

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. <i>Gabriela Ossenbach Sauter</i>	9
1. LAS CIENCIAS HUMANAS Y LA REORIENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA. <i>Javier Sáenz Obregón</i>	13
Introducción	13
1. La aparición de las ciencias humanas	14
1.1. Spencer y el fundamento «científico» de las nuevas peda- gogías	16
1.2. Los saberes científicos sobre el hombre	19
2. Las concepciones y prácticas de las ciencias humanas que reo- rientaron la Pedagogía	23
3. Las nuevas pedagogías	33
Bibliografía	38
Lecturas	39
2. LA RENOVACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: EL MOVI- MIENTO DE LA ESCUELA NUEVA. <i>M.^a del Mar del Pozo Andrés</i>	43
Introducción	43
1. Contexto histórico en el que surge la Escuela Nueva	44
2. Los orígenes de la Escuela Nueva: las instituciones	48
3. La implementación de la Escuela Nueva: difusión de las ideas pedagógicas	53
4. La Escuela Nueva y la construcción del conocimiento psicopeda- gógico: el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra	56
5. La práctica escolar en la Escuela Nueva: renovación metodo- lógica	61
6. Internacionalismo de la Escuela Nueva	64
Bibliografía	67
Lecturas	68

3. LA RENOVACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA ESCUELA GRADUADA. <i>Antonio Viñao Frago</i>	73
Introducción	73
1. Graduación escolar y escuela graduada	74
1.1. Antecedentes y modelos de escuela graduada	75
1.2. Los fundamentos teóricos de la escuela graduada	78
2. Introducción y difusión de la escuela graduada en España	79
3. La nueva cultura de la escuela graduada y la figura del director ...	82
4. Una nueva concepción del espacio escolar	89
5. Una nueva organización escolar: nuevas prácticas e innovaciones	91
6. Escuelas graduadas y no graduadas: ¿separación o continuidad? ...	94
7. ¿Crisis de la escuela graduada?	95
Bibliografía	99
Lecturas	100
4. LOS INICIOS DE LA PSICOPEDAGOGÍA EN ESPAÑA.	
<i>Miguel Ángel Cerezo Manrique</i>	105
Introducción	105
1. Introducción de los conocimientos psicopedagógicos en España ...	106
2. La inspección médico-escolar	112
3. Orientación escolar y profesional	116
4. Educación Especial	122
5. Diagnóstico Psicopedagógico	127
Bibliografía	128
Lecturas	129

2

LA RENOVACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

María del Mar del Pozo Andrés

INTRODUCCIÓN

¿Qué entendemos por Escuela Nueva? Con este término estamos definiendo un movimiento muy complejo, que se inició hacia 1875 y desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas, despertando interés en los puntos más lejanos del panorama mundial; que permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos, si bien también pretendió aplicar sus logros en los sistemas educativos nacionales, y que presenta una diversidad de instituciones, ideas e innovaciones prácticas verdaderamente enriquecedora, aunque sin perder de vista el logro de lo que fue su fin último y universal: la transformación radical de la realidad escolar. Desde un punto de vista estrictamente académico, podemos situar en 1939 o 1955 el fin de la Escuela Nueva como movimiento organizado (1939 para las corrientes europeas, 1955 para Estados Unidos), pues la Segunda Guerra Mundial obligó a la desaparición de muchas experiencias, ralentizó los encuentros internacionales de educadores y significó la pérdida de las ilusiones pedagógicas mantenidas en las décadas anteriores. Sin embargo, muchos historiadores actuales coinciden en destacar que el espíritu de la Escuela Nueva nunca desapareció por completo, y volvió a manifestarse en realizaciones de 1960 y 1970 tan diversas como la educación comprensiva anglosajona o las escuelas libres y alternativas¹. La influencia de algunos autores del movimiento es bien patente en pedagogos posteriores, como Paulo Freire y Henry A. Giroux, representantes de la actual pedagogía crítica, cuyo concepto de democracia en la escuela es, a pesar de sus matizaciones, claramente heredero de las ideas desarrolladas en el primer tercio del siglo XX por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey.

Por lo tanto, el movimiento de la Escuela Nueva fue esencialmente plural desde sus orígenes y también experimentó grandes transformaciones en su proceso evolutivo. No tuvo un solo fundador, sino una serie de figuras relevantes y carismáticas, que, sobre el terreno, fueron analizando sus conver-

¹ RÖHRS, H. and LENHART, V. (eds.) (1995): *Progressive Education Across the Continents* (New York and Paris, Peter Lang), pp. 24 y 134.

gencias y divergencias. Esta realidad posibilitó la riqueza ideológica del movimiento, aunque también permitió la presencia de ambigüedades y contradicciones insoslayables. La pluralidad está presente incluso en la denominación global del movimiento. Tomó su nombre de las primeras instituciones que comenzaron a crearse en Gran Bretaña y que, en general, se llamaron *New Schools*. Pero los educadores de cada país adoptaron un término que se ajustaba a sus ideales pedagógicos y a su visión de las características centrales del movimiento. Así, en Francia se le denominó *éducation nouvelle*, en Alemania *Reformpädagogik* y en Estados Unidos *progressive education*, términos todos ellos que, si bien no tienen una significación similar en cada uno de sus ámbitos de influencia, pretenden designar a la vez la corriente internacional de reforma pedagógica aparecida a finales del siglo XIX, las ideas básicas innovadoras que la constituían y las «Escuelas Nuevas» que se fundaron de acuerdo con estos principios educativos². Hacia 1920, algunos ideólogos del movimiento, como Ferrière, acuñaron la fórmula de «escuela activa», con la que se pretendía capturar terminológicamente la característica fundamental del niño y de la práctica escolar en las Escuelas Nuevas, esto es, la actividad.

1. CONTEXTO HISTÓRICO EN EL QUE SURGE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva no puede verse como un acontecimiento surgido esporádica y espontáneamente, sino como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica, iniciada desde el siglo XVI, generalmente de origen protestante, con un fuerte componente antropológico, y que concebía la educación como una interacción entre naturaleza y entorno. Cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil —Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froëbel— se convirtieron en la referencia histórica común de todos los representantes del movimiento. Por otra parte, a lo largo del siglo XIX fueron apareciendo instituciones modélicas en diversos países, que se percibían como la vanguardia de la reforma escolar general, que se exhibieron y ofrecieron como logros de los sistemas educativos nacionales con motivo de las Exposiciones Internacionales iniciadas en torno a 1850, y en las cuales ya estaban presentes algunas de las ideas y prácticas pedagógicas que posteriormente recogería la Escuela Nueva. Junto a ellas, surgieron iniciativas de carácter privado, como la famosa escuela de Yasnaia-Poliana, fundada por el literato Tolstoi en su finca y para los hijos e hijas de sus campesinos, cuyos principios de libertad, respeto a la individualidad del alumno y al desenvolvimiento natural de sus facultades y condena del intervencionismo adulto, la convierten en la precursora más clara y conocida de la Escuela Nueva.

² COQUOZ, J. (1998): *De l' «éducation nouvelle» à l'éducation spécialisée*. Préface de D. HAMELINE (Lausanne, Loisirs et Pédagogie), p. 9.

El contexto económico-social en el que surge este movimiento es la situación emergente a finales del siglo XIX, con los problemas asociados a la industrialización y a la urbanización, a la modernización social y cultural de las ciudades, que se convertirían en centros impulsores de las reformas; al desarrollo de nuevas clases sociales como la burguesía liberal, de alto nivel económico y ciertas preocupaciones intelectuales; a la expansión de los sistemas escolares nacionales, controlados por el Estado y cada vez más complejos... Pero no podría entenderse su origen y rápida expansión sin tener en cuenta tres factores que estuvieron presentes en el inconsciente colectivo. En primer lugar, el optimismo pedagógico imperante, que llevó al convencimiento absoluto de que la sociedad podía mejorar a través de la educación. El poder concedido a la escuela, presente en ese aforismo ya célebre, que responsabilizaba al maestro del triunfo o fracaso en todas las guerras del último tercio del siglo XIX, fue trasladándose a otros ámbitos hasta acabar atribuyéndole a la educación un papel estelar en la transformación social, siempre y cuando se encontrase y adoptase un modelo global de modernización pedagógica. En segundo término, y como consecuencia de este estado de ánimo, se manifestó un intensivo y amplio interés de la opinión pública en cuestiones educativas, de manera que comenzó a verse la educación, no como responsabilidad y obligación del Estado, sino como tema en el que todos los ciudadanos conscientes debían sentirse implicados. Por eso, muchas de las escuelas nuevas creadas a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX se mantuvieron al margen del sistema escolar nacional y no fueron fundadas por profesionales de la educación, sino por personas simplemente interesadas, aunque sin formación pedagógica, desde literatos —como Rabindranath Tagore— hasta filósofos famosos —como Bertrand Russell—, desde médicos hasta militares retirados. Finalmente, no es de desdeñar la influencia que tuvieron diferentes movimientos de intelectuales —por ejemplo, el *New Deal* en Estados Unidos, algunos de los regeneracionismos españoles—, que hicieron del adjetivo «nuevo» su emblema, y que pretendían constituir una élite pensante o minoría dirigente que rigiera los destinos de cada país. Para estos grupos, la educación se convirtió en un poderoso medio para alcanzar sus fines.

En el origen de la Escuela Nueva influyó también poderosamente el contexto científico, esto es, la expansión de las ciencias humanas y sociales y, especialmente, el entusiasmo por los estudios psicológicos, que encontraron su sustrato filosófico en las admiradas teorías rousseauianas. El paidocentrismo heredado de Rousseau, esto es, la preocupación por colocar al alumno en el centro del proceso educativo, hizo despertar un gran interés en el estudio de la naturaleza del niño y en su desarrollo autónomo e independiente de los ideales de los adultos. Posiblemente las investigaciones pioneras se iniciaron en Estados Unidos hacia 1870, en torno a William James y Stanley Hall, figuras estelares de lo que se conoció como el *Child-Study movement* (movimiento para el estudio del niño), fundadores de los primeros laboratorios de Psicología y maestros de toda una generación de psicólogos profesionales (Goddard, Terman, Gesell, Thorndike,...). La idea central

de estos pioneros, que manifestaron con mayor o menor claridad, era la consideración de que cada niño tenía una individualidad única y que el estudio sistemático y científico de la infancia podía mejorar sustancialmente la práctica educativa. La educación escolar debía fundamentarse en los intereses infantiles y en sus experiencias pasadas, de manera que el maestro —según James— había de ofrecer elementos conectados con el bagaje previo del niño, convirtiendo el aprendizaje en una asociación de lo antiguo y lo nuevo³. Por eso era necesario informar a los educadores sobre el crecimiento físico y mental de la infancia, pues su estudio proporcionaría nuevas bases para la «reconstrucción del curriculum y de los métodos de enseñanza»⁴, si bien William James manifestó sus reticencias sobre las relaciones inmediatas entre la Psicología, entendida como ciencia de las leyes de la mente, y la Pedagogía, identificada como «el arte de enseñar», así como sobre los enfoques psicológicos románticos, que se centraban exclusivamente en el niño. Mucho más contundentes fueron sus colegas europeos, quienes, ya en las primeras décadas del siglo XX, establecieron el axioma de que «la Pedagogía debe reposar sobre el estudio del niño»⁵ y sus investigaciones permitieron la construcción de las llamadas «ciencias para el estudio del niño» —Paidología, Psicología del niño o Pedagogía Experimental—, cuya historia inicial se desarrolló de forma paralela e inextricablemente unida a la de la Escuela Nueva.

Por otra parte, la teoría evolucionista de Darwin propició un amplio campo de reflexiones antropológicas relacionadas con la infancia y la educación. Los psicólogos norteamericanos del *Child-Study movement* dedujeron de sus primeras investigaciones experimentales que la mente evolucionaba a través de procesos en los que los estadios previos del desarrollo humano estaban implícitos —la ontogenia recapitula la filogenia— y algunos, como Thorndike, llegaron a ligar en una asignatura el estudio del niño con la psicología genética, entendida en los finales del siglo XIX como historia de la evolución humana. En esta línea, varios educadores norteamericanos se sirvieron de la teoría de la recapitulación (*culture epoch theory*) para defender que el individuo se desarrollaba a través de estadios que tenían marcadas similitudes con los pasos seguidos por la evolución del hombre a lo largo de toda su historia. El niño, desde que nace hasta que alcanza la plena maduración, reconstruía esta historia, viviendo, de forma recapitulada, procesos similares. El suizo Adolphe Ferrière, uno de los grandes divulgadores de las ideas de la Escuela Nueva, basó sus investigaciones psicológicas en lo que denominó la ley biogenética, muy similar a la teoría de la recapitulación, cuya aplicación suponía el establecimiento de unas etapas a través de las cuales el

³ GARRISON, J.; PODESCHI, R. y BRED0, E. (eds.) (2002): *William James & Education* (New York, Teachers College Columbia University), pp. 24-25.

⁴ LAGEMANN, E. C. (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research* (Chicago, The University of Chicago Press), p. 26.

⁵ CLAPARÈDE, E. (1927): *Psicología del niño y Pedagogía Experimental* (Madrid, Francisco Beltrán), 34.

niño progresaba desde una fase «primitiva» a otra «civilizada»⁶, idea que también influyó en los primeros hallazgos de la Psicología genética de Piaget.

Otros discursos, inspirados en el darwinismo social y muy influidos por la Sociología francesa de finales del siglo XIX —la Psicología de las multitudes de Gustave Le Bon o la «ciencia social» de F. Le Play y su discípulo Demolins—, defendían la superioridad de unas «razas» —por ejemplo, la aria o la anglosajona— sobre otras —la latina—, lo que en último término implicaría la desaparición futura de las más débiles si se aplicaba a la sociedad el principio biológico de la selección natural de las especies. Sin embargo, la mayoría de los intelectuales no creían en este determinismo absoluto y manifestaron su optimismo pedagógico otorgando un papel central a la educación para mejorar las condiciones de los individuos y las sociedades más débiles. Esta creencia incitó los estudios sobre las características de los países más avanzados y se ligó su progreso al modelo educativo existente para los hijos de la burguesía, un modelo que formaba hombres con iniciativa propia y decididos a triunfar, les preparaba para afrontar todas las dificultades, para encarar el porvenir, para superarse en «la lucha por la vida», para responder perfectamente a las condiciones de «la evolución social actual»⁷, para sobrevivir, en definitiva, en una sociedad en la cual, según los postulados del darwinismo social, sólo tenían cabida los más aptos y mejor preparados.

Todas estas influencias, a menudo opuestas y contradictorias, están en el origen de la Escuela Nueva y posibilitaron el establecimiento de una amplia dialéctica que llevó a síntesis más o menos aceptadas generalmente. Así, muchos educadores de las primeras épocas compartían el punto de vista romántico y rousseauiano sobre el desarrollo individual del niño inocente en contacto con la naturaleza, pero, ¿cómo compaginar esta visión con las teorías de la evolución y el darwinismo social?, ¿cómo combinar la especificidad infantil con el progreso colectivo?, ¿cómo aunar la preocupación por la libertad y el interés de cada niño del pedagogo innovador con la preocupación de los padres por preparar a sus hijos para una sociedad cada vez más exigente y competitiva? Otros educadores, a veces definidos como «progresistas», más mediatizados por planteamientos políticos e ideológicos, perseguían una transformación radical de la sociedad, sobre todo durante el período de entreguerras y, ¿cómo hacer coincidir los intereses infantiles, generalmente muy ceñidos a su entorno particular, con los ideales universales de estos reformadores sociales? Y, finalmente, ya en los años treinta, algunos pedagogos, especialmente norteamericanos, muy influidos por las nuevas corrientes sobre organización científica del trabajo, daban más importancia a la racionalidad y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al

⁶ HAMELINE, D. (1993): «Adolphe Ferrière (1879-1960)», en: *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII-1/2, p. 13.

⁷ DEMOLINS, E. (s.a. ¿1897?): *Á quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (Paris, Firmin-Didot et C^a), p. 55.

éxito en las evaluaciones del rendimiento escolar que al desarrollo espontáneo de la individualidad infantil. Y todos estos enfoques, a menudo divergentes, encontraron cabida bajo las alas de ese amplísimo movimiento que se conoció con el nombre de Escuela Nueva.

2. LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA NUEVA: LAS INSTITUCIONES

Se suele decir que 1889 fue la fecha de inicio de la Escuela Nueva, pues en ese año se fundó la primera *New School* de Gran Bretaña, conocida con el nombre de Abbotsholme. En el rápido conocimiento y divulgación de sus ideales influyó enormemente la publicación de un libro, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, escrito por Demolins, en el que se establecía la superioridad de Gran Bretaña y Estados Unidos sobre los demás países, justificándola por las escuelas nuevas de carácter privado que en ellos se habían creado, de entre las cuales se destacaba con particular interés esta de Abbotsholme. Sus características fueron destacadas por Demolins con gran extensión: tenía como finalidad la de conseguir «un desarrollo armónico de todas las facultades humanas», la enseñanza —en régimen de internado, en un edificio ubicada en medio del campo— se realizaba en una atmósfera familiar; de manera que la escuela pretendía llegar a ser un hogar para el niño, el aprendizaje se basaba en la práctica y en el estudio del entorno natural. El currículum y la distribución temporal eran también innovadoras: las cinco horas de la sesión matinal se dedicaban al trabajo intelectual, a la instrucción escolar; la tarde, a trabajos manuales de jardinería o en el taller de carpintería; las veladas se destinaban al arte, la música y el teatro. Los juegos, la actividad física y los deportes, conjuntamente con los hábitos de higiene y alimentación, iban destinados a conformar «hombres fuertes y sólidos». Las relaciones profesor-alumnos estaban presididas por la franqueza y la confianza: los maestros habitualmente se paseaban entre los niños y se comportaban con ellos como si fueran sus hermanos mayores, utilizando incluso expresiones de la jerga infantil para estimular la comunicación con los discentes. El entusiasmo de Demolins por la experiencia inglesa quedaba bien patente en sus palabras finales:

Esta experiencia es extremadamente interesante porque me parece que marca una evolución claramente acentuada hacia un sistema de educación más apropiado a las condiciones de la vida social. Por su carácter práctico, por su preocupación dominante de formar al hombre y al hombre total, de desarrollar en él, en el más alto grado, todas sus facultades, toda su capacidad de energía y de iniciativa, esta Escuela rompe resueltamente con los diversos sistemas de enseñanza. (...)

Para un mundo nuevo hace falta una educación nueva, (...) una educación que forme a un hombre volcado no hacia el pasado, sino hacia el porvenir⁸.

⁸ *Ibíd.*, pp. 80-81.

La escuela de Abbotsholme inspiró directamente otras experiencias europeas de finales del siglo XIX, creadas por sus fundadores una vez estudiada la iniciativa inglesa. Algunas, como Bedales, dentro de Gran Bretaña, fueron establecidas por antiguos profesores de la institución pionera. Otras, aparecidas en diversos países, se instituyeron tras la visita de sus directores a Abbotsholme. Destacaremos las dos más famosas: *L'École des Roches*, creada por el propio Demolins en Francia y los *Landerziehungsheime* u «hogares de educación en el campo», fundados por Hermann Lietz en Alemania y que sirvieron de modelo a varias escuelas nuevas de este país. Todas ellas compartían con Abbotsholme sus características organizativas y metodológicas, además de un ideal antropológico inspirado en la necesidad de formar hombres de iniciativa e independientes y un ideal social que aunaba nacionalismo y cosmopolitismo, esto es, que buscaba la construcción cultural de una identidad nacional armonizada con un vago humanismo universal⁹. Los puntos de divergencia se establecieron en torno a dos cuestiones: la introducción de prácticas religiosas —como en la institución inglesa— o el mantenimiento de la neutralidad confesional y la aplicación de la coeducación, que no existía en Abbotsholme. Por otra parte, en Estados Unidos, en una ciudad como Chicago, conocida por sus experiencias educativas revolucionarias, el coronel Francis Parker fundó en 1883 la que se considera primera escuela progresista norteamericana, la Cook County Normal School, y en 1896 aparecería una de las experiencias más revolucionarias, la Escuela-Laboratorio aneja a la Universidad de Chicago, dirigida por el conocido filósofo John Dewey, que sería el máximo representante de la *progressive education* norteamericana.

La creación paulatina de escuelas calificadas de «nuevas», «experimentales» o «progresistas» por sus fundadores, pero muy diferentes y dispersas, planteó la necesidad de buscar un mayor contacto entre todas ellas y delimitar unos puntos en común que permitieran controlar y vigilar la «pureza pedagógica» del movimiento. Esta tarea fue acometida por el *Bureau International des Écoles Nouvelles* (Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas) (BIEN), establecido en 1899 y dirigido por Adolphe Ferrière, quien desde aquel momento se encargó de establecer relaciones de ayuda científica entre las diferentes Escuelas Nuevas, centralizar y divulgar sus experiencias. Las instituciones que se consideraban «nuevas» pedían su afiliación al BIEN y Ferrière, a través de entrevistas, cuestionarios y visitas personales, cualificaba y acreditaba su pertenencia al movimiento. En 1913 existían 38 escuelas nuevas integradas en este organismo. Ante la proliferación, a partir de esta fecha, de internados privados que tomaron la denominación de «Escuelas Nuevas» con fines propagandísticos y sin reunir las condiciones pedagógicas necesarias para ello, Ferrière estableció un programa mínimo que bien podía ser considerado como definición general del movimiento¹⁰:

⁹ HAMELINE, D. (2002): *L'éducation dans le miroir du temps* (Lausanne, Loisirs et Pédagogie), pp. 149-150.

¹⁰ MEYHOFFER, P. y GUNNING, W. (1930): «Adolphe Ferrière. Notas biográficas y bibliográficas», *La Escuela Moderna*, XL-468, p. 397.

La Escuela Nueva es un internado familiar situado en el campo, en donde la experiencia personal del niño es la base de la educación intelectual con el concurso de los Trabajos Manuales (Escuela del Trabajo) y donde la práctica de la autonomía de los escolares (self-government) es el fundamento de la educación moral.

Esta definición se amplió considerablemente con una serie de criterios precisos que debían ser satisfechos por las escuelas para poder ser calificadas de «nuevas», criterios que, formulados inicialmente por Fèrrière en 1915, se consolidaron y oficializaron entre 1921 y 1925 y constituyeron los treinta principios de la Escuela Nueva. Una institución debía cumplir al menos quince para poder ser afiliada al movimiento. El primero de estos principios resumía lo que era la gran pretensión de esta corriente: hacer de la escuela privada el modelo para la transformación de la escuela pública. Las escuelas nuevas actuarían como «laboratorios de pedagogía práctica» en las que se ensayarían todo tipo de experiencias, y las más exitosas en términos de eficacia se trasladarían, casi por ósmosis, a las escuelas públicas. En 1922 Ferrière publicó una nueva lista que incluía 44 centros, ubicados en aquellos países en los que se había construido el pensamiento pedagógico reformista (trece en Alemania, seis en Francia, quince en Gran Bretaña y diez en Estados Unidos). Aunque alguno de ellos era público, seguía predominando la iniciativa privada, lo que afianzó una de las críticas más continuadas que se le hizo a la Escuela Nueva, esto es, su acusado elitismo, más intelectual que económico, su preocupación por los niños de clase media o alta que eran especialmente talentosos o vivían en hogares con amplios estímulos culturales, mientras que olvidaba a los humildes, los hijos del proletariado, aquellos que constituían la clientela más numerosa de las escuelas públicas.

Sin embargo, el movimiento de la Escuela Nueva también llegó, aunque más tardíamente, a los centros oficiales. Entre estas escuelas públicas renovadoras, que se desarrollaron principalmente en Alemania y Estados Unidos, las más conocidas son las «Escuelas del Trabajo» organizadas en algunas instituciones primarias municipales de Munich por Kerschensteiner, quien era consejero escolar de esa ciudad. A partir de un desdoblamiento de las clases y una ingeniosa distribución de los tiempos escolares, se logró introducir en el curriculum actividades no contempladas en el programa escolar, dedicándose más horas a Trabajos Manuales y a experiencias estimuladoras de la actividad infantil. En otra ciudad alemana, Mannheim, se ensayó a partir de 1901 una organización escolar que pretendía clasificar a los niños en grupos según su capacidad y su rendimiento escolar, creándose clases especiales para diferentes tipos de minusválidos físicos y psíquicos y para superdotados. En Estados Unidos destacan las escuelas de una ciudad industrial de los alrededores de Chicago, Gary —incluidas en el listado de «nuevas» elaborado por Ferrière en 1922— las cuales fueron reorganizadas por el inspector Wirt según un sistema pensado para ampliar las tasas de escolarización en los núcleos obre-

ros. El procedimiento consistía también en una distribución innovadora de los espacios y tiempos escolares, de manera que se amplió la matrícula de discentes desdoblándose el número de clases y aplicándose un modelo organizativo de rotación, que permitía a unos grupos de alumnos dedicarse a tareas instructivas mientras que otros estaban ocupados con sesiones en los talleres de trabajos manuales o actividades expresivas. Las escuelas permanecían abiertas todo el día e incluso los domingos, y se fomentaba la agrupación flexible del alumnado y su participación en los órganos de gobierno, convirtiéndose los centros en pequeñas comunidades democráticas.

Casi todas las experiencias innovadoras en escuelas públicas tenían corripas impuestas por la legislación general, como la necesidad de desarrollar un currículum ya impuesto o de seguir determinadas normas organizativas, y, además, debían contar con los deseos de los padres y sus expectativas con respecto a la educación de sus hijos. Ello limitó en gran medida el alcance de los ensayos. Capítulo aparte merece una experiencia llevada a cabo en Alemania, al hilo de la libertad de experimentación concedida por las autoridades al final de la Primera Guerra Mundial, y en la que participaron un centenar de profesores y algunos inspectores de enseñanza pública. Conocidas como «comunidades escolares», se implantaron por primera vez en cuatro escuelas oficiales de Hamburgo, extendiéndose luego a Berlín y otras ciudades alemanas. La característica de su modelo pedagógico era precisamente el no tener ninguno *a priori*: ni programa anual, ni horarios fijos, ni asignación temporal de materias, ni clasificación de discentes. Los niños se agrupaban espontáneamente en torno a un docente y realizaban con él determinados trabajos elegidos libremente. El maestro se percibía como compañero de los alumnos, los cuales disfrutaban de una «libertad casi absoluta». Los docentes tenían como lema fundamental «que cada alumno sienta en sí mismo la obligación de sujetarse a un orden, a una disciplina moral» y anunciaban que «el verdadero educador ya no es el maestro sino la comunidad»¹¹.

En España también encontramos ejemplos de centros relacionados con este movimiento innovador, además de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 y que bien puede ser considerada como una precursora de la Escuela Nueva, si bien no quiso participar en su proceso de organización institucionalizada. Desde 1898 surgieron en Cataluña diversas «escuelas nuevas», esto es, colegios privados para los hijos de la burguesía, inspirados metodológicamente en Abbotsholme y Bedales, así como en la enseñanza activa preconizada por las corrientes pedagógicas norteamericanas, e influidos ideológicamente por la *Renaixença* catalana. A partir de 1912 se crearon también centros públicos de carácter renovador —denominados «escuelas de ensayo y reforma» por Luzuriaga, uno de los representantes españoles del

¹¹ SCHMID, J. R. (1973): *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria* (Madrid, Fontanella), pp. 23, 30 y 32.

movimiento—, especialmente en Madrid y Barcelona, financiados por las autoridades locales y estatales. Algunos de estos centros obtuvieron un régimen de autonomía especial que les permitía emprender experimentos al margen de las normativas ministeriales. Entre los más conocidos internacionalmente podemos citar el Instituto-Escuela y los Grupos escolares «Cervantes» de Madrid y «Baixeras» de Barcelona.

Principios de la Escuela Nueva (EN)

En cuanto a la organización general

1. La EN es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
2. La EN es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
3. La EN está instalada en el campo.
4. La EN agrupa a los alumnos en «pabellones» de diez a quince miembros.
5. La EN practica la coeducación.
6. La EN debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
7. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.
8. Deben ser posibles los trabajos libres.
9. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.
10. Excursiones al campo (camping).

En cuanto a la formación intelectual

11. Desarrollar el juicio más que la memoria.
12. Especialización espontánea al lado de la cultura general.
13. La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias.
14. Por consiguiente, la EN se apoya en la actividad personal del niño.
15. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.
16. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etc., y después en una clasificación según un cuadro lógico.
17. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares.
18. La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
19. Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
20. Tratar pocas materias por mes y por trimestre.

En cuanto a la formación moral

21. La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
22. El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
23. No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.

LECTURAS

Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar

Bajo la expresión de autonomía se suelen confundir una multitud de procedimientos que se escalonan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él. De otra parte, numerosos métodos participan de la autonomía sin llevar este nombre. El problema para el estudio del sistema consistirá en hallar las diferencias que existen entre los múltiples tipos de autonomía, o de educación autónoma, y los diversos fines asignados a la educación moral e intelectual por las ideologías ambientales.

Las conclusiones que exponemos son de orden psicossociológico. Este análisis del estado actual de la autonomía resultará útil si logra hacer destacar el mecanismo psicológico de las diversas relaciones que unen a los alumnos con el maestro. En efecto, cualquiera que sea el ideal social que se desee inculcar en los alumnos —desde el liberalismo más individualista a los sistemas más autoritarios—, se tropieza siempre con el problema de establecer cuál es la acción que ejercen unas generaciones sobre otras cuando se ponen en relación: si basta la autoridad del adulto para conducir por sí misma al niño y, sobre todo, al adolescente, al fin que se propone alcanzar, o bien son indispensables las asociaciones de jóvenes. (...)

Siendo así, es necesario invocar un determinado número de factores psicológicos para comprender el funcionamiento y los resultados de la autonomía.

En primer lugar, como el individuo recibe las reglas y la obligación de obedecerlas del exterior, es evidente que la evolución del niño no consiste solamente en el desarrollo progresivo de las aptitudes innatas, sino, especialmente, en una real socialización que transforma cualitativamente su personalidad. (...) La sociedad, en efecto, no se limita a amueblar su espíritu, sino que contribuye también a formarlo y a darle una estructura. Desde el período inicial, durante el cual el niño, por no saber hablar todavía, no conoce nada de la realidad social (...) hasta el estado adulto, en el cual las reglas morales y lógicas se hallan tan bien interiorizadas que parecen emanar de los individuos mismos, se asiste a una conversión gradual del individuo. En la medida en que las reglas permanecen exteriores a él, el niño —incapaz todavía de socializar realmente su conducta y su pensamiento— no consigue situarse en el mismo plano que los demás individuos, y permanece dominado por su *egocentrismo inconsciente* y espontáneo, que es la actitud natural del espíritu en presencia de las realidades no asimiladas. (...)

El primer proceso de socialización está, naturalmente, constituido por la acción de los padres y de los adultos, en general, sobre el espíritu del niño. Este sentimiento es eficaz en la medida en que el niño experimenta por sus mayores un sentimiento *sui generis*, hecho de amor y de temor: el respeto. Nosotros llamamos *imposición social* a esa presión espiritual (y a veces material) de los mayores sobre los pequeños, y *respeto unilateral* a esa especie de respeto que el inferior experimenta hacia el superior y que hace posible la imposición. (...) Pero existe un segundo proceso posible de socialización, ligado, por otra parte, al primero por una serie de intermediarios (...); está constituido por la acción de los individuos, los unos sobre los otros, cuando la legalidad (...) suplanta a la autoridad. En tal caso la imposición desaparece en provecho de la *cooperación* y el *respeto* se hace *mutuo*. (...)

Para comprender el mecanismo psicológico de las diversas formas de la autonomía es pues esencial colocarse sin cesar en el triple punto de vista del egocentrismo de los individuos, de la imposición de los mayores y de la cooperación de los iguales. (...)

Las experiencias de la autonomía escolar, realizadas en las escuelas, ponen en evidencia la existencia de los procesos psicológicos antes descritos. En primer lugar, por lo que se refiere a la edad, en la aplicación de la autonomía a la escuela, ha quedado demostrado que este método adquiere su pleno rendimiento solamente a partir de los once años, más o menos, aunque para determinadas actividades se haya aplicado con niños de 7 u 8 años. Además, estas observaciones pedagógicas coinciden de una manera notable con el resultado de estudios psicológicos recientes sobre la vida social del niño.

En efecto, hasta los 7 u 8 años, es decir, durante toda la «pequeña infancia» el niño es poco susceptible de cooperación, incluso en sus grupos espontáneos; oscila entre el egocentrismo y el respeto por los mayores, o más bien, los mezcla en una combinación *sui generis*. (...)

Desde los 7 u 8 años, por el contrario, existe la voluntad de cooperación: las reglas comienzan a unificarse, así como el control mutuo para reforzar la obediencia a los mayores. La evolución de la noción de justicia es característica de esta edad: cuando el pequeñín casi confunde lo justo con la voluntad de los grandes, las ideas de igualdad y de reciprocidad se imponen en cambio desde el fin de la primera infancia. Resulta, por consiguiente, imposible asociar al niño en la administración de la clase, asignándole un determinado número de responsabilidades. Además, como la evolución psicológica no solamente se halla regulada por factores internos, sino que depende estrechamente del medio exterior y de la actitud de los adultos, es incluso imposible acelerar esta evolución en las escuelas en las que todo método de trabajo se basa en la actividad del niño.

Por otra parte, si la edad de 11 a 13 años es la que se indica como el período más favorable para la práctica de la autonomía, es porque desde los 10 u 11 años, la cooperación gradual de las sociedades espontáneas de los niños alcanza un pleno desarrollo y una obediencia refinada a las leyes debidas al respeto mutuo. (...)

Comparando el comportamiento de los niños de 11 ó 12 años con el de los pequeños, se está en presencia de un nuevo tipo de estructura social: el respeto mutuo, fundado en la autonomía de los iguales, engendra la reciprocidad y la obediencia profunda a las reglas; en tanto que el respeto unilateral, fundado en la heteronomía de los pequeños con relación a los mayores, sólo sostiene una obediencia superficial. Estas observaciones (...) demuestran claramente que, desde la edad de 11 ó 12 años, el niño es capaz de autonomía al margen de la vida escolar. Es, pues, natural que la escuela utilice este progreso de la cooperación para obtener las ventajas educativas que no se ofrecen por medio de la imposición y el respeto unilateral. (...)

En resumen, se observa que si se combinan entre sí las diferentes relaciones psicosociales que unen a los adultos con los niños, a los mayores con los más jóvenes, o a los conductores con los conducidos, se llega a una variedad de formas de autonomía tal, que cada ideal pedagógico puede encontrar en este método un instrumento útil. Que se trate de consolidar la autoridad y la obediencia, sirviéndose de la cooperación como de una simple ayuda; que se trate, por el contrario, de suprimir toda obediencia en provecho de la reciprocidad y del respeto mutuo; que se tienda a un equilibrio entre el respeto a la autoridad y la reciprocidad en la autonomía, puede corresponder a cada uno de estos tipos de estructura social una forma de autonomía.

PIAGET, J. (1945): «Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar», en J. PIAGET y J. HELLER, *La autonomía en la escuela* (Buenos Aires, Losada), 2.^a ed., pp. 9-30.

Psicopaidología y Psicopedagogía

Volvamos ahora a nuestra psicología del niño y considerémosla en sus dos formas: 1.º la psicología *pura* del niño (Psicopaidología), que tiene por objeto la explicación de los procesos y de la actividad psíquica del niño; es decir, la determinación de leyes lo más generales posibles; 2.º la psicología del niño *aplicada a la Pedagogía* (Psicopedagogía), cuyos problemas de naturaleza completamente práctica, se dividen en dos clases, según que se refieran a la apreciación de un determinado estado psíquico (psicodiagnóstico), o a la obtención de un determinado resultado práctico (psicotécnica). (...)

Un ejemplo hará ampliamente apreciar la diferencia que existe entre estas tres especies de problemas. Tomemos la *fatiga intelectual*. La psicología pura se preguntará qué es la fatiga, cuál es su naturaleza, cuáles son sus condiciones fisiológicas, sus variaciones según la edad, el sexo, la naturaleza del trabajo, y cuáles son las leyes que sintetizan sus distintas manifestaciones. El psicodiagnóstico, por el contrario, no se ocupará más que de descubrir los medios prácticos para apreciar, para diagnosticar la presencia o el grado de fatiga en un caso dado.

En cuanto a la Psicotécnica, he aquí cuál es el género de cuestiones que se propone: ¿Cómo luchar contra la fatiga? Dado un determinado trabajo, ¿cómo terminarlo felizmente con el mínimo posible de fatiga? ¿En qué momento será preciso interrumpir este trabajo para que las pausas sean más provechosas? ¿De qué duración debe ser un recreo para suprimir la fatiga acumulada durante cuarenta y cinco minutos de trabajo, etc.?

Si en lugar de la fatiga se considera la *memoria*, estos tres distintos puntos de vista se presentarán de nuevo. *Psicología pura*: ¿Cuáles son las leyes de la memoria, sus factores, su evolución? *Psicodiagnóstico*: ¿Cómo medir la memoria, la facultad de adquisición, de conservación de los recuerdos, en un individuo o en un caso dado? *Psicotécnica*: ¿Cuál es la mejor manera de memorizar un texto en un tiempo dado? ¿Cómo educar la memoria? (...)

El psicodiagnóstico puede tener por objeto la apreciación de un carácter *presente* o, por el contrario, de una aptitud, de una circunstancia *futura*. Puede tenerse interés, en efecto, en preguntarse, no sólo si actualmente Pablo se halla o no recargado de trabajo, y cuál es el grado de su atención, sino, sobre todo, si corre peligro de recargarse tomando otro trabajo determinado, y si demuestra tales aptitudes que se deba dirigirle hacia las ciencias exactas, o hacia las bellas artes, o hacia el comercio o la industria. Este diagnóstico a largo plazo, que merece el nombre de psicopronóstico, constituye seguramente un problema de capital importancia. ¡Cuántas vidas fracasadas, cuántas desilusiones, cuántas ruinas no se ahorrarían si se tomasen más en cuenta, en la elección de una carrera, las aptitudes naturales de los jóvenes! Es cierto que éste es un problema de porvenir que supone un conocimiento muy exacto de las leyes de la herencia y una cantidad enorme de documentos precisos, compulsados con ayuda de métodos rigurosos. Desde hoy, sin embargo, podemos comenzar a reunir tales documentos, y los problemas que se presentan a cada uno son los siguientes: 1.º Este hombre, cuyo carácter y aptitudes conocemos, ¿cómo era cuando niño? 2.º Este niño, que se halla dotado de manera determinada, que demuestra tanto interés por el trabajo, ¿qué dará de sí más tarde en la vida?

Estos son problemas que no pueden ser resueltos más que por determinada cantidad de observaciones, refiriéndose cada una de ellas a un largo tiempo. Los antiguos

maestros de escuela, que han conservado un recuerdo exacto de sus antiguos alumnos, podrían suministrar útiles indicaciones investigando en lo que más tarde se han convertido estos alumnos. Y los maestros jóvenes deberían ponerse desde ahora a tomar notas exactas sobre aquellos de sus alumnos que crean no tener que perder de vista cuando sean mayores.

CLAPARÈDE, E. (1927): *Psicología del niño y Pedagogía Experimental* (Madrid, Francisco Beltrán), pp. 127-129.

La «Casa de los Niños» del Instituto J. J. Rousseau

(...) El año último, en septiembre de 1925, escribimos al comienzo de nuestros cuadernos para observaciones diarias las indicaciones orientadoras siguientes:

I. Esforcémonos siempre más en descubrir el capital de energía física, intelectual y moral de cada uno de nuestros niños. Hecho esto, pongamos todo nuestro esfuerzo para que el capital de cada uno pueda producir el mejor rendimiento.

II. Creemos el ambiente que coloque a nuestros niños de una manera natural en la obligación de satisfacer las exigencias del medio social en el cual viven. Llevémosles a sentir la necesidad y la belleza de la colaboración y la ayuda mutua.

III. Busquemos cuáles son los medios que favorecen más la capacidad de expresión personal, la espontaneidad de nuestros niños, bajo todas sus formas, y apliquémonos a proporcionar esos medios.

IV. Velemos, por encima de todo, por el acrecentamiento de poderes de acción, por el desenvolvimiento de la atención, de la voluntad y del amor al trabajo, según las posibilidades de cada uno.

Esas líneas contienen todo el programa de vida, y quien dice vida dice crecimiento, y quien dice crecimiento dice actividad. (...)

En esa colectividad activa, se disciernen muy pronto ciertos tipos. Se manifiestan de un lado los «Impulsores». (...) Estos son los intuitivos, los entusiastas, los *lanzadores* de ideas. Vienen luego aquellos que participan activamente, y de una manera personal en la realización de las ideas lanzadas por los «Impulsores». Estos son de una gran utilidad en la ejecución de los proyectos, pues ponen en la obra una sumisión simpática y un impulso perseverante. Nosotros les hemos llamado: «los Participantes» (...). Después se dibuja muy claramente también un tercer círculo constituido por los «...» Impulsados», que se caracterizan por ser aquellos que siguen a pesar suyo, es decir, sin voluntad, sin comprensión profunda, sin ese entusiasmo que hace realizar, vibrar, en una palabra, y mantenerse en comunicación directa con lo que le rodea. Estos últimos no aportan, con frecuencia, una parte activa a la obra común, pero es preciso hacer de manera que sus trabajos, una vez realizados, se incorporen a los trabajos de los demás.

Fuera de esos círculos imaginarios de «Impulsores», de «Participantes» y de «Impulsados», es preciso que no nos olvidemos de incluir a los... «Aislados».

El «Aislado» es aquel cuyos hilos conductores se hallan tendidos en una dirección muy especial, la música, por ejemplo, la pintura o el baile. Hemos visto algunos de estos casos particulares, seres en los cuales se observa el despertar de fuerzas geniales y eran espíritus muy concentrados que no atravesaron, como los demás, una larga

etapa de actividades dispersas. Otro «aislado» es también el que lo es por su carácter original. Y, finalmente, el «aislado» porque sus aparatos registradores son de condición defectuosa, sin llegar a ser un anormal.

AUDEMARSY LAFENDEL (1928): «En la «Casa de los Niños» del Instituto J. J. Rousseau (Escuela Oficial del cantón de Ginebra). El duodécimo año de experiencia. Tomado del cuaderno de meditaciones pedagógicas», en A. FERRIÈRE, *La libertad del niño en la escuela activa* (Madrid, Francisco Beltrán), pp. 223-232.

LECTURAS

Conclusiones del II Congreso Internacional de Orientación Profesional

Primero: Es preciso unificar la organización de las oficinas de Orientación Profesional sobre la base de que estas instituciones sean los centros donde se estudien las aptitudes y las posibilidades de formación profesional de los jóvenes por todos los medios de formación y de examen científico individual que estén a su alcance, y donde se analicen las necesidades económicas y sociales para distribuir los individuos, e incluso las colectividades, hacia las profesiones o las actividades en que el individuo pueda ser más útil a sí mismo y a la sociedad.

Segundo: Que los maestros de enseñanza primaria reciban en las escuelas normales una formación apropiada, completada, en caso necesario, con estancias en las instituciones de Orientación Profesional, con objeto de que comprendan y hagan comprender el valor económico, normal y social de las diversas profesiones, particularmente de los oficios manuales.

Tercero: Aunque en algunas oficinas de Orientación Profesional se practica el examen psicotécnico del individuo, sólo como comprobación de la observación directa de éste y del estudio de sus antecedentes médicos y escolares, es de desear que en todas partes la exploración psicológica experimental tome la importancia que se merece, y se aplique a todos los individuos a quienes hay que orientar, con objeto de que no queden ocultos ciertos aspectos de la personalidad, que, de otro modo, difícilmente podrán ponerse de manifiesto.

Cuarto: La experiencia de los que han practicado la Orientación Profesional confirma que los «tests» (pruebas) son completamente satisfactorios, con tal que sean aplicados con cuidado, que sean interpretados con sentido psicológico, y no se olviden los factores caracterológicos de los individuos.

Quinto: Es preciso preparar monografías profesionales para uso de los alumnos de las escuelas primarias, para sus maestros, para los profesores de las escuelas profesionales, y para los mismos orientadores, con objeto de dar a conocer las condiciones en que se ejercen las profesiones. Para esto es necesaria la colaboración de los que están más cerca de cada una de las ramas de la actividad humana.

Sexto: Es conveniente que las instituciones de Orientación Profesional sigan al sujeto orientado una vez entrado en el taller, en la oficina o en la escuela especializada (Instituto de Segunda Enseñanza o Escuela Profesional).

Séptimo: Es de desear que las oficinas de Orientación Profesional, con la colaboración de la Inspección del Trabajo, de las Oficinas de Colocación y de los jefes de las empresas sigan al aprendiz para evitarle dificultades que pueda encontrar en su vida de iniciación al trabajo y buscarle, en caso necesario, un nuevo camino.

Octavo: Las oficinas de Orientación Profesional deben esforzarse en procurar el contacto con los jóvenes orientados, gracias a una colaboración cada vez más estrecha con los organismos encargados de asegurar la aplicación de todas las leyes relativas a la adolescencia.

Celebrado en San Sebastián del 26 al 28 de septiembre de 1933.

En MALLART, J. (1934): «El II Congreso Internacional de Orientación Profesional», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. LVIII, 889, pp. 112-117.

Real Decreto de 22 de marzo de 1927, sobre Orientación Profesional.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Señor: La feliz iniciativa de alguna Diputación y Ayuntamiento y la inclusión entre las actividades del Instituto de Reeducación Profesional de Inválidos del Trabajo de una sección de Orientación y Selección profesional, han logrado atraer el interés hacia esos problemas tan importantes para el rendimiento económico del trabajo y el bienestar del trabajador.

Atento el Gobierno a todo lo que suponga economizar las energías naturales del trabajador y pueda mejorar el rendimiento de la industria, recogió en momento oportuno este favorable estado de opinión, y resultado de ello fue la inclusión en el Estatuto de Enseñanza Industrial (1924) de la Orientación y Selección profesionales como materia inseparable de la formación del obrero.

Desde la fecha de la promulgación del Estatuto indicado hasta hoy, el interés por estas cuestiones ha aumentado extraordinariamente, hasta el punto de que han venido constituyendo tema favorito de conferencias y Memorias, y formaron el tema único de un Congreso: el de Estudios Vascos, celebrado con carácter nacional en Vitoria en el verano próximo pasado.

Deseoso el Gobierno de no entorpecer este movimiento que se ha iniciado desde diversos sectores, y velar por que el objetivo de la Orientación y Selección profesionales sea alcanzado provechosamente, cree llegado el momento de vigilar atentamente el desenvolvimiento de materia que tanto afecta a la economía del país y que ha de dictar nuevas normas a la enseñanza profesional y a la misma ordenación del trabajo industrial, por entender que, si así no lo hace, el interés febril por estas nuevas cuestiones, algunas de ellas en período de investigación y las que más en el de contraste, pudieran llevar a los espíritus altruistas inspirados de un buen deseo, de una vocación pedagógica o de un elevado interés humano, a resultados fuera de la realidad o de la conveniencia, y hasta posiblemente inhumanos, con la consiguiente desilusión, descontento o descrédito.

Y en materia de Selección profesional, la intervención del Estado es imprescindible, porque si hoy los efectos perjudiciales y muchas veces fatales para el trabajador y para la industria misma hay que aceptarlos por hacerse dicha selección por procedimientos empíricos, no puede ser lo mismo cuando estos perjuicios se produzcan con la pretendida justificación de métodos científicos desarrollados de buena o mala fe, errónea o deficientemente.

Por esta razón, el Estatuto se adelantó a este estado de cosas que amenaza hoy, y, dando toda la importancia que estos asuntos merecen, no sólo introdujo la materia en el Estatuto de Enseñanza, sino que creó una Sección especial dentro de la Comisión permanente instituida por aquél para ocuparse de la cuestión, y se incluyó en su articulado todo lo que se creyó debiera hacerse para desarrollar la materia, sin perder de vista ni los precedentes ni las iniciativas privadas, así como la colaboración de las instituciones oficiales de enseñanza. El presente proyecto de Real Decreto se limita, por lo tanto, excepto en su artículo 8º, a desenvolver la materia llevada anteriormente al Estatuto.

Es necesario también recordar que las Diputaciones y Ayuntamientos están obligados a colaborar moral y materialmente en las enseñanzas oficiales organizadas con

arreglo al Estatuto, y, por lo tanto, no se puede autorizar que inicien nuevas inversiones comprendidas en éste, sin atender las antiguas o sin cumplir previamente las que reglamentariamente les incumben.

Por otra parte, la materia que comprende la Orientación y Selección profesional es común, en parte, en sus principios y en sus métodos a otros problemas que afectan de lleno al estudio del trabajo humano y a su rendimiento, y como quiera que existen en nuestro país, afortunadamente, entidades y conocimientos suficientes para poder orientar una labor provechosa en este sentido, el Gobierno cree debe anticiparse en este caso a la iniciativa privada y tratar de buscar las colaboraciones necesarias en la industria y en el comercio, así como en los particulares, para crear un Centro de investigación de los problemas que afectan al rendimiento económico de la industria. Sólo así se podrá llegar a la determinación, sin subjetivismos empíricos e injustos, de los métodos más eficaces para dominar el lamentable rendimiento actual de la industria y fijar las normas racionales del trabajo, a la vez que puedan contrastarse en él científicamente los resultados de los valores empíricos, llevados a la legislación del trabajo anteriormente.

No cabe argüir que no estamos preparados para estos problemas y que existen otros más urgentes para nosotros; por el contrario, el Gobierno estima que el único modo de ganar el tiempo perdido y ponernos lo más rápidamente a nivel de los países más avanzados en organización industrial, es precisamente comenzar a estudiar enseguida los métodos modernos que nos eviten pasar por períodos de transición y nos permitan alcanzar, por caminos más directos, la velocidad normal del progreso industrial de otros pueblos con menores riquezas naturales que el nuestro.

Fundado en las consideraciones precedentes, el Ministro que suscribe, de acuerdo con el Consejo de Ministros, tiene el honor de elevar a la aprobación y firma de V. M. el adjunto proyecto de Decreto.

Madrid, 22 de marzo de 1927

Eduardo Aunós Pérez
Ministro de Trabajo, Comercio e Industria

En MALLART, J. (1974): «Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 131, pp. 976-979.

Conclusiones del IV Congreso de la Sociedad de Estudios Vascos

- 1.^a El IV Congreso de Estudios Vascos proclama la urgente necesidad de que se otorgue, por los poderes públicos, la consideración que merece al problema de la Orientación profesional, abordando gradualmente su solución generalizada por los métodos científicos de comprobada eficacia, a base de la conservación y fomento de las instituciones creadas en nuestro país.
- 2.^a Es, al efecto, ante todo, indispensable formar, mediante concesión de pensiones por las Diputaciones de la región, un personal médico y psicotécnico debidamente especializados en los centros más acreditados de España y del extranjero en materia de Orientación profesional, personal que pueda ser el eficaz iniciador y propulsor de este movimiento en el país vasconavarro.
- 3.^a A base de este personal técnico especializado, dotado del material correspondiente, las Diputaciones vasconavarras, secundadas por los Ayuntamientos, organizarán provechosamente Oficinas de Orientación Profesional, de las cuales pueden irradiar este servicio a los diversos sectores sociales, y que mantendrán estrecha relación con las instituciones similares de España.
- 4.^a El Servicio de Orientación Profesional de estas Oficinas será ofrecido a las familias, a las inspecciones y escuelas de primera enseñanza o normales, a los centros de enseñanza profesional (cumpliendo en este último caso lo establecido en el vigente Estatuto de Enseñanza Técnica e Industrial) y a los centros industriales u obreros y similares del país, previa una estadística de las entidades en ellos interesadas, a cuya confección podrían contribuir las Cajas de Ahorros del país. Sin perjuicio de la organización de este servicio público, sería conveniente que las Corporaciones locales —Diputaciones y Ayuntamientos— dieran el ejemplo de imponerlo en cuantas instituciones escolares o empresas industriales que de ellas directa o indirectamente dependan.
- 5.^a A propuesta de una ponencia de personas competentes designada el efecto por la Sociedad de Estudios Vascos, se creará una Cartilla escolar y de Orientación profesional que, juntamente con los datos puramente escolares, contenga cuantas informaciones sean de interés, desde el punto de vista familiar o social, médico, psicológico y pedagógico, para la ulterior orientación profesional del alumno. Los cuestionarios de esta Cartilla, precedidos de una breve instrucción sobre su manejo, se hallarán sucesivamente, en sus aspectos o grados correspondientes, a cargo de los maestros y del personal técnico de las Oficinas de Orientación.

Es asimismo de desear la creación de una Cartilla profesional que refleje toda la vida profesional del sujeto desde el momento en que empieza su aprendizaje.

- 6.^a Para mayor eficacia del Servicio de Orientación Profesional, irá acompañado de una intensa propaganda que vaya creando una preocupación pública por estos problemas y una disposición favorable a su resolución científica. Esta propaganda se hará mediante cuantos recursos se estimen oportunos, tales como conferencias, cursillos, artículos y folletos de divulgación, por un lado, y por otro, una amplísima edición, acompañada de unas breves instrucciones acerca del sentido e importancia de este problema, de la Cartilla de Orientación, hasta lograr sea generalizada en la vida escolar y profesional del País Vasco.

Celebrado en Vitoria en Septiembre de 1926, y dedicado especialmente a la Orientación Profesional.

Estas conclusiones fueron influidas por el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y, a su vez, influyeron en todo el territorio nacional.

En MALLART, J. (1974): «Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 131, pp. 974-976.

