

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO LVIII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1934.

NUM. 896.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Evolución de las ideas pedagógicas (*conclusión*), por el Dr. Santín Carlos Rossi, página 269.—La timidez (*conclusión*), por M. L. Dugas, pág. 277.—El movimiento educativo en 1932-1933, pág. 283.

ENCICLOPEDIA

La Psicología aplicada al trabajo, por D. José Mallart, pág. 287.

INSTITUCIÓN

Obras completas de D. F. Giner de los Ríos, pág. 296.—Aviso a los Sres. Suscritores, pág. 296.

PEDAGOGÍA

EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS (1)

por el Dr. Santín Carlos Rossi,

Director de Enseñanza
y Presidente del Consejo de Enseñanza
primaria y normal
de la República Oriental del Uruguay.

(Conclusión.)

7.—Las nuevas tendencias educativas.

Aunque hayamos iniciado la galería de los nuevos pedagogos con Dewey, por aparecer en los umbrales del siglo XX, no es nuestra intención hacer una reseña cronológica y detallada de todos los autores o experimentadores que han ido forjando los fundamentos de la nueva educación, pues ni sería po-

sible dejar de olvidar a algunos, ni es necesario destacarlos uno a uno cuando se diga que en todos los países del mundo se ha denunciado la ineficacia de la enseñanza basada en la trilogía, *transmisión magisterial del conocimiento, programas analíticos de asignaturas, medida del trabajo escolar por el rendimiento instructivo*.

En la crónica que deseara dar nombres a esta doble propaganda, por destruir el sistema que Dewey clasificó de "escuela que escucha", y por crear el sistema que le sustituya con ventaja, habría que recordar a todos los pedagogos modernos; pero voy a limitarme a citar tres solamente, que son: Claparède, Ferrière y Décroly, para agregar al de Dewey, pues cada uno de ellos presenta una fórmula o una orientación educativa concreta, que a través de su exposición y estudio permitirá encontrar prácticas de aplicación que, como lo veremos, traducen las aspiraciones permanentes de los pensadores que en todas las épocas de la evolución de la Pedagogía han pugnado por dar a la educación un significado genético.

8.—Claparède y la "Pedagogía Funcional".

Claparède propone dar a la educación un carácter "funcional". ¿Qué significa ese término? Véamoslo con las propias palabras de su autor, tomando algunos párrafos representativos de su obra *La Educación Funcional*.

"Creo que fué hacia 1911 cuando utilicé esta expresión, para designar la educación que se propone desarrollar los procesos mentales, considerándolos, no en sí mismos, sino

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

en cuanto a su significación biológica, a su papel, a su utilidad para la acción presente y futura de la vida. La educación funcional es la que toma la *necesidad* del niño, su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él."

...“El objetivo de la educación funcional no consiste en poner en las manos del niño todo el saber de que tendrá necesidad un día, sino en hacerle sentir, hacerle *experimentar*, mediante su experiencia personal, el valor del trabajo y del saber; no degradar a sus ojos la actividad humana, aplicándola a tareas sin relación con su vida.”

...“Es la vida la que educa al adulto. Todos los días aprendemos algo, aunque no sea más que leyendo el periódico; todos los días adquirimos una experiencia buena o mala. Pero, ¿nos damos cuenta en todo instante de que se nos imponga una “lección”?... No. Todas estas adquisiciones nuevas no son “conocimientos” que nos ponemos como un vestido; consisten en un progreso íntimo de nuestro ser, de nuestra personalidad, de nuestra conducta, de nuestras posibilidades de reacción, de nuestro acoplamiento a las circunstancias, de nuestro poder sobre el medio ambiente. A este proceso natural y activo de adquisición es a lo que yo llamo “la experiencia”, por oposición a la adquisición pasiva, por trasmisión externa, que no es más que un almacenamiento superficial y generalmente ineficaz. Ahora bien: ¿por qué cuando se trata del niño se actúa de otro modo? Cualquier cosa que se quiera enseñar al niño es necesario previamente reintegrarle a la vida. “La vida se vive en el *presente*, recuerdo transcribiendo a un psicólogo americano. Debe ser guiada en el presente, debe intensificarse en el presente. Se trata de formar la vida vivida corrientemente; pero como no existe más que el presente, no debe formarse más que en él. La educación tiene *por objeto directo* el momento presente...”

La mayor parte de las ideas de Claparède en este aspecto definidor de la tendencia de la educación eficaz están contenidas en un informe presentado al Congreso de Higiene Mental de París de 1922, y del cual doy a continuación las conclusiones más expresivas:

“2.—Para que la escuela llene su misión del modo más adecuado, debe inspirarse en una concepción funcional de la educación y de la enseñanza. Esta concepción consiste en tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares y en considerar la educación como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.

”5.—La educación debe tender a *desarrollar* las funciones intelectuales y morales más que a “rellenar” el cráneo con una masa de conocimientos que, si no se olvidan pronto, quedan frecuentemente como cosa muerta en la memoria, como cuerpos extraños sin relación con la vida.

”8.—Como la vida que espera al niño al salir de la escuela es una vida en un medio social, presentar el trabajo y las ramas de estudio bajo un aspecto vital es también presentarla bajo un *aspecto social*, como instrumento de acción social, que es lo que son, en realidad. La escuela ha descuidado demasiado este aspecto social, y sacando el trabajo de su contexto natural, ha hecho de ella algo vacío y artificial.

”9.—*En esta nueva concepción de la educación, la función del maestro se ha transformado completamente. Ya no debe ser una enciclopedia encargada de llenar el espíritu de conocimientos. Tiene que ser un estimulador de interés, un despertador de necesidades intelectuales y morales. Debe ser para sus alumnos un colaborador mucho más que un profesor. En lugar de limitarse a transmitir sus propios conocimientos, ayudará a sus discípulos a adquirirlos por ellos mismos, mediante su trabajo y experiencias personales. El entusiasmo debe ser su virtud principal, la erudición importa menos.*

”10.—Esta nueva concepción de la escuela implica una *transformación completa en la formación de los maestros...*

”13.—*Las reformas aquí preconizadas no podrán tener realidad más que en el caso de que el sistema de exámenes se transforme profundamente. La necesidad del examen obliga a los maestros, AUNQUE NO QUIERAN, a que sus alumnos realicen prodigios de memoria en lugar de desarrollar su inteligencia. Excepto quizá para un mínimo de conocimientos indispensables, deben suprimir-*

se los exámenes y reemplazarlos por una apreciación sobre los trabajos individuales hechos en el transcurso del año, o mediante *tests* apropiados.”

Y para concretar en una expresión final su pensamiento sobre la única educación eficaz, termina diciendo:

“Precisamente para preparar la vida debe la educación ser una vida. *Y si la educación se propone ser una preparación para la vida, sin ser ella misma una vida... ¡no prepara para la vida!*”

9.—Ferrière y la “Escuela activa”.

No fué precisamente el Dr. Adolfo Ferrière quien creó el término feliz, y ya universal, de “escuela activa”. El concepto viene de lo más remoto de los tiempos, como hemos visto en la ligera reseña retrospectiva sobre la evolución de las ideas pedagógicas; pero a menudo falta la palabra o la institución que sirva de “fijación” a las vaguedades o imprecisiones de una doctrina para darles expresión concreta. Así, antes que “activa”, la escuela “anti-intelectualista” se llamó “escuela del trabajo” (del alemán *Arbeitsschule*), o acaso escuela “industrial”; pero esos términos sugerían preferentemente la actividad manual o trabajo propiamente dicho aspecto muscular de la educación, que no es lo que buscaba la nueva pedagogía. A la psicología tradicional le faltaba destacar y dignificar la *acción*, que no es precisamente la voluntad, y al conocimiento tradicional, concretado en el *concepto*, le faltaba el incentivo de la aplicación inmediata, actualizadora, que tiene el concepto cuando lo adquirimos con la experiencia personal, de una *vivencia*; y todo consistía en restablecer ese desequilibrio o diferencia *entre el modo de adquirir la experiencia ajena o instrucción escolar y el modo de adquirir experiencia propia o autoeducación*. Y lo que tuvo de meritorio ese término de “escuela activa” fué precisamente el de fijar a la palabra corriente la orientación tenazmente buscada por los pedagogos cuando pedían que el maestro de-

jara que el niño encontrara el conocimiento por sí mismo y como respuesta de la experiencia adulta a una necesidad que el propio niño sentía, y para cuya solución no tenía aún experiencia personal.

Por eso, cuando el profesor Bovet, director del Instituto Rousseau, de Ginebra (fundado por Claparède para la preparación del maestro nuevo), designó con el término de “escuela activa” a la escuela nueva o renovadora, Ferrière lo adoptó de inmediato y lo popularizó en sus numerosos escritos y en su actuación ininterumpida dentro de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, que dirige, y de la Oficina de Educación de la Sociedad de las Naciones, que también integra. Y ahora se utiliza esa palabra como lema, más bien que fórmula, de la pedagogía que aspira a “educar” al niño en el sentido etimológico y genético del vocablo: *educere*, sacar para afuera las aptitudes mentales—intelectuales, afectivas, constructivas, morales, sociales, realizadoras, etc.—, que trae en potencia por las funciones de que dispone el organismo humano.

“Se trata, pues—dice Ferrière en su libro ya clásico—, de un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en la escuela contemporánea, contra su formulismo, contra su hábito de situarse al margen de la vida, contra su incompreensión radical de lo que constituye el fondo y la esencia de la naturaleza del niño. *La Escuela activa no es, en modo alguno anti-intelectual, pero es anti-intelectualista, si se puede denominar así—agrega—lo opuesto a la tendencia de conceder al intelecto un lugar preponderante a expensas del sentimiento y de la actividad, elementos que son parte integrante de lo que se llama carácter.*”

...”El ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva. Ese ideal no es nuevo. Es el de Montaigne, el de Locke y el de Rousseau. Pestalozzi, Fichte y Froebel lo tomaron como centro de su sistema educativo. Es, en suma, el ideal de todos los pedagogos intuitivos y geniales del pasado, el de los grandes precursores. Mas lo que precisamente

dió fuerzas a estos precursores, su intuición, fué su punto débil comparado hoy con la difusión de su obra y el progreso de la ciencia. *Adivinaron a la infancia, pero no la conocieron.* Antes de la formación de la psicología experimental sólo era posible *presentir; hoy se sabe...* ¿Y qué sabemos ya? Pues que el niño crece como una planta, según leyes propias, y *que no hace verdaderamente suyo sino lo que ha asimilado mediante un trabajo personal de digestión.*"

Pero si la escuela activa se comprende claramente como concepto y Ferrière la adopta con entusiasmo, no la lleva mucho más allá del *método o modo* de adquisición, opinando, acaso con demasiado optimismo, que, sea cual fuere el programa de conocimientos, siempre que el niño adquiera conocimientos por su propia experiencia, desarrollará sus aptitudes para pensar por su cuenta, sentir por su cuenta, obrar por su cuenta, que es el objetivo y el ideal de la educación en su verdadero y eterno significado. Y aunque expone más o menos detalladamente en sus obras las exigencias fundamentales de esa educación, especialmente en su libro *La educación autónoma*, habla con desgano de programas y de técnicas para la escuela activa, confiando en que los maestros conscientes de su deber sabrán encontrar el camino difícil de no impedir la autoeducación de sus alumnos.

Sin embargo, hace una excepción cuando habla de una de las fórmulas más concretas de la nueva educación, la del doctor Ovidio Decroly, cuyo método le suscita el siguiente juicio:

"La adopción oficial del método Decroly en las escuelas de Bruselas es uno de los acontecimientos más importantes de la historia pedagógica contemporánea; *es la consagración definitiva, por parte de las autoridades públicas, de los métodos de la Escuela activa.*"

... "Yo no soy—agrega—un partidario decidido del método Decroly, *pero creo que él constituye una etapa necesaria, pues es, de todos los métodos ensayados hasta ahora, y que rompen decididamente con las tradiciones antipsicológicas de la mayor parte de los programas oficiales, el que*

posee la técnica más estudiada, la mejor definida, y, por tanto, la que es más eficazmente transmisible a los novicios por la teoría y por el ejemplo. Hasta si se "imponen" a los niños se acomoda también a las necesidades de su edad, que cautiva su interés y hace intervenir su necesidad espontánea de actividad".

10.—Decroly y la "Escuela por la vida y para la vida".

A) *El hombre.*—Con Decroly, efectivamente, salimos de la doctrina pura para entrar en el dominio de las realizaciones prácticas, de las fórmulas concretas. Dewey, Claparède, Ferrière—para quedar dentro de los autores estudiados—coinciden en criticar la educación tradicional y la escuela intelectualista del *programa enciclopédico, el maestro transmisor de conocimientos y el examen medidor de trabajo* como contraria a los fines autóctonos de la educación, pero parecen conformarse, o poco menos, con el cambio del método y confían en que el conocimiento se pondrá por sí solo al servicio de la acción en el escolar "activo"; pero Decroly va más lejos y establece un sistema pedagógico completo, porque consta de *un método, un programa y una técnica.*

Recordemos, para comenzar, que la doctrina del Dr. Decroly no salió ni de la cátedra pedagógica, como la de Dewey, ni de la práctica administrativa escolar, como la de Kerchensteiner, ni de la Psicología pedagógica, como la de Claparède, ni de la Psicología genética y la crítica sociológica, como la de Ferrière: surgió lenta y gradualmente de la clínica psiquiátrica, y se fué extendiendo a la pedagogía normal, más por obra de sus discípulos y adeptos que por su propia orientación. Sólo que, cuando la experiencia de 20 años le convenció de la eficacia de sus ideas, se dió ampliamente, y afrontando todos los riesgos, a la práctica de su sistema, fundando una escuela privada, donde su método sufrió la prueba del fuego. Conviene estudiarlo, pues, como el pedagogo renovador de los últimos años, y no como el psiquiatra de

Uccle, que necesitó inventar un método para suscitar el interés y la atención de sus débiles mentales.

Así es, por otra parte, como lo presentan sus mismos iguales en la orientación de la nueva pedagogía, tal cual se comprueba en este juicio sintético sobre su personalidad que firma el Dr. Claparède, y que, por la autoridad científica y moral de su autor, no nos resistimos a transcribir:

“El Dr. Decroly posee sobre la mayor parte de los psicopedagogos contemporáneos, sus compañeros de ciencia, una superioridad incontestable: la de ser realmente un psicopedagogo. Hay muchos que no son más que psicólogos—psicólogos filósofos o psicólogos de laboratorio—, y que aplican sus teorías a la educación, por vía deductiva, sin haber experimentado jamás ellos mismos este arte delicado; mientras que hay otros—maestros de escuela o administradores de instituciones escolares—que nunca han practicado la Psicología o se concretan a ser simplemente aficionados.

“El Dr. Decroly, muy versado también en la práctica de la escuela—al terminar sus estudios de Medicina ha seguido de cerca, un día y otro, a los alumnos, normales o anormales, de las escuelas que él mismo creó—, ha consagrado su vida a la práctica de la Psicología. Conocidas de todos son sus excelentes investigaciones sobre la medida de la inteligencia, sobre la noción del tiempo y del número en los niños, sobre la psicología de la lectura, del dibujo, etc.

“Es la triple cualidad de educador, de psicólogo y de médico, la que proporciona a sus trabajos la alta y especial estimación de un valor positivo....

...”Por otra parte, si nosotros quisiéramos colocar al Dr. Decroly entre los grandes educadores contemporáneos, diríamos que su característica es formar, gracias a la triple cualidad que antes hemos señalado, la síntesis de todo ese movimiento que se ha dibujado en los últimos 25 años, y que aspira a colocar en el fundamento de la educación la actividad, la vida y el interés mismo establecido por las necesidades profundas particulares de cada edad, es decir, el niño mismo. Decroly, como Binet, as-

pira a una finalidad psicológica, y él ha sido el primero en interpretar el interés de los tests propuestos por el llorado sabio francés, no concretándose a la comprobación y desarrollo, sino que ha ideado otros de gran interés. Como la Sra. Montessori, ha comenzado con los anormales, para reformar la enseñanza de los normales, y como Lighthart, en La Haya, ha demostrado, al pasar de la teoría a la realización efectiva, la posibilidad de una educación y de una enseñanza que tengan por principio la libertad. Con Dewey propone que la enseñanza esté basada en el interés del niño, muy especialmente, desde el principio, en aquellas primordiales necesidades que siempre ha experimentado la Humanidad en contacto con el medio: necesidad de alimentarse, de abrigarse; necesidad, también, de trabajar en armonía con la colectividad... Y, en fin, como Kerschesteiner, estima que las escuelas deben ser laboratorios más bien que sitio de perforación, dando a los trabajos manuales el primer papel en la adquisición de los conocimientos. Con ellos, y con nosotros, *Decroly desea el triunfo de la escuela de la vida, enseñando al niño a obrar por la acción...*”.

B) *El método.*—Llamaremos “método” a la pedagogía decroliana, ya que su propio autor así lo presenta modestamente. Pero las ideas pedagógicas del Dr. Decroly comprenden muchísimo más que un “método”. El método—término compuesto de dos vocablos griegos: *meta*, fin, y *odos*, camino—es el modo de cumplir una finalidad, y la pedagogía de Decroly empieza por ser ella misma una “finalidad”, y para mí, la finalidad autóctona y causal de la educación escolar, ésa que obligó al hombre civilizado a crear, en la división social del trabajo, la profesión especial de *otorgar experiencia ajena a las nuevas generaciones*. Así, si yo tuviera que definir del punto de vista fisiológico y funcional la pedagogía decroliana, diría de ella que *se propone hacer comprender al niño que todo lo que él encuentra en el mundo a que llega tiene una razón de ser, y que en la escuela tiene que aprehender esa razón de*

ser, y, además, instrumentarse en las técnicas necesarias para aprovechar en su beneficio las modificaciones que la civilización ha introducido en la manera de vivir del hombre.

En efecto, el método del Dr. Decroly responde exactamente a esas exigencias genéticas de la educación. En primer término, muestra al niño lo que hay en la vida, primeramente en él mismo, luego en la familia, en la escuela, en la sociedad, en el universo: esto constituye el sector *Observación* del método. Como todo lo que existe en el mundo tiene una razón de ser, es necesario que el niño, para comprender esa razón de ser, refiera a sus propias actividades, necesidades o intereses, las cosas y las actividades que *observa* a su alrededor: esto constituye el sector *Asociación* del método, que abarca tres ramales, o sea: 1.º, el de las relaciones entre lo que observa el niño y él mismo practica o aprovecha, y que son sus propias necesidades: alimentarse, defenderse de la intemperie y de los peligros, trabajar, vivir en sociedad, etcétera; 2.º, relacionar lo que observa y aprovecha o practica en el siglo actual con las cosas de igual categoría que pasaban en otros tiempos (eso se llama *asociación en el tiempo*, lo que equivale a la historia de la civilización y ayuda con lo anterior a comprender el objeto de lo que observa el niño); y 3.º, relacionar lo que observa y aprovecha con las cosas de igual categoría que también existen en otros seres, sea hombres de otros puntos, sea organismos de otros reinos—vegetales, animales (y eso se llama *asociación en el espacio*)—integrando todo ello los *centros de interés*, conjuntos globales de conocimientos que se ponen al servicio de la observación para explicarla y hacerla comprender. Y una vez *observado* y *asociado* un fenómeno de la realidad, el niño tiene que manifestar su experiencia personal al respecto, expresándolo en las técnicas con que se expresan los adultos que crearon las cosas que él observó y comprendió: es el sector *Expresión* del método, que tiene dos maneras sintéticas de cumplirse, a saber: por medio de la imagen o de la plástica, y se llama *expresión concreta*, o por medio del pen-

samiento hablado o escrito, y se llama *expresión abstracta*.

Observación, Asociación y Expresión pues, son los tres grandes procesos del método decroliano; pero como todo ello parte de la vida, y en la vida no se hace nada que no sea en servicio del hombre, para bien o para mal, en beneficio o en perjuicio, resulta que la escuela decroliana es una escuela que guía al niño *hacia la Vida por la Vida y en la Vida*, con lo cual, el escolar adquiere aptitudes personales o, mejor, desarrolla las naturales de su organismo en forma que le permitirá incorporarse a la sociedad de los adultos como un ser consciente, comprensivo, preparado para adaptarse a lo que existe sin peligro para la sociedad que lo recibe como a un igual y también preparado, porque será un filósofo práctico, para modificar los usos, técnicas y costumbres que no le parezcan responder a los fines de vida para que fueron creados.

En cuanto al contenido de los tres sectores del método decroliano, o sea el *conocimiento*, no se diferencia mucho del equivalente de la pedagogía tradicional, pues en una u otra fórmula escolar, la aritmética, el lenguaje, el dibujo, la geometría, la historia, la geografía, la física, etcétera, siguen siendo lo mismo, y acaso no se adquieran en mayor extensión, y hasta podría decirse, sin desmedro de la verdad, que convendría que el niño no adquiriera en la edad escolar tantos conocimientos como los que está obligado a saber por los programas de las escuelas comunes actuales; pero están de tal manera escalonados y asociados, y, sobre todo, se les adquiere de tal manera, *viviendo* el conocimiento, *aplicándolo en función de una actividad propia*, que, a pesar de que son, en esencia, los mismos, *parecen otros y nuevos*; tan radical es el cambio que ofrece un escolar en la escuela decroliana comparado con un escolar de la escuela que llamaremos "herbartiana", para simbolizar.

Por eso, Amelia Hamaïde pudo escribir lo siguiente en su libro fundamental sobre *El Método Decroly*.

"Si se examinan los programas actuales

en uso, así como la división de materias, se comprenderá, en efecto, que abraza todo lo que acabamos de exponer; pero distribuido de otra manera, y con muy poco cuidado, de una coordinación basada en la capacidad y orientación del niño.—Las lecciones de observación representan las “lecciones de cosas”, inscritas en el programa.—La asociación en el tiempo y en el espacio reemplaza a la Historia y la Geografía.—La expresión comprende todos los ejercicios del idioma, incluyendo la ortografía, los ejercicios de educación de la memoria, etc., así como también los llamados trabajos manuales y de dibujo. En cuanto al cálculo, está íntimamente unido a las otras materias, y, sobre todo, a la observación, bajo la forma, primero, de ejercicios de comparación y después, de ejercicios de medida, con unidades naturales, y, en fin, de medidas con unidades convencionales. El uso de los números enteros y fraccionarios, así como las operaciones y el conocimiento de las diversas propiedades de los números, se ligan fácilmente a la solución de los problemas que se sugieren en cada instante.”

Pero, a pesar de ello, las diferencias entre el método decroliano y la escuela tradicional no dejan de ser esenciales. Decroly las concretó en la forma siguiente, como puede verse en el capítulo IV de su interesante librito *Hacia la escuela renovada*.

“No hacemos aquí la crítica de los programas actuales (1), porque ha sido hecha varias veces por educadores competentes; sólo que las mejoras acordadas no han cambiado gran cosa la estructura general ni han suprimido los defectos dominantes, por lo cual es preciso entrar en algunos detalles.

“He aquí, en resumen, las principales deficiencias que pueden señalarse al sistema actual, así como también los remedios que podrían emplearse para evitar aquéllas:

(1) Me permito advertir que lo que se busca en la renovación de la enseñanza no es el cambio de “programas”, sino de *métodos*. Compréndase así.—(Nota del Dr. Decroly.)

Defectos.

- 1.º Nada o casi nada de cohesión entre las diferentes actividades del niño.
- 2.º Poco contenido de la enseñanza en relación con los intereses fundamentales del niño y de su evolución.
- 3.º Excesivas lecciones con temas y finalidades totalmente diferentes.
- 4.º División de las asignaturas sin tener en cuenta el proceso del pensamiento del niño.
- 5.º En la mayor parte de las asignaturas se sobrepasa la capacidad de asimilación y de memoria de la mayoría de los niños.
- 6.º Predominio de las asignaturas que pueden enseñarse por el procedimiento verbal.
- 7.º Falta de ejercicios que den motivo a la actividad personal y espontánea del niño.

Remedios.

- 1.º Aplicación de un programa de ideas asociadas; estudio del niño y del ambiente en que vive.
- 2.º Empleo del método de los centros de interés.
- 3.º y 4.º División de las materias de enseñanza, teniendo en cuenta las grandes funciones psicológicas: Observación, Asociación y Expresión.
- 5.º Cantidad de materias apropiadas a los diversos grupos establecidos.
- 6.º Preferencia acordada a los métodos científicos, activos y constructivos.
- 7.º Actividad personal favorecida por la práctica de las ocupaciones manuales (diversos ejercicios en relación con los centros de interés) y por el empleo de los *juegos educativos*.

II.—Síntesis y conclusiones.

Llegado a esta altura de mi exposición sobre la evolución de las ideas pedagógicas y su estado en el momento actual, es ya posible y oportuno sintetizar en algunas conclusiones aquellas ideas:

- 1.ª La educación, en todos los tiempos, se ha considerado como la necesidad de an-

ticipar a las nuevas generaciones lo fundamental de la experiencia de las generaciones anteriores, a fin de que los nuevos puedan alternar con los adultos sin perturbar el medio social y aprovechando las modificaciones que la Civilización ha introducido en la vida del hombre.

2.^a Los esfuerzos de los pedagogos se han orientado siempre en el sentido de ofrecer la mayor cantidad posible de aquella experiencia anterior y de la manera más eficaz.

3.^a La evolución de la Pedagogía ha ido destacando, y a menudo oponiendo, dos principios para orientar la enseñanza escolar: *el otorgamiento de conocimientos o instrucción propiamente dicha, y el desarrollo de aptitudes o educación propiamente dicha.*

Sobre la mezcla, fusión o proporcionalidad de ambos principios han girado las doctrinas y las escuelas y los métodos.

4.^a En el siglo XIX predominó un sistema de enseñanza que se llamó de *Instrucción educativa*, y que tenía por características:

a) *Un programa de conocimientos confeccionado por los pedagogos de acuerdo con el criterio de la utilidad del niño y de la sociedad, integrado por una cantidad más o menos elevada de asignaturas separadas para su estudio.*

b) *Un método de transmisión magistral de esos conocimientos, desde el maestro al alumno.*

c) *Un contralor del rendimiento escolar consistente en un examen de conocimientos.*

5.^a En los albores del siglo XX surge una orientación pedagógica que rechaza el sistema del siglo anterior por ineficaz y le opone otro, conocido sintéticamente con el nombre de "Escuela activa", que tiene por características:

a) *Un programa de conocimientos confeccionado también por pedagogos, pero partiendo de los actos que ejecuta el niño en su vida personal y social cotidiana, actos que se agrupan en series que corresponden a la similitud funcional de aquellas actividades, y para cuya comprensión y explicación se recurre al conocimiento.*

b) *Un método de adquisición de esos conocimientos que está a cargo directo y principal del propio niño, en que el maestro no inicia la lección, sino que espera a que el niño reclame su ayuda, cuando la necesite.*

c) *En ese sistema no hay examen de conocimientos como medida del rendimiento escolar, sino juicio del maestro sobre las aptitudes que conquistó el alumno.*

6.^a Puede establecerse en el cuadro sintético siguiente la comparación entre los dos sistemas:

Escuela del siglo XIX.

1.^o Parte del concepto con la intención de suscitar la acción. La acción llega o no a ser influida por el concepto. Es la "instrucción educativa".

2.^o El maestro transmite conocimientos al niño desde el frente de la clase.

3.^o El programa de conocimientos está integrado por asignaturas separadas, ofrecidas en fragmentos por lecciones cortas y sin relación lógica entre ellas.

4.^o La mentalidad se forma desde "afuera" (maestro) para "adentro" (niño).

Escuela del siglo XX.

1.^o Parte de la acción y necesita del concepto para comprender la naturaleza de la acción. El concepto tiene que llegar forzosamente, sin lo cual la acción inicial queda sin respuesta. Es la *educación instructiva*.

2.^o El niño busca por sí mismo el conocimiento, individualmente o colectivamente, y el maestro está en medio de sus alumnos para hablar cuando se le interroga.

3.^o El programa está constituido por conocimientos que se relacionan con la acción inicial del niño (actividad de su propia vida o de la vida de su ambiente), y está integrado por asignaturas asociadas para explicar la acción inicial y su significado en la vida humana.

4.^o La mentalidad se forma desde "adentro" (niño que inicia la búsqueda de la explicación conceptual del acto que ejecuta).

12.—*Técnica y horario de la Escuela activa.*

En cuanto a la organización técnica o estructural de las escuelas que responden a este tipo de enseñanza "siglo xx", escuela nueva, escuela activa, escuela funcional, escuela para la vida, aunque no todos esos términos son idénticos, difiere bastante, como puede deducirse de los principios que anteceden, de la escuela tradicional en que el maestro transmite a su clase los conocimientos dispuestos por el programa en un tiempo determinado.

Primeramente, en el *horario*. La mayor parte de esas escuelas trabajan de mañana y de tarde, en total seis u ocho horas al día, reservándose principalmente las horas matutinas para el trabajo intelectual, clasificación de datos, narración de excursiones, discusión de documentos coleccionados, etc. De tarde, más bien trabajos manuales y de jardinería, excursiones, estudio personal.

Algunas escuelas prefieren el internado, pero es sobre todo para los adolescentes, y a ese tipo responden las llamadas Escuelas Nuevas de Europa, situadas en la campaña, donde los alumnos viven en un ambiente de familia con los educadores, y están en grupos de 15, 20, 40 alumnos de ambos sexos en cada casa. La coeducación a toda edad es de orden en la nueva educación.

El *trabajo* se hace individualmente y por equipos, según las tareas a que se aboquen los alumnos. La inscripción en los años de estudios se efectúa por "edad mental", es decir, previa clasificación psicológica por medio de *tests* de diagnóstico, de los cuales hay varios, ya conocidos en nuestro ambiente, donde empiezan a aplicarse desde hace algunos años. Las clases no pasan de 30 alumnos. Se estudian pocas "asignaturas" al día como tales, aunque cada centro de interés abarca ramas de las fundamentales, que son matemáticas para medir, dibujo y lenguaje para expresar, historia y geografía para asociar, física y química para ratificar datos de la observación por medio de la experimentación—y moral y estética en las relaciones sociales permanen-

tes que tiene los niños entre ellos. En uno de los varios Congresos de los partidarios de la nueva educación, el de 1919, realizado en Calais bajo el patrocinio de la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas", que tiene su sede en Ginebra y afiliados en todo el mundo, se formularon las bases generales de la nueva orientación pedagógica, que constan de seis capítulos, *Organización, Vida física, Vida intelectual, Organización de los estudios, Educación social, Educación artística y moral*—que no transcribo por su extensión—pero que tienden a realizar la aspiración de que el niño adquiera la experiencia ajena de que ha menester por el mismo medio con que adquiere su experiencia propia: directamente y viviendo la experiencia.

Con esas ideas y conclusiones, vayamos a examinar la estructura técnica de nuestra escuela nacional, para ver si responde a las nuevas orientaciones, y en caso negativo, cuáles serían las modificaciones que habrían de introducirse en ellas, si se desea adaptarlas al estado actual de las ideas pedagógicas.

LA TIMIDEZ (*)

por M. L. Dugas.

(Conclusión.)

La timidez moral.

Se considera generalmente la timidez como un inconveniente, una enfermedad o un defecto. ¿No es esto un prejuicio? Entre las muchas formas que adopta, ¿no hay, por lo menos, una que pueda estimarse como normal, como una fase natural de la infancia o de la juventud? Me refiero a la timidez encantadora de la edad ingenua. Esta timidez es, más que un encogimiento conmovedor o un defecto simpático, casi una gracia. Los hay que ven ella una disposición feliz, y si no una buena cualidad,

(*) Véase el número anterior del BOLETÍN.

por lo menos el anuncio de una buena cualidad.

“Es mal síntoma para un joven — dice Schopenhauer—, en lo moral como en lo intelectual, encontrarse a gusto en medio de las turbulencias humanas y penetrar en ellas como si estuviese preparado de antemano: esto es un indicio de vulgaridad. Por el contrario, una actitud desconcertada, vacilante, torpe es, en semejantes circunstancias, muestra de una naturaleza de clase noble” (1).

Tarde va a decirnos por qué, *intelectualmente*, es mala señal encontrarse siempre satisfecho en toda clase de circunstancias y entre cualquier género de personas:

“Los que nunca han sido encogidos ni se han visto apurados por nada, ¿no son los que, desprovistos de vocación propia y de idea conductora, poseen eminentemente la facultad china o japonesa de adaptarse en seguida a un ambiente?” (2).

El que no tiene personalidad no ha de hacer, efectivamente, esfuerzo alguno para acomodarse al medio social, ya que es, de un modo natural, el reflejo de este medio, el eco de las ideas y de los sentimientos de los demás. El que, por el contrario, tiene vida propia, el que no se parece a los demás, el que teme no poder simpatizar con los que están a su alrededor, se convierte en tímido.

Todos nos hacemos un ambiente a nuestra semejanza; de aquí la diversidad de impresiones frente a un mismo espectáculo. Anatole France nos da a conocer dos niños que asisten a una distribución de premios: uno de ellos, fino, delicado, conmovido, temeroso; el otro, vulgar y aplomado, divertido.

“Nuestras chaquetas nuevas, nuestros pantalones blancos, el entoldado de lona, la afluencia de padres, el estrado lleno de banderas—dice Pedrito Nozière—me inspiraba la emoción de los grandes espectáculos. Los libros y las coronas formaban un montón deslumbrante, en el cual trataba de adivinar

ansiosamente la parte que me correspondería y temblaba en mi banco... Fontanet, más sereno, no interrogaba al destino. Conservaba una tranquilidad admirable. Volviendo a todas partes su cabecita de hurón, se fijaba en las narices disformes de los padres y en los sombreros ridículos de las madres, con una presencia de espíritu de la que yo era incapaz.” (*El libro de mi amigo.*)

No estar nunca apurado es no preocuparse por nada, es tomar buenamente la vida, las personas y las cosas como son. ¡Qué cómoda actitud espiritual! No se está expuesto a sentir la angustia y los trances mortales del que vislumbra todo lo que hay de impenetrable para los demás en su sensibilidad propia y para él en la sensibilidad de los demás y que desespera de realizar con sus semejantes ese unísono psicológico de simpatía, que siente como una necesidad.

Y, sin embargo, ¿cómo preferir a la timidez, no diré el descaro desagradable, pero sí el perfecto aplomo y la confianza en sí mismo, si es cierto que los que poseen estas cualidades son seres mediocres y vulgares, y no pueden ser otra cosa? Ahora bien: ¿ocurre siempre esto? No. Hay que distinguir dos clases de aplomo, o, por mejor decir, dos maneras de encontrarse a tono con los demás y de entrar en relación de simpatía con ellos: una, sencilla, natural, fácil, al alcance de todos, que es la simpatía de poco esfuerzo, exterior, corriente, que satisface sólo a los espíritus vulgares; otra, difícil de realizar, de adquisición lenta, íntima, profunda, verdadera comunión de sentimientos e ideas. Esta última es la única que envidian los espíritus delicados (de los cuales nacen los tímidos); pues la timidez es justamente el temor de no poder alcanzarla.

Así se explica que los tímidos, por desgraciados que sean, tienen, en el fondo, lo bastante buena opinión de sí mismos para no desear otro destino, y no renunciarían, para adquirir el aplomo que les falta, a esa penetración psicológica que causa su tormento, a esa inteligencia de los sentimientos, que les hace ver claramente lo que es la simpatía; que no la crean cosa natural y

(1) *Aforismos sobre la sensatez de la vida*, traducción francesa, pág. 267.

(2) *Leyes de la imitación*, pág. 97.

sencilla, que la estimen en su valor, le concedan su precio y no la quieran como mercancía tirada. Hasta llegar a encariñarse con su defecto, si no lo creen incurable y si conservan la esperanza de vencerlo, de llegar un día a esa simpatía integral a que aspiran, de la que tienen una representación y cuyas condiciones, por lo menos, conocen, aunque no sepan darle realidad.

La timidez puede considerarse normal cuando no es más que el encogimiento natural que experimenta una persona ante otra, por la dificultad que encuentra en simpatizar con ella, a causa de la diferencia de sus sensibilidades, y si, además, ese encogimiento es transitorio y no le parece invencible. Esta última condición es capital: la timidez, para ser normal, ha de constituir solamente una crisis; no debe prolongarse y llegar a ser un estado. Pues bien; la timidez de los jóvenes tiene precisamente este carácter, y por eso se la considera como una disposición feliz. Es bueno atravesar la etapa de la timidez, a condición de no quedarse en ella. Víctor Jacquemont compadece a los americanos jóvenes por no “conocer esa edad de timidez avergonzada, de ingenuidad, de vagas esperanzas, que separa, entre nosotros, la infancia de la juventud”. “No tienen—dice—adolescencia moral.” (1).

La timidez marca, pues, un punto crítico en la evolución de los sentimientos. El objeto de la educación ha de ser, por ello, no impedir que se produzca, lo cual sería perjudicar a la ingenuidad deliciosa que la acompaña, sino evitar que se detenga en su evolución, que cristalice, que se convierta en una forma del carácter, en una hostilidad hurañá para con los demás y en el aislamiento altivo, agriado, infeliz, a que nos condenamos. En otros términos, se trata de conseguir la transición de la timidez al aplomo, en condiciones tales que la aparición del uno no haga lamentar la desaparición de la otra.

Pero el tratamiento de la timidez no podrá hacerse exclusivamente por la educación del tímido; también habrá que in-

cluir en él a las personas que rodean al tímido y que tienen su parte de responsabilidad en la génesis de la timidez. Los tímidos propenden a culpar a los demás de sus sufrimientos, y estas acusaciones, aunque excesivas e injustas, no dejan de tener fundamento, como lo prueban su unanimidad y su concordancia. Todos ellos se dicen víctimas de su padre o de su madre. Chateaubriand habla así de su padre: “Su carácter, uno de los más sombríos que puede haber, influyó en mis ideas, aterrorizando mi infancia y entristeciendo mi juventud.” Benjamín Constant se queja de la educación que recibió: su padre, Justo Constant, ligero, frío, irónico, se burlaba de los entusiasmos juveniles de su hijo, de su “ardor impetuoso”, de las tonterías que hacía. Además, era también un tímido, y la timidez es contagiosa. Stendhal declara que su timidez se debía a haber tenido una infancia oprimida por su padre, al cual llama “el Maquiavelo B”, por su tía Sofía y por toda la gente de Grenoble. ¿Qué carácter es el de esos padres y, en general, el de esas personas que carecen de sensibilidad y de expansión, que son fríos, reservados, altivos? Son los mismos que, a la vez, tienen o manifiestan tener demasiada sensibilidad, los que se ofenden por todo, los que prorrumpen en violentas censuras, en frases mortificantes; y, en otro orden de cosas, los burlones, los amigos de molestar, los que se entretienen en poner a los niños en situaciones difíciles y gozan cuando los cogen en falta, disfrutando con su confusión y su encogimiento. Hay que confesar, por otra parte, que el tímido por naturaleza (pues hay temperamentos tímidos) hace difícil la vida a los demás: su sensibilidad es susceptible; se ofende con facilidad; quiere que se le mime y que se le guarden consideraciones, pero no con exceso, porque un trato de favor le ofendería. No deja traslucir sus sentimientos y hay que adivinarlos para que no se sienta agraviado. No basta con procurar que no adopten actitud en contra nuestra. Hay también que ganar su confianza, vencer su reserva, fundir el hielo de sus sentimientos, lo que Stendhal llama “el frío tímido”.

(1) *Correspondencia*, tomo I, pág. 163.

Imaginemos ahora un niño a quien se trate siempre así. ¿Se le libraré, con esto, de la timidez? No; será preciso, además, que se endurezca al contacto con la vida, que se vea en la necesidad de obrar; no hay para él “escuela mejor ni más necesaria —dice Vauvernargues— que la *familiaridad*”, entendiéndo por familiaridad “la costumbre de intervenir en los asuntos y el trato de las gentes”.

La timidez depende, pues, de la actitud de las personas con las cuales se vive y de la falta de familiaridad con los actos que deben realizarse. De aquí se sigue que la timidez es circunstancial, porque no somos tímidos con todo el mundo, ni en todos nuestros actos.

Un niño tímido y reservado con sus padres puede ser expansivo y dueño de sí mismo con sus compañeros. Hay hombres dotados de sangre fría en el ejercicio de su profesión y que en los actos corrientes de la vida son encogidos e ingenuos como niños. Desde este punto de vista, el tímido no es ni parece ser otra cosa que un descentrado. Por eso, para curar a alguno de su timidez, no hay como ponerlo en su medio natural o procurarle un ambiente para su uso; dicho en otras palabras, bastaría, de una parte, que las personas con las que está en contacto respeten su sensibilidad, le eviten todo rozamiento, lo ayuden a franquearse, a abrirse; y, por otro lado, que los actos que haya de realizar le sean familiares, habituales, y, por lo mismo, si no fáciles, a lo menos, tales que no le causen ese temor que le hace ejecutarlos torpemente o que le impide, en absoluto, llevarlos a cabo.

Pero las verdaderas causas de la timidez son internas e individuales, no externas o sociales. No se es tímido *por* los demás, sino *con motivo* de los demás; se es tímido por temperamento, se lleva la timidez dentro. Como el temperamento varía de un individuo a otro, habrá tantas formas de timidez como individuos tímidos. No deja, sin embargo, de haber caracteres comunes a todos los tímidos: procuremos despojar al “temperamento tímido” de sus formas individuales o idiosincrásicas.

El tímido se encierra en sí mismo y con-

trae el hábito de la vida interior, de la reflexión. Incapaz de comunicar a otro sus sentimientos, los retiene, los desarrolla, los aguza y los refina mediante la conciencia que tiene de ellos y el análisis a que los somete. Es de notar que los maestros de la vida interior, los analistas, han sido tímidos, si no todos, en su mayoría: Benjamín Constant, Maine de Biran, Stendhal, Amiel. Por lo mismo que no tiene vida social o que tiene sólo una vida social reducida, el tímido posee una vida personal intensa, vive ensimismado, concentra sus sentimientos y sus ideas, los rumia: es un egotista. *Recuerdos de un egotismo* es el título de una obra de Stendhal, la cual podría haberse llamado igualmente *Memorias de un tímido*.

¿Qué uso hace el tímido de la introspección? ¿Para qué la emplea? O bien se esfuerza por conocerse, para dominar su naturaleza y corregir sus defectos, utilizando el análisis a modo de terapéutica moral, como hace (o pretende hacer) Stendhal, o bien no se analiza más que para disculpar y justificar su timidez, para persuadirse de que tiene razón en aislarse de los demás, en hacerse una vida propia, personal; en cultivar sus sentimientos en el retiro del sabio. Este es el caso de Rousseau.

Así practicado, de una manera utilitaria y para fines diferentes, el análisis parece conducir siempre a los mismos resultados y llevar a las mismas conclusiones. Es inútil que el tímido sea sincero (la sinceridad para consigo mismo es una de las virtudes que se atribuye más gustoso y que cultiva más); no puede impedir que la reflexión a que se entrega tenga justamente como consecuencia el hecho de alterar y complicar sus sentimientos, de dar un carácter particular a sus ideas, de arrastrarlo a razonamientos demasiado sutiles y, a veces, sofísticos.

Ante todo, se figura que lo que lo aísla de las demás personas y le impide simpatizar con ellas es su ruptura con la hipocresía de las costumbres corrientes, su entrada en la verdad de la vida, cuyas ilusiones y mentiras rechaza, viéndola en su desnudez, en su franqueza brutal: de aquí

la inconveniencia y el cinismo del lenguaje, tan frecuente en los tímidos (Benjamín Constant, Stendhal, Mérimée, por ejemplo).

Este cinismo convive en su alma con un sentimiento contrario, para el cual creó Stendhal el nombre de *españolismo*. Si el tímido no puede comunicar sus verdaderos sentimientos a las demás personas, no es por la fealdad y bajeza de aquéllos, sino, al contrario, por su generosidad, que no sería comprendida, que provocaría el insulto, la burla, el ridículo. El tímido, habituado a vivir en sí mismo, a encontrar dentro de sí sentimientos siempre verdaderos (verdaderos porque no se han puesto a prueba, porque no hay quien los contradiga, quien vaya a poner su verdad en duda y a demostrar que son falsos; verdaderos con arreglo a una verdad subjetiva que no distingue entre las aspiraciones o impulsos del alma y los sentimientos contrastados), el tímido, decimos, habituado a recrearse en la contemplación interior de las cualidades que sueña adquirir y cree poseer ya, no ve, fuera de él, más que hombres que viven en la mentira, dominados por intereses viles y mezquinos, incapaces de sentimientos generosos y de pasiones fuertes, y se aparta de aquellos hombres que no le inspiran otra cosa que repugnancia y piedad; se aparta de ellos para cultivar su yo, para gozar con la belleza de los sentimientos *naturales*, para dejarse llevar por el fuego y el impulso de las pasiones, para embriagarse con estas pasiones fuertes, generosas, que cree ser el único en alimentar y que constituyen el fondo *novelesco* que no solamente da color a su vida, sino que constituye la esencia de ella. El tímido se forma así, en su vida solitaria, un alma romana, el alma de los héroes de Plutarco, como Rousseau, o un alma castellana, el alma de los héroes del Cid, como Stendhal, y cuando se ha elevado a estas alturas, no quiere bajar de ellas, se envuelve en sus bellos sentimientos y ya no tiene nada de común con la vulgaridad, con la ordinariéz de la vida corriente. Está atacado de lo que Amiel llama la "enfermedad del ideal" o la enfermedad de lo absoluto, y como la vida social no le ofre-

ce nada que no esté por bajo de su ideal, se aparta de esa vida y vive en el desierto, sólo con sus ensueños; se bastará a sí mismo y tendrá el orgullo y la misantropía del sabio.

Los sentimientos tienen su lógica; más aún, cada sentimiento tiene la suya y se construye un sistema a su imagen y para su uso. La dialéctica de la timidez se desarrolla siguiendo una marcha que puede describirse así:

1.º Por la incapacidad que implica de simpatizar con nadie, la timidez produce la vida separada, la *soledad*.

2.º La soledad engendra el *egotismo*, la concentración en sí mismo, la reflexión, el análisis.

3.º El análisis hace falsos y novelescos los sentimientos, por su exageración en sentido contrario: o bien los rebaja y los hace objeto de aversión y desdén, o bien los magnifica y los exalta. En el primer caso, el análisis se vuelve contra ellos, los persigue con su odio y trata de evitarlos (*cinismo*); en el segundo, les atribuye todas las virtudes y se adorna con ellos como con un título de nobleza (*españolismo*).

4.º A estos sentimientos falsos responde una actitud igualmente falsa, a saber: o la misantropía activa, la enfermedad del ideal, o, por el contrario, el cinismo práctico, que se burla de las frases retumbantes, de las tiradas declamatorias, de la melancolía a lo Juan Jacobo, y que consiste en "curtirse" contra el vicio y la tontería, en no tener otra mira que el éxito, tomando por divisa esta frase de Stendhal: "La tristeza de quien no conoce el mundo es prueba de una cobardía que desespera de lograr sus propósitos."

Llevar al extremo el análisis de la timidez es poner al descubierto su falta de lógica; es inspirar la idea de combatirla y sugerir los medios de hacerlo. Un tímido que se diese cuenta de sus sentimientos, que conociese su origen y sus causas y no ignorase tampoco sus consecuencias sabría, por lo mismo, qué remedio habría de aplicar a su enfermedad y no podría dejar de hacerse las reflexiones siguientes:

Es inútil que tratemos de sustraernos a

las condiciones de la vida social, que es una necesidad. El hombre que se aísla falsea su naturaleza, ahoga sus instintos, desdén sus sentimientos. No puede prescindir de la simpatía de los demás, y, si ésta le falta, es desgraciado.

La soledad no es solamente penosa, sino además deformante, malsana. El yo se exalta, se hipertrofia; la sensibilidad se abandona a todos sus impulsos, a todos sus movimientos incoherentes y caprichosos; la voluntad no sabe conducirse ni contenerse; es incapaz de fijarse. El tímido oscila entre el cinismo y el españolismo: o quiere hacerse un lugar en el mundo y conquistar la opinión a toda costa y por cualquier medio, o toma el partido de vivir solo, al abrigo de un mundo que le produce horror, y se refugia en un ensueño de generosidad y de nobleza íntima; pero no puede mantenerse tan alto ni tan bajo.

“Creen que me obstino en la soledad por gusto—dice Amiel—. No; es por repugnancia, por vergüenza de necesitar de los demás; por miedo de confesarlo y por temor de consolidar mi esclavitud al reconocerlo.”

La timidez no es, pues, en el fondo, más que debilidad, y en este aspecto se muestra en cuanto se hace sistemática o razonada: se ha dicho que el tímido construye una filosofía para su uso. Ahora bien; toda filosofía muere a consecuencia de su propio desarrollo: tan pronto como se constituye en sistema y ya no tiene que hacer otra cosa sino desarrollar las consecuencias de éste, se revela su insuficiencia, se manifiestan sus contradicciones y tiene que desaparecer para dejar paso a un nuevo sistema más comprensivo, más amplio y más coherente. Del mismo modo, la timidez, en cuanto se escruta a sí misma hasta lo hondo y adquiere conciencia de su contradicción interna, no tiene ya otra cosa que hacer sino superarse, dominarse, vencerse. El tímido que se analiza reconoce que no puede desempeñar su papel y confiesa su derrota. Es inútil que se afiance contra la opinión y la desafíe: en realidad, tiembla ante ella y se preocupa de ella con exceso. Puede apartarse de la sociedad de los hom-

bres; pero la soledad le agobia. Del mismo modo, su misantropía orgullosa encubre una hurañería avergonzada y un encogimiento pueril. Por lo demás, son los mismos tímidos los que pronuncian su propia sentencia, y de ellos hemos tomado precisamente el informe fiscal que antecede. Son ellos, en último término, los que han opuesto a la casuística y la sofística, por las cuales trata, ante todo, de justificarse y defenderse la timidez, la dialéctica, mediante la cual vuelve de sus errores y se corrige. Vauvenargues apela a lo que subsiste de valor moral en el tímido para invitar a éste a vencer la debilidad física y nerviosa que reside en él y que podría degenerar en cobardía. Otros hacen un llamamiento a su razón: el análisis puede curar los males que causa; es él el que, por una parte, produce la timidez y él es el que, penetrando más adentro, ha de descubrir su debilidad y encontrar remedio para ella.

El problema que se presenta al tímido es el siguiente: hacer desaparecer todos los defectos inherentes a la timidez, sin dejar que se pierda ninguna de las cualidades intelectuales y morales cuyo desarrollo facilita; robustecer su razón y su carácter, sin reducir el horizonte de sus pensamientos y de su vida; permanecer fiel al ideal aceptando las lecciones de la experiencia; desprenderse de las puerilidades y conservar la juventud; llegar a la madurez sin permitir que su corazón se seque y se marchite; en una palabra, dejar de ser tímido sin llegar a ser cínico.

Si el espíritu del tímido contempla claramente este objeto, se le aparecerán los medios de conseguirlo, y, si tampoco le falta el ánimo, llegará a dominar su naturaleza y no retendrá de un defecto tan molesto más que las buenas cualidades inherentes al mismo, esa “simplicidad” o ingenuidad de que habla Montaigne; es decir, lo que, a nuestro juicio, es una disposición feliz que conviene conservar.

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN 1932-1933 (1)

Las economías en los presupuestos.

El denominador común en la vida escolar en 1932-1933 continúa siendo el mismo, desgraciadamente, que el del año 1931-1932: la crisis económica y sus repercusiones.

Alarmada por las consecuencias desastrosas que las restricciones en los presupuestos de instrucción pública pueden tener en el porvenir de la escuela, el "Bureau International d'Education" emprendió una información sobre este asunto (2). Llamó la atención de los Gobiernos sobre las graves consecuencias de esas restricciones, sugiriéndoles la idea de hacer recaer las disminuciones sobre las ramas de la Administración que afecten menos directamente al progreso material y moral de la Humanidad.

A pesar de este grito de alarma—repetido por la Federación Internacional de las Asociaciones de Maestros, por la Federación universal de las Asociaciones pedagógicas, por la Comisión internacional de Cooperación intelectual, por la Asamblea de la Sociedad de Naciones, y otras más—, la situación, lejos de haber mejorado en 1932-1933, se ha hecho más precaria.

Entre las primeras víctimas de la crisis figuran los maestros, puesto que sus dotaciones han sido reducidas, en proporciones frecuentemente alarmantes.

En algunos países han sido cerradas clases y escuelas, o reducido el año escolar, por razones de economía. Otros informes señalan un aumento en el efectivo de las clases. Numerosos proyectos de construcciones escolares han sido aplazados o suprimidos. Por otra parte, los créditos aplicados a construcciones escolares han sufrido una disminución importante, alcanzando a veces el 75 por 100.

(1) Del *Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement*, 1934.—Publicación número 35 del *Bureau International d'Education*, de Ginebra.

(2) *Les Economies dans le domaine de l'Instruction publique*. Publicaciones del *Bureau International d'Education*, de Ginebra, 1934.

Otra consecuencia de la crisis ha sido el aumento de la retribución escolar, llegando hasta el 150 por 100, y la creación de impuestos escolares especiales.

Sin embargo, y según nuestros informes, cuatro o cinco países no han reducido su presupuesto de Instrucción pública, sino que, por el contrario, lo han aumentado. Comparado con el de 1932, el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional de Italia acusa un aumento de 300 millones de liras. El presupuesto de Instrucción pública de España ha sido aumentado el año último en 60 millones de pesetas. El Ecuador, la República de Costa Rica y algunos cantones suizos han aumentado también su presupuesto de Instrucción pública.

Administración y política escolares.

Antes de examinar el movimiento educativo en cada sector de la enseñanza, vale la pena de considerar cuáles han sido, en 1932-1933, desde el punto de vista de la administración y de la política escolares, las tendencias y los acontecimientos más notables.

Si bien hay que señalar la descentralización de algunos sectores escolares españoles y la introducción de la autonomía universitaria en Rumania, puede asegurarse que, en general, la crisis ha contribuido más bien a reforzar el influjo del Estado en el mecanismo de la instrucción.

En el Brasil, Estado federal, el Ministerio de Educación y Sanidad públicas, creado en 1930, ha continuado desarrollando su actividad en el campo de la enseñanza superior, secundaria y comercial, y se ha preocupado de asegurar el control de la instrucción pública. Se conocen las tendencias alemanas a subordinar la actividad de las *Länder* a la autoridad central. En Italia, 25.000 maestros y 8.000 directores, que dependían hasta ahora de los Municipios, dependerán en adelante del Ministerio de Educación Nacional.

Otra manifestación de la intervención del Estado en la escuela ha sido la sustitución por la enseñanza oficial de la enseñanza privada. El Parlamento albanés mo-

dificó, en abril de 1933, la Constitución del país; en virtud de ese cambio, la instrucción y la educación de los ciudadanos albaneses, que constituyen en adelante un derecho exclusivo del Estado, no podrán ser dadas más que en las escuelas e institutos oficiales. Las escuelas privadas, de todas las categorías, han sido clausuradas. España ha decretado la sustitución de las instituciones de enseñanza confesional por escuelas oficiales. En China ya no podrá funcionar ninguna escuela normal privada. En Méjico, las escuelas primarias privadas han sido también objeto de una reglamentación. El mismo hecho se ha producido en Estonia, para las escuelas subvencionadas por el Ministerio de Instrucción pública.

En varios países se ha preocupado el Estado de reforzar y perfeccionar los sistemas de control y de inspección; tal es el caso de Dinamarca, donde la inspección provincial ha sido confiada a inspectores profesionales; de Portugal, donde la administración y la inspección de la enseñanza primaria han sido modificadas por un decreto de 30 de marzo de 1933; de Checoeslovaquia, que ha introducido exámenes destinados a juzgar objetivamente las aptitudes de los candidatos a la inspección escolar, etc. El informe de los Estados Unidos de América advierte que la crisis ha contribuido a unificar el control de la instrucción pública en algunos de los Estados escandinavos.

Enseñanza primaria.

En lo que se refiere al problema escolar, los países pueden dividirse en dos grandes grupos: de un lado, aquellos para quienes ese problema es, ante todo, de orden *cuantitativo*: aumento del número de escuelas, aumento del número de maestros; de otro, los que habiendo ya resuelto el problema cuantitativo, pueden concentrar toda su atención en el problema *cualitativo*: mejora de los métodos, perfeccionamiento de los detalles del sistema escolar, etc.

Una de las características del sistema actual es que, en virtud de la elevación del

nivel social, por una parte, y del paro, por otra, el problema cuantitativo vuelve de nuevo al primer plano, aun en los países que ya lo tenían resuelto. Los niños, no pudiendo encontrar empleo, tienden a permanecer en la escuela durante más tiempo que antes, y la sociedad trata de combatir el paro de la juventud, limitando la edad de entrada en las fábricas. He aquí por qué el problema de la prolongación de la escolaridad obligatoria se ha planteado en algunos países y la razón por la cual la Oficina Internacional de Educación ha emprendido una información (1) sobre este asunto, y lo ha inscrito en el orden del día de la Tercera Conferencia Internacional de Instrucción pública.

Nos limitaremos a señalar que el problema cuantitativo no se ha planteado solamente en el Brasil, donde se han abierto este año nuevas clases y escuelas (1.524 en el Estado de São Paulo solamente), en Finlandia (un centenar), en el Ecuador, en Egipto, en Luxemburgo, en Italia (2.500 en 1932-33), en Polonia, sino también en países como Bélgica, donde la población escolar ha aumentado en 40.000 unidades en un año, y como Inglaterra (aumento de 61.351 alumnos en un año).

En lo que concierne a la escolaridad obligatoria y su prolongación, el Ministerio de Instrucción pública de Dinamarca ha decretado que las escuelas que lo deseen puedan organizar un octavo grado escolar, recibiendo para esto una subvención especial del Gobierno. En Ginebra, la ley del 13 de marzo de 1933 obliga a los niños a frecuentar la escuela hasta los 15 años cumplidos; los últimos años toman un carácter práctico (enseñanza doméstica o manual). Egipto ha declarado obligatoria la enseñanza desde los 7 a los 12 años. La China ha promulgado un "plan de acción para el primer período de enseñanza obligatoria". En Luxemburgo, la tendencia a prolongar la escolaridad en un año octavo se generaliza en las ciudades.

(1) *La scolarité obligatoire et sa prolongation*. Publicaciones de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra. 1934.

Enseñanza secundaria.

Hace algunos años, todavía la atención de las autoridades escolares y, sobre todo, de las autoridades pedagógicas, se concentraba en la escuela primaria. Este interés y esta preocupación se han dirigido desde entonces hacia la enseñanza secundaria igualmente. La elevación general del nivel social ha contribuido, con otros factores, a dirigir hacia las escuelas secundarias un aflujo inesperado de alumnos.

Según el informe del "Office of Education", de Wáshington, el número de los alumnos inscritos en las escuelas secundarias de los Estados Unidos ha aumentado en un 15 por 100 de 1930 a 1932.

En Italia, un aumento de más de 30.000 alumnos ha obligado al Estado a crear nuevas escuelas secundarias y clases paralelas.

Hace dos años, el número de alumnos que, en Bélgica, cursaba la enseñanza secundaria era de 42.000. El año último, llegaba a 49.000. Este aumento de 7.000 alumnos ha exigido la creación de una veintena de nuevas escuelas. Se señalan hechos análogos en los informes de los Ministerios de Instrucción pública de Egipto, de Irlanda, de Finlandia, de Austria, etc.

En Méjico, ante la imposibilidad de multiplicar las escuelas existentes, el Secretariado de Educación ha estimulado la iniciativa privada, subvencionando las escuelas secundarias privadas, dando un valor oficial al diploma de esas escuelas.

En algunos países, la afluencia de alumnos ha sido favorecida por la institución de gratuidad de la enseñanza secundaria. Pero esta tendencia a abrir de par en par las puertas de esta enseñanza está contrariada por el grave problema del paro de los trabajadores intelectuales.

En Dinamarca, el Ministerio de Instrucción pública ha encargado a una Comisión el estudio de la limitación de admisiones en la escuela secundaria. En ese país se manifiesta un movimiento en contra de la demasiada afluencia a la escuela secundaria; se procurará, aumentando la dificultad de los exámenes, no permitir el acceso a los estudios superiores más que a los alumnos más calificados.

En Italia, el Ministerio de Educación Nacional hace aplicar el *numerus clausus* con un rigor muy grande.

Esta cuestión de la admisión en las escuelas secundarias ha constituido igualmente el objeto de una información de la Oficina Internacional de Educación (1). Los resultados de esta información serán examinados al mismo tiempo que el problema de las economías en el sector de la instrucción pública y el de la prolongación de la escolaridad obligatoria, en la Tercera Conferencia Internacional de Instrucción pública.

Una solución que parece ganar cada vez más adeptos es la que consiste en modificar el carácter unitario y exclusivo de la enseñanza secundaria. En Portugal, la Comisión encargada de estudiar la reforma ha propuesto la creación de dos sistemas de enseñanza secundaria: una, casi exclusivamente para los alumnos que se dirigen a la enseñanza superior; la otra, para los alumnos que se proponen seguir cursos técnicos o entrar inmediatamente en la vida social. El Ministerio de Instrucción pública de Estonia examina en estos momentos la posibilidad de dividir la enseñanza secundaria en dos ciclos diferentes: a) una escuela real de tres años de estudios, siendo continuación de la escuela primaria; b) un gimnasio, de dos o tres años, continuación de la escuela real.

Enseñanza universitaria.

Mientras que algunos países aplican el método del *numerus clausus* para el ingreso en la escuela secundaria, otros prefieren retrasar la selección a una edad en que el alumno esté más formado o sea en el momento de ingresar en la Universidad.

En Portugal, los alumnos que desean entrar en la Universidad tienen, desde octubre de 1933, que sufrir un examen, que presenta el doble carácter de una disertación y de un *test* de aptitud. Las pruebas son idénticas para las tres Universidades; los exámenes son escritos y tienen lugar

(1) *L'admisión aux écoles secondaires*. Publicaciones de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra. 1934.

el mismo día y a la misma hora. A fin de guardar el secreto, los *test* se imprimen en el Extranjero.

Los informes de los Ministerios de Instrucción Pública señalan pocas innovaciones relativas a la enseñanza universitaria, exceptuando, sin embargo, Egipto, España, Polonia y Checoslovaquia. Algunos países se esfuerzan en perfeccionar sus instalaciones universitarias. En Bélgica, el Ministerio ha gastado 50 millones de francos belgas para agrandar las Universidades de Gante y Lieja. El año último, Italia ha gastado 150 millones de liras en construcciones universitarias. El informe de Austria señala también un esfuerzo en ese sector.

Durante mucho tiempo, el recurrir a la pedagogía científica como auxiliar de la enseñanza ha sido considerado como una necesidad exclusiva de los maestros primarios. Poco a poco, los profesores de enseñanza secundaria han descubierto los servicios que podían prestarles los conocimientos de la metodología sistemática. En cuanto a los medios universitarios, ¿se puede considerar como simbólica la publicación, hecha por la Comisión de la Asociación de los Colegios americanos de Medicina, de un informe sobre los principios pedagógicos que pueden aplicarse a la formación de los futuros médicos?

Enseñanza profesional.

Si en algunos países la enseñanza profesional no ha encontrado todavía—por lo menos desde el punto de vista administrativo—su verdadera vía, ha sido objeto de una serie de medidas que tienden a sistematizarla y a hacerla entrar en el cuadro de la enseñanza en general.

La Sección de Enseñanza técnica del Ministerio de Instrucción pública de Bélgica, creada en diciembre de 1932, tiene por objeto centralizar la enseñanza profesional, que dependía del Ministerio de Industria y Trabajo y del Ministerio de Agricultura.

En Portugal, la enseñanza profesional, que dependía de los Ministerios de Comer-

cio, de Industria y de Obras públicas, pertenece hoy al Ministerio de Instrucción pública. Lo mismo ocurre en España. En Polonia, las escuelas de Agricultura han sido adscritas también al Ministerio de Instrucción pública. En Italia, los diferentes Institutos técnicos han pasado a estar bajo la dependencia de una Dirección general única. Los informes franceses y polacos contienen detalles interesantes sobre la colaboración del Estado y de la industria privada en la organización de la enseñanza técnica.

Los encargados de la enseñanza profesional se preocupan cada vez más de las cuestiones pedagógicas.

Las autoridades escolares rumanas han pedido a los profesores de talleres que se pongan al corriente de la literatura pedagógica y han exigido de ellos resúmenes escritos de las obras consultadas. El Ministerio afirma que los resultados han sido concluyentes: un gran número de profesores han abandonado los antiguos procedimientos didácticos, para reemplazarlos por métodos nuevos más racionales y más prácticos.

El Ministerio de Instrucción Pública de Checoslovaquia anuncia que durante el año escolar 1933-1934 han sido inaugurados dos nuevos institutos destinados a la preparación de los maestros de escuelas profesionales.

Preparación del personal docente.

En el *Anuario Internacional de Educación y Enseñanza* del año último, hacíamos notar que las autoridades escolares se daban cuenta de que una reforma pedagógica no podía ser eficaz sin el concurso de un personal docente verdaderamente capaz desde el punto de vista profesional. Poco a poco se impone la idea de que, para dar a los maestros la autoridad moral necesaria, es preciso que su formación esté a la altura de los estudios propios a todas las carreras liberales. Convendría hacer desaparecer el complejo de inferioridad que padece la mayoría de los educadores—complejo interpretado erróneamente como una manifes-

tación de pedantería—, permitiendo encontrarse en los mismos bancos, por lo menos en las escuelas secundarias, que el futuro médico o el futuro abogado.

Se puede decir que los esfuerzos para el perfeccionamiento profesional del personal docente se manifiestan casi en todas partes. En Irlanda, en 1932, el 72 por 100 de los alumnos admitidos en las Escuelas Normales había hecho estudios secundarios. En el Canadá (Nueva Escocia), las condiciones de ingreso en las Escuelas Normales son cada vez más severas; en adelante, todos los candidatos deberán haber frecuentado una escuela secundaria durante tres años, por lo menos. En Ginebra, el reglamento de estudios pedagógicos consagra el principio de preparación secundaria como base de la formación pedagógica y de la preparación universitaria del personal docente. Los futuros maestros tienen que hacer, después de tres años de estudios, un año de residencia, un año de estudios teóricos en los Institutos pedagógicos universitarios y un año de estudios prácticos.

El informe de Colombia hace alusión también a la reforma de los estudios pedagógicos en ese país. El Paraguay anuncia la creación de una Facultad de Filosofía y de Ciencias de la educación.

Un acontecimiento digno de ser notado es el de la reorganización de la Escuela Normal de Londres. Esta Escuela, continuando la formación de maestros, ha sido instalada, en setiembre de 1932, en la Universidad de Londres y transformada en Instituto pedagógico. Este Instituto servirá de centro de estudios y de investigaciones pedagógicas, teóricas y prácticas.

En Checoslovaquia ha aumentado el número de academias pedagógicas y de escuelas normales. Lo mismo ocurre en los cursos universitarios destinados a preparar el personal docente primario. Alemania ha creado una academia pedagógica, destinada a despertar el interés del personal docente hacia la escuela rural. Ha trasladado al campo también otras dos academias instaladas en ciudades.

El informe austríaco señala la aplicación de un nuevo programa en las Escuelas Nor-

males. Egipto ha creado un Instituto de pedagogía para muchachas. El informe polaco—que, por otra parte, resume la reforma realizada este año en todos los órdenes de enseñanza—contiene detalles interesantes sobre el perfeccionamiento del personal docente.

Mientras que en Inglaterra se han tomado medidas para disminuir el efectivo del personal docente, que ha llegado a ser demasiado numeroso, el Ministro de Educación Nacional de Italia ha realizado un gran esfuerzo para atraer a los jóvenes a las Escuelas Normales. Según el informe oficial enviado a la Oficina Internacional de Educación, Italia estima que el maestro puede dar a los muchachos una educación moral y espiritual más completa que una maestra. Hasta ahora, la proporción de muchachos en las Escuelas Normales italianas era insignificante; en virtud de las medidas tomadas (becas, creación de Escuelas Normales para maestros, etc.), el elemento masculino representa actualmente la mitad del contingente de esas Escuelas.

ENCICLOPEDIA

LA PSICOLOGIA APLICADA AL TRABAJO (1)

por D. José Mallart.

Del Instituto Psicotécnico de Madrid.

INTRODUCCIÓN

No vengo a descubrir el Mediterráneo de la Psicología del Trabajo. Esta viene a ser un mar muy próximo a una porción grande de tierras habitadas y cultivadas por un sin fin de gentes, que, desde sus respectivas profesiones, desde sus distintas actividades, se encuentran con frecuencia invitadas a surcar sus aguas o, por lo menos, a contemplarlas, y a pocos puede presentarse como cosa totalmente desconocida.

(1) Conferencia dada en el Instituto Velázquez, de Madrid, en los cursillos organizados para la preparación del profesorado de segunda enseñanza, en el verano de 1933.

Cuando uno se dirige a un grupo de personas que, como las que me escuchan, se han visto obligadas a hacer numerosas travesías (tal vez algunos más que yo) por el mar de la psicología aplicada, y aun aplicada al trabajo, la renuncia a todo intento de descubrimiento se encuentra todavía más justificada.

Por eso limitaré mi intento a preparar con ustedes una visión (más bien de turista y de marino que de oceanógrafo) algo sistematizada, aunque siempre muy esquemática, sobre todo con objeto de precisar algunos trozos del paisaje en aquellos puntos sobre los cuales pudiéramos tener más dudas.

En primer lugar, ¿qué significan estas expresiones “Psicología del trabajo”, “Psicología industrial”, “Psicología aplicada al trabajo”, “Psicotecnia”?

El término “Psicología del trabajo” (*Psychologie du travail*, *Arbeitspsychologie*, *Psicologia del lavoro*) ha nacido casi simultáneamente en diversos países, para designar la serie de conocimientos y de deseos de conocimiento en su relación con esa parte tan importante de la vida humana que se llama el trabajo, la profesión. Pero una cosa es el conjunto de principios que *explican* o tratan de *explicar* los fenómenos psicológicos que tienen lugar en el trabajo, en la preparación para él o en las consecuencias que de él se derivan, y otra cosa es *aplicar* los conocimientos psicológicos para disponer el trabajo de la manera que mejor nos convenga, para dominar los factores psíquicos que entran en él y someterlos a nuestras necesidades y a nuestros propósitos. Lo primero será propiamente lo que llamamos “Psicología del trabajo”; lo segundo es “Psicología aplicada al trabajo”.

Sin embargo, como se trata de dos cosas muy vecinas, se las suele confundir llamando a cada una indistintamente de uno u otro modo. No creo que la confusión de palabras y de conceptos sea nunca buena; por el contrario, hay que tender a delimitar y precisar los términos en todas partes donde se pueda establecer una diferenciación. No obstante, cuando dos cosas unidas for-

man un conjunto tan íntimo, como en el caso que examinamos, hay que tener un término propio para expresar tal conjunto.

En los países de lengua inglesa se llama *Industrial psychology* a este conjunto de psicología del trabajo y de psicología aplicada al trabajo. Alguna vez se ha traducido a nuestras lenguas neolatinas por “psicología industrial”. Creo que esto es inadmisibile en castellano, así como debe serlo en francés y en italiano, porque en inglés, *Industry*, “industrial”, tiene una acepción amplia de que carecen en nuestros idiomas, aunque parece que hay tendencia a ampliarla en el sentido del inglés.

Tenemos el término “Psicotecnia”, que va tomando carta de naturaleza en todas partes. Empezó por designar lo que se podría llamar “técnica psicológica”, o sea, conjunto de procedimientos y de métodos para realizar los estudios y las investigaciones psicológicas en general, a la vez que se empleaba también para denominar algo equivalente a *Psicología* de la actividad económica o a *Psicología* del trabajo profesional. Para esta última acepción, algunos psicólogos, como Claparède, propusieron la palabra “Tecnopsicología”. Pero aunque esta palabra ha figurado en el título de algunos libros, el uso de ella no ha prosperado. Cada vez más el concepto que quería expresarse con el vocablo *Tecnopsicología* ha sido expresado por el de “Psicotecnia”.

Así, las Conferencias internacionales que empezaron por los años 20 y 21 (Ginebra y Barcelona) llamándose “de Psicotecnia aplicada a la orientación profesional y a la organización científica del trabajo”, se han ido llamando después de “Psicotecnia” a secas, entendiéndose probablemente que decir “Psicotecnia aplicada a la orientación profesional y a la organización científica del trabajo” era, en cierto modo, una redundancia; por cuanto la Psicotecnia, comprendiendo la *Psicología del trabajo* y la *Psicología aplicada al trabajo*, tiene como finalidad práctica principal la Organización científica del trabajo humano, en sus diversas formas.

Aquí nos vamos a ocupar de la Psicotecnia, pero principalmente en su aspecto de Psicología aplicada al trabajo, que probablemente ha de ofrecer más interés y se presta más para hacer una excursión rápida como la que tenemos que hacer aquí.

En esta excursión vamos a seguir el siguiente itinerario: la Psicotecnia:

- a) En la orientación profesional.
- b) En la selección de personal.
- c) En el aprendizaje.
- d) En la organización del trabajo propiamente dicho.
- e) En el trato del personal trabajador.
- f) En la prevención de accidentes.

a) *La Psicotecnia en la orientación profesional.*

Una de las aplicaciones más trascendentales de la Psicología es la que se dirige a la distribución científica de los hombres entre las diversas actividades, según sus aptitudes naturales por el método llamado de Orientación profesional.

Se entiende que lo que más determina las direcciones que toma el individuo en la vida profesional está en el complejo psicológico más bien que en las capacidades físicas, y por esto, la atención de los orientadores tiende a concentrarse principalmente en ese aspecto.

En realidad, las funciones de aplicación profesional y las aptitudes son tan complejas, que es difícil establecer la participación exacta que en ellas toman los diversos modos de producirse que consideramos generalmente en los individuos, y, por lo tanto, en los sujetos que se someten a las pruebas de orientación profesional. Sin embargo, se ha pensado que, cogiendo lo más global y sintético del individuo, se podía ahorrar labor. Por esto está justificado basar el examen del individuo en pruebas psicotécnicas y utilizar el examen fisiológico y antropométrico para determinar si existe o no existe contraindicación para aplicar las aptitudes descubiertas en el examen psicotécnico. Lo mismo puede decirse respecto del análisis de los antecedentes del sujeto cuando éstos son demasiado incompletos;

pero cuando la familia, y sobre todo la escuela, los dan suficientemente completos, puede disminuirse la importancia del examen psicotécnico propiamente dicho, utilizando los datos que ya se poseen; puesto que, en muchos casos, el examen psicotécnico se reduciría, en parte, a comprobar lo que ya se manifiesta en la información que se tiene del sujeto.

De todos modos, el examen psicotécnico habrá de ocupar el centro de la actividad orientadora en la mayoría de los casos, y por esto merece que le dediquemos aquí atención especial.

Hay que distinguir dos órdenes de casos entre los sujetos que se presentan para la orientación profesional:

1.º El de los individuos que llegan con interés marcado por una determinada profesión u ocupación, sea por vocación o sea porque se les ofrezcan posibilidades de colocación inmediata o de protección al orientarse en aquel sentido.

2.º El de los individuos indiferentes o casi indiferentes, que se someten a las pruebas de aptitud profesional sin interés marcado por orientarse en uno u otro sentido.

La clasificación del individuo en uno de estos dos grupos de casos resulta de los antecedentes o del interrogatorio preliminar, y queda, por lo tanto, manifiesta antes de empezar el examen psicotécnico propiamente dicho.

No hay duda que el proceso que hay que seguir en las dos clases de casos, en honor a la brevedad y a la simplificación del trabajo de orientación, ha de ser distinto. Unos individuos, los que tienen que ser orientados por completo, habrán de pasar por todas las pruebas hasta conseguir de ellos un perfil de aptitudes que permita adscribirseles a un determinado grupo profesional. En cambio, los que entran en el Servicio u Oficina-Laboratorio de orientación profesional teniendo ya un interés atendible por un determinado oficio, pueden reducir sus pruebas, limitándose entonces la exploración a descubrir si existen o no contraindicaciones que recomienden no emprender aquel camino, y, todo lo más, pue-

den ser probados en el grupo de aptitudes positivas que se recomiendan para el buen ejercicio del oficio en cuestión.

Sería conveniente practicar con todos los individuos una exploración completa; ya que en ella se pueden abrir al sujeto horizontes insospechados. Pero la necesidad de ahorrar tiempo aconseja abreviar el examen psicotécnico en aquellos casos en que los elementos informativos que aporta el sujeto lo permitan.

Si la parte informativa del examinando señala la circunstancia de que, por motivos de vocación pronunciada o de posibilidad de colocación inmediata, sería bueno que el individuo se orientara hacia una determinada ocupación, el examen psicotécnico debe enfocar el caso de manera que vea si existen o no contraindicaciones para que se tome aquella orientación. La misma posición se adoptará en el aspecto fisiológico-antropométrico, que se reducirá a una exploración médica, por la que se verá si, fisiológicamente considerado, puede el individuo seguir la vía que él se trazara. Así, el sujeto *probará* su suficiencia en los *tests* de las aptitudes especiales correspondientes al grupo profesional de la ocupación que hipotéticamente y de acuerdo con sus circunstancias previas se le había asignado. Pasadas estas pruebas satisfactoriamente, se le podrá hacer el dictamen orientador.

Pero este dictamen no puede darse como definitivo. Hay casos de individuos en los cuales las circunstancias externas les llevan a desear y ejercer una profesión determinada con la conformidad de una ligera comprobación psicotécnica, y sin embargo, en ellos una exploración psicotécnica completa señala un camino nuevo. Especialmente, puede ocurrir que se encuentren individuos que infraestimen sus capacidades, pudiendo ir a profesiones superiores donde encuentren superioridades de aprovechamiento económico-social. El examen psicotécnico parcial es más susceptible de revisión, y por esto, muchas veces es mejor el examen amplio, en el que puedan manifestarse las aptitudes predominantes y en el que el problema de la orientación profesional se presente en su carácter general.

Se trata de descubrir las posibilidades propias del individuo, y si, al descubrirlas, se contraría la vocación del individuo, habrá que buscar la manera de no producir un choque moral violento, dando, en cierta manera, satisfacción a las necesidades individuales de expansión espiritual. Tenemos que buscar aptitudes, y para ello debemos llevar la exploración del individuo hasta poder descubrir en sus manifestaciones psicotécnicas el grupo profesional donde encajará mejor. Para esto será bueno establecer una división de exploraciones y de pruebas de aptitud que permita una clasificación gradual del individuo en el curso del examen. Pero, ¿cuáles son los grados de clasificación del sujeto para su orientación profesional? En primer lugar, las exploraciones fisiológicas pueden abarcar una serie de manifestaciones funcionales que por sí solas basten para situar al individuo dentro de uno de los grandes grupos de actividades en que dominen las características fisiológicas manifiestas. Y, aunque no den dictamen positivo, pueden cerrar con las contraindicaciones la puerta para toda una serie de profesiones.

Luego, el examen puede darnos el nivel intelectual, la inteligencia general y todas aquellas características intelectuales en que el individuo se produce en su vida general y que nos dicen mucho sobre las condiciones en que éste realizará determinados trabajos o ejercerá determinadas profesiones: emotividad, sugestibilidad, resistencia a la fatiga, rapidez de reacción, etc. Pero, sobre todo, hace falta explorar las aptitudes que nos servirán para catalogar al individuo dentro de uno de los grandes grupos profesionales.

b) *En la selección de personal.*

Aquí ya no se trata de orientar, sino de admitir o desechar. Así como en la función de orientación profesional se está situado en el punto de vista del sujeto, y, si se hace bien, en el punto de vista de las necesidades económico-sociales generales, en la selección buscamos individuos para un determinado trabajo, para una determina-

da profesión, para un determinado establecimiento.

Indudablemente, la función de selección es fragmentaria, incompleta. Sin embargo, como es más fácil que la orientadora y responde a intereses más inmediatos, aunque generalmente poco coordinados, porque cada organización de trabajo quiere que el personal que admite responda a sus miras particulares, se practica en mucha mayor escala que la orientación profesional en las instituciones de Psicotecnia.

Por lo que al Instituto Psicotécnico de Madrid se refiere, podemos decir que más del 90 por 100 de los sujetos examinados son originariamente casos de selección. Digo "originariamente", porque, en general, el Instituto se preocupa del porvenir de los rechazados en las pruebas selectivas y completa el examen para hacer orientación profesional, si el interesado lo pide. Gracias a esto, la selección se humaniza, y, en muchos casos, se convierte en magnánima orientación por los caminos de la vida.

Un aspecto muy interesante de la selección psicotécnica de personal es la que se hace para el ingreso en los centros de enseñanza y para la concesión de becas y auxilios a estudiantes. Si la entrada de personal en las empresas industriales se hace cada vez más, mediante el examen psicofisiológico, aun tratándose de peones que, todo lo más, serán especializados para un corto número de funciones, generalmente automatizadas, como tienden a serlo las del peonaje de la grande industria, la entrada en los centros de enseñanza secundaria y superior, y, en general, el ingreso en organizaciones que sirvan de preparación o de formación profesional para actividades en que las aptitudes intelectuales y las condiciones psíquicas desempeñan un papel de primer orden, no debe hacerse sin examen psicotécnico.

Todavía, si los maestros y los profesores fueran finos observadores de sus alumnos, el paso de un grado a otro superior (o más especializado) de enseñanza podría dirigirse con bastante fundamento; pero hay una gran deficiencia en los métodos empleados para el conocimiento de los alumnos, y,

sobre todo, existe todavía una confusión verdaderamente lamentable, entre lo que es *capacidad activa* y lo que es *aptitud receptiva*, entre lo que significa en los individuos solidez de construcción funcional y lo que supone moblaje y ornamentación cultural.

Aunque ha habido mucha renovación, y estos cursillos son la prueba de ello, son muchos todavía los profesores que creen que el mejor alumno es el que mejor receptividad tiene para los esquemas muertos, abstractos, eruditos, que suelen constituir sus lecciones; son muchos aún los examinadores de estudiantes que creen que el que más vale es el que mejor contesta a sus preguntas orales, de programa o improvisadas, y que no piden al examinando más que memoria de reproducción verbal.

En vez de ver si el alumno, o el candidato a un puesto, tiene capacidad para hacer, para realizar, para construir, para producir en la rama objeto del examen, con demasiada frecuencia se mira sólo si aquél posee una determinada serie de conocimientos, que, generalmente, no son tales "conocimientos", sino simple reproducción de lo oído o leído y habilidades que da la inteligencia verbal.

Si no se quiere someter a todos los estudiantes que han de pasar de un grado a otro de la enseñanza a un examen psicotécnico que sirva de base del examen de capacidad y de formación intelectual y cultural, por lo menos, que el examen de conocimientos sea una verdadera prueba de que se está en condiciones de trabajar en la materia objeto del examen, prescindiendo de mirar si en la memoria del examinando se conservan determinados datos que son más para ser conservados en enciclopedias y libros de consulta, y que, en tal caso, a fuerza de uso, ya llegarán a ser retenidos.

Si esto decimos de los individuos que aspiran a una cosa muy asequible, ¿qué no diremos de los aspirante a becas y otros beneficios especiales, y de los que pretenden cargos en los que se requieren determinadas capacidades intelectuales?

c) En el aprendizaje.

Para mayor concisión, resumiremos este apartado en una serie de condiciones que debe reunir el aprendizaje.

1.^a La primera condición que debe reunir un buen aprendizaje está en que el maestro tenga bien analizado el trabajo, desde el punto de vista psicotécnico, y el aprendiz tenga la aptitud natural correspondiente, y además gusto e interés por el trabajo que ha de aprender. Si el aprendiz no tiene lo primero, hay que reorientarlo; si no tiene lo segundo, en la medida que exige el esfuerzo de aprendizaje, es preciso despertarlo con estímulos y alicientes que hablen a su expansibilidad, a sus ideales, a sus deseos.

2.^a Es preciso que el aprendiz sepa lo más exacta y claramente posible qué es lo que tiene que hacer y luego cómo lo tiene que hacer. La falta de conocimiento de la finalidad del trabajo que ha de aprenderse, la imprecisión sobre los objetivos de la actividad, disminuyen el interés del aprendiz, multiplican los tanteos y dificultan las autocorrecciones y las soluciones. Para evitar esto, ha de explicarse claramente el objeto del trabajo en cuestión. Las explicaciones sobre la índole del trabajo y la manera de realizarlo deben ir preferentemente acompañadas de demostraciones. Las instrucciones deben ser, en lo posible, escritas e ilustradas con gráficos, por lo menos cuando se trate de cosas algo complicadas. Las cifras, las notas, los datos concretos estampados sobre el papel tienen un gran valor normativo, mucho mayor que los consejos y las recomendaciones orales.

3.^a En el aprendizaje de tipo llamado manual, hay que proceder más bien de las partes al todo que del todo a las partes. Esta regla antigua, que ha tenido profunda revisión en cuanto concierne a la educación intelectual y a la adquisición de conocimientos del mundo, parece tener aplicación en el aprendizaje de cosas prácticas, en la iniciación a las actividades de predominio motriz. Efectivamente, da muy buen resultado el previo análisis del trabajo

que ha de aprenderse y su división en operaciones elementales, que habrán de ser aprendidas sucesivamente. Pero la división tiene que hacerse con todo rigor, para que el aprendiz pueda asimilar cada una de las operaciones particulares sin llegar a un excesivo fraccionamiento que no le permitiese darse constante cuenta del papel que desempeñan las partes dentro del todo. Hecho el análisis de las operaciones, y aun de los movimientos que deben aprenderse separadamente, podrá procederse al aprendizaje mismo.

4.^a En cada etapa de su formación, el aprendiz no debe abarcar más que una operación nueva, que se diferenciará y explicará experimentalmente, para que sea bien comprendida por aquél, enlazándola con el conjunto de trabajo.

5.^a Hay hechos de experimentación que hacen recomendar que no se deben aprender nuevas operaciones sin que las anteriores estén suficientemente asimiladas a la práctica; pero hay también numerosas observaciones que inclinan a recomendar amplitud de actividad para estimular al aprendiz.

6.^a Hay que evitar que se produzcan movimientos equivocados, o, por lo menos, se debe procurar que éstos no se repitan, ya que es muy difícil corregir los malos hábitos.

7.^a Las etapas del aprendizaje han de ser complemento sucesivo unas de otras, y en cada una de ellas ha de verse la relación con un conjunto de trabajo.

8.^a Para estimular el interés del aprendiz, se puede hacer que éste busque y encuentre por sí solo, o con ayuda, las formas o los movimientos más convenientes de la operación nueva.

9.^a Primero el aprendiz tiene que actuar despacio, para ir aumentando velocidad a medida que va adquiriendo seguridad de movimientos.

10. Es conveniente que el aprendiz compruebe constantemente el resultado de su trabajo. Es preciso que no se crea con suficiencia antes de tiempo, y, por otra parte, que vea los progresos que realiza, espe-

cialmente cuando pone de su parte su buena voluntad y un poco de esfuerzo.

11. El trabajo nuevo o de aprendizaje es siempre, en igualdad de condiciones, más fatigoso, y, por lo tanto, debe tener muy bien reguladas las pausas y los descansos. En el reposo cesa el trabajo externo, para continuar la elaboración interna de la adaptación de movimientos y de funciones.

12. El ritmo del trabajo facilita el aprendizaje. Aunque muchos trabajos se prestan poco para organizar la actividad según un ritmo conveniente, debido al carácter individual de muchas labores, los trabajos por equipos o por grupos, y los que se realizan utilizando ciertas máquinas sí se prestan.

13. El ejemplo del trabajo de los buenos obreros es estimulante de buen aprendizaje.

14. En el aprendizaje en grupos de individuos, los concursos o campeonatos suelen ser buenos estimulantes. En el aprendizaje individual, la comparación con los resultados de otros aprendices puede ser aprovechada como estímulo. De todos modos, estos medios han de ser utilizados con gran cuidado, para no desanimar o sobretensar a los aprendices menos dotados o menos capacitados por naturaleza, y para no envanecer o sobreexcitar a los bien clasificados.

Si tomamos el aprendizaje en su aspecto general de iniciación y de preparación total para el ejercicio de la profesión, se puede decir que las adquisiciones, tanto si se refieren a la ciencia como a la práctica propiamente dicha, se hacen mucho mejor si se coloca a los que se inician en actitud parecida a la que adopta el descubridor o adaptador al encontrarse frente a problemas interesantes que resolver. Lo descubierto o resuelto por los demás, lo sistematizado en los libros y en los mismos planes de trabajo de aprendizaje sirve de guía para evitar rodeos en el camino de las adquisiciones; pero la labor ha de ser especialmente de formación, y, por lo tanto, ha de consistir especialmente en indagar y buscar, en reconstruir situaciones, en plantear y resolver problemas, con lo cual

el novato, llámese estudiante o aprendiz, no sólo se prepara para trabajar según lo conocido y sabido, sino también para descubrir cosas nuevas, para perfeccionar métodos de trabajo, para superar incluso a sus maestros.

d) *En la organización científica del trabajo propiamente dicho.*

Hasta ahora nos hemos ocupado de las actividades previas de la organización científica del trabajo humano: la Orientación profesional, la Selección de personal, el Aprendizaje. Vamos a entrar en la parte de la aplicación de la Psicología en la organización del trabajo propiamente dicho en los lugares mismos de trabajo, en el taller, la fábrica, el tajo.

El desenvolvimiento de la industria se ha realizado en estos últimos tiempos con tal rapidez, que la adaptación del hombre a las nuevas situaciones creadas se ha hecho de una manera muy incompleta. Aunque la masa general se amolda relativamente bien a las sucesivas etapas de la evolución industrial, porque, en cierto modo, las transformaciones son estimuladas por sus propias necesidades, muchas veces no ocurre lo mismo con los que son parte directamente activa en la aplicación de los nuevos procedimientos: los obreros, los trabajadores en general.

No es que el estado que ha creado al trabajador de nuestros tiempos el maquinismo, la concentración industrial, la fabricación seriada, sea un estado de retroceso; muy al contrario. Digo esto a pesar de que me viene a la memoria la declaración de un obrero inglés en una reunión internacional, que decía, aproximadamente: "Hace bastantes años trabajábamos 14 horas diarias; desde hace unos años trabajamos siete horas y media; pero con los métodos intensivos nos cansamos más ahora que antes. Agradeceré a los investigadores que se ocupen de esta cuestión."

Lo que ocurre es que con más frecuencia se ha obligado al hombre a adaptarse al trabajo, olvidándose de que muchas veces es

indispensable que sea el trabajo el que se debe adaptar al hombre.

Ha sido preciso hacer entrar la Fisiología y la Psicología en los lugares de trabajo. Gracias a esto, se ha visto:

1.º Que muchos trabajos estaban dispuestos y eran ejecutados en desacuerdo con las necesidades del funcionalismo humano.

2.º Que había trabajos que eran realizados por obreros cuyo funcionalismo natural estaba reñido con tales trabajos, mientras en la misma empresa, a veces bajo el mismo techo, se desarrollaban actividades para las cuales los mismos obreros hubieran estado bien dispuestos.

Por lo tanto, la actividad de los psicotécnicos en las fábricas y demás lugares de trabajo se dirigió, por una parte, a procurar que las máquinas, las herramientas, las instalaciones se adapten a las condiciones psicofisiológicas generales de los trabajadores. Los horarios, las pausas, los ruidos, la coloración de determinados órganos de las máquinas, para facilitar su manejo; la dirección de los movimientos de las manivelas, la altura de éstas, de los asientos, etc., son objeto de estudios y adaptaciones. Por otra parte, se estudia individualmente a los trabajadores, se les clasifica según su automatizabilidad, según su sensibilidad al ritmo, según su concentración de atención, etc., y se les coloca en el lugar más adecuado para cada uno.

Todo esto no tiene sólo, naturalmente, como objetivo el aumento de rendimiento industrial, sino que principalmente tiende a la mejora de las condiciones de trabajo y al bienestar de la Humanidad, a pesar de las culpas que, dirigidas a la pseudorrazionalización a propósito del paro, parecen alcanzar, sin razón, a la organización científica del trabajo.

e) *En el trato del personal.*

Es innegable que las innovaciones de que acabamos de hablar, y que, desgraciadamente, distan mucho de ser todo lo extendidas que sería de desear, especialmente en nuestro país, han introducido mejoras

muy notables en las relaciones entre patronos y obreros, entre dirigentes y dirigidos. Pero el obrero continúa todavía muy separado de su trabajo; muchas veces trabaja con la idea de que está sufriendo una condena impuesta por su condición social. En las fábricas, en los lugares de trabajo, entran muchas veces en conflicto el principio de autoridad con el de libertad individual.

Es que los dirigentes, por lo general, se preocupan muy poco de la psicología de los obreros. Los ingenieros, los técnicos, los capataces han sido instruidos para el mando de las máquinas; pero lo que se refiere al mando de los hombres se lo tienen que aprender por sí mismos, generalmente a fuerza de tanteos peligrosos y de equivocaciones.

Si los técnicos, los dirigentes, no pueden estudiar la psicología de los obreros, por falta de preparación o por falta de tiempo, han de acudir a la colaboración del psicotécnico. Este es quien les ayudará a evitar conflictos por cambios de horarios, por modificaciones en los procedimientos de trabajo y por mil causas que, aun siendo beneficiosas para el obrero, son a veces consideradas por él como perjudiciales, debido a la desconfianza con que mira a los directivos de las empresas.

f) *En la prevención de los accidentes del trabajo.*

Si pasamos revista a las causas de los accidentes del trabajo, veremos que las de orden psicológico ocupan un lugar muy importante.

Veamos un cuadro que, con pocas variaciones, tracé hace algunos años, en el cual, por las causas que en él se enumeran, se puede marcar el sentido de la acción preventiva del accidente:

Factores individuales en la producción de accidentes.

I. Estados anormales pasajeros o fácilmente corregibles:

Perturbaciones debidas a los ruidos.

- Idem íd. a la mala ventilación.
 Idem íd. a los defectos de iluminación.
 Idem íd. a la temperatura inadecuada (exceso de calor, exceso de frío).
 Idem íd. a la aceleración, al ritmo inadecuado de trabajo.
 Idem íd. a desorden en las cosas de trabajo.
 Fatiga, mala distribución de las pausas, gasto inútil de energía.
 Sueño insuficiente, vivienda insalubre.
 Mala alimentación, régimen alimenticio inadecuado.
 Bebida, alcohol.
 Excitación, alegría expansiva.
 Preocupaciones, disgustos familiares.
 Ambición.
 Depresión moral.
 Tirantez de relaciones, falta de armonía.
 Trabajo a disgusto.
2. Ignorancia:
 Falta de cultura general.
 Falta de adaptación al trabajo, de formación profesional.
 Evaluación inexacta del peligro.
 Desconocimientos de las medidas preventivas.
 Errores en el manejo de dispositivos de seguridad.
 Defectos de aprendizaje especial.
 Errores respecto a conocimientos tecnológicos determinados.
3. Enfermedad:
 Afecciones internas (corazón, aparato digestivo, etc.).
 Infecciones y lesiones del aparato respiratorio (catarros, tuberculosis, etc.).
 Afecciones en los órganos del movimiento (lesiones óseas, musculares, nerviosas).
 Perturbaciones funcionales debidas a afecciones externas (erupciones, heridas, etcétera).
 Afecciones en los órganos de los sentidos.
 Vértigos.
 Criminalidad.
 Neuropatías (epilepsia, tics, etc.).
 Intoxicación crónica (alcoholismo, saturnismo, etc.).
4. Defectos de constitución:

Debilidad general; deficiencia respiratoria, circulatoria, etc.

Insuficiencia muscular (en esfuerzo, en resistencia).

Imperfección de los sentidos (vista, oído, sentido cinestésico, etc.)

Déficit intelectual:

Escaso nivel.

Desequilibrio.

Faltas de atención:

En sostenerla.

En concentrarla.

En distribuirla.

Falta de adaptabilidad motriz.

Predisposición a la fatiga precoz, al agotamiento.

Temeridad, desprecio del peligro.

Faltas de memoria.

Falta de voluntad, indolencia, abandono.

Idem de integridad, de presencia de espíritu.

Idem de aptitudes especiales requeridas por el trabajo en cuestión.

* * *

Repasando las causas determinantes de los accidentes expuestas anteriormente, se ha de ver en seguida que muchos de éstos podrían evitarse perfeccionando psicotécnicamente las instalaciones, las máquinas, los caminos y lugares de tránsito, estableciendo una organización del trabajo que permita al obrero desplegar su actividad en las mejores condiciones psicofisiológicas, evitando los gastos inútiles de energía, descartando las actividades agotadoras, sustituyendo técnicas peligrosas (organización fisiológica y psicotécnica del trabajo); dando al trabajador una preparación dirigida a colocarlo en el estado psicológico más conveniente en las situaciones peligrosas de su trabajo (aprendizaje organizado, extensión cultural, propaganda preventiva del accidente con carteles y máximas, acción tutelar de directores, capataces y encargados); desviando de las ocupaciones de peligro a los que, por sus defectos psicológicos, son candidatos al accidente; colocando a cada individuo en el trabajo que está más de acuerdo con sus

aptitudes naturales y con sus defectos, empezando desde la escuela primaria todo un plan de educación y de enseñanza encaminado a crear hábitos de precaución y de seguridad.

Una de las actividades más interesantes en la prevención de accidentes del trabajo es la campaña que se realiza en casi todos los países a base de carteles llamativos, dirigidos a producir en los trabajadores, por vía visual, frecuentes choques encaminados a crear en ellos un estado de espíritu por el que se logre una atención siempre despierta frente a los peligros de cada uno de los trabajos o del trabajo en general.

Pues bien, se había empezado por presentar predominantemente los accidentes en sus formas de horror. Los psicólogos señalaron la equivocación de presentar la parte negativa de la prevención, fundándose en los daños que podía hacer en muchos individuos la sugestión del peligro puesto de manifiesto en los carteles, y la campaña parece que ya se ha orientado, de un modo general, hacia el lado positivo. Ahora predominan los carteles en que se explica la manera de evitar el accidente, y aunque se presente el peligro, se prescinde de formas terroríficas, o bien se pone lo positivo al lado de lo negativo.

Como se ve, el papel de la Psicología en el campo del trabajo es tan extenso, que en una charla como ésta no es posible siquiera enumerar los sectores en que más aplicación tiene.

No sé si he correspondido al honor que me han hecho los Sres. Bernáldez y Heredero al invitarme a situarme aquí por unos momentos. Por satisfecho me daría si hubiera conseguido transmitir a los que me han escuchado algo del cariño que siento por estas cuestiones.

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La publicación se hace por volúmenes en 8.º, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de Filosofía del Derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.", Ríos Rosas, 24, Madrid.

AVISO A LOS SEÑORES SUSCRITORES.

Termina en este número la reimpresión del tomo I (año 1877) del BOLETÍN. En el número del próximo enero comenzará la del tomo II, que, como es sabido, se halla igualmente agotado.

Imp. de J. Cosano. Palma, 11.—MADRID.

