

el conocimiento de la base humana es de imprescindible necesidad. Sobre ella actuará con todos los medios que el colegio pone en sus manos, con actos y enseñanzas colectivas y con la posibilidad de la acción particular dicha.

VIII

Ahora bien: la ciencia de la dirección espiritual, sea para niños o para adultos, es siempre un mero principio, aunque tenga máxima importancia. Lo esencial es la acción, el convertir la ciencia en arte. Para ello es indispensable, ante todo, *la vocación*. No se trata de vocación sacerdotal o religiosa, ni siquiera vocación pedagógica, sino vocación concreta de dirección espiritual de niños. Vocación quiere decir entusiasmo, gusto, interés, plenitud de satisfacción en la tarea, cuyas preocupaciones y trabajos compensan y apartan de buscar otros quehaceres más gustosos. Vocación no es solamente aceptación del trabajo y recta intención de cumplirlo, porque el quehacer del director espiritual de un colegio no puede estar sometido al rigor cronométrico de las horas de clase. Si ha de hacerse bien, es preciso *estar siempre actuando*, sin mirar a las horas empleadas, sin llevar con rigor el tiempo dedicado a cada alumno, con la flexibilidad y dispendio generoso de sí mismo—el dar nuestro tiempo sin medida es muchas veces el mejor medio de darnos a nosotros mismos—, único procedimiento para que el niño tenga la impresión de tener continuamente tendido el puente entre él y su director.

La dirección espiritual es, sobre todo, una actividad apostólica, y el apostolado exige darse sin tasa y "hacerse todo para todos". La razón de la escasez de buenos directores es ésta: la dificultad intrínseca que incluye esta dedicación. Este aspecto de la dirección no puede alcanzarse con los libros, por ser consecuencia de la propia vida espiritual, de la caridad de Cristo urgiendo en el corazón. Solamente bajo la inspiración de esta caridad se abarca y se pone en juego todo cuanto puede favorecer el alma del niño, prolongando el trabajo con los restantes profesores, con los padres, con los amigos, convirtiéndolo todo en armónico conjunto de influjos favorables.

IX

No puede pensar nunca ni el director espiritual ni los demás que intervienen en los colegios que la formación cristiana está separada de la acción pedagógica, ni de la formación del carácter, ni de siquiera de la formación física y deportiva. Todo colabora al mismo fin, todo se implica y se condiciona mutuamente, todo tiene resonancias y deja sentir su efecto en el resultado final.

Es claro que la formación cristiana está en la cumbre del interés formativo de un colegio católico y que las consecuencias de la recta formación son las más trascendentales. Eso da a este cuidado una primacía, pero no lo independiza absolutamente. Quiere ello decir que las restantes actividades y quehaceres deben subordinarse a éste, deben colaborar a su logro más perfecto y armónico. De aquí surge el último grupo de problemas que quiero señalar, dejando en simple interrogante el de la integración del punto y del quehacer del director espiritual en la jerarquía y disciplina del colegio.

¿Cuál es el puesto que el director espiritual debe ocupar en el régimen del colegio? ¿Cuál debe ser su autoridad, sus posibilidades reales, su libertad y autoridad? Y después de contestar a este deber ser, es necesario plantearnos la cuestión de si actualmente ya es así. Se ha ganado mucho en este capítulo. La importancia que los colegios actuales dan a la función del director espiritual o de los directores espirituales, ya que en muchos este trabajo está repartido racionalmente por razón del número de alumnos, es completamente distinta a la que se daba hace años. Pero no es descubrir ningún secreto afirmar que todavía queda mucho por hacer, que existen aún resistencias pasivas, criterios anticuados, que sirven de rémora a la implantación de un régimen totalmente adaptado a las necesidades del momento actual.

Tenemos prisa. Las generaciones pasan y la situación del mundo no admite esperas largas. Es necesario cambiar ya la fórmula de "es preciso pensar en adaptarse" por otra de "estamos adaptados". Una prudencia perezosa, en ciertos aspectos de la vida y de la acción religiosa, es manifiesta imprudencia y pérdida irreparable. No estamos satisfechos de lo conseguido en las generaciones jóvenes. En España, de manera concreta, la juventud nos preocupa extraordinariamente, porque no la vemos con formación suficientemente sólida. No nos basta para consolarnos mirar a los núcleos de selectos, porque queremos ver un resultado fecundo en las multitudes que pasan por nuestras manos.

No podemos esperar a que desaparezcan todos cuantos se resisten al cambio de postura, agarrados a que "en sus tiempos esto se hacía de otra manera", que son "problemas" y "cosas modernas". Los jóvenes y los viejos tienen la misma responsabilidad de estudiar a fondo la cuestión y de tratar de resolverla. Formar el espíritu cristiano de la juventud es, lo repito sin cansarme, el fin primordial de los colegios católicos. Si esto no se hace, o se hace mal, todo debe moverse y conmoverse hasta que se logre hacerlo bien.

P. CÉSAR VACA, O. S. A.

Sentido y utilidad de los psicólogos escolares

El decir que la educación es vida no implica el abandono de las técnicas psicodidácticas, aunque algunos lo crean. Dejar sin más al maestro profesor

cara a cara con sus alumnos y con un saber a comunicar es exigir el genio o la santidad, y esto no entra en las presunciones del hombre común o es exponerle a un aprendizaje por experiencia en el que tienen mucho que perder los primeros alumnos. El docente necesita ayuda, información técnica y tensión didáctica. Y esto puede hacerse extensible al legislador en los ámbitos de la educación, so pena de caer

ambos, legislador y docente, en la paradoja viviente del mito de Sísifo (1).

En las últimas decurias, la organización escolar pidió ayuda frecuentemente a la psicología pedagógica para resolver problemas concretos, o la recibió aprovechando sus conclusiones y estudios. Desde este punto de vista, se une al movimiento general de racionalización empírica de la vida cotidiana y a la esperanza universalmente extendida de que determinados estudios previos, ejecutados con técnicas especiales, pueden contribuir al control del trabajo, a la reducción y humanización de los esfuerzos y al aumento del éxito de la actividad sin que por ello se alteren sus fines específicos.

Para responder a los problemas concretos que le planteaban las necesidades diarias, la ciencia teórica resultó pobre y hubo necesidad de recurrir a especialistas que, saliendo de sus laboratorios y preocupaciones sistemáticas, se encarasen con interrogantes en numerosas ocasiones llenos de pregnancia y vida, pese a su temporalidad. Del mismo modo que los especialistas en otras ramas de las ciencias aplicadas, los psicólogos tuvieron que verterse en un sinnúmero de demandas, surgieran éstas en la medicina, el ejército, la industria o la educación. El psicólogo práctico no tiene ni puede tener problemas propios; debe estar inmerso en el mar de los que se le piden y resolverlos con éxito y rapidez. Y esto nos lleva a los psicólogos escolares.

LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

Preferimos la denominación de psicólogo escolar a la de mero psicotécnico, y ello obedece a razones más profundas que las de un cambio de gustos. El término de psicotécnico es una expresión genérica que no delimita el área de actuación y subsiguientemente de especialización del que intentan definir. Además, los métodos no deben nunca definir la actividad del hombre, sea ésta mental o incluso mecánica. El ser humano nunca es esclavo del método, los selecciona y mezcla según criterios personales, y aun dentro de éstos los supera a través de la interpretación. Cuando la ciencia natural usa denominaciones metodales en estadios primitivos de su evolución, intenta indicar mediante ellas su oposición a las anteriores formas de trabajo. Pero una vez pasada esta circunstancia, la actividad del hombre debe distinguirse por su campo de acción o por el fin que persigue. Son ellos los que condicionan las conductas y los métodos, pero no al revés. La psicología clínica, industrial, forense o escolar implican áreas, métodos y formas de tratar los problemas típicos del campo en el que se mueven. Por ello exceden a lo largo y a lo ancho a las misiones que se encomiendan, y que pueden resolver, al mero psicotécnico.

Partimos de que el psicólogo en cuanto tal *no tiene problemas propios*. Partimos también de que en condiciones específicas y con medios y técnicas asimismo propias e independientes de las que usan los psicólogos aplicados en otros campos deben enfren-

tarse con los problemas que les presentan la causa de su existencia: *la escuela concreta en la cual van a radicar*. El no aceptar este condicionamiento ha sido causa en ocasiones de que los psicólogos escolares formularan exigencias inadmisibles para la organización escolar, pidiendo y utilizando, por ejemplo, material costoso en Centros de marcada penuria, imponiendo reformas que deben ser presentadas como meras sugerencias, alterando los horarios y la disciplina, etcétera. Estas y otras posibles interferencias de la actividad psicológica en instituciones con fines y objetivos determinados, deben ser atribuidas a deficiencias del psicólogo que realiza la misión, pero, sobre todo, a los elementos responsables de la escuela, que no han sabido delimitar funciones. Vale la pena que sean tenidas en cuenta, sin embargo, porque en ocasiones han llegado a condicionar el éxito y la actividad de grupos compactos y prósperos guiados por psicólogos muy calificados, pero a través de prejuicios teóricos extraescolares (2).

El psicólogo escolar se presenta a la luz de estas consideraciones como un elemento técnico que se halla en relación con los responsables de la escuela en la que radica y con otras muchas personas (maestros, padres, administradores), que utiliza esta relación para sugerir soluciones a problemas concretos del Centro y de los alumnos con los cuales convive y llevarlas a la práctica en lo que le concierne. El que estas soluciones sean o no aprovechadas es una cuestión independiente, en cierto modo, de su valor objetivo y relacionada con la plasticidad del ambiente en que trabaja y con su propio prestigio y fuerza de sugestión.

Es natural que en el estadio de evolución en el que se encuentra la psicología esta función deba ser realizada por un personal especializado. Exige una cultura centralizada en torno al tema, numerosos contactos, muchas horas de trabajo y frecuentemente labor de equipo. Asignar esta misión a un personal escogido por criterios extrapsicológicos es tan absurdo como dejar la medicina en manos del curanderismo.

Los antecedentes de los psicólogos escolares se pueden encontrar en las Child Guidance Clinic y en los laboratorios de Binet o Burt; pero su actuación real

(2) El grupo de psicólogos escolares que bajo la dirección de Wallon y Zazzo funcionaba con éxito indiscutible desde 1945 en Francia fué parcialmente suprimido en septiembre de 1954, pocos meses después que un Comité de expertos convocado por la Unesco en Hamburgo incitase a seguir su ejemplo. ¿A qué se debe la contradicción? ¿Al cambio de director general del Departamento del Sena? Yo creo que algo se puede rastrear en las tesis cercenantes, a las que habían subordinado su actuación. Según Wallon: "La psicología escolar debe funcionar en beneficio exclusivo de los chicos, es decir, eventualmente de cada chico tomado individualmente. No es un instrumento administrativo. Además, su fin no es ponerse al servicio de una selección que rechazase a determinados niños el acceso a... A ella no le corresponde calibrar las inteligencias..." (WALLON, H.: "Pourquoi des psychologues scolaires?", en *Enfance*, nov.-dic. 1952, pág. 2). Todos estamos de acuerdo con estas normas y deben ser el ideal personal de cada psicólogo escolar. Pero en la actuación diaria deben tenerse en cuenta las necesidades de la administración de que se depende, muy justificadas y racionales por cierto, so pena de morir de un plumazo dado por cualquier responsable airado. A ello puede atribuirse también la suspensión de los psicólogos escolares en Rusia entre 1936 y 1951 (véase CHAMBRON, H.: "La psychologie et ses relations avec l'école en l'U.R.S.S.", en *Enfance*, 1955).

(1) Véase GARCÍA YAGÜE, J.: "Fundamentos de una verdadera formación", *Bordón*, noviembre 1952, págs. 337-342.

hay que colocarla en los veinticinco últimos años. En 1948 sólo funcionaban, y con escasa amplitud, en media docena de países. Es a partir de esa fecha cuando se han propagado (3). Puede dar una idea de su difusión el hecho de que mientras en 1947 sólo existían en América las Child Guidance Clinic, en 1955 podían ya contarse más de 400 psicólogos escolares en las escuelas públicas de California (4).

En España una serie de campañas llevadas a cabo entre 1949 y 1952 por elementos jóvenes en conexión con el Instituto "San José de Calasanz" y su director, García Hoz, se concretizaron en una recomendación en las conclusiones del Congreso Internacional de Pedagogía de Santander (5), varias conferencias de la Sociedad Española de Pedagogía, tres artículos en la *Revista Española de Pedagogía* (6) y la creación en plano experimental de cuatro puestos de psicólogos escolares, dos de los cuales—el del Colegio "Infanta María Teresa" y el del grupo escolar "Zumalacárregui"—aún existen (7). Posteriormente, la creación de las Universidades Laborales y determinados decretos de 1956 sobre la obligación del gabinete psicotécnico en los Centros de Enseñanza Media han incrementado extraordinariamente las posibilidades y el número de ellos, convirtiendo en un peligro lo que antes era una esperanza. La intrusión de elementos extraños y nulamente preparados que permiten al colegio parapetarse contra las amenazas de la inspección y la conversión del psicólogo en un mero manejador de datos estadísticos, transportados a una ficha sin vigencia ni utilidad posterior, son los grandes fantasmas que amenazan, a causa de acuerdos ministeriales dados a destiempo. La Escuela de Psicología de Madrid, único organismo eficiente en España para dar una preparación útil y sistemática en estas áreas del conocimiento, sólo lleva preparada una promoción, es decir, una veintena de alumnos especializados en Psicología escolar.

A una cierta homogeneidad de criterios acerca de su misión sólo se ha llegado en los últimos cinco años. Basta para comprobarlo el contrastar los conceptos e incluso las misiones que se le atribuyen en la antedicha XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública (8), o en las encuestas que recoge Andrés Muñoz entre los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía, con las que le asignan el Comité de

expertos de Hamburgo en 1954, el superintendente Simpson en el ya citado libro de 1955 o en los numerosos trabajos que han aparecido en la revista *Enfance* entre 1952 y 1955, especialmente los que corresponden a los números extraordinarios del último trimestre de 1952 y 1954 (9). En los primeros se los confunde con los orientadores profesionales, psicotécnicos o psiquiatras; en los segundos se profundiza más en su misión, delimitándola de otras y vinculándola a las direcciones que acabamos de esbozar.

MISIÓN DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

Ya hemos dicho que propiamente hablando el psicólogo escolar no tiene problemas propios y depende de los del Centro en que radica. Esto no impide, sin embargo, que se puedan delimitar determinados campos dentro de los cuales se dan los susodichos problemas. A ellos vamos a hacer referencia teórica. Los que quieran recoger la vida de un psicólogo escolar en España pueden consultar el trabajo de M. Carrascosa (10).

A) Conocimiento de la personalidad de los escolares para ayudar a éstos a resolver sus conflictos y a los responsables a superar educativamente los problemas que se les plantean. Desde el punto de vista de la dirección de la escuela, los datos del psicólogo escolar pueden ser muy útiles para unirlos a las puntuaciones del examen con vistas a una calificación más profunda y exacta del rendimiento, para la homogenización de las clases, para ayudar a determinadas actividades selectivas, como por ejemplo las de recogida de los mejores ante la afluencia excesiva de alumnos, o para la atribución de becas y premios. También es necesario, y hasta diría yo indispensable, cuando hay que tomar medidas disciplinarias o dirigir al escolar en su actuación (cambios de estudio, exigencias de mayor esfuerzo, nombramientos de jefes, etc.). Desde el punto de vista del escolar, la posibilidad de conducción más o menos directa en determinadas ocasiones, debe y puede hacerse función específica del psicólogo y, por ende, de toda educación que quiera calar honda y duraderamente en la personalidad de cada ser y conducirlo en sus momentos de dificultad (11).

Para estas actividades, el psicólogo escolar se apoya de una parte en informe sobre el medio familiar y escolar en el que se desenvuelve cada uno de los sujetos, y de otra en los datos que le aportan sus métodos científicos; estos últimos van desde la observación objetiva del escolar a la utilización de *tests* de inteligencia y carácter, pasando por las encuestas sociométricas. Que los datos sean recogidos antes o después de plantearse un problema, en forma individual o colectiva, son cuestiones relativamente sin impor-

(3) Puede consultarse WALL, D.: "Les services de psychologie scolaire en Europe", en *Enfance*, febrero 1955, páginas 33 y sgs. También WELLENS, L.: "La psychologie scolaire à Liège", en *Enfance*, nov.-dic. 1955, págs. 514-16.

(4) SIMPSON, R. E.: "The school psychologists", *Bull. of California St. Dep. of ed.*, nov. 1955, 130 págs.

(5) Concl. núm. 13 de la sección III: "Se recomienda que en cada Centro de Enseñanza Media y en cada circunscripción de Enseñanza Primaria haya un maestro o profesor especializado que se ocupe exclusivamente de las tareas de investigación psicopedagógicas."

(6) PLANCHARD, E.: "El psicólogo escolar. Sus tareas y su formación", en *R. E. P.*, julio-sept. 1949.

(7) ANDRÉS MUÑOZ, M.^a c.: "El psicólogo escolar. Su necesidad", *R. E. P.*, julio-sept. 1950, págs. 403-25.

ANDRÉS MUÑOZ, M.^a c.: "Consideraciones sobre el psicólogo escolar. Funciones y formación", *R. E. P.*, oct.-dic. 1950, páginas 517-35.

(8) Hacemos abstracción de los departamentos de psicología de determinados Centros de aprendizaje o de los Patronatos de Protección de Menores, por creer que cumplen cometidos diferentes.

(9) *Les psychologues scolaires*. B. I. E., 1948, vol. 197.

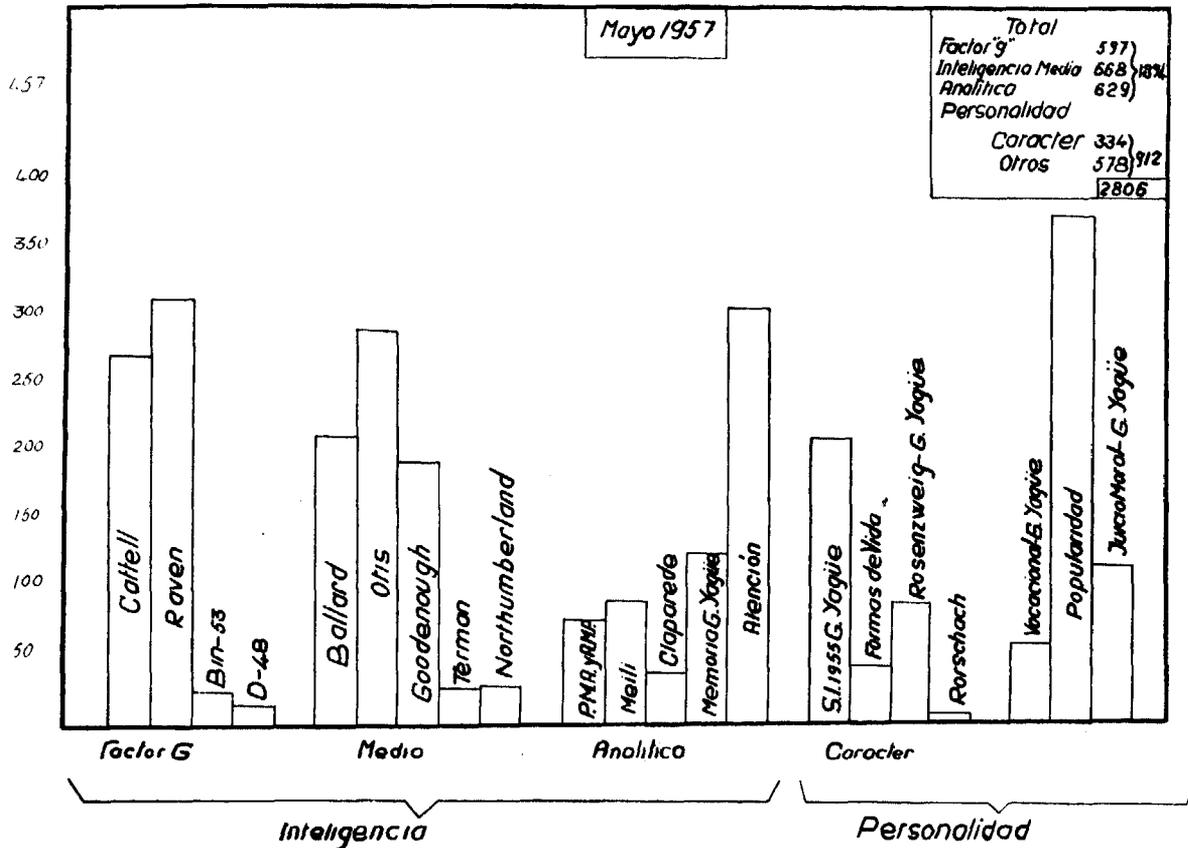
(10) En el primero, además de Wallon, Zazzo y David (en aquel momento director de los Servicios de Enseñanza del Sena) colaboran casi una veintena de psicólogos e investigadores. En el segundo, dedicado a la adaptación del niño al medio escolar, vuelven a escribir una docena de estos psicólogos y se aportan resultados muy interesantes.

(11) CARRASCOSA COBO, M.: "La higiene mental en el Colegio Infanta María Teresa", *Bordón*, marzo 1957, págs. 147-57.

tancia cuando son manejados por manos expertas. Frecuentemente la cuantía del material previamente recogido es muy grande, pero insuficiente. Desde este punto de vista material y cuantitativo, el gráfico adjunto pone de manifiesto el número y el tipo de los tests psicológicos que se han aplicado en el Colegio "Infanta María Teresa", de huérfanos de la Guardia Civil, por 457 escolares. Como puede imaginarse, implica un riquísimo material para la comprensión de los individuos concretos y de los problemas del Centro del que se extraen. El conocimiento de las técnicas de aplicación, corrección e interpretación y la dedi-

fundamente anormal (oligofrenia, demencia precoz, epilepsia, etc.), no es a él, sino al especialista, al que corresponde el diagnóstico último y el tratamiento. Ya es suficiente que el psicólogo escolar cribe y prevenga a tiempo las posibles anomalías. El que intente utilizar de forma generalizada técnicas proyectivas (T. A. T., Szondi, Rorschach, etc.) o terapia médica sería un error y una intromisión lamentable para todos. El cuadro anterior patentiza bien nuestra postura. Aunque disponemos de un amplísimo material psicológico, apenas aparecen las pruebas clínicas.

B) Contacto con los educadores y utilización de



cación de muchos cientos de horas exigen un personal especializado, so pena de resultar inútiles. También vale la pena de tener presente que la obtención de todos estos datos no implica molestias ni alteración de la vida escolar. Se han recogido en la mayoría de los casos de forma colectiva, y salvo los realizados con chicos problemas, sólo exigieron tres horas anuales por curso y un gasto exiguo de material (12).

Quiero salir al paso, sin embargo, de la frecuente presión que se intenta hacer sobre los psicólogos escolares para que se conviertan en clínicos o psiquiatras. El psicólogo escolar tiene únicamente como misión el estudio y trato de casos normales, con técnicas psicológicas relativamente superficiales y rápidas. Cuando a través de ellas descubre una personalidad pro-

las técnicas psicológicas para mejorar la relación maestro-escolar. El éxito de esta importantísima misión depende primordialmente de la personalidad del psicólogo escolar y de su tensión. Está relacionada con la opinión que los educadores tengan de él, y ésta oscila enormemente: para unos, el psicólogo escolar es una ayuda inestimable y un elemento de comprensión y comunicación; para otros, una amenaza a su seguridad. La realidad es que sea cualesquiera su posición, difícilmente podrán evitar la actuación como elementos catalizadores.

Si la relación psicólogo-educador es de signo positivo, mientras el último se convierte en una fuente inestimable de datos y experiencias cogidas en el que hacer diario, el primero aporta un nuevo elemento de vida a la escuela. Unas veces podrá patentizar, gracias a sus técnicas y a su relativa desvinculación del roce diario con la clase, muchos de los condicionamientos que obsesionalmente impone la realidad

(12) GARCÍA YAGÜE, J.: "La psicología y las nuevas facetas del contacto maestro-discipulo", *Bordón*, oct. 1952, págs. 285-98.

al educador (lucha con un número excesivo de alumnos y con sus reacciones a veces hirientes, dificultades materiales, administrativas o económicas de la escuela, etc.), las posibles polarizaciones o faltas de adecuación entre la psicología de un sujeto y la opinión que el maestro tiene de él, con sus consiguientes conflictos y reacciones en cadena, etc. Otras veces espoleará la curiosidad del maestro por adentrarse más profundamente en los abismos de la personalidad. En ocasiones solucionará una dificultad concreta para superar algún obstáculo de la enseñanza correctiva o interpretará los puntos de mayor conflicto, y por tanto de mayor necesidad, de trato educativo de algunos de los escolares o de toda la comunidad sobre la que actúa. La interacción educador-psicólogo realizada positivamente en sus contactos diarios o en las reuniones de profesores es una de las mayores posibilidades de vida y actividad que se pueden aportar al hacer docente.

C) Contacto con las familias de los escolares. Si bien es verdad que una dirección educativa escolar desvinculada o en oposición con la que realiza la familia sólo puede conducir al fracaso y a la tensión conflictiva con el chico, también lo es que la escuela clásica tenía pocas ocasiones y conocimientos para entrar en contacto con aquélla e influir fuera de los ámbitos de la clase. La confirmación de este fallo se puede encontrar en las modernas creaciones de ayuda psicológica de la familia (consultorios informativos de la prensa o radio, clínicas, escuelas de padres), a veces tan irrisorias por su alejamiento e ignorancia de la verdadera situación del conflicto (13). Ante esta situación, considero al psicólogo escolar como una de las mejores soluciones para intervenir ecuánimemente cuando la situación lo requiera o para activar y vitalizar las relaciones que la familia necesariamente ha de tener con la escuela. El contacto con los padres para atisbar conjuntamente la solución de determinados conflictos y desadaptaciones del escolar, la orientación de éstos acerca de las fuentes de información profesional, la manifestación de determinados gustos y direcciones de su hijo e incluso la misma información sobre la normal conducta humana ante situaciones específicas o evolutivas, son una muestra de sus posibilidades. No tiene nada de extraño, pues, que se haya considerado al psicólogo como uno de los mejores mediadores entre los padres y la escuela (14).

(13) Pueden recogerse datos de Francia en: MERLET, L.: "Evolution des activités des psychologues scolaires parisiens du premier degré de 1947 à 1952", en *Enfance*, nov.-diciembre 1952, págs. 67-75; ZAZZO, R.: "Efficacité et rayonnement de la psychologie scolaire", en *Enfance*, nov.-dic. 1954, páginas 449-54. La media de chicos observados por psicólogo y año aumenta desde 433 a 873, siendo un tercio de ellos estudiados por procedimientos individuales.

(14) Es curioso cómo han defraudado las primeras orientaciones que se dieron a la educación de los padres y cómo se ha reconocido que en numerosas ocasiones sólo contribuyeron a crear mayor ansiedad. El hogar es una unidad complejísima en la que su equilibrio y estabilidad dicen más que cualquier aspecto criticable cuando se le aísla del conjunto. En los últimos años han surgido numerosas críticas contra las actuaciones desconsideradas de los elementos extraños a la familia. Puede verse para ello: BRUCH, H.: "Parent education of the illusion of omnipotence", *Am. Journ. of Orthopsychiatry*, oct. 1954, págs. 23-52.

ASPECTOS NEGATIVOS DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

Independientemente de los problemas económico-administrativos, los psicólogos escolares pueden ser en ocasiones fuentes de dificultades y errores. Cuando en 1954 se llevó a cabo en EE.UU. una encuesta entre superintendentes acerca de las cosas en las que el psicólogo escolar tiende a cometer más equivocaciones y a fallar más frecuentemente, se citaron las siguientes: a) a veces no se acomoda a la disciplina del Centro; b) algunos tienen dificultades para comprender los problemas prácticos de la clase; c) ídem para comunicar clara y adecuadamente a los demás sus orientaciones; d) reconocen difícilmente sus limitaciones profesionales y técnicas (15).

Si las enfocamos desde un punto de vista general, pueden reducirse a dos: orgullo e ignorancia. En el primer aspecto, el hecho de que en ocasiones le conviertan sus técnicas, el azar o la intuición en un personaje casi mágico ante los demás le pueden llevar a impregnarse de sentimientos de superioridad. Que estén creados por la profesión o que sean concomitantes con la selección de estas formas de trabajo, como ha querido probar E. Jones con su *God complex*, es una cuestión secundaria; lo fundamental es que existen. Desde un punto de vista práctico, se manifiestan por su menosprecio a los demás y el intento de suplantar funciones que no les conciernen, entre ellas las de maestro y de orientador profesional o psiquiatra. El identificarse con el maestro es malo por cuanto los fines de la psicología y de la educación divergen. Si se quisieran seguir los dictados de la psicología, el ideal de hombre sería el equilibrio y la norma; y, sin embargo, la heroicidad en todas sus formas es algo que se escapa de una norma estadística o de equilibrio y que debe ser impulsada a la luz de fines educativos que, apoyándose en la realidad psíquica, la tomen como trampolín.

El que pretenda absorber los cometidos del orientador y psiquiatra es dañino a causa de la incapacidad del psicólogo escolar en cuanto tal para conocer y actuar eficientemente en campos que exigen profundos conocimientos muy alejados del hacer escolar (necesidades del trabajo, exigencias de la profesión, utilización de técnicas de diagnóstico y terapia clínica, etc.).

Cabe otra forma de orgullo del psicólogo escolar centrada en los métodos que emplea. Cae dentro cuando les asigna un valor omnipotente, y saltando la probabilidad desde la que se ofrecen se aferra al poder mágico de unas citas, unas técnicas o un *test*. El tópico del cociente intelectual y el de la objetividad de los baremos o claves de corrección son muestra de lo que decimos. Los *tests*, aun los aparentemente más objetivados, exigen práctica y humildad. Merece la pena de ser citada como símbolo la contrastación que hemos realizado con el Goodenough, *test* muy usado en toda clase de estudios y diagnósticos y aparentemente muy sencillo. En anteriores artículos de esta REVISTA y de otras españolas se ha citado casi una

(15) "The psychologists as mediator between parent and school", cap. IX de la citada obra de SIMPSON.

(16) "School psychologists at Mid-Century", *Am. Psych. Ass.* Washington, 1955.

docena de veces, sin conocer sus dificultades ni la falta de experiencia que existe en España en torno a su alcance científico. Pues bien: tras un esfuerzo por objetivarlo al máximo y elaborar un cuadro lo más detallado posible de las condiciones y formas de puntuación, lo explicamos durante varios días en clase. Los alumnos del tercer curso de las Escuelas del Magisterio, a quienes iban dirigidas esas clases, habían aplicado y corregido con anterioridad otros tests. Y, sin embargo, cuando quisimos comprobar cuantitativamente la uniformidad de las calificaciones que habían dado los mejores de ellos, sólo alcanzamos correlaciones del orden de 0,875, mientras que las que realizaban psicólogos preparados se quedaban en torno a 0,960. Los datos numéricos nos indican ya la dificultad de cuantificación de los resultados de muchos tests llamados objetivos y las fuentes de error que aporta el personal calificador; en nuestro caso, el de los maestros, es ya demasiado grave. ¿Qué pasará cuando los enseñen personas que jamás han practicado con ellos y que sólo se guían por una mera indicación gráfica?

SUGESTIONES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SERVICIO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

Partimos de dos postulados:

a) La psicología escolar puede ser muy útil para la organización de la vida escolar.

b) Una legislación cerrada jamás puede crear vida. Los procesos innovadores deben partir desde abajo, lenta y sencillamente. Es la única manera de evitar el intrusismo. Toda ley que pretenda ordenar racionalmente estos servicios y asignar puestos corta el aire. Y ello debe hacerse extensible a los Centros oficiales y a los que no lo son. Aun entre los catedráticos de Filosofía, a los que nunca se podrá discutir su cono-

cimiento teórico de la materia, se contarían con los dedos de la mano los que están en condiciones de manejar media docena de los tests que he citado en el gráfico; a muchos ni siquiera les interesa esta dirección aplicada y probabilística del saber. La distancia que hay entre la problemática metafísica y la psicología aplicada es quizá superior a la que existe entre ésta y las ciencias físicas.

A los organismos superiores les corresponde estimular la preparación de un futuro personal especializado y convertir no más de media docena de sus principales Centros modelo en núcleos de prueba de la vida y utilidad que los psicólogos escolares ya existentes puedan aportar a ellos.

Si la educación nacional se quiere aprovechar más rápida y económicamente de las técnicas pedagógicas, quizá será conveniente recurrir a equipos volantes de psicólogos escolares, que, como se hace en otros países, se desplazarían en determinados momentos para resolver problemas concretos. Esto sin que tuvieran que mediar obligatoriamente escalafones ni compromisos a perennidad: un mero contrato para el caso concreto y basta. ¿Qué bien vendrían los datos psicológicos para unirlos al resto de los exámenes e interpretar a la luz de todos estos elementos el ingreso en los Centros de Enseñanza Media o en los Institutos Laborales! ¿Y para distribuir becas o premios? ¿No es siempre útil conocer como un dato más, nada más que como un dato, las aptitudes y la potencia intelectual de un peticionario? Yo estoy seguro de que con ello nos ahorraríamos unos cuantos bachilleres que salen con el título completo, pero que ello no impide el que se encuentren casi dentro de la oligofrenia. Y que esto, junto al ampuloso título que poseen, les lleve al resentimiento y a la ineficacia dentro de una sociedad que muy pocas cosas les puede ofrecer para sus aptitudes, aunque los haya consagrado con diplomas.

JUAN GARCÍA YAGÜE

La antigua Geografía «de cabos y golfos» y la Geografía moderna frente a frente en nuestra enseñanza media

Cualquiera que haya viajado por España posee una imagen más o menos clara del contraste tan duro que existe entre las tierras del Norte, cubiertas de prados y bosques, y las dilatadas planicies del centro, caracterizadas por una misérrima vegetación esteparia. A poco que analicemos las causas que motivan este contraste paisajístico, que tan vivamente impresiona los sentidos del viajero, vemos que estos dos tipos de paisajes hispanos tan distintos resultan, como todos los de la Tierra, de una serie de fenómenos físicos, biológicos, e incluso humanos, íntimamente combinados.

El norte y el occidente de la Península están ex-

puestos de lleno a los vientos que soplan del Atlántico en dirección Noroeste. Estas masas de aire, al atravesar el Océano, se cargan de humedad, y al chocar con las montañas cantábricas se ven obligadas a ascender. Con ello encuentran capas de atmósfera a menor temperatura, se enfrían y, al mismo tiempo, pierden presión y se dilatan. Por estas dos razones, el vapor de agua que contienen se condensa y origina nubes que dan lugar a lluvias. Así se explican esa bruma y humedad tan características de las regiones septentrionales de la Península. En el cabo Finisterre, por ejemplo, se recogen 2.400 milímetros cúbicos de media anual de precipitaciones. En Santiago de Compostela, 1.450, y en San Sebastián, 1.330.

Esta pluviosidad abundante y bien repartida durante el año mantiene esos prados y landas que visten el suelo de nuestras comarcas norteñas de un manto de verdor perenne. Estas regiones de la España atlántica son las zonas de predominio del ganado vacuno—que exige hierbas largas y tiernas—y también de los extensos maizales y de los caseríos dispersos en los campos.

Sin embargo, esos mismos vientos del Atlántico que