

sicólogo clínico. Y todo ello merced a esa idea del desarrollo que ha traído a nuestras manos el problema de la madurez fisiológica, de la madurez de las aptitudes, de la madurez de los deseos, de la madurez vocacional.

Tres consecuencias se nos presentan entonces, que hemos de atender: una, que la Orientación Profesional no puede limitarse ya a un mero examen, sino extenderse en el tiempo durante el período de la enseñanza; otra que se desprende de ella y es que ya el orientador no puede abordar esta tarea solo, sino que precisa de una colaboración activa del pedagogo, que no puede ser ya la tangencial de hace unos años, sino la muy íntima de un equipo; y, finalmente, que el sicólogo en función de orientador no puede concretarse a ser el simple sicometrista de hace años, sino que tiene que completarse con una faceta clínica que le permita estudiar más íntimamente la personalidad y estar en condiciones de suministrar no sólo una orientación, sino un consejo.

De la extensión en el tiempo ya he hablado y presentado mi proyecto de que se lleve a cabo en tres tiempos.

Respecto al equipo, he tratado de presentar la intimidad de esa colaboración en sus distintas etapas y tareas. Creo que el maestro, como "guidance worker" y como "vocational instructor", es un elemento fundamental del equipo.

Finalmente, lo que se refiere a la extensión de la misión del sicólogo, a la faceta clínica de su actuación, es un progreso evidente, progreso al cual me cabe el honor de haber contribuido reiteradamente y que me lleva a creer que, así concebida, la Orientación Profesional debería denominarse Orientación vocacional, no sólo por la mayor amplitud de este concepto, sino porque elimina la palabra profesional, que ha sido siempre mal interpretada.

* * *

Iba a decir más; pero mi inquietud tiene que respetar vuestra benevolencia. ¡Son tantas las cuestiones que hay que tratar cuando se acerca uno a la Orientación Profesional!

Quiero, para terminar, decir sólo que no debemos olvidar, como en un principio, que estamos en el país de Juan Huarte y que debemos respeto a su memoria y a su obra. Por ello debemos abordar la extensión de la Orientación Profesional, hasta hace poco

limitada a la Formación Profesional Industrial, con prudencia y mesura; esto es, sin intentar grandes cosas de un golpe y marcar un tiempo para cada etapa. El progreso lo hacen los hombres. Hagamos primero bien esos sicólogos, esos orientadores, esos maestros especializados que hemos denominado, siguiendo a los autores americanos, "guidance workers" y "vocational instructors".

Señalemos y delimitemos las tareas. Hay labor para todos, como hemos visto. Una vez lograda la formación definamos la orientación, establezcamos la profesionalidad, formemos equipos de trabajo y comencemos la experiencia en pequeño, en un sector primero, en una provincia después. Veamos los resultados, y de su análisis saldrán las normas para la extensión futura. Así lograremos el éxito que yo deseo y que todos esperamos, y así nos incorporaremos al resurgir actual de las cuestiones de Orientación Profesional. "Durante unos quince años —escribe últimamente Super— parecía que la Orientación Profesional había alcanzado un "plateau" y que estaba estacionaria. Quizá por la limitación en la cual se ha mantenido durante unos años la psicología de las diferencias individuales y por la atracción que han suscitado los problemas de personalidad."

"Pero —añade— la fusión de estas varias tendencias en el campo en pleno desarrollo, de la psicología del consejo, ha dado nueva vida a la Orientación vocacional. Considerada como una de las funciones del sicólogo consejero, ha cobrado una más amplia perspectiva, ha conseguido un significado y ha incorporado nuevos métodos de trabajo. La psicología del desarrollo, la psicología ocupacional y la psicología de la personalidad se le han incorporado para complementar la psicología diferencial y formular el concepto y teoría del desarrollo vocacional."

El campo de la orientación vocacional, término más amplio y menos limitativo para los no informados que el de orientación profesional, demuestra tener nueva vitalidad. Investigaciones importantes, en lugar de las meras aplicaciones antes conocidas, se están llevando a cabo en laboratorios y universidades con objeto de probar y perfilar conceptos y teorías que den origen a una nueva corriente en las aplicaciones, de cuyo alcance y de cuya existencia me he creído en el deber de darles cuenta, bien torpemente, esta tarde.

JOSÉ GERMAIN.

¿Cómo puede enseñarse la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de nuestro Bachillerato?

Al organizar la enseñanza de la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de "Gaztelueta" pensamos desde el primer momento que para ser eficaz debía adaptarse al grado de desarrollo mental de los alumnos.

Es un hecho que la trascendencia educativa de toda disciplina no puede comprenderse más que en función de las diversas etapas del crecimiento mental del alumno. Por eso, la orientación de la enseñanza geográfica, como la de cualquier otra disciplina, debe variar de acuerdo con las etapas de la educación.

¿Y cuál es la estructura del pensamiento de un chico a los once y doce años? El pensamiento de un chico de esta edad "es razonable, pero aún no es racional". Está a mitad de camino entre el pensamiento egocéntrico, propio de esa etapa del desarrollo mental que concluye entre los ocho y nueve años, y el

pensamiento conceptual que posee ya el adolescente de quince o dieciséis años (1).

El pensamiento de un chico de once y doce años, incluso el de uno de catorce, posee una estructura tal que las conexiones, las relaciones de causa a efecto las deduce más por intuición que obedeciendo a un auténtico proceso reflexivo. La noción de causa irá tomando cuerpo paulatinamente en él.

¿Con qué espíritu se debe, pues, abordar la enseñanza de la Geografía en estos dos primeros años de nuestro bachillerato? Sin duda con ese mismo espíritu nocional que caracteriza la estructura mental del chico que los cursa.

¿Y qué aspectos definen la enseñanza nocional de la Geografía? La enseñanza nocional de la Geografía es aquella que se basa a la vez en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta —a través de mapas y fotografías— de las realidades más lejanas. En ella se conjuga la descripción pintoresca y la explicación de las relaciones más simples entre los hechos geográficos (2). La enseñanza nocional de la Geografía tiende a enfrentar al chico con la realidad sensible de los hechos, con el "cómo son" estos hechos; no con las relaciones causales de los mismos.

¿Pero podrá realmente un chico de once o doce años aprehender unas realidades lejanas, al margen de su experiencia habitual? En otros términos: ¿Es capaz el alumno de 1.º y 2.º de comprender, además de la Geografía de la región en que vive y de la Geografía de España, la Geografía del Mundo?

Hemos podido comprobar a lo largo de diez años de enseñanza geográfica que el niño de doce años cuenta con un bagaje de experiencias personales suficientes para imaginar ambientes y circunstancias diferentes de las que constituyen el círculo restringido de su experiencia diaria. Es posible enseñar a esta edad Geografía General y Geografía Universal, pero con una condición; que esas nociones le sean presentadas apoyándolas continuamente en la observación de hechos concretos y utilizando los métodos activos. Solamente en este sentido, de enseñanza nocional y activa, puede emprenderse a esta edad el estudio sistemático de la Geografía, es decir, la enseñanza de la Geografía como tal.

Efectivamente, en nuestras clases hemos visto día a día a los chicos de 2.º curso hacerse cargo de cómo son las montañas jóvenes y las viejas, distinguir sobre el mapa una cordillera de un macizo, saber cómo son el bosque ecuatorial y las sabanas africanas; cómo es el desierto de arena y el desierto de piedra; cómo viven los hombres en los oasis del Sahara y en los países que rodean el Mar Mediterráneo. El pensamiento del alumno, apoyándose en la realidad observable, comienza a generalizar, pero solamente hasta un cierto nivel. En modo alguno se les puede insinuar a los alumnos ni la tenue sombra de la compleja urdimbre de relaciones causales sobre la que estos hechos reposan. Ello rebasa por com-

pleto el marco estrecho y aun incierto de sus posibilidades. Una enseñanza genética, causal, de la Geografía hay que dejarla para etapas posteriores.

Al intentar orientar con este espíritu nuestras lecciones, la experiencia nos demostró muy pronto que había que imprimir un tono muy vivo y muy concreto a las lecciones. Debía preferir en todo momento el relato o la anécdota a las fórmulas dogmáticas y a frases estereotipadas. Para presentarles a los alumnos de forma viva, sencilla y realista los aspectos de la naturaleza y de la vida de los hombres sobre ejemplos expresivos había que introducir no pocas veces algo que, no siendo de la más pura Geografía, tuviese fuerza suficiente para imprimir un espíritu concreto a las lecciones (3).

¿Y cómo deberá organizar el profesor de Geografía sus clases con vistas a esta enseñanza nocional? En primer lugar, una lección debe tener un objetivo concretísimo, en torno al cual, de acuerdo con una estrategia convergente, el profesor debe ordenar las actividades que tengan que desarrollarse. El mismo título de la lección debe reflejar ya ese objetivo concreto (4).

Todo esto significa que el profesor al elaborar el plan de la lección deberá reducir su contenido nocional. Sólo así será posible una mejor asimilación; asimilación que luego deberá ser comprobada mediante ejercicios adecuados. Nociones y ejercicios integran la constelación de ideas y actividades en que consiste toda lección bien construida (5).

Supongamos, por ejemplo, que se trata de la lección de 2.º curso titulada "Montañas viejas y jóvenes". Su objetivo no podrá ser otro más que el siguiente: "Que los alumnos sepan que hay dos clases de montañas, distintas por la forma de su perfil, a las que llamamos viejas y jóvenes. Cómo son cada una de ellas y en dónde se encuentran situadas las principales".

¿Y cómo puede ser una clase de Geografía nocional y activa? La describiremos, de acuerdo con nuestra experiencia personal, a través de una sucesión de actividades que la constituyen, y que el profesor debe llevar anotadas en una ficha personal, junto con el tiempo necesario para su desarrollo:

a) Preguntas a los chicos (8-10 minutos).

La experiencia nos ha demostrado que un método muy útil para saber si los alumnos recuerdan los puntos más salientes de las nociones que les fueron dadas en la lección anterior, es hacerles preguntas

(3) Es, a fin de cuentas, lo que hacen los autores de unos conocidos manuales franceses cuando, por ejemplo, al definir a chicos de 14 años, la sabana africana dicen que las hierbas que las componen son "tan altas en la estación de las lluvias que pueden tapar un hombre a caballo". ("Cours Demangeon". Classe de 5ème. Edit. Hachette.)

(4) He aquí, simplemente a modo de ejemplo, algunos titulares de lecciones nuestras de Geografía de 1.º y 2.º: "¿En qué lugar de la tierra está situada España?", "España, país de tierras elevadas", "Las rocas de la Península Ibérica", "La vida de las plantas en España", "Las plantas que los españoles cultivan", "La vida de las costas", "La vida de las plantas y de los animales en las regiones cálidas", "La vida de los habitantes de los desiertos".

(5) *Sobre el concepto de lección*. Editorial del número 8 de "Vida Escolar", revista del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Madrid, mayo 1959.

(1) Debesse, M.-L., y Debesse, M.: *Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant*. "La Géographie. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement du premier degré". Editions Bourrier. Paris, 1953, págs. 38 y 39.

(2) Id. id.

que requieran una contestación breve (6). De esta manera, en pocos minutos, y sin excesiva dificultad, preguntamos diariamente a los 30 alumnos que, por término medio, componen nuestras clases (7).

b) Diálogo con los alumnos sobre el tema del día (10-15 minutos).

Para seguir con el ejemplo anterior, supongamos que trata de la lección titulada "Montañas viejas y montañas jóvenes".

El profesor tiene dispuestos en los cuelga-mapas un mapa mural de España y un mapa-mundi físico. Hay varias fotografías colocadas en las planchas de corcho de la clase: una de la Selva Negra y otra de las montañas de Inglaterra recortadas de la revista "The Illustrated London News", y varias de los Alpes, tomadas de calendarios suizos y de la revista "Paris Match". La atención de los alumnos se dirige a las fotografías en el sentido que les dicta su curiosidad. Son, en total, seis fotografías. Esta limitación de fotos a emplear en cada clase nos parece, en la práctica, necesaria para que el chico pueda colocar, junto al término geográfico, una imagen concreta del fenómeno correspondiente y para que, en el futuro, este término le sugiera una imagen precisa. Hay que tener presente que una lección no está terminada cuando los chicos han "aprendido", retenido en su memoria aquellas cosas que deben poseer con claridad, sino cuando el niño es capaz de aplicar a la vida las nociones contenidas en ella (8).

Los alumnos tienen sobre su mesa el atlas y el cuaderno. Los mantienen cerrados hasta que los necesitan. No toman notas. En lugar de esto hablan con el profesor, que formula preguntas que orientan colectivamente la observación y la reflexión de los alumnos.

Observan, ahora, las fotografías. Se fijan en las formas recortadas y agudas de los Alpes y las comparan con las cumbres suaves y las pendientes poco pronunciadas que ven en las fotos de las montañas de Inglaterra y de la Selva Negra (9).

Luego, guiados por el profesor, deducen, observando las cifras de altitudes que figuran en los mapas de su atlas, que las montañas jóvenes alcanzan altura mucho mayores que las montañas viejas. Orienta-

(6) En primer curso, por ejemplo, si el día anterior se trató de las Islas Baleares, hacemos preguntas como las siguientes: "¿Qué islas forman el archipiélago balear?", "¿Cuál es la extensión de las Baleares?", "¿Cómo son las Baleares, llanas o montañosas?", "¿De qué partes se compone el relieve de Mallorca?", "¿Cómo se llama el pico más elevado de Mallorca?", "¿Qué roca abunda mucho en estas islas?", etc. etc.

(7) Para los repases y exámenes más amplio, que sin duda resulta conveniente efectuar periódicamente, también utilizamos el sistema de preguntas orales breves y rápidas, aparte, como es natural, de la localización de hechos geográficos sobre mapas, confección de mapas esquemáticos, de diagramas o gráficos como contestación a preguntas realizadas, etc. Cuando es necesario contestar por escrito, procuramos que estas contestaciones no incluyan más de una o dos frases. El tipo corriente de examen escrito que supone una contestación elaborada en forma de ensayo o redacción, por lo general no resulta apropiado para chicos de estas edades.

(8) Véase la citada editorial del número 8 de "Vida Escolar".

(9) La comparación constituye uno de los métodos más importantes en Geografía. En nuestras clases, al mostrar a los alumnos los rasgos de un relieve, por ejemplo, hemos buscado con frecuencia compararlo con otro, a fin de llegar a una descripción y a una explicación más justa de los hechos que observan.

dos también por el diálogo con el profesor, localizan sobre el mapa las principales montañas viejas y jóvenes del mundo.

¿Cuál ha sido el papel del profesor en todo este diálogo? Orientar, dirigir, provocar interrogantes, que van resolviéndose a medida que se hacen surgir. Así se llega a cubrir el objetivo de la lección. La lección de Geografía se construye, pues, mediante la colaboración, a través del diálogo, entre el profesor y los alumnos.

No se trata, por tanto, de dar la idea general, para luego concretarla. Precisamente, el método tipo conferencia o lección "ex cátedra" sería dar la idea general primero y luego ilustrarla con estas fotos. En nuestro ejemplo sería comenzar por decir a los alumnos: "Hay dos clases de montañas, que se llaman viejas y jóvenes. Las montañas viejas son aquellas que presentan perfiles suaves. Las jóvenes son las que poseen muchos picos... etc. etc. Ahora vais a ver fotografías de unas y otras." En el tipo de enseñanza de que venimos hablando la marcha es inversa: hacer surgir la idea general a partir de la observación de casos concretos. No se trata de inyectar ideas o de grabar imágenes en la mente de los chicos, sino de construir, de descubrir, entre todos, algo cada día.

Una clase activa de Geografía no es una lección de un manual. Una lección de un manual es, casi siempre, una unidad convencional: un conjunto de definiciones y de clasificaciones. Una clase, en cambio, es una unidad de actividad, entre otras cosas.

La explicación de clase no es tal explicación, entendido como monólogo del profesor ante los alumnos: la explicación es algo que va surgiendo de la labor de todos.

El profesor, con naturalidad, dirige el diálogo, porque son, frecuentemente, varios los que a la vez levantan la mano en señal de querer intervenir. Y sólo deben hablar el profesor y aquel alumno que tiene la palabra. Con esto se gana en orden y se orienta el diálogo hacia los objetivos propuestos de antemano. Mala cosa sería, en cambio, poseyendo el dominio de la clase y el control de los alumnos, negarles sistemáticamente la palabra o incomodarse.

c) Actividad manual (10 minutos).

Eso que se ha descubierto entre todos queda plasmado en unas figuras —en este caso, de perfiles de las montañas jóvenes y viejas— que el profesor lleva esbozadas en su ficha y que traza en la pizarra con tizas de colores. Los alumnos las copian en sus cuadernos usando sus lápices de colores (10). Las numeran y les ponen título. Mientras los chicos dibujan, el profesor va pasando por las filas de mesas, examina los dibujos, los corrige, elogia a varios por la perfección de su trabajo —aspecto positivo de la emulación— y resuelve las preguntas que los chicos le hacen. Una vez transcurrido el tiempo reservado a

(10) En otras clases será un mapa en forma de croquis. En general, hemos procurado que los alumnos no dediquen un tiempo excesivo a la confección minuciosa de mapas. Hemos exigido sobre todo croquis, ya sea copiando de la pizarra o del atlas, ya sea de memoria, a título de comprobación.

En Geografía de España, para facilitar esta tarea, los chicos suelen trazar el contorno de la Península Ibérica mediante una plantilla de cartón de las dimensiones convenientes.

esta actividad, el profesor expone brevemente las principales conclusiones obtenidas.

d) Actividad escrita (7-10 minutos).

Puede, por último, el profesor, haciendo pasar al encerado a un chico que tenga letra clara, dictarle —a él, no a la clase— un resumen de la lección, anotado previamente en su ficha personal. No más de seis o siete líneas. Ha de estar atento a lo que el chico escribe, pronto a corregir cualquier falta de ortografía. Los demás copian en sus cuadernos lo escrito en la pizarra; no al dictado. Con esto se da por terminada la clase.

¿Y los problemas de disciplina de los chicos? El profesor no ha hecho más que moderar las impacencias de uno que dice le falta el lápiz de color verde, o calmar a otro de temperamento nervioso; o decir unas palabras en voz baja, casi al oído, a aquel otro, de temperamento colérico. En general, el tipo medio de alumno, que hace cosas en clase, no tiene tiempo ni ocasión para plantear problemas disciplinarios. El mejor estímulo hay que buscarlo, sin duda, en su propia actividad. El profesor que sabe encauzar la actividad de los alumnos a través de trabajos asequibles, rara vez tropezará con serios problemas de disciplina. Le será muy útil, no obstante, el conocer bien a cada uno de sus alumnos (tipo de carácter, inteligencia, gustos, etc.), para que su labor docente sea más formativa, para que haya verdadera comunicación.

La enseñanza de la Geografía, pues, debe tener las características de ejercicios de observación: partir de los hechos sensibles para ir a las ideas, asociando en un esfuerzo constante la actividad de los alumnos y el trabajo del profesor.

Las encuestas realizadas entre los alumnos por diferente personal técnico a lo largo de varios años nos han demostrado que esta Geografía activa y nocional es la más querida por los chicos. He aquí algunas de sus afirmaciones: "Me resulta sencilla [la Geografía] porque se cuentan las costumbres de los hombres de manera bonita y agradable." "Me gusta la Geografía porque en ella se ve lo que pasa en otros continentes y en países lejanos." "Para mí la Geografía es mucho más sencilla [que otra asignatura] y me resulta muy entretenida." "Las clases de Geografía me resultan fáciles y sencillas, porque conforme vamos avanzando se me hace la Geografía más interesante y a la vez clara y sencilla."

Pero las asignaturas de Geografía de 1.º y 2.º no pueden asegurar más que una parte de la formación geográfica del futuro bachiller, ya que corresponden solamente a una etapa de su desarrollo intelectual. Para que la enseñanza geográfica adquiera toda su eficacia formativa es preciso llevarla a años sucesivos. Ello permitiría, indirectamente, un aligeramiento del trabajo de los escolares de 2.º curso (11).

Cabe afirmar, desde luego, que la Geografía de los cursos 1.º y 2.º, desarrollada desde un punto de vista activo y nocional, puede y debe jugar un importante papel en la formación del niño.

PEDRO PLANÉS.

(11) Nos parece desorbitado pretender, como ocurre actualmente, que los alumnos de 2.º vean toda la Geografía General y toda la Geografía Universal. El resultado es el de siempre: geografía de "cabos y golfos", memorismo, verbalismo. Urge subsanar pronto este lamentable error.

crónica

Curso sobre Escuelas Unitarias Completas

La organización escolar del siglo XX, construída a imagen de la planificación racional del trabajo industrial, centró su atención en la escuela graduada, considerada como la forma ideal para el trabajo escolar, y subestimó la unitaria, pensando que era una forma imperfecta, transitoria y llamada a desaparecer en un futuro próximo.

Las complejas circunstancias que condicionan desde diversos ángulos el hecho de la educación, han venido últimamente a rectificar tal enfoque. Pedagógica y didácticamente, la escuela unitaria completa ofrece matices y valores peculiares frente a la escuela graduada, a la vez que se encuentra en desventaja en otros aspectos; sociológica y demográficamente resulta imprescindible en zonas de población diseminada o en pequeñas comunidades de ca-

rácter rural; financieramente es la solución más económica a los problemas de enseñanza primaria.

Estas razones han vuelto a situar a la escuela unitaria dentro de los planes nacionales de extensión de la enseñanza primaria y han movido a la Unesco a incluir su estudio y difusión entre los resortes que contribuirán decisivamente a la ejecución de su proyecto principal de difusión de la enseñanza primaria en América.

En atención a estas circunstancias, el Gobierno español, en colaboración con la Unesco, decidió llevar a cabo un curso sobre Escuelas Unitarias Completas, que se ha desarrollado durante los meses de enero, febrero, marzo y abril del presente año, bajo el directo control del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

PREPARACIÓN DEL CURSO.

El Proyecto número 1 de la Unesco presentaba, y presenta, al Gobierno español motivos de excepcional interés, pues no pueden permanecer ajenos a nuestras preocupaciones los problemas culturales y educativos de las naciones hispanoamericanas, con las que nos unen permanentes lazos de historia, de espíritu, de lengua y de cultura.