



La orientación psicopedagógica y la escuela. Una perspectiva histórica

■ Miguel Á. Cerezo Manrique

Resumen

Los comienzos de la orientación en España surgieron en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX de la mano de una serie de corrientes científicas, que tuvieron traducción rápida en dos aspectos importantes, el relacionado con la orientación profesional y el de la intervención psicoeducativa con los niños anormales. La escuela ante estas innovaciones se encontraba mal situada por su escasa preparación psicopedagógica. No obstante se esforzó, ante las alternativas que se la presentaban, por seguir la vía de la colaboración en el proceso orientador que se estaba iniciando, siendo consciente del importante papel que podía desempeñar en la educación de las aptitudes e intereses de sus alumnos.

Palabras Clave

Escuela e intervención psicopedagógica.

Abstract

The beginnings of orientation in Spain emerged in the last years of the 19th century and the first years of this century on account of a serie of scientific tendencies which had an immediate result in two important aspects: one related to professional training and the other is the psychoeducational work with children with learning activities. School, in view of these innovations, was badly situated because of the limited psychopedagogical training. Nevertheless it made an effort, in view of the alternatives which were being presented, to follow the path of collaboration in the orientation process that was being initiated bearing in mind the important role that it could play in the education of its children's abilities and interests.

Keywords

School and psychopedagogical intervention.

En los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, en la Europa Occidental y en el resto del mundo civilizado se fueron gestando importantes modificaciones dentro del panorama educativo, asociadas a la investigación experimental, que se empezaba a desarrollar, y que fueron teniendo su reflejo e influencia dentro de las estructuras y formas de entender la educación en la sociedad española, aquí introducidas principalmente de la mano de krausopositivismo (VIQUEIRA, 1925) y del neoescolasticismo (BARBENS, 1916).

Se empezaba a conformar un contexto sociocultural, que manifestaba sus preferencias por la investigación científica de carácter experimental analítico en la educación, que estaba en la base del nacimiento de la psicopedagogía, y que podía relacionarse con cuatro tendencias intelectuales del momento (DEPEACE, 1992): por un lado, este fenómeno era una de las emanaciones del positivismo; por otro, de la teoría de la evolución; el nacimiento y desarrollo de la psicología experimental suponía la tercera y más concreta fuente de enfoque de la psicopedagogía, centrada, en la escuela, en la medida y en la atención de las dificultades del

aprendizaje y por último, en un cuarto lugar, se encontraba el deseo de renovación pedagógica. Estas preocupaciones eran compartidas por el movimiento higienista y psicológico, que desde el primer momento quiso impulsar una educación compensatoria, que intentara aminorar estas dificultades surgidas (BARNÉS, 1925). La utilización de los métodos psicotécnicos aceleraron el proceso de cientificación de la intervención psicoeducativa y, por extensión, de la práctica docente, lo que contribuyó a las modificaciones educativas de esta época de entresiglo.

Este clima experimental y de cambio iba tomando forma en diversas instituciones y asociaciones, y adquiriendo cuerpo a través de congresos y conferencias, expandiendo sus principios por el mundo civilizado. En esta época se fueron creando diversos centros para el estudio experimental del niño, en España los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y Barcelona.

Estos cambios empezaron a llevar asociados propuestas de mejora, y poco a poco, aun sin ser en la forma pretendida, iban logrando la familiarización de los maestros con la naturaleza par-

titular del niño, lo que a su vez, se pensaba, le permitiría adaptarse a sus necesidades.

Se pretendía construir el conocimiento del niño de un modo gradual y seguro, por medio de todo tipo de observaciones, medidas y experimentos psicofísicos, apoyándose en las ciencias auxiliares como la paidotecnia. Se pensaba que con estas aplicaciones la sociedad podría mejorar, la educación del niño se realizaría de un modo más eficiente, los niños con retraso serían tratados de un modo adecuado en instituciones especiales para convertirse en ciudadanos útiles, y una buena orientación y selección profesional se encargaría de garantizar que cada uno obtuviera el trabajo más adecuado a sus posibilidades.

En estos momentos, la mayor parte de las personas, que se dedicaban a la psicopedagogía o psicología aplicada a la educación, provenían del mundo de la medicina o de la docencia, cátedras de filosofía de los Institutos de Segunda Enseñanza o de las Escuelas Normales de Maestros, principalmente.

La Inspección Médico-escolar cubría técnicamente, en esta época, un importante campo de actividades psicopedagógicas y orientadoras. Los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona se presentaban como depositarios y principales impulsores de los nuevos conocimientos, relacionados con el diagnóstico y el asesoramiento personal y profesional, constituyéndose en escuelas de reflexión y de formación, en la tarea de extender las redes orientadoras por toda la geografía española (CEREZO, 1996).

La escuela en esta época no se encontraba en las mejores condiciones para afrontar los cambios que los nuevos tiempos estaban imponiendo. Las innovaciones psicopedagógicas quedaban muy lejos de los intereses de la mayoría de los maestros. Su formación, preocupada por los contenidos curriculares de tipo cultural general, dejaba en un segundo plano otros aspectos más psicopedagógicos (CEREZO, 1991).

El esfuerzo de profesionales aislados del mundo del magisterio, de la Inspección de Primera Enseñanza o de los centros de formación del profesorado logró ir introduciendo una serie de innovaciones que poco a poco fueron provocando las modificaciones que, lamentablemente, se truncaron, poco después, en la Guerra Civil.

Publicaciones periódicas influyentes en el mundo de la educación como el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, la Revista de Pedagogía o la Revista de Escuelas Normales, contribuían, en gran medida, a divulgar el pensamiento que prevalecía en la sociedad que nos rodeaba.

Todos estos condicionantes y otros que sería difícil mencionar adecuadamente en este corto espacio, hicieron que la orientación y el asesoramiento educativo se centraran, casi exclusivamente, en los campos de la orientación profesional y en el de la intervención psicopedagógica con los niños anormales, en este último sentido las realizaciones, en la mayor parte de las ocasiones, no pasaron de ser puramente asistenciales y limitadas a las grandes poblaciones.

El proceso de la orientación profesional, por el contrario, que se veía influido por tres factores básicos, por un lado el conocimiento del individuo que se trataba de orientar, por otro el conocimiento de las aptitudes requeridas para las diversas

profesiones y, en un tercer lugar, el conocimiento del mercado del trabajo, es decir las plazas disponibles (COMAS, 1926), parecía que la escuela debía de desarrollar un papel, en el que no todos se ponían de acuerdo, sobre todo en lo tocante al alcance del mismo, el CONDE DE ALTEA (1924), siguiendo a Lipmann y Stern, sostenía que ésta debía aspirar a algo más que a un papel secundario, aún reconociendo que hasta que el magisterio estuviera preparado se limitara su función a proporcionar al proceso orientador datos precisos y preciosos acerca de la personalidad infantil, sobre todo en su aspecto moral; pero cuando la capacitación llegara a la escuela, ésta debía de tomar una parte activa en la resolución del problema de la adaptación del individuo al trabajo, procurando desarrollar y encauzar sus aptitudes, de acuerdo con su vocación o con las necesidades del medio profesional en que se encontrase. De modo que al acabar los alumnos su estancia en la escuela, pudiesen recibir una orientación para ulteriores estudios, basada no solamente en el análisis de sus vocaciones, sino también en el conocimiento de sus respectivas eficiencias, fruto de observaciones sistemáticas de las aptitudes y defectos.

Este completo acaparamiento de las actividades de orientación, se oponía a otras tendencias que manifestaban un total desinterés por la orientación, que, por otra parte, era la posición más seguida, e incluso aconsejada por algunos tecnopsicólogos, partidarios del método experimental, como Moede o Piorkowski. Encomendando estas funciones a otras instituciones, que de forma científica realizaban todo el proceso orientador, sin tener en cuenta las aportaciones que la escuela pudiera realizar (LAUFER, 1924).

Una tercera posición abogaba por una colaboración pasiva entre las instituciones de orientación y la escuela, ésta se limitaba a indicar a los alumnos la conveniencia de que acudiesen a los centros de orientación y a proporcionarles unos datos, más o menos resumidos en una llamada «hoja pedagógica», referentes al pasado escolar, a las aptitudes y defectos observados en los alumnos, y, en el caso más favorable, a su aparente vocación.

Otra toma de postura, la de colaboración activa, mantenida por el Instituto de Orientación de Barcelona (RUIZ, 1922), consistía en aceptar la idea de que la escuela debería intervenir activamente en el proceso orientador, pero no de un modo absoluto y exclusivo. El maestro no debería limitarse a observar, sino que podría experimentar, siempre y cuando sus experimentos tuviesen la debida dirección por parte del organismo técnico orientador al cual hubiesen de servir.

De dos maneras podría cristalizarse la idea de una colaboración activa de la escuela en la obra orientadora: confiando a un personal y establecimiento pedagógico especializado, «escuelas de orientación», esta misión, o instruyendo previamente a los maestros de la localidad para que fuesen colaboradores o ayudantes de las secciones técnicas del instituto orientador correspondiente (WINTER, 1926).

La creación de una «escuela de orientación», aunque científicamente pudiera ser mejor, se enfrentaría a problemas técnicos y de espacio, ya que debería recibir alumnos para este último año de todas las escuelas ordinarias.

Por estas razones la realidad se encargó de demostrar que la «escuela de orientación» debería aceptarse como una solución

parcial, complementaria de la verdadera, que sería la de introducir en el horario escolar una clase semanal o bisemanal de «juegos profesionales». En esta clase, que para los escolares no tendría el carácter de tal, todos los alumnos jugarían cada vez a una profesión distinta. Y el juego no consistiría únicamente en el recuerdo de la actividad profesional correspondiente, sino en la ejecución de las pruebas psicotécnicas propuestas para discernir la aptitud a las mismas.

Se pensaba que entregándose los alumnos con absoluta ingenuidad a estos «juegos», proporcionarían al maestro abundantes ocasiones para observar y experimentar no solamente sus aptitudes intelectuales, sino sus datos morales e incluso su vocación para las distintas profesiones (MIRA, 1922). En esta forma de colaboración con la escuela, el Instituto de Barcelona recomendaba que el maestro observara en todas las experiencias el grado de interés que los alumnos ponían en ellas, las dificultades con que comprendían las instrucciones, la tenacidad con que las seguían, la satisfacción con que registraban los resultados o las excusas y alegatos con que justificaban sus fracasos.

Con posterioridad a la clase debían ponerse en limpio todas las observaciones y resultados obtenidos, apuntando en el cuaderno individual los datos propios del alumno y dejando consignados en otro especial los datos colectivos, promedios, etc. En algunas ocasiones se podría encontrar una cierta discordancia entre los resultados de dos sesiones experimentales; ello sería motivo para repetir las hasta que desapareciesen las dudas que pudiesen existir.

La introducción de estos «juegos profesionales» en las escuelas debía complementarse con otra actuación más difícil de uniformar: la informativa. Las mismas tardes, dedicadas a este tipo de clases, podrían aprovecharse para llevar a cabo visitas a talleres, fábricas, etc., en las cuales los niños al ver el trabajo real de la profesión considerada, tendrían, a posteriori, una confirmación y una explicación de lo hecho antes.

Estas visitas se realizarían después del juego, por tres tipos de razones: primero, para evitar que los niños acogiesen con escepticismo las pruebas psicotécnicas, segundo, se evitaría la sugestión momentánea y, en tercer lugar, la visita sería más provechosa con el previo conocimiento, dado por el maestro, de las características del trabajo profesional estudiado.

Ahora bien estos planteamientos de colaboración, propuestos por el Instituto de Barcelona, parecían difíciles de ser llevados por la escuela, principalmente a causa de la escasa preparación psicológica oficial de los maestros, que pretendía ser compensada por pequeños cursillos de preparación para esta nueva actividad orientadora. Además la práctica habitual era que se eligiera profesión sin aconsejarse de médico, maestro ni otra persona experimentada, decidiendo, en este sentido, no por motivos profesionales, sino preferentemente para continuar el oficio de los padres y amigos o para obtener una ganancia fácil e inmediata.

A pesar de todo la escuela debía tener una capital intervención en la orientación profesional (BORRUAT, 1925), ya que tenía, entre sus misiones, la de preparar hombres para la sociedad del mañana. De ahí la idea del papel social de la escuela, cumpliendo nuevos servicios y siendo la primera en vigilar el paso de la escuela al taller. No limitándose a enseñar, sino también dedicándose a alentar

y dirigir, ya que sólo de esta forma se podía dar a la clase el sentido de contacto con la realidad. En general, en estos años del primer tercio de siglo, se estaba produciendo una gran preocupación por orientar a cada individuo hacia su profesión, y por aprovechar las capacidades individuales de cada persona.

Al generalizarse la idea de la función social de la educación y de la escuela, la preocupación por la carrera que hubieran de seguir los alumnos era frecuente entre el profesorado, particularmente en el que actuaba sobre individuos que tenían próximo el problema de la elección de especialidad. Pedagogos procedentes de todos los campos Don Bosco, Dewey, Puffer, Kerschens-Teiner, al señalar a la escuela la misión central de desarrollar capacidades y de animar y dirigir actuaciones, traían a ella un sentido de iniciación a la vida, en gran parte vida de trabajo, varios de ellos, Decroly, Claparède, Bovet, Faria de Vaconcellos, Oliveira Guimarães, etc. dedicaron parte de sus actividades a la orientación profesional.

En estos años los programas de formación de los maestros, para la resolución de los problemas escolares de orientación profesional, se fueron incrementando. Esta preocupación por el porvenir profesional de los alumnos contribuyó grandemente a enriquecer la pedagogía, puesto que hizo que se buscasen medios de educación y de enseñanza eficaces, que se introdujeran nociones de rendimiento y elaboraran métodos de comprobación de resultados del esfuerzo docente (CLAPARÈDE, 1928).

La acción intencionada a favor de la orientación profesional de los alumnos era débil en la mayoría de los centros de enseñanza, y esto debido a que el alumno era considerado como un ser pasivo. La didáctica no se fundaba convenientemente en la acción desarrolladora, no sólo por falta de conocimientos psicológicos, sino por ausencia de actitud científica expectante en el profesor; con lo cual no se seguía bastante el proceso evolutivo natural de las aptitudes, que facilitaría en gran manera la labor educativa y permitiría ponerla en concordancia con las necesidades del desenvolvimiento individual, y con las que plantearía la realidad social, especialmente en lo que se refería a la iniciación a un trabajo, que con el tiempo podía ir tomando carácter profesional.

La escuela, tal como estaba, se hallaba mal colocada para informar respecto de las aptitudes de los alumnos utilizables profesionalmente. Pero una vez que se situara dentro del margen que las nuevas orientaciones le prescribían, estaría en mejor posición que cualquier otro medio que se buscara para apreciar aptitudes, para explorarlas y aun estimularlas, en el sentido que se propusiera. Quién mejor que el maestro podía valorar las cualidades de un alumno, a quien trataba día tras día por espacio de algunos años.

La apreciación del individuo por simple observación podía llevar a errores; sin embargo, esta técnica, en esta época, era el mejor medio de conocer lo relativo al carácter, a las costumbres y al temperamento. Si se quería un juicio más científico podía recurrirse a los tests de la psicología experimental, para analizar y determinar las diversas particularidades psicológicas del individuo, buscando lo que constituía su ser y lo que le diferenciaba de los demás.

Los maestros se encontraban en el comienzo de una tendencia, de un nuevo trabajo de la escuela, que venía a completar la obra de la educación, y para la que había que prepararse.

Esta nueva situación despertó entre numerosos docentes el deseo de conocer mejor a sus alumnos y de relacionar más la vida escolar con el ambiente y con la posible vida profesional futura. Aunque en el niño no se podía descubrir todavía su futura y superior aptitud profesional, era en la escuela primaria donde debía de iniciarse de manera sutil la orientación profesional. La educación debía de tener gran cuidado de fomentar y fortalecer la inclinación profesional, en consonancia con las aptitudes de cada sujeto, así como a despertar vocaciones y aptitudes, mediante simples generalizaciones manuales, pero sin pretender, en ningún modo, especializar o profesionalizar al niño. Las observaciones hechas por las escuelas, a las que asistía el orientado, tenían especial interés para resolver las aptitudes poseídas por éste, debido a que se referían a manifestaciones de actividad o a comportamientos en el trabajo, que a pesar de que éste era muy distinto del profesional, tenía muchas cosas comunes con él, en cuanto se referían al carácter y a la personalidad. Por esto, la colaboración de la escuela era muy estimada por las instituciones especiales de orientación profesional.

Desde el comienzo de la organización general de los servicios de orientación profesional en España, el Instituto de Orientación Profesional de Madrid, editó un Registro Paidológico, que se facilitaba gratuitamente a los maestros que lo solicitaban. Durante el periodo escolar, este registro, convenientemente llevado, servía para la selección automática de los niños que debían frecuentar las clases especiales de retrasados y de anormales, colonias escolares, preventorios, escuelas al aire libre, cursos para los niños superdotados o adjudicación de becas a los niños pobres que figuraban en este último grupo. Además debía comprender el historial médico, antropométrico, psicológico y pedagógico de cada alumno. Para esto, cada año, y mientras durase el periodo escolar, se debían llenar las cuatro fichas que comprendía el examen paidológico, que se debían agrupar, para su archivo, a las obtenidas en años anteriores: La ficha medicoantropométrica debía correr a cargo del médico escolar; la ficha pedagógica y la ficha psicológica, método de observación, correspondía al maestro y la ficha psicológica, método experimental, era responsabilidad de una persona que hubiese recibido preparación adecuada para realizar dicho trabajo. Este documento lo guardaba el maestro a cuya clase asistía el niño, que debía pasarlo a otro, en el caso de cambio de clase o de escuela. Sólo podía ser reclamado, para su consulta, por las autoridades escolares, médico escolar y, finalmente, por la oficina de orientación profesional.

Aunque las oficinas-laboratorios de orientación profesional de España, a lo largo de los años, repartían centenares de estos Registros, muy pocos volvían a ellas, a pesar de que, para facilitar las cosas, se entregaban sólo con las fichas pedagógicas y psicológicas de observación. Las causas más frecuentes por las que no las entregaban los maestros eran el que no tenían ni tiempo ni humor para llenarlas debidamente, lo que abogaba por la creación

del cargo de psicólogo u orientador escolar, paralelo al del médico escolar (OTERO, 1933).

Además de suministrar datos sobre el sujeto, la escuela primaria debía colaborar con las instituciones de orientación profesional, desarrollando todos los sectores funcionales, iniciando en la máxima variedad de actividades, facilitando la realización de labores interesantes que despertasen el gusto del trabajo en general y la satisfacción especial por determinada clase de trabajos.

Era deseable que los adolescentes, que saliesen de la escuela primaria, hubieran tenido una amplia experiencia de realizaciones y de actuaciones, que hubiesen despertado en ellos una cierta vocación. Esta experiencia unida a las observaciones hechas en visitas a establecimientos y lugares de trabajo, en excursiones al campo (Mallart, 1926), a la montaña y al mar, en charlas ilustradas y en sesiones cinematográficas, acerca de la vida profesional, servían de forma adecuada para despertar las inquietudes vocacionales de los alumnos.

En 1930, teniendo en cuenta la realidad de la orientación profesional, poca colaboración entre la escuela y el Instituto de Orientación, se propuso, por parte del Instituto Nacional de Psicotecnia, a la autoridad competente, que se indicara a los directores de grupos escolares de Madrid la conveniencia de entrar en colaboración con el Instituto, a fin de que los alumnos salientes de sus respectivas escuelas pudieran ser debidamente orientados (MALLART, 1944). Para ello se enviaron Registros Paidológicos para los alumnos que terminaban el curso, para que los rellenaran los maestros; el personal del Instituto de Orientación, junto con el cuerpo médico escolar, se encargaría de la recogida de la información necesaria a estos fines orientadores. Junto a esta labor se organizarían, durante el año escolar, conferencias, sesiones cinematográficas o de proyecciones fijas, lecturas, etc., en las mismas escuelas, sobre temas de orientación profesional. Durante la última quincena de junio y la primera de julio se debía constituir en cada grupo escolar una Comisión de orientación profesional, compuesta de personal del Instituto y del Grupo, de la que formarían parte el maestro de la clase, a la que habían asistido los orientados y el médico escolar, que hubiera suministrado los datos fisiológicos. Fijado el día, cada niño se presentaría a la Comisión, acompañado de sus padres o encargados, a quienes se daría el consejo orientador. El Instituto quedaría en relación con las escuelas primarias para resolver, además, problemas para los cuales fuese solicitada su colaboración, tales como: Investigar las causas de perturbación en el carácter de los niños (difíciles, inestables, etc.); ayudas al diagnóstico de los anormales y de los superdotados o colaborar en la clasificación de los alumnos en las clases según su nivel mental.

Apenas iniciado el ensayo, las circunstancias políticas y administrativas, que sufrió el país, determinaron su paralización.

Referencias bibliográficas

- BARBENS, F. (1916). *Curso de Psicología escolar para Maestros*. Barcelona: L. Gili.
- BARNES, D. (1925). La Psicología y la Paidología según Stanley Hall. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. XLIX, 328-336.
- BORRUAT, L. (1925). Educación vocacional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. XLIX, 782, 137-142.
- CEREZO, J.F. (1991). *La formación de maestros en Castilla y León. (1900-1936)*. Salamanca: Ediciones de la Diputación de

- Salamanca.
- CEREZO, M. A. (1996). *Los comienzos de la psicopedagogía en la España contemporánea. 1882-1936*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- CLAPAREDE, E. (1928). La orientación profesional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. LII, 820, 225-229.
- COMAS, J. (1926). La orientación profesional y la escuela. *Revista de Pedagogía*, V, 55, 300-305.
- CONDE DE ALTEA (1924). *La orientación profesional y la escuela*. Madrid: La Lectura.
- DEPEACE, M. (1992). Experimental research in education, 1890-1940: Historical processes behind the development of a discipline in Western Europe and the United States. *Education and Europe: Historical and contemporary perspectives*, 47, 69-70.
- LAUFER, R. (1924). Las bases médico-sociales de la orientación profesional, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. XLIX, 777, 360-366.
- MALLART, J. (1926). El campo, ambiente adecuado para la educación y la orientación profesional de los jóvenes sujetos a tutela social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, T. L, 795, 170-172.
- MALLART, J. (1944). La orientación profesional y la escuela. *Revista de Pedagogía*, 6-7, 255-300.
- MIRA, E. (1922). *Prácticas psicotécnicas aplicadas a la orientación profesional*. Cursillo dado en la Escuela de Verano de la Mancomunidad de Cataluña, Barcelona.
- OTERO, P. (1933). La Orientación profesional y la escuela. *Revista de Pedagogía*, XII, 135, 108-114.
- RUIZ CASTELLA, J. (1922). La orientación profesional y los modernos sistemas escolares. *Revista de Pedagogía*, I, 7, 241-246.
- VIQUEIRA, J. V. (1926). Introducción a la psicología pedagógica. Madrid: Beltrán.
- WINTER, E. (1926). La orientación profesional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 790, 791, 9-19, 33-35.

Dirección del autor: _____

MIGUEL ÁNGEL CEREZO MANRIQUE

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía
c/ Cuenca, 6-1º B
40004- Segovia

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- CEREZO MANRIQUE, Miguel Á. (1997). La orientación psicopedagógica y la escuela. Una perspectiva histórica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0)[Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>].