

EL PSICOLOGO ESCOLAR. SUS TAREAS Y SU FORMACION

Entre las conclusiones generales del Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander-San Sebastián en julio último, se pueden leer, en las sugerencias relativas a la tercera Sección, consagrada a los problemas de la formación de los educadores, las siguientes líneas:

«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 psico-pedagógica.»

Teniendo en cuenta que se trata de una sugerencia cuya importancia e interés actual no escaparán a ningún pedagogo, se nos permitirá consagrarle algunas páginas de comentario. Aunque hayamos esbozado en la ponencia presentada en el mencionado Congreso la importancia primordial de la preparación psicológica, teórica y práctica, de los educadores y hayamos indicado el contenido general de esta preparación, hemos tenido en cuenta solamente al profesor de enseñanza secundaria y no al especialista de la investigación. Si bien otros congresistas han tratado también el tema, creemos que el problema particular comprendido en la citada sugerencia no ha sido tratado más que bastante superficialmente y que, en todo caso, el adagio latino *Bis repetita placent* justificará y excusará algunas repeticiones eventuales.

Nos proponemos hacer un examen de los siguientes puntos: el problema de la especialización de las tareas pedagógicas no es nuevo: entonces, ¿cuál es el estado actual de la cuestión? ¿Esta especialización en materia de investigación está justificada? ¿Cuáles son sus tendencias dominan-

tes en este momento? ¿Cuáles son las diversas tareas que se pueden confiar al psicólogo escolar y cómo conducirlas a buen fin, recurriendo debidamente a las colaboraciones indispensables? En fin, ¿cómo se hará el reclutamiento y la formación de estos especialistas de la investigación psicopedagógica?

ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Con el progreso de la psicología pura y de la aplicada, con el desarrollo creciente de la instrucción pública, tanto en lo que concierne al número de alumnos como a la variedad cada vez mayor de los regímenes de estudio, la psicología escolar ha visto extenderse considerablemente su campo de acción y diversificarse paralelamente sus tareas. Pero la justificación fundamental de todo el movimiento actual en materia de psicología escolar es, en suma, la necesidad de adaptar el régimen escolar y educativo a las particularidades individuales de los alumnos para asegurar a las posibilidades naturales de cada uno un rendimiento máximo. Si hubo un tiempo en que sólo los niños irregulares, inadaptados o inadaptables al régimen habitual de la escuela retuvieron prácticamente la atención del especialista y fueron objeto de diagnósticos minuciosos y de medidas terapéuticas apropiadas, no ocurre lo mismo hoy. Es toda la población escolar, incluídos los niños normales y los superdotados, la que requiere la intervención del psicólogo, porque cada individuo presenta sus problemas permanentes o pasajeros, cada alumno constituye una unidad original, y las necesidades del diagnóstico, orientación, prevención y adaptación al medio y a los aprendizajes justifican investigaciones e intervenciones continuas del psicólogo práctico en la escuela. No son sólo los enfermos los que deben recurrir al médico, porque la salud no es más que un estado muy relativo y, sin compartir a este respecto las opiniones del *Knock*, de J. Romain, se reconocerá que

los exámenes periódicos y el más perfecto conocimiento posible de sus condiciones orgánicas pueden ayudarles a vivir más plenamente y más tiempo. El problema, en suma, es parecido en pedagogía y en medicina: quien bien se conoce bien anda corporal o mentalmente.

Pero acaso se dirá, ¿no es capaz el maestro, incluso mejor que un psicólogo especializado, de estudiar las características individuales de sus alumnos y sacar de ellas las necesarias conclusiones prácticas? ¿No está él, debido a su profesión, en contacto casi permanente con los que vamos a observar y eventualmente a corregir? ¿No es en las actividades cotidianas donde se han de mostrar la mayor parte de los rasgos cuyo conocimiento es útil para el educador? En fin, ¿no va la intervención de un agente suplementario a complicar más adelante el funcionamiento de la escuela y producir, paradójicamente, efectos opuestos a los perseguidos: una atomización grave de las tareas educativas, una desviación del cuidado que se debe al niño a causa de preocupaciones puramente experimentales? Ninguna de estas objeciones le parecerá fundada a quien examine el problema objetivamente y lo estudie lo mismo en sus aspectos teóricos que en los prácticos. Como decimos más arriba, no se puede, de buena fe, discutir el interés capital de un conocimiento cada vez más avanzado y sistemático de la individualidad infantil. Admitido el principio, están las modalidades de aplicación, y es aquí donde surgen las dificultades y las críticas. Las soluciones son diversas, según las circunstancias de lugar, tiempo y personas, y el valor de estas soluciones no es uniforme. Por otra parte, toda elaboración práctica en materia escolar es lenta y difícil, y por ello perfectible. En lo que concierne a la organización de los servicios de psicología escolar, el obstáculo más serio, mas no invencible, reside en la determinación precisa de las numerosas tareas de los agentes que se reparten el campo educativo y en la coordinación eficaz de estas actividades. Se trata de

realizar una unidad armoniosa entre la acción del maestro, del médico escolar, del psicólogo, del orientador y del inspector, unidad de acción de la que cada alumno sentirá bienhechores efectos en el presente y en el futuro.

La intervención de agentes especializados para la solución científica de los problemas psíco-pedagógicos que se presentan en los diversos grados de la enseñanza no es más que la consecuencia de una legítima división del trabajo. Como se puede comprobar en todas las ramas de la actividad científica o industrial, la necesidad de diferenciar las tareas y de repartirlas entre trabajadores preparados a este fin no ha hecho más que acentuarse con los años. La actividad educativa no podía escapar a esta división. En efecto, el progreso de las ciencias auxiliares de la pedagogía, las exigencias nuevas de una sociedad en profunda evolución, el recurrir a métodos experimentales para resolver cuestiones tradicionalmente reguladas por procedimientos empíricos, todo esto imponía necesariamente una distribución nueva del trabajo pedagógico y justificaba una disociación parcial de las funciones del educador propiamente dicho y las del investigador. Al lado del que practica en la escuela debería colocarse lógicamente un técnico, un pedagogo que se hallase a la mitad del camino entre la enseñanza y la investigación pura, que estuviese muy al corriente de ambas, porque son necesarias para el ejercicio fructífero de su tarea. No se podía razonablemente cargar sobre las espaldas del maestro todas las exigencias de la pedagogía moderna. Materialmente, no habría dado abasto para la tarea y, científicamente, su preparación no era suficiente para permitirle realizar convenientemente *todo* el trabajo de diagnóstico y de investigación que se exige hoy en las escuelas. No hay duda que ni se puede ni se debe separar completamente la función docente de la investigadora. Como el éxito de la primera depende parcialmente de la segunda, el maestro debe evidentemente recibir una preparación psicológica seria y ser iniciado en la observación y en la experimentación.

Sería paradójico que un educador fuese incapaz de hacer el inventario sistemático de los seres concretos que se le confían y de modificar su acción según los datos que la observación le suministra. Además, hemos mostrado que la investigación y la enseñanza no pueden estar completamente disociadas. Constituye para el que practica en la escuela una técnica de su oficio perfeccionarse investigando. Pero la finalidad misma de la investigación realizada por el maestro deslinda a este último un campo claramente *definido* y le impone ciertas *modalidades*. Esta investigación debe ser *inmediatamente* útil y ha de ser sugerida por los *problemas concretos*, tales como se presentan en las *condiciones normales* del trabajo escolar de cada maestro. Cada educador tiene sus problemas, referentes a sí mismo y a sus alumnos. Su intención dominante no debe ser aportar una contribución personal al progreso de las ciencias psicopedagógicas, sino aumentar la eficiencia de su oficio (1).

La conveniencia del trabajo de investigación realizado por el maestro queda ya reconocida. Ahora hemos de examinar ciertos problemas más complicados —especialmente el del diagnóstico de los casos— problemas que exigen conocimientos especiales profundos y el empleo de instrumentos más delicados, lo cual sólo podría ser realizado satisfactoriamente por un especialista. Cuando se trate de experimentaciones colectivas, de encuestas amplias, de comparar situaciones y métodos, la intervención del psicólogo escolar será necesaria para la ordenación e interpretación de los datos, aunque normalmente haya de recurrir a la colaboración de los educadores para recoger los elementos indispensables.

La necesidad de crear servicios de psicología escolar confiados a técnicos especializados se ha reconocido en general por los Gobiernos, Congresos y todas las organizaciones

(1) J.E. PLANCHARD: *Investigation et enseignement*. (En el *Moniteur des Instituteurs*, núm. 1, 11-15, 1948.)

que se interesan por el progreso de la educación y de la enseñanza. Así, la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, reunida en 1948 por iniciativa de la U. N. E. S. C. O. y del B. I. E., se ha ocupado especialmente del desarrollo de los servicios de psicología escolar. Creemos que acaso sea útil, debido a su interés y actualidad, reproducir aquí lo más esencial de las recomendaciones hechas por esta conferencia, destinadas a los ministerios de Instrucción Pública de los diversos países (2).

El maestro, se dice en ella, «no puede, debido a sus muchas ocupaciones, conocer suficientemente y aplicar las ciencias psicológicas». Por este motivo convendría:

1) Que las aplicaciones de la psicología escolar, desde luego con la colaboración del maestro, se hagan de acuerdo con las indicaciones de los especialistas.

2) Que se hagan esfuerzos para orientar los estudios de cada alumno, recurriendo a exámenes psicológicos interpretados de acuerdo con los consejos de un especialista.

3) Que, en lo posible, se organicen servicios de psicología escolar para responder en particular a las necesidades siguientes: Descubrimiento de los retrasados y de los superdotados; readaptación de los niños difíciles; orientación y selección escolar; orientación profesional; adaptación de los programas escolares, y control del rendimiento de los diferentes métodos pedagógicos en colaboración con los profesores y las autoridades escolares.

7) Que el psicólogo escolar no se limite al examen de los casos individuales, sino que pueda colaborar con el maestro en el análisis del rendimiento de los métodos pedagógicos utilizados y en la adaptación de estos métodos al desarrollo mental de los alumnos.

10) Que la preparación de los psicólogos escolares no

(2) Véase: Publicación número 14 de la U. N. E. S. C. O. y del B. I. E.: *Los psicólogos escolares* (Avenida Cleber, 19, París, y B. I. E., Ginebra, así como la Recomendación núm. 25 de la XI Conferencia Internacional de Instrucción Pública).

se refiera solamente a la adquisición de conocimientos teóricos y de un número mayor o menor de técnicas de examen, sino que incluya siempre investigaciones personales y asistencias especialmente a los servicios de consulta médica pedagógica y orientación escolar.

11) Que esta preparación no sea exclusivamente psicológica, sino que comprenda igualmente todos los conocimientos pedagógicos indispensables y asistencias a los servicios de enseñanza para permitir una colaboración fructífera con los maestros, los médicos y las familias.

12) Que la formación de los psicólogos especializados comprenda una experiencia práctica extensa y sea sancionada por el diploma de un Instituto especializado o por un grado universitario.

Estas recomendaciones llevan consigo, bajo forma concentrada, la justificación de los servicios especializados de psicología escolar, la indicación de su papel y de los principios que deben presidir la formación de los técnicos que se harán cargo de ellos.

De la amplia encuesta emprendida por los organismos citados (U. N. E. S. C. O. y B. I. E.), resulta que la organización de la psicología escolar está todavía en una fase embrionaria en muchos países, y será preciso, sin duda, algún tiempo antes de que los mencionados servicios se conviertan en una institución con fines claramente definidos y perfectamente integrada en el conjunto del sistema educativo.

Casi en todas partes existen organismos creados gracias a la iniciativa privada, o dependientes del Estado, pero su esfera de acción está con frecuencia limitada a ciertas categorías de escolares o a ciertas regiones; en general, a los problemas-casos de las escuelas elementales y a las grandes aglomeraciones la mayoría de las veces. Los alumnos de los centros de formación secundaria, aunque considerados teóricamente susceptibles de la atención del psicólogo, han estado prácticamente descuidados hasta hoy. Además, como las investigaciones han tenido por fin el perfeccionamiento

to de los métodos de enseñanza, el estudio experimental del contenido de los programas y de su distribución cronológica es decir, los trabajos de pedagogía experimental propiamente dichos, apenas han sido abordados a no ser de una manera dispersa.

La forma en que la psicología aplicada al niño se ha desarrollado, sobre todo en los últimos años, y que está hoy unánimemente admitida y organizada, es la orientación profesional; pero ésta no es propiamente psicología escolar aunque tenga con ella puntos de contacto. Si se ha generalizado con bastante rapidez, a costa de la psicología propiamente escolar, es que se han visto sus beneficios inmediatos, especialmente sus beneficios sociales. Aunque una colaboración entre la escuela y los centros de orientación profesional es indispensable, conviene distinguir los servicios de cada uno de ellos. La tarea del consejero de orientación profesional es, desde luego, lo bastante absorbente para ocuparle por completo. Este consejero es un intermediario entre el adolescente y el patrono, más bien que entre el escolar y el maestro.

Cada país ha concebido y realizado los servicios de psicología escolar según sus necesidades, sus recursos y sus tendencias particulares. No vamos a detenernos a describir aquí las modalidades que se pueden encontrar hoy en América y en Europa. Mientras que en los países anglosajones los progresos de la psicología escolar se han concretado, sobre todo en la multiplicación de «Child Guidance Clinics», administrativamente independientes en general de las autoridades escolares, la tendencia continental consiste más bien en integrar el servicio de consultas psicopedagógicas en el cuadro de la escuela y confiar al psicólogo escolar tareas más variadas y extensas que el trabajo diagnóstico y terapéutico. Sin entrar en detalles, diremos, sin embargo, algunas palabras de la situación actual en Francia. Es un país que parece haber comprendido bien el papel que debe desempeñar la psicología escolar, y se ha esforzado por elaborar

un plan de conjunto para su organización nacional y su puesta en acción. Se reconoce, además, en este esfuerzo de renovación, la influencia predominante de psicólogos como Wallon y Pieron, que están completamente al corriente de los últimos desarrollos de su ciencia y de sus aplicaciones concretas. Esto no quiere decir, claro es, que Francia se encuentre hoy en el primer plano en materia de realizaciones, ni mucho menos. Hay en este país muchas rutinas a extirpar, malas voluntades que vencer y obstáculos materiales que remontar antes de que penetren en la práctica pedagógica las ideas presentadas actualmente por un grupo bastante restringido de especialistas. Ante todo hay que constituir cuadros que hoy no existen. Pero sea lo que fuere, la reforma de la Enseñanza, publicada por el ministerio de Educación Nacional de Francia en agosto de 1947, encierra opiniones muy justas sobre el problema que aquí nos ocupa, opiniones que pueden ser útiles como orientación. El control psicológico escolar, se lee en este documento, se justifica por la necesidad de conocer las particularidades individuales del niño, así como su evolución psicológica, de practicar una orientación escolar conveniente, de apreciar la eficacia de los métodos educativos, de adaptar los programas a las capacidades de cada edad. Los principios actuales de organización son los siguientes: El psicólogo escolar debe:

- a) Pertenecer al cuerpo docente.
- b) Poseer una formación científica sancionada por un diploma universitario.

Debido a la multiplicidad de servicios que tendrá que realizar y del carácter absorbente de éstos, el psicólogo escolar quedará libre de toda función docente. Administrativamente, estará bajo la autoridad del jefe del establecimiento a que se halla adscrito y se pondrá a disposición de sus colegas, maestros o catedráticos, para ayudarles a resolver los problemas pedagógicos que les ofrezcan dificultades, especialmente los relativos a las particularidades individuales de los escolares. El psicólogo escolar y el con-

sejero de orientación profesional trabajarán en estrecha colaboración, aunque pertenezcan a servicios separados. El control y la responsabilidad científica de los trabajos de psicología escolar pertenecerán a los laboratorios o centros de estudio psicológicos que existan o que se han de crear junto a las Universidades. En el departamento del Sena, donde el servicio funciona ya de una manera eficiente, cada psicólogo escolar está adscrito a un grupo escolar de unos 1.000 niños, de tres a quince años de edad. Los trabajos emprendidos hasta hoy se distribuyen prácticamente en tres grupos: exámenes individuales de los alumnos; puesta en punto del rendimiento escolar; investigaciones científicas, en las que se combinan el método y el análisis estadístico.

Para formarse una idea del contenido concreto de estos trabajos se puede leer la revista *Enfance*, fundada en 1948 por H. Wallon, en la que han sido publicados los resultados de algunas de las investigaciones emprendidas.

Diremos más adelante unas palabras sobre el programa de formación de los psicólogos escolares, tal como se practica actualmente en París.

Es todavía muy pronto para emitir un juicio objetivo acerca del valor de la organización adoptada en Francia. El porvenir dirá si esta organización no está demasiado centralizada y si los efectos sobre la práctica escolar, que sus promotores esperan, se manifiestan realmente.

LAS TAREAS DEL PSICÓLOGO ESCOLAR.

De lo que antecede se puede formar una idea general de la extensión y naturaleza del trabajo psicológico escolar. Sus atribuciones consisten esencialmente en estudiar y, a ser posible, resolver problemas escolares, individuales y colectivos, que los maestros no tienen tiempo de examinar o, la mayoría de las veces, competencia necesaria para tratarlos.

Estos problemas se pueden agrupar a grandes rasgos, sin incurrir en una arbitrariedad excesiva, en tres secciones:

a) En primer lugar se presentan los problemas de *inadaptación individual*, general o especial, a las condiciones del medio escolar. La terminología corriente los designa habitualmente con el nombre de *problemas-casos* o *niños-problemas*. La tarea del psicólogo consistirá en este caso en el examen clínico, tan preciso y sistemático como sea posible, de los escolares que le sean presentados por los maestros. El diagnóstico sistemático irá seguido de una interpretación etiológica que permitirá sugerir las medidas eventuales de corrección, de readaptación. Este aspecto de la psicología escolar es el más antiguo y desarrollado en el momento actual. Es, en suma, un producto de la psiquiatría, y las clínicas inauguradas a principios de este siglo en los Estados Unidos por el doctor Healy representan la primera forma del mismo. Pero la actividad de estas clínicas se ha diferenciado mucho después. Se han convertido en clínicas netamente psicopedagógicas, inspiradas en las necesidades de la escuela.

b) Al lado de los problemas de inadaptación se puede considerar otro grupo de actividades del psicólogo escolar. Nos referimos a todas las cuestiones relacionadas con la orientación escolar y profesional. Aquí la totalidad de los alumnos requiere la intervención del psicólogo escolar. Es, en suma, la individualidad de cada uno quien la justifica. La acción del especialista será en general, en este caso concreto, mucho menos profunda que la solución de estos *problemas-casos*. Se tratará, partiendo de las características de cada alumno, de los datos recogidos por la observación de los diversos agentes educativos, de aconsejar el género de estudios, los métodos, programas... que más convienen a los adolescentes, a partir del umbral de la formación secundaria. Es, en suma, un aspecto de la individualización de la enseñanza. Aunque la orientación escolar tenga muchos puntos de contacto con la orientación profesional, conviene, sin

embargo, distinguirlas. La primera no tiene en cuenta una finalidad directamente social como la última.

c) En fin, además de los exámenes de los escolares irregulares y de la tarea de orientación escolar, queda lo que, a falta de otras palabras más precisas, llamaremos *trabajos de pedagogía experimental* propiamente dicha. Entendemos por tales las investigaciones colectivas principalmente, tales como el control de los métodos de enseñanza en uso, la puesta en punto de procedimientos nuevos, la elaboración científica de programas, la creación de instrumentos de comprobación del rendimiento escolar (tests pedagógicos, escalas escolares...), las encuestas estadísticas sobre tal o cual cuestión que afecte a la práctica escolar, etc. Es en este sector de actividad donde la colaboración de los psicólogos escolares entre sí y con los maestros será principalmente evidente y necesaria. Al los psicólogos pertenecerá, sobre todo, la tarea de coordinar e interpretar los datos; al cuerpo docente corresponderá el cuidado de recoger estos datos, de acuerdo con las prescripciones del especialista y, accidentalmente, bajo su dirección.

Examinemos rápidamente cada uno de estos tres grupos de actividades y tratemos de ilustrarlos por medio de algunos ejemplos:

* * *

No nos detendremos en el estudio de los anormales escolares caracterizados por un retraso acentuado de desarrollo mental. El tratamiento separado de estos escolares se ha practicado en casi todas partes desde que existen instrumentos elaborados científicamente a este efecto y desde que se ha adoptado una terminología adecuada para designar la gravedad de los retrasos intelectuales. Casi en todos los sitios se han organizado clases especiales para los deficientes intelectuales; pero el tratamiento de estos casos pertenece a la pedagogía médica y no a la pedagogía normal. Se encontrará en un libro reciente, denso y admirablemente he-

cho, el estudio, desde el punto de vista teórico y práctico, de los deficientes psicológicos. Se podrá ver en él que el problema de las insuficiencias mentales no es tan sencillo, en lo que se refiere a sus causas y a sus diversos aspectos, como se imaginaria el educador a primera vista. En todo caso, la noción del A. M. o del Q. I. * es insuficiente. Se impone el empleo de métodos analíticos; la interpretación etiológica de los síntomas está sólo al alcance de especialistas bien preparados (3).

Pero en toda escuela hay muchos casos de inadaptación, aun cuando el nivel intelectual general sea normal. Incluso puede haber un nivel excepcionalmente elevado en ciertos alumnos que presentan dificultades en su comportamiento escolar. En la práctica, la comprobación de la falta de rendimiento general o especial se hace con facilidad por el maestro que tenga un poco de visión y cumpla su deber con conciencia. ¿Pero cuál será la causa precisa de una adaptación defectuosa? Es al formular esta pregunta cuando surge el problema capital, porque de su respuesta depende la terapéutica eficaz. ¿Casos aparentemente idénticos ocultan orígenes tan diversos! Se habla del retraso escolar, como el vulgo habla de psicopatía, sin preocuparse del hecho de que estos términos comprenden múltiples variedades. Se cree que es posible vencer un retraso general o específico a fuerza de repeticiones, ejercicios suplementarios e incluso amenazas. Es como si un médico recomendase invariablemente a las personas que sufren debilidad física comer muchas chuletas y hacer muchos ejercicios físicos. Es preciso, en suma, en materia escolar, adoptar la actitud que se adopta en la vida corriente respecto de la salud: si una cosa no marcha bien, si existe un mal persistente, hay que acudir al especialista.

* En España, las notaciones A. M. y Q. I. se expresan así: E. M. y C. I., respectivamente.

(3) ANDRÉ REY: *Etude des insuffisances psychologiques*. 2 vols. Genève et Paris, 1947.

Los orígenes de los retrasos generales y específicos son numerosos y, a menudo, actúan muchos factores al mismo tiempo. Sin querer profundizar aquí en la cuestión, diremos que se puede atribuir a condiciones físicas desfavorables, circunstancias sociales, factores intelectuales, características temperamentales y factores específicamente escolares (métodos, organización y programa). Cada uno de estos factores encierra diversos elementos, y es precisamente el análisis detallado de éstos lo que la psicopedagogía moderna se esfuerza por estudiar. Ha recurrido, para hacerlo, a procedimientos muy delicados y a aparatos muy complicados algunas veces. Lo repetimos, este trabajo no lo puede realizar el educador. Debe señalar los casos difíciles al psicólogo escolar, que está preparado intelectual y materialmente para ocuparse de ello.

No vamos a desarrollar aquí un programa de pedagogía clínica, porque ello nos llevaría demasiado lejos. Ya nos hemos ocupado de esta cuestión en un estudio anterior (4). Sin embargo, ponemos un ejemplo concreto para esbozar el carácter complejo y delicado de los diagnósticos de los retrasados. F. Schonell, pedagogo inglés que se ha dedicado especialmente a esclarecer estas cuestiones, propone el siguiente plan para el diagnóstico de los retrasos específicos: a) Medida de la inteligencia general; b) Aplicación de tests escolares; c) Aplicación de tests diagnósticos en los retrasados; d) Aplicación de tests sensoriales; e) Determinación de las características emotivas; f) Observación de los intereses dominantes; g) Breve encuesta sobre la historia personal del sujeto; h) Estudio de la historia educativa del retrasado; i) Conversación con el niño a propósito de sus sentimientos respecto del retraso y encuesta sobre los conflictos y ansiedades posibles. A cada uno de estos puntos corresponden métodos apropiados, entre los cuales los tests ocupan gran espacio. Los tests diagnósticos utilizados en

(4) E. PLANCHARD: *Dificuldades escolares et pedagogica clinica*. Monografía núm. 1 do Boletim do Inst. Costa Ferreira, Lisboa, 1944.

estos exámenes clínicos se caracterizan por ser analíticos, es decir, por poner de manifiesto los diversos mecanismos que intervienen en los aprendizajes escolares y que han sido aislados por la psicología de las diversas ramas escolares. Por ejemplo, en lectura, los tests se fijarán en la seguridad al leer, en la rapidez en reconocer, en la comprensión, etcétera..., puesto que uno u otro de estos elementos por sí solo puede ser la causa del retraso (5).

El desarrollo adquirido desde hace algunos años por la pedagogía clínica muestra elocuentemente su valor práctico. Se compendia en las siguientes fases: Descubrimiento de los casos de inadaptación o desadaptación escolar —diagnóstico analítico de los síntomas—; determinación de las causas —métodos terapéuticos individuales y medidas preventivas generales (estos dos últimos puntos se refieren a la actividad del educador). Allí donde la población escolar es bastante numerosa para permitirlo, se puede prever la organización de clases de enseñanza correctiva, en las que determinados maestros harían ejecutar los ejercicios individuales apropiados en cada caso.

* * *

En materia de orientación escolar, el psicólogo se ocupará, en colaboración con los maestros, los padres y el médico, de encontrar el régimen escolar más conveniente para los alumnos y de aconsejar a éstos la elección de sus futuros estudios. Por tanto, la orientación escolar sirve de preparación a la orientación profesional propiamente dicha. En un sentido amplio, el consejero de orientación escolar será

(5) F. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*, London, 1941. *Diagnosis individual difficulties in arithmetic*. London, 1942. Los retrasos específicos en lectura son frecuentes y tienen una repercusión grande en los progresos ulteriores de todas las disciplinas del programa, por cuyo motivo se han organizado clínicas especiales para el estudio de estos retrasos y de su tratamiento, por ejemplo en la Universidad de Columbia de Nueva York.

V. A. I. GATES: *The improvement of Reading: A program of diagnostic and remedial methods*. 3^{er} ed. N. Y., 1947.

el guía de los alumnos en materia de estudios. En los *Principios y prácticas de orientación escolar y profesional*, de la «National Vocational Guidance Association», de Nueva York, se lee: «La orientación escolar está formada por los procedimientos intencionales y metódicos de ayudar al desarrollo intelectual y a la formación de la personalidad de cada individuo. Puesto que la preparación para una carrera implica la elección de estudios, programas y escuelas u otros centros de preparación, es evidente que la orientación profesional no se puede separar de la orientación escolar.» En la encuesta realizada por iniciativa de la U. N. E. S. C. O. y del B. I. E., de que hemos hablado, se atribuye a esta expresión un sentido prácticamente equivalente a la fórmula «escuela a la medida». En pocas palabras, las ideas no son todavía uniformes en esta materia. En todo caso, debemos recordar esto: el orientador escolar no tiene en perspectiva inmediatamente una profesión determinada; es preciso realizar la orientación durante largo tiempo y exclusivamente en materia escolar. Podemos tener una idea concreta del trabajo que esta tarea requiere, pensando en las *clases de orientación*, iniciativa adoptada en Francia desde 1937 y seguida nuevamente después de la guerra con la Reforma de la Enseñanza en la organización de las clases nuevas. Se trata de clases poco numerosas, sin programas absolutamente rígidos, en las que los maestros tienen como misión principal descubrir, en el ejercicio mismo de las actividades escolares y por medio de juegos y ejercicios especiales, las aptitudes, los gustos, las modalidades de la inteligencia de los escolares a fin de saber más exactamente el género de estudios que les convendrá seguir: literarios, científicos o técnicos. Particularmente, al salir de la escuela primaria es cuando se justifica la organización del servicio de orientación pedagógica, es decir, hacia los doce o trece años. Su eficacia práctica dependerá evidentemente de la variedad de los tipos escolares de formación post-primaria. Actualmente existe la tendencia en todos los países de diferenciar ampliamente los

regímenes escolares en el nivel de la enseñanza media. Podemos darnos cuenta de ello contemplando a Bélgica, con sus diversas secciones de Ateneos (Liceos) y con la creación reciente de escuelas profesionales con muchas secciones que permiten los traslados. En Francia, la Reforma a que hemos aludido se inspira todavía más netamente en las mismas ideas. Y en Inglaterra sucede lo mismo. Esta diferenciación se justifica, sin duda, por consideraciones sociales; pero, ante todo, por necesidades psicológicas. No se trata de una jerarquización vertical de los estudios, sino de una diferenciación horizontal determinada por la individualización del tratamiento pedagógico.

Se puede invocar aquí la generalización del *carnet señalador individual* para facilitar especialmente la orientación escolar. Este carnet debería seguir al niño a lo largo de toda su escolaridad y estar suficientemente detallado para permitir una orientación comprensiva. Se dirá que la elaboración de tal documento exige mucho tiempo y trabajo. Es cierto pero el papel del psicólogo escolar consistirá cabalmente en ayudar a los maestros en esta tarea, por lo que las dificultades son más bien de orden administrativo. Por otra parte, numerosos ejemplos muestran que esta práctica es realizable con un éxito que no se había esperado. Es cuestión de organización y buena voluntad.

El psicólogo escolar podrá recurrir también, en materia de orientación, a los tests pedagógicos pronósticos, como se hace ya en muchas partes de los Estados Unidos. Sabemos en qué consisten: son pruebas de naturaleza escolar, que tienden a inventariar los conocimientos en un campo determinado y a revelar los gustos y aptitudes reales en estas materias. A veces se emplean, en el ingreso a la Universidad para orientar a los estudiantes hacia una u otra Facultad.

Las entrevistas con los alumnos y los padres, y los cuestionarios especialmente preparados que han de llenar los maestros, son otros medios de conocer más perfectamente la

personalidad de los jóvenes alumnos, a fin de saber mejor el género de preparación intelectual que les conviene. La orientación escolar no debe ser irrevocable, lo mismo que no debe serlo la orientación profesional. Como observa acertadamente R. Gal, «las opciones, especie de "banco de ensayo», deben permitir controlar el fundamento de las observaciones realizadas o los consejos dados y decidir, teniendo en cuenta el éxito o el fracaso del alumno, si éste debe continuar o no la orientación emprendida» (6).

* * *

La tercera función que se puede confiar al psicólogo escolar, y en este caso se tratará esencialmente de un trabajo por equipos, es la puesta en punto de un modo científico de las técnicas de enseñanza y de comprobación del rendimiento escolar. Las autoridades pedagógicas y administrativas no han propuesto jamás tantos métodos inéditos o renovados en materia de aprendizaje de la lectura, ortografía, el estilo, el cálculo, la escritura, etc... Estos métodos nuevos pretenden fundarse en la psicología del niño, y es posible que estén basados realmente, aunque diverjan, a veces, en hechos indiscutibles. Pero en la práctica, y según las circunstancias cambiantes del medio, acaso sea preferible determinado método. En esta materia es condenable todo dogmatismo. Es preciso realizar una comprobación minuciosa y detenida antes de adoptar una novedad. Muchas prácticas predominantes en las escuelas activas no han sido jamás objeto de un verdadero estudio experimental, que exigiera datos numerosos recogidos en condiciones determinadas rigurosamente e interpretadas según las reglas de la metodología científica. ¿Qué valor tiene, por ejemplo, el método global de lectura y de escritura? ¿Es preferible partir de la frase o de la palabra? ¿Cuál es el valor pedagógico de las películas es-

(6) R. GAL: *La psychologie dans les classes nouvelles*. (*Entance*, núm. 1, Janvier-Février 1948, p. 60).

colares que actualmente se ofrecen a los maestros? ¿Cómo habrán de hacerse, teniendo en cuenta la edad de los niños, la materia presentada, la longitud, los temas, etc.? ¿Cuál es la dificultad relativa de los problemas de aritmética de los manuales? ¿Corresponde el vocabulario empleado en los manuales a la capacidad media de los niños que los emplean? Se podrían llenar páginas y más páginas con las preguntas de esta clase. Las respuestas a las mismas son variables, y este simple hecho demuestra que los criterios que las informan son fundamentalmente subjetivos. La única respuesta que merece verdaderamente confianza es la que nos suministre la experimentación y no la simple experiencia. Lo mismo se puede decir de la determinación del contenido de los programas y de su distribución a lo largo de los años de estudio. Los motivos invocados la mayoría de las veces para justificar la inclusión de tal o cual materia, y en tal o cual año, acaso sean válidos, pero en modo alguno seguros. Hay en ello un campo inmenso y muy interesante para la investigación pedagógica. ¿Y quién puede explorarlo mejor y beneficiar con ello a los que practican la enseñanza sino los psicólogos escolares? Y es en este sentido en el que se orientan hoy muchos jóvenes investigadores de los Institutos superiores de Ciencias de la educación. Podemos darnos cuenta de ello hojeando las revistas de psicología escolar, especialmente las americanas y las inglesas, o consultando, por ejemplo, la tercera parte de la notable obra que R. Buyse ha consagrado hace ya más de diez años a la experimentación pedagógica (7).

Como hemos indicado ligeramente, los trabajos de este género exigen muchas veces una colaboración, porque muchos de ellos se basan en el método estadístico, es decir, en un gran número de casos y en elaboraciones largas y enojosas, pero necesarias. Para llevarlas a buen fin hay que organizar, distribuir el trabajo, hacer que cada obrero, téc-

(7) R. BUYSE: *L'experimentation en pédagogie*. Bruxelles, 1935. Traduit en espagnol dans la collection Labor.

nico o maestro, aporte su esfuerzo a la construcción del conjunto.

Estas son, rápidamente esbozadas, las tareas que puede asumir aquel que es designado, con una expresión un tanto restringida, pero ya consagrada, con el nombre de *psicólogo escolar*. Sólo nos queda decir algunas palabras sobre la formación de este especialista.

FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES.

Si se admite que las tareas especiales arriba indicadas son necesarias para el perfeccionamiento de la escuela y el mejoramiento de la sociedad, y si se reconoce que este trabajo no lo pueden realizar los maestros solos, sino los especialistas, el primer problema que se trata de resolver es el de la «formación de los cuadros».

Los psicólogos escolares deben pertenecer, y apenas si hay discusiones sobre esto, al cuerpo docente de la enseñanza dentro del cual se situará su actividad. La justificación de esta exigencia es fácil. Es inconcebible que un investigador pedagogo ignore la práctica de la enseñanza. La interpretación adecuada de datos numerosos sólo es posible si se halla esclarecida por la experiencia personal de la acción educativa. Empleando una expresión vulgar, sólo cuando «se está en el ajo» se tienen aptitudes para hacer psicología escolar. Además, el contacto frecuente con los escolares, requisito necesario para el psicólogo escolar, no será verdaderamente fructífero más que cuando éste posea las cualidades y la pericia de un buen maestro. Binet, por no citar más que a él, llamaba ya la atención sobre el peligro que existe en confiar a sabios de laboratorio investigaciones de naturaleza netamente escolar. Estos sabios se embarullan y confunden a los niños. El P. De La Vaissiere reconocía esta necesidad cuando escribía: «El educador sabio debe tener por ideal el ingeniero hábil, que no es exclusivamente ni un hombre

empírico ni un sabio, sino que se esfuerza por reunir las cualidades del uno y del otro» (8). Y es la misma idea la que expresa R. Buyse. «Si se quisiese, dice Buyse, establecer en el campo del trabajo pedagógico las distinciones que impone una legítima división de tareas, se tendría, por una parte, al *filósofo de la educación* y al *psicopedagogo*, que son teóricos, y de otra, al *paidotécnico* y al *pedagogo*, que son prácticos.» Y añade: «La afinidad aparece marcada especialmente entre el paidotécnico y el pedagogo. Idealmente tienden a convertirse en uno solo. Existe entre ellos relación muy semejante a la que hay entre el médico de laboratorio y el médico con clientela. El nombre que nos parece expresar mejor la verdadera característica del paidotécnico es el de *ingeniero escolar*. Desde el año 1920 hemos propuesto designar de este modo al que, estando completamente al corriente de los progresos de la ciencia pedagógica, se halla iniciado, sin embargo, en el arte educativo, lo que le permite mantener el justo medio entre la ciencia y la práctica. Su posición es delicada: no es ni un práctico empírico, ni un sabio especulativo... un investigador, reúne las condiciones de un realizador» (9). Hay todavía otra ventaja en unir en el mismo agente al pedagogo práctico y al paidotécnico. Es que será acogido con menos desconfianza por los maestros que no hacen más que enseñar. En general, en la escuela como en otras partes, el especialista demasiado exclusivo es mirado con recelo y no conviene multiplicar los obstáculos, ya muy numerosos, de la introducción de métodos científicos en la práctica educativa.

Pero queda por aclarar un punto. ¿Cómo seleccionar entre los maestros a los psicólogos escolares? ¿Es preciso elegir entre los que llevan muchos años enseñando, o es mejor especializar con este objeto durante su preparación profesional, o inmediatamente después de ésta, a jóvenes que se van a dedicar a la enseñanza? Cada solución tiene sus ven-

(8) J. DE LA VAISSIÈRE: *Psychologie pédagogique*. Paris, 1921, p. 15.

(9) R. BUYSE: Obra citada.

tajas e inconvenientes, y creemos que no es necesario adoptar en esta materia un arreglo inflexible. Los que llevan ya varios años enseñando sacarán seguramente más provecho de la iniciación de los trabajos que se exigirán de ellos. Por el contrario, acaso será más difícil conciliar en ellos las exigencias de la vida y las necesidades de la especialización. Si la formación pedagógica general va acompañada o seguida inmediatamente de la especialización psicopedagógica, tendremos más cohesión, más unidad en la preparación, pero no encontraremos la madurez de espíritu y la larga experiencia que condiciona en gran parte el éxito del aprendizaje psicológico.

En cualquier caso, los candidatos a la funciones de psicólogo escolar deberán revelar —y éste es un principio de orientación escolar— ciertas cualidades y aptitudes que no exige necesariamente la función de simple educador. Deberán poseer, además de un sentido social desarrollado y de una devoción sin la cual no hay verdadera pedagogía, un gusto especial por la investigación, sentido clínico y las virtudes de objetividad, paciencia, imparcialidad e imaginación indispensables para todos los que se ocupan en la investigación científica. Esta preparación profunda psicopedagógica se debe realizar en Institutos universitarios especializados. Así es cómo se ha comprendido y realizado ya en numerosos países. Sin hablar de la organización americana, en la que cada Universidad tiene su Instituto especial de ciencias de la educación, vemos en Europa cómo se multiplican los Centros de esta clase junto a las Universidades y cómo adoptan un carácter netamente científico. Suiza posee hace tiempo su Instituto de Ciencias de la Educación, dotado de varios laboratorios, clínicas y clases experimentales, donde los psicólogos escolares reciben una formación adecuada, teórica y práctica. Las Universidades belgas, y principalmente Lovaina, han seguido el mismo camino, y se puede decir que el Instituto Universitario de Psicología aplicada y de Pedagogía de esta última ciudad es actualmente uno de los me-

por organizados y más completos de Europa. París tiene su Instituto de Psicología de la Escuela de Altos Estudios, con su sección de Psicología pedagógica, netamente orientado hacia la investigación, y que otorga un diploma especializado, que actualmente se exige a los psicólogos escolares. Existen en Lyon dos Institutos de Psicología práctica y de Pedagogía; uno de ellos depende de la Universidad; el otro, de las Facultades católicas. La reorganización de los estudios psicopedagógicos en la Universidad de Madrid, realizada hace varios años, se inspira en la misma orientación, y no insistiré sobre ella puesto que mis lectores la conocen mejor que yo. En resumen, en cada país aparecen, bien establecidos o bien en proyecto, Centros universitarios de Ciencias de la Educación, concebidos de manera que aseguren no solamente la formación pedagógica de los profesores de los diversos grados de enseñanza, sino que preparen también especialistas de psicología escolar. Es inútil precisar aquí el contenido de los programas de estos Institutos superiores: tales programas comprenden el conjunto de ciencias psicológicas y pedagógicas y las disciplinas anexas. Conceden gran importancia a la iniciación en la investigación y al aspecto práctico de la formación.

La preparación que se pide para los futuros maestros no es menos necesaria para los futuros psicólogos escolares. Y en aquellos casos en que se ha simultaneado la formación profesional y la especialización, esta preparación habrá de ser doble, es decir, que el pasante dividirá el tiempo entre dos actividades: enseñanza e investigación. Esta actividad doble se ejercerá, por una parte, bajo el control del director del establecimiento en lo que respecta al aspecto didáctico, y por otra parte, en lo que concierne a la investigación, bajo la responsabilidad del psicólogo escolar que posea entre sus atribuciones el servicio psicopedagógico del mismo establecimiento. El pasante sería su ayudante. De esta manera se podría, en el caso de no haber un psicólogo escolar en funciones, confiar a la Universidad o al Instituto de donde sale

el pasante, el trabajo de investigación de éste; trabajo que deberá comprender los diversos aspectos que hemos señalado.

Sin duda queda mucho camino que andar antes de que los servicios de psicología escolar se generalicen en todos los países y sean considerados como una organización indispensable para el buen funcionamiento de las escuelas de todos los grados. Sin embargo, el movimiento se ha iniciado ya y, a juzgar por los resultados que se aprecian en la hora actual, podemos tener confianza en el porvenir.

EMILE PLANCHARD

Profesor de la Universidad de Coimbra
(Portugal)