

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y LA ESCUELA

I

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS GENERALES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1. *La orientación profesional en el proceso general de la educación.*—Lo mismo si—tomando el punto de vista del ambiente—se considera que la educación es una adaptación o preparación para la vida, que si—enfocando el sujeto—admitimos que la educación es una servidora del desenvolvimiento de las capacidades humanas, el educador que llega a plantearse cuestiones concretas de adaptación, como el que descubre en el alumno determinadas cualidades que signifiquen una cierta facilidad de desarrollo en un sentido, se encuentra abocado al problema de la orientación profesional.

Es la profesión algo tan importante en la vida de los hombres, son tan variadas las profesiones y tan diversas las aptitudes requeridas para desempeñarlas, que todo educador que sienta la trascendencia de los actos de su oficio raramente se sustraerá a la consideración de la utilidad profesional que pueda el alumno sacar de tal o cual desenvolvimiento de las aptitudes, de tal o cual modalidad educativa, máxime si el educando se encuentra ya en una edad en la que las aptitudes y las vocaciones se especifican, en la que el juego va tomando forma de trabajo y entran preocupaciones acerca del futuro profesional. ¿Qué maestro de adolescentes no hace siquiera una lige-

ra reflexión sobre el porvenir de su discípulo ante cada manifestación de inteligencia, de gusto o de disgusto por el trabajo encomendado, de interés o de inatención por determinada materia? ¿No quiso ya Séneca (siglo I de nuestra Era) que el alumno se «encamine hacia donde le guíe la fuerza de su ingenio»? Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470), recomendando «no violentar a la juventud contra su natural inclinación»; Luis Vives, al ocuparse de la diferenciación de «pericias e ingenios», y Juan Huarte, al tratar de que se escogiera para el discípulo la ciencia y el número de letras y artes que mejor le sentaran, plantearon el problema de la orientación profesional como algo integrado en la educación.

Si, traspasando las fronteras de nuestro país, repasamos escritos de los más célebres pedagogos, veremos que es general la preocupación por orientar hacia la profesión, por aprovechar las capacidades individuales para un destino profesional. Pestalozzi quería que la educación estuviera adaptada a la situación, circunstancias y capacidades del educando y a las necesidades del futuro vivir activo de éste (1). Más modernamente, al generalizarse la idea de la función social de la educación y de la escuela, la preocupación por la carrera que hayan de seguir los alumnos es frecuente en el profesorado, particularmente en el que actúa sobre individuos que tienen próximo el problema de la elección de especialidad. Pedagogos procedentes de todos los campos, Don Bosco, Dewey, Puffer, Kerschensteiner, al señalar a la escuela la misión central

(1) Palabras de su *Canto del cisne*, págs. 25 y ss del vol. II de la edición española («La Lectura», Madrid, 1927), fruto de su experiencia y de sus ensayos pedagógicos, especialmente el de Neuhoof, cerca de Brugg, que duró cerca de treinta años. En este mismo lugar, utilizando parte de las mismas edificaciones del tiempo de Pestalozzi, se ha instalado, en 1914, una colonia de educación y enseñanza profesional, destinada a iniciar en la agricultura y en varios oficios rurales a muchachos de catorce a dieciocho años que necesiten tratamiento educativo especial.

de desarrollar capacidades y de animar y dirigir actuaciones, traen a ella un sentido de iniciación a la vida, en gran parte vida de trabajo. Varios de ellos (Decroly, Claparède, Bovet, Faria de Vasconcellos, Oliveira Guimarães, etcétera), dedican parte de sus actividades a la orientación profesional y aun fundan, dirigen o inspiran instituciones consagradas a esta especialidad.

Realmente, al considerar al niño como un ser activo y no simplemente receptivo y pasivo, la educación vino a basarse en el trabajo personal; con esto, en el mismo educando surgieron gustos y entusiasmos por determinados tipos de actividad, generalmente correspondientes con sus aptitudes más destacadas, y apuntaron vocaciones. La dirección de éstas planteaba ya el problema de la orientación profesional por parte del mismo interesado.

Si el profesor se preocupa por vencer la dificultad que habitualmente encuentran los alumnos al salvar la distancia que ha venido existiendo entre la actividad de la escuela y la de la vida social, forzosamente ha de sentirse llevado a buscar medios de orientación profesional. Por esto, entré los núcleos de elementos que han alimentado la preocupación por hacer orientación profesional, y aun por crear servicios especialmente dedicados a ella, figura en primer lugar el de los educadores, que han visto en tal actividad una rama de su profesión. Los otros núcleos principales los constituyen, como es sabido, los economistas, los industriales, los sociólogos y los psicofisiólogos; estos últimos, desde nuestro Huarte, cada vez más interesados por las cuestiones prácticas de la orientación profesional a medida que su ciencia ha ido ofreciendo mayores recursos para resolverlas. Así, hemos visto en estos últimos años organizar enseñanzas especiales para preparar a los maestros para la resolución de los problemas escolares de orientación profesional, y que en los programas de los cursos de perfeccionamiento de personal de en-

señanza primaria y media figura ya casi siempre el tema de la orientación profesional. De este modo, en algunos países, como en Alemania, en Inglaterra y en Italia, se ha podido confiar al personal docente una misión importante de dirección esclarecida de los alumnos hacia la vida profesional (1).

Al tomar nuevos puntos de vista, los problemas de educación se han aclarado. Las preocupaciones por el porvenir profesional de los alumnos han contribuido grandemente a enriquecer la pedagogía, puesto que hicieron que ésta buscara medios de educación y de enseñanza eficaces, que introdujera nociones de rendimiento y elaborara métodos de comprobación de resultados del esfuerzo docente. ¡Cuánta luz ha dado a la pedagogía la comparación entre las notas de calificación escolar y la clasificación que los mismos individuos han conseguido más tarde en la lucha por la vida! ¡Cuán fructífero es para el pedagogo ver las diferencias que en el ejercicio profesional existen entre los que se formaron bajo distintos regímenes educativos, bajo distintos métodos de enseñanza, bajo distintos ambientes!

2. *Edad para la orientación profesional.*—El concepto de *orientación profesional* es amplio. Si bien es definido como «elección inteligente de oficio o carrera» o como «busca de profesión adecuada a las condiciones del individuo», comprende, según el Estatuto español de formación profesional de 1928, «la determinación inicial y la comprobación continua de la formación profesional más adecuada para cada individuo, tanto en método como en objetivo». Así, podemos considerar dentro de la orientación profesional cuatro cometidos principales: 1. Descu-

(1) Las instrucciones que el Reichsjugendführer ha dado para el curso escolar 1943-1944 dicen: «La elección de oficio o carrera debe ser dirigida mediante la educación y la enseñanza de tal modo que se consiga una generación apta para las profesiones vitales de la nación por vía voluntaria.» («Deutsche Allgemeine Zeitung», 1-IX-43).

brir las aptitudes, características e inclinaciones naturales en relación con la actividad profesional. 2. Indicar el tipo de profesión más conveniente de acuerdo con esas concepciones naturales, con los medios de que disponga el sujeto y con las circunstancias económico-sociales de las profesiones. 3. Fomentar la vocación en consonancia con lo anterior. 4. Procurar que, gracias a la formación y al perfeccionamiento profesionales, haya una adaptación constante a los cambios y a la evolución de las circunstancias del sujeto y de su ambiente laboral (1).

Los dos primeros cometidos no son esencialmente pedagógicos, pero interesan grandemente al educador, por cuanto de ellos depende la dirección y el carácter de su actuación en cuanto el alumno alcanza ya una determinada edad. El tercer cometido ya es netamente pedagógico y es necesario para muchos jóvenes a quienes, conviniéndoles una determinada vía de formación profesional, no están bastante animados a seguirla por defecto vocacional y hay que ejercer sobre ellos un influjo educativo que despierte aficiones que sirvan de expansión a su vida, ideales de acuerdo con sus aptitudes y circunstancias. El cuarto cometido es también marcadamente pedagógico, porque tiende a adaptar el dictamen de orientación profesional a las circunstancias variables, siendo su característica principal que se lleva a cabo en plazo largo, teniendo en cuenta todos los factores que rodean la orientación profesional emprendida, para ir rehaciendo la orientación vocacional y preparando la vida afectiva e ideal

(1) La «Carta della Scuola», de Italia, distingue entre «Orientación profesional» y «Orientación escolar», ésta última considerada como «orientación de la formación humana», con lo cual, según dice el Padre Gemelli, «la escuela italiana reclama como suya la función importantísima de elegir la profesión, como medio estatal de intervenir en la vida individual, para conciliar los intereses de la nación con los individuales». (Agostino Gemelli, *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*. Bologna, 1943. N. Zanichelli, edit., 253 páginas).

para aceptar plenamente las modalidades de trabajo que más convengan al individuo. Así la orientación profesional aparece como un proceso dilatado que sigue los sucesivos grados de especialización de la actividad.

Es preciso determinar cuándo ha de producirse el primer grado de especialización.

En nuestra civilización de vida complicada y de ejercicio profesional diferenciado, la marcha hacia la especialización tiene, generalmente, varios períodos. En particular, cuando se trata de adquirir una profesión algo exigente, hay que pasar sucesivos grados de formación que significan otros tantos pasos hacia la especialidad. En cada uno de estos pasos el individuo debería asesorarse de quien tenga competencia para proporcionarle los datos que le interesan y darle un consejo. Pero el paso más importante es el primero, el de comienzo de la especialización. Si sabemos cuándo hay que dar este paso, sabremos cuál es el momento más interesante para ejercer las funciones de orientación profesional.

Hemos de determinar, pues, la edad o el período de desenvolvimiento en que la formación del individuo tiene que dejar de ser general para empezar a ser especializada. Siendo la escuela primaria la que procura la formación general, sería preciso fijar la edad de término del período escolar primario y, por lo tanto, de comienzo del período secundario o de preparación pre-profesional, que, para los que piensan dedicarse a actividades de predominio intelectual, corresponde al bachillerato y, para los que vayan hacia actividades de manipulación, corresponde al pre-aprendizaje.

La fisiología, la psicología y la pedagogía parecen decirnos que no debe empezarse especialización alguna de la actividad formativa antes de la pubertad; que las aptitudes no están suficientemente desarrolladas antes de este período, y no pueden, sin peligro, someterse a la sobre-

tensión, por un lado, y distensión, por otro lado, que supone la especialización. Además, para la orientación profesional es preciso que las aptitudes se manifiesten y, si no están desarrolladas hasta un cierto grado que suele coincidir con el período postpuberal, es difícil que se revelen en su justa medida, ya que su desarrollo no es siempre paralelo y unas parecen avanzar más que otras, según los períodos de crecimiento, hasta que se llega a una cierta estabilización, síntoma de la madurez (1). Porque no se ha dicho a este respecto la última palabra, creemos que la curva de desenvolvimiento mental, trazada de un modo aproximado en la figura adjunta, que tuerce decididamente entre los catorce y los dieciséis años para tomar pronto la tendencia a la horizontal, marca en esos dos años de edad el período central de la orientación profesional y entre los diez y los veinte años el período extensivo de la misma (2). Así tendríamos que, con nuestra población, el mínimo tolerable para empezar una formación que signifique algo de especialización, como el bachillerato, debe ser de diez años.

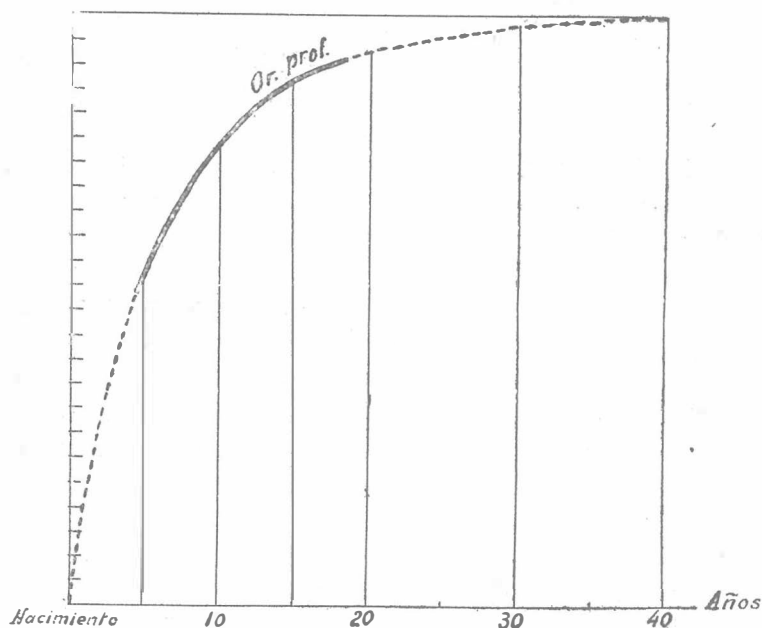
Hay una corriente de opinión favorable a hacer que la formación general, la de la escuela primaria, sea para todos hasta los catorce años, por término medio, y no se empiecen bachilleratos, ni aprendizajes, ni se entre a trabajar en ningún sitio antes de esa edad, como no sea en régimen escolar de actividad variada general. Siendo así, ya tendríamos prácticamente fijado el momento de comenzar la orientación profesional. Pero hay varios motivos,

(1) V. Heinis, *Les moyens scientifiques pour déterminer l'âge le plus favorable pour entrer dans la vie professionnelle*, «Revue Suisse d'Hygiène», 1932; Pierre Bovet, *A quel âge un adolescent peut-il être orienté?*, «L'Éducateur», Lausanne, 8 octobre de 1932.

(2) Estos cálculos, hechos principalmente con observaciones cerca de sujetos (españoles) de sexo masculino, tal vez hayan de ser algo distintos tratándose del otro sexo, habida cuenta de la mayor precocidad femenina.

principalmente de orden económico-social, que se oponen a la realización de estos propósitos.

Existen profesiones que requieren un cuidadoso aprendizaje o estudios prolongados. Para poder penetrar bien



Curva probable del desenvolvimiento mental y aptitudinal. El trazo lleno corresponde al período más conocido por los tests de inteligencia.

en las técnicas y conocimientos exigidos para el ejercicio de estas profesiones, hace falta tiempo. Por lo tanto—se dice—es preciso empezar cuanto antes el aprendizaje o los estudios que conducen al dominio de la profesión. Es una consideración muy respetable, pero que ha de ser bien analizada; por cuanto puede traducir a la práctica de la formación profesional y a la vida social serios inconvenientes.

En primer lugar, una formación especializada antes

de tiempo puede comprometer el desenvolvimiento psicofísico del individuo. Desde luego, da lugar a una educación unilateralizada. Pero, además, la insuficiente formación general dificulta la especialización. Es un fenómeno que se nota constantemente en las escuelas profesionales y en las universidades, donde se suele echar de menos la educación fundamental que debía haberse recibido en la escuela primaria. Se ha observado particularmente en la formación del ingeniero, debido al bachillerato prematuro y a la excesiva preocupación por las matemáticas en las pruebas de ingreso en las escuelas técnicas, según se manifestó en los Congresos Internacionales de Enseñanza técnica (París, 1931; Bruselas, 1932, y Barcelona, 1934), donde se hizo un llamamiento hacia una formación general previa más completa y una especialización más tardía (1).

Sin embargo, se presenta la necesidad de ganar y la de producir. Las familias quieren que los hijos empiecen pronto a tener un sueldo. Si se trata de la entrada en un empleo de escalafón donde no se remunere la capacidad o la cualificación profesional y sí la antigüedad, el empeño está bien justificado. Pero lo normal es que no sólo la sociedad, sino también el individuo, necesiten que la profesión esté bien aprendida, que el ejercicio profesional ofrezca toda clase de garantías de capacidad y de pericia, que estén asegurados un sano equilibrio funcional y una actividad eficiente.

Si el afán de empezar pronto a ganar hace que se disminuyan las posibilidades de rendimiento económico y social durante toda la vida; si la entrada prematura en la especialización sacrifica capacidades que serían plenas

(1) Véanse las Memorias de estos Congresos, publicadas por el Bureau International de l'Enseignement Technique (París), o bien las conclusiones de los mismos, publicadas en los años correspondientes de la «Revista de Organización Científica» (Madrid).

y que, así, se malogran y son causa de insatisfacción, según la experiencia ha demostrado, vale la pena ayudar a las familias que no pueden con las cargas que supone una formación profesional libre de apresuramientos. Si se multiplican las protecciones para el aprendiz y el estudiante, las becas, las pensiones de educación, las residencias módicas y toda clase de auxilios para los que hayan de aprovecharlos debidamente, no hay duda de que el sacrificio tendrá compensación.

Frente a esto se plantea el problema de la necesidad de utilizar las energías de los jóvenes para producir económicamente. Hubo un momento, al término de la guerra 1914-1918, en que se pidió que se acortasen las carreras y se apresurase la especialización, con objeto de hacer que los jóvenes entrasen pronto a producir. La guerra había segado muchas vidas en plena floración y fructificación; había destrozado numerosas organizaciones de productividad; era preciso reconstruir y se necesitaban hombres.

Los jóvenes acudieron presto a los trabajos; pero enseñada se vió que no eran tan necesarios como se había supuesto. La crisis económica derivada de la misma guerra, la falta de consumo producida principalmente por el empobrecimiento de grandes masas de gentes que vieron esfumar sus ahorros en inflaciones monetarias e impuestos, determinaron la paralización de muchas actividades (1). Algo de esto ha ocurrido en España como consecuencia de su guerra civil, y probablemente ocurrirá en casi todo el mundo al terminarse la guerra mundial. A pesar de las

(1) En Alemania, en invierno de 1932, el número de parados pasó de los cinco millones. Entre ellos, cerca de un millón eran jóvenes de menos de veintiún años, de los cuales 250.000 no se habían estrenado todavía en el trabajo, por no haberse podido colocar ni siquiera en calidad de aprendices. En Inglaterra, según datos de su Ministerio de Trabajo, a fines de 1931 había 134.000 jóvenes menores de dieciocho años parados. Una encuesta realizada con ellos reveló que el 15 por 100 de los muchachos y el 31 por 100 de las muchachas de la Gran Bretaña que figuraban inscritos como parados no habían trabajado nunca.

premuras creadas por la guerra en todos los países que la están sufriendo más directamente, no se puede tomar como norma que los jóvenes entren pronto a trabajar.

Gracias a los medios que facilita la técnica, la racionalización y la organización científica del trabajo, probablemente no será ya más necesario recurrir al prematuro trabajo de los jóvenes, que arrebatara tiempo y energías necesitados por su desenvolvimiento normal y su formación fundamental. Es de pensar que los progresos de la humanidad no han de servir para nada o han de permitir que la orientación y la formación profesionales sean hechas en los momentos y en los plazos más oportunos para las necesidades amplias y profundas de los individuos y de las colectividades.

3. *La escuela en la preparación para la vida.*—Desde hace tiempo se viene señalando a las escuelas corrientes el defecto de realizar una función negativa. Así, el doctor Toulouse escribió a primeros de siglo: «¡Cuántos sujetos que se distinguieron en los ejercicios escolares vegetan en estado miserable, mientras individuos casi analfabetos, gracias al sano espíritu emprendedor, osado y práctico—su sentido de la vida, de las necesidades y previsiones generales, su don de gentes—edificaron organizaciones útiles a todos! ¡Cuán pocos individuos realmente cultivados hay entre los fundadores de fortunas!» (1).

El profesor Gustavo Colonnetti, del Real Politécnico de Turín, dijo en una sesión de la XVIII Semana Social Italiana: «La influencia de la escuela, desde el punto de vista de la formación de la personalidad de los jóvenes, es la mayor parte de las veces negativa. La escuela es, por necesidad de las cosas, niveladora, y, a través de sus programas, de la acción cotidiana del maestro y del mecanismo de los exámenes, conduce fatalmente, sin querer, a

(1) Ed. Toulouse, *Les conflits intersexuels et sociaux*, París, 1904, página 129.

reprimir toda tendencia y a sacrificar toda aspiración personal del alumno. Si luego la familia, en vez de integrar la obra de la escuela defendiendo como cosa sagrada la libertad de los jóvenes en su orientación intelectual, y favoreciendo todo esfuerzo que éstos hagan por la formación de una personalidad propia, se deja dominar por la preocupación de la carrera escolar, de las notas, de las promociones, el estudio dejará de ser agradable» (1).

En el fascículo 3/4, de 1942, de *Wirtschafts und Sozialberichte*, órgano del Instituto Científico del Trabajo, de Berlín, se puede leer un estudio en el que se trata de demostrar que debe darse poca importancia a los títulos concedidos en los centros de enseñanza con objeto de atender más a las capacidades reales que presenta cada uno en el trabajo.

Kappeler se queja de que la escuela trate de tener «buenos alumnos» en vez de «buenos hombres» (2). Más violento, un antiguo profesor, Gilliard, dice que la escuela es taller de esterilización, de desnaturalización, de desvitalización y de mortificación de la juventud, apuntando especialmente contra el latín (3).

Fr. A. Gemelli, rector de la Universidad católica del Sagrado Corazón, de Milán, llama a los Liceos clásicos «fábrica de falsos humanistas, de abogados sin pleitos y de profesionales sin profesión»; pero entiende que esto ha de cambiar en cuanto cese la indiferencia de la escuela por la orientación profesional de los escolares (4). En

(1) De *L'Osservatore Romano*, Ciudad del Vaticano, 13 septiembre de 1934.

(2) Ernest Kappeler, *Vies naissantes*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1942 (104 págs.)

(3) Edmond Gilliard, *L'école contre la vie*, Lausanne, Edit. Roth, 1942 (80 págs.)

(4) Prefacio a la obra de G. Castiglione *Saggio di analisi delle attitudini e tendenze di scolari mediante reattivi ai fini dell'orientamento professionale*, Pub. dell'Università Cat. del Sacro Cuore, Milán, 1943 (XV más 195 págs.).

efecto, entendiendo que la psicología puede proporcionar a las escuelas medios para conocer las aptitudes, el carácter y las inclinaciones de los alumnos, y para realizar una acción docente acorde con el futuro conveniente de éstos, ha escrito el libro que hemos citado en una página anterior.

Son conocidos los casos de individuos que se mostraron aptos en la escuela profesional y que han dado malos resultados en la práctica de la profesión y viceversa. Si la enseñanza se fundara más en el estudio de la personalidad, de los gustos profundos y de la laboriosidad, probablemente habría menos sorpresas. Si se hicieran estudios estadísticos, como propone Wagner-Roemmich, relacionando la enseñanza profesional que hayan recibido los productores, la profesión ejercida más o menos de acuerdo con ella, el ambiente de la empresa o de la rama en que se ejerza la profesión y la colocación que se tenga, con la personalidad y el rendimiento de cada uno, probablemente se encontraría explicación a los casos de trabajadores que se mostraron muy aptos en la enseñanza profesional y han dado mal resultado en la práctica, y seguramente se sacarían conclusiones muy útiles para la metodología de la formación profesional y de la orientación vocacional (1).

Hay que reconocer que la labor escolar no ha sido siempre afortunada para hacer revelar en ella la personalidad y para facilitar el desenvolvimiento de las energías y aptitudes de los individuos, particularmente de los que la aceptaron contra su profundo sentir. En cambio, se ha visto que el muchacho acostumbrado desde pequeño a trabajar en cosas sentidas, con entusiasmo, con deseo de ver su resultado, se sitúa fácilmente en relación con la vida. En ese proceso de actividad plena, con muy

(1) V. Wagner-Roemmich, artículo principal de «Soziale Praxis», Berlín, 1942, núm. 10.

poco esfuerzo del educador, cada alumno forja sus ideales y traza sus planes, que en realidad son guías, a la vez que estímulos para la futura vida activa.

En las clases de adolescentes más que en las otras los alumnos necesitan hacer obra personal, activa, de finalidad sentida. Si en la adolescencia se ha podido notar un cierto debilitamiento de la memoria, en cambio está muy marcada la tendencia a proyectarse sobre el porvenir y a hacer cosas de hombre; por lo que la tarea escolar en ese período, tanto para la orientación profesional como para la formación, ha de ser esencialmente facilitadora de iniciativas.

Cuando las escuelas, preocupándose mucho más por el porvenir de los alumnos y—menos crédulas en el poder de la cultura erudita—despierten el noble afán de hacer algo realmente meritorio en este mundo, consiguiendo que la exaltación del sentimiento de la personalidad se ponga al servicio de buenos fines en vez de desviarse en competiciones estériles, la vida de trabajo se asociará fácilmente al ideal animador de la vida entera y el noble deseo de expansión personal se centrará en las obras profesionales, a las que dará entusiasmo y calor de creación.

El escepticismo del educador a este respecto sería muy perjudicial. Dice Nussbaum: «El adolescente se entusiasma siempre que se agita delante de él la bandera del ideal; no hay acción moral más peligrosa, más destructiva, que la de renegar de nuestro propio ideal delante de un niño o de un joven» (1). Pero conviene dar materia y motivos de experiencia para que cada uno forme su ideal y se prepare para servirlo.

De una manera general, se puede afirmar, de acuerdo

(1) R. Nussbaum, *Le problème de l'école secondaire*, Collection d'Actualités Pédagogiques, Saint Blaise (Neuchâtel), 1911, página 42.

Dijo Bouteux: «La jeunesse c'est la joie de pouvoir régler ses actions exclusivement sur la vue de l'avenir et sur l'idéal.» (En la «Revue Internationale de l'Enseignement», 15 juin 1906, página 535.)

con los resultados de la práctica pedagógica, que siempre que la escuela desarrolle bien las capacidades innatas y forme para actuar, realizar y producir en los órdenes a ella encomendados (general en la enseñanza primaria, más o menos especial en los diversos grados y facetas de la enseñanza posterior), prepara los elementos de una buena orientación y formación para la vida profesional.

4. *Diversificación de la enseñanza general y orientación profesional.*—Las necesidades de formación general que todo hombre tiene antes de cualquier especialización de su actividad formadora, no siempre son atendidas en la medida conveniente. El bachillerato, que supone un tipo de formación especializada, en España suele empezar a los diez años de edad y en otros países comienza muy poco más tarde (alrededor de los doce en Francia, Bélgica, Holanda, Escocia, Estados Unidos y Suiza, y a partir de los once en Italia, Rumania, Brasil y alguno más). En pocos países, como en la Argentina y Canadá (Quebec), empieza a los trece años. Aunque a todos los niños que ingresasen en la enseñanza media antes de iniciarse la pubertad, dadas las exigencias del trabajo intelectual hacia el cual inclina esta enseñanza, se les pidiera como mínimo un año de adelanto en su desenvolvimiento mental, cosa que en pocos sitios se hace, a los diez años de edad cronológica raramente se encontraría la madurez suficiente para especializar, como no fuera de un modo muy suave.

La experiencia, al demostrar cuán infructuosa resulta la enseñanza caracterizadamente abstracta antes de la adolescencia, ha hecho que en los primeros años de bachillerato sean reforzados los programas en lo referente a formación general y se busquen medios didácticos que parecían reservados a la escuela primaria. De todos modos, los primeros cursos de bachillerato resultan distintos de los últimos de la escuela primaria o de formación general.

Tal diferenciación de la enseñanza podría provenir de una diferencia de dotación intelectual en los alumnos. Si los de enseñanza media tienen una inteligencia superior o de tipo distinto a la de los que quedan en la escuela primaria, está justificado el empleo de métodos o de procedimientos distintos. Pero lo que más diferencia los primeros cursos de bachillerato de los que tienen los alumnos de igual edad en la escuela primaria es el plan de estudios y los programas, lo cual indica que lo distinto es, sobre todo, la orientación y la finalidad de la enseñanza. En efecto, la diferenciación es motivada por las intenciones de iniciación de una especialidad de formación, propia para un determinado grupo de profesiones, las llamadas «liberales», o para el más extenso de las actividades predominantemente intelectuales.

Debido a que el bachillerato ha venido siendo considerado un tránsito hacia la escuela superior, y la formación que en él se ha venido dando es, generalmente, una preparación para aquella enseñanza, aun sin haber comprobado, en la admisión de los alumnos, si éstos tenían capacidad intelectual superior, empezar el bachillerato significa un paso decidido de orientación profesional. Las circunstancias en que se da este paso no son siempre favorables. A ello contribuyen en España los siguientes factores:

1.º Las familias tienden a que los jóvenes sigan estudios que den una calificación social y profesional lo más elevada posible. Los interesados unas veces secundan y otras veces fomentan los deseos familiares ascensionistas.

2.º Los colegios que tienen establecidas a la vez enseñanza primaria y enseñanza de bachillerato, muy numerosos, tienden a que pasen a bachillerato el mayor número posible de alumnos, y piensan poco en otras posibilidades de orientación profesional, principalmente porque ello significaría desprenderse de parte de sus alumnos, toda

vez que no tienen organizadas enseñanzas especiales que necesitarían éstos, o si las tienen son más cortas. Los padres suelen acceder a los deseos del colegio, porque es lo más cómodo momentáneamente.

3.º Los últimos cursos de la enseñanza primaria quedan un tanto desarticulados y, aparentemente, sin objetivo propio, por la desbandada que en ellos se produce, no sólo a causa del comienzo del bachillerato, sino por empezar también en edades prepuberales otras enseñanzas, como las de comercio y las de preaprendizaje industrial. La desarticulación empieza en muchos casos con el curso preparatorio del ingreso en la segunda enseñanza, que ya presupone una cierta orientación profesional.

La organización amplia y sistemática de la enseñanza diversificada de tipo preprofesional para los doce y trece años de edad (últimos de la obligatoriedad escolar española), seguramente permitiría crear circunstancias que facilitarían considerablemente la orientación profesional práctica por vía escolar. Para que tales circunstancias fueran aún más favorables, probablemente habría que descender hasta el período considerado de preparación para el ingreso en el bachillerato y tratar de suprimirle tal consideración para restablecer en él la característica de la enseñanza primaria con finalidad en sí misma. En este orden de cosas, las clases primarias de los institutos de enseñanza media sólo tendrían razón de ser si fueran destinadas a los alumnos superdotados que conviniera separar de las escuelas primarias corrientes para darles un trato pedagógico especial, con vistas a un mayor rendimiento, de acuerdo con sus capacidades.

Como es sabido, se ha censurado mucho el hecho de que en varios países los planes de enseñanza primaria lleguen hasta los catorce años de edad en los muchachos, cuando al mismo tiempo los de enseñanza media empiezan con alumnos de diez u once años, lo cual obliga a comprender

en ellos parte de la labor propia de la escuela primaria, haciendo así doble servicio con ésta. Para demostrar que en ello no existía el deseo de establecer separaciones sociales o de mantener privilegios de clase, se ha querido facilitar el acceso a los institutos y liceos de los que carecen de bienes de fortuna. La organización de clases primarias en estos centros fué justificada por la conveniencia de reclutar un alumnado de enseñanza media que resultase mejor formado que el que salía de la escuela primaria corriente. Pero con ella se acentuaron los peligros de unilateralización de la enseñanza antes de tiempo y se destacó aún más la situación de inferioridad en que se encuentra la juventud de las poblaciones que no tienen instituto ni colegio de segunda enseñanza; esta juventud necesitaría que el bachillerato se desprendiera de lo general, propio de la enseñanza primaria, con objeto de retrasar de tres a cuatro años su alejamiento de la familia al tener que cursar estudios medios, según está establecido en la República Argentina (1).

La salida temprana de los alumnos que pasan a la escuela media y aun a otros tipos de formación, como el de la enseñanza comercial, ha planteado a la escuela primaria la necesidad de dedicar el último o los dos últimos años de su plan a la formación preprofesional de los alumnos que le quedan. En Alemania el ciclo elemental (Grundschule) se considera ya terminado normalmente a los diez años, edad en que se puede empezar la segunda enseñanza, obligatoria en alguna de sus diversas formas, entre las cuales puede considerarse comprendida la «Escuela popular» (Volksschule), que corresponde a lo que en Fran-

(1) No olvidamos que en España funcionan las Juntas Provinciales de Becas, que costean a un determinado número de muchachos superdotados pobres, residentes en ambiente rural, plazas de alumno interno en colegios urbanos que les permiten encaminarse hacia estudios superiores por medio del Bachillerato, y que existe en Madrid el Instituto de Selección Escolar, que ha tenido varios alumnos de pueblo.

cia y algún otro país llaman «Escuela primaria superior» (1).

De todas maneras, la diversificación de la enseñanza general no aparta del ámbito escolar los problemas de orientación profesional. La distribución de los alumnos hacia uno u otro tipo de formación requiere técnicas habituales en orientación profesional, aunque se haga exclusivamente desde la escuela primaria.

Si la clasificación de los alumnos en los primeros grados, con vistas a un mayor rendimiento escolar, puede ser hecha ya de una manera muy exacta, gracias a los *tests* psicológicos y pedagógicos, es de esperar que la distribución del alumnado que vaya a recibir enseñanza diferenciada sea hecha con el mayor esmero científico posible con auxilio de los mismos medios.

5. *Alcance actual de la acción intencionada de orientación profesional en el campo pedagógico.*—Las observaciones anotadas anteriormente, completadas con la contemplación del frecuente automatismo de la enseñanza y de la no menos frecuente despreocupación frente al porvenir de los alumnos, ponen de manifiesto que en el marco de las instituciones docentes la acción de orientación profesional no es ahora sistemática. Tal vez sea más culpa de los planes de enseñanza que del profesorado; pero la falta de actuaciones metódicas que, dentro del ámbito escolar, encarrilen a los alumnos hacia los tipos de formación que más concuerden con sus respectivas capacidades e inclinaciones es evidente.

(1) Todavía en 1942, a las formas de enseñanza media existentes en Alemania se ha añadido la «Escuela capital» (*Hauptschule*) para los alumnos que al terminar el ciclo elemental, mediante cuidadosa selección, revelen poseer dotes superiores a la media y no quieran o no puedan aspirar a concurrir a una escuela superior, pero que en la escuela popular no alcanzarían el rendimiento correspondiente a su capacidad. Con esto se les habilita para el ingreso en escuelas profesionales varias (de ingenieros, normales de maestros, comercio, etc.).

¿Está, en cambio, desarrollada entre el personal docente la preocupación individual por la orientación profesional del alumnado? Los siguientes datos, recogidos en la Consulta de Orientación profesional del Instituto Nacional de Psicotecnia (Madrid), nos darán la contestación.

A los que individualmente se presentan para ser orientados se les pregunta *qué profesión o tipo de estudio o formación profesional* les ha sido indicado o aconsejado por el maestro o los profesores que hayan tenido. Tomando el conjunto de los sujetos que han acudido libremente a consulta en los dos últimos cursos (1941-42 y 1942-43), y descartando los casos de individuos que han tenido muy poca o nula escolaridad, al mismo tiempo que los de personas en las cuales, por su edad y formación, era difícil buscar referencias pedagógicas de orientación profesional y aun los de sujetos a los que por diversas causas no les fué hecha la pregunta, hemos podido aprovechar 258 respuestas, que, clasificadas, nos dan la siguiente distribución:

No hubo indicación o consejo.....	176 casos.
Se aconsejó bachillerato o vagamente «estudios» o «carrera».....	30 »
Se aconsejó determinado tipo de formación profesional, de estudio o de oficio (en dos casos se declara que el profesor despertó el gusto por su propia especialidad).....	32 »
Se aconsejó no seguir estudios empezados y dedicarse a «otra cosa».....	6 »
El maestro o profesor aconsejó ir a la consulta para someterse al examen de orientación profesional.....	14 »
TOTAL.....	258 »

Estos resultados nos dicen que el 68,2 por 100 de los casos presenta inhibición absoluta de la escuela o establecimiento de enseñanza frente al problema de la orientación profesional individual; por lo menos, en estos casos, la acción fué tan débil, que no la tomaron en consideración los alumnos. En el resto de los casos tampoco se ve una acción intensa de orientación profesional, aunque hemos de apresurarnos a decir, en defensa de las escuelas y del profesorado, que entre los individuos que acuden espontáneamente a los servicios públicos de orientación profesional predominan, naturalmente, los que encuentran particulares dificultades para resolver su problema vocacional, por inadaptación escolar o profesional, quizá por estar ellos distanciados de los profesores. Pero es lógico pensar que gran parte de estas dificultades proviene de una falta de dirección acertada en los estudios de cada alumno o de una insuficiente consideración hacia el individuo, y aunque la proporción de casos de inhibición que se ha comprobado en la Consulta de Orientación profesional tal vez sea superior a la que daría el considerar la masa total de alumnos, la importancia de aquella proporción y la vaguedad con que se aconseja generalmente una ruta profesional en los demás casos de nuestra encuesta permiten afirmar que la acción intencionada a favor de la orientación profesional de los alumnos es débil en la mayoría de nuestros centros de enseñanza.

La causa principal de esto consiste, principalmente, en que el alumno es todavía considerado, con gran frecuencia, como un ente pasivo, en vez de como un ser activo que desarrolla sus capacidades y prepara su propia vida. Los alumnos suelen ser tomados como una masa de la que interesan únicamente las necesidades comunes y, a lo sumo, los gustos coincidentes en la mayoría de ellos. De lo demás de la personalidad, de las características individuales que explicarían las diferencias de rendimien-

to escolar que presentan entre sí los alumnos y que permitirían fomentar determinadas aptitudes, se prescinde con demasiada frecuencia. La didáctica no se funda 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 sigue 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 plantea la realidad social, especialmente en lo que se refiere a iniciación a un trabajo que con el tiempo puede ir tomando carácter profesional.

¿Es que entre el profesorado hay idea de que la orientación profesional sea un problema que no incumbe a la escuela? Por lo que se refiere a la primaria en la nota «De actualidad», de *El Magisterio Español* de 8 de septiembre de 1927, encontramos lo siguiente:

«La escuela, tal como está hoy, se halla mal colocada para informar respecto de las aptitudes de los alumnos utilizables profesionalmente. Pero una vez que haya llegado a colocarse dentro del margen que las nuevas orientaciones le prescriben, la escuela estará mejor situada que cualquier otro medio que se busque para apreciar aptitudes, para explorarlas y aun estimularlas en el sentido que se proponga. ¿Quién mejor que el maestro puede apreciar las cualidades de un alumno, a quien trata día tras día por espacio de algunos años?

La apreciación del individuo por simple observación puede llevar a errores; sin embargo, ha de reconocerse que, hoy por hoy, es el mejor medio de conocer lo relativo al carácter, a las costumbres y al temperamento. Si se quiere un juicio más científico puede recurrirse a los *tests* de la psicología experimental para analizar y determinar las diversas particularidades psicológicas del individuo,

buscando lo que constituye su ser y lo que le diferencia de los demás.

Ello es que nos encontramos los maestros en el comienzo de una tendencia, de un nuevo trabajo de la escuela, que viene a completar la obra de la educación, y para el cual debemos prepararnos.»

Respondiendo al propósito expresado en la nota anterior, se despertó entre numerosos maestros 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. En bastantes casos se vió la necesidad de mejorar, no ya sólo la formación de los maestros, sino la propia orientación profesional de éstos. Se trató de seleccionar los alumnos de las escuelas normales, pidiéndoles, no sólo más conocimientos, sino mayor vocación y disposiciones naturales para la labor pedagógica. En cuanto a España, puede afirmarse que, de no haber sufrido tan tremendamente los efectos de las luchas políticas de estos años, los datos de nuestra encuesta sobre la intervención de la escuela en la orientación profesional de sus alumnos hubieran hablado más en favor de los maestros.

Si examinamos los demás tipos de formación y de enseñanza, encontramos que, en general, existe una tendencia a considerar la orientación profesional dentro de los problemas fundamentales de la organización escolar y de la práctica docente. En el Brasil, la ley de Enseñanza Media, de 1942, establece la orientación profesional de los que cursan el bachillerato y crea un Cuerpo de orientadores, equiparados legalmente a los profesores. En Italia, la Carta della Scuola, promulgada en febrero de 1939, concede a la orientación profesional un lugar importantísimo (1). En Suiza, por medio de la 29.^a Conferencia Sui-

(1) Fr. Gemelli, en la obra citada anteriormente, dice que la orientación profesional es un problema esencialmente pedagógico.

za de Directores de Gimnasio (La Chaux-de-Fonds, junio de 1942), ha demostrado el profesorado de la enseñanza media en aquel país el interés que tiene por las mismas cuestiones (1). En España, la Primera Semana de Enseñanza Media Oficial (fines de 1942) parece haber despertado atención en el mismo sentido entre nuestros profesores de instituto.

Es de creer que, dentro de unos años, cuando las preocupaciones dominantes en el mundo sean más constructivas y la paz permita dedicarse ampliamente al perfeccionamiento de los hombres, en todos los grados de la enseñanza se conceda a la orientación profesional la importancia que le corresponde.

II

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LAS DIVERSAS CLASES DE ESCUELAS

1. *La formación preprofesional y la O. P. desde la escuela primaria.*—Entre las conclusiones del Congreso Internacional de Enseñanza Técnica, celebrado en Lieja en 1930, figuraba la siguiente:

«Puesto que la experiencia ha demostrado netamente el valor del preaprendizaje como medio de orientación profesional y de preparación para la vida de taller y la vida social, el Congreso pide que éste sea organizado en la base de la orientación profesional todas las veces que sea posible.»

Entre las resoluciones del Congreso de la misma serie celebrado en Barcelona en 1934, se pedía:

«Que el último o los últimos años de la escolaridad

(1) Véase Konferenz Schweizerischer Gymnasial Direktoren, *Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*, Aarau, Sauerländer, 1942 (122 págs.).

obligatoria sean utilizados a la vez para la cultura general del niño y para trabajos que le preparen para la elección de oficio y para la vida profesional.»

Tales deseos se apoyaban principalmente en la observación de los resultados obtenidos en la enseñanza llamada en Bélgica *del cuarto grado* (1), la cual, como es sabido, tiende a dar una formación esencialmente práctica que sirva, en cierto modo, de bachillerato popular, necesario para pasar al aprendizaje de cualquier oficio.

A pesar de la oposición de algunos pedagogos teóricos, que entendían que la escuela primaria, para no mixtificar su función educativa general, no debía acoger actividades de carácter profesional, la escuela no ha tenido más remedio que adoptar algunas de ellas, aunque no fuera más que para vitalizarse y tomar motivos de experiencia con que fundamentar la educación y la instrucción (2).

(1) Recordemos que la primera enseñanza, en Bélgica, está dividida en cuatro grados, de dos años cada uno, y que las enseñanzas primarias (de pago) de los liceos, ateneos y demás centros de enseñanza media sólo tienen los tres primeros grados. Esta división corresponde bastante a la de la enseñanza primaria francesa, en cuatro «cursos»: preparatorio, elemental, medio y superior (ambas dejan aparte las escuelas de párvulos, como en la mayoría de los países).

(2) En algunos países datan de bastantes años las actuaciones de este tipo. Por lo que se refiere a la República Argentina, véase *Iniciativas y experiencias dentro de la escuela primaria. Manualidades y orientación agrícola*, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), 1919 (200 págs.). En cuanto a la enseñanza rural, en un prólogo que me pidió el ingeniero agrónomo argentino Joaquín J. Barneda para la segunda edición de su opúsculo *Criterio de enseñanza agrícola en la escuela primaria*, hube de decir: «Las actividades de tipo agrícola son tan formadoras para todos, el ambiente campestre está tan al alcance de la comprensión y de la vida de los niños, que la escuela primaria debe aprovechar con la mayor amplitud posible estos elementos, no con la idea de nacer agricultores, sino con el propósito de formar hombres que tengan una base de experiencia y de conocimientos directos fundamentales, que les sirvan para cualquier profesión a que puedan dedicarse en el futuro y para cualquier situación social en que tengan que desarrollar su vida.» Pero, además, puede la escuela primaria rural fomentar el amor por las profesiones agrícolas e iniciar en las técnicas de la explotación agropecuaria moderna, sirviendo así muy bien de base de en-

En general, en los países donde se había organizado con alguna amplitud la formación profesional, las instituciones dedicadas a ésta recibían su alumnado de la escuela primaria o del taller sin que hubiera pasado una gradación formadora intermedia (1). Si la retención de los alumnos entre los doce y los catorce años de edad era generalmente bastante difícil para las escuelas primarias, se debía a que para esas edades era considerada ya poco práctica como formadora general, máxime cuando se dejaba que la abandonaran los alumnos de bachillerato y de otras enseñanzas preprofesionales. En Francia hay, desde hace varios años, en varias escuelas primarias y primarias superiores, «clases de orientación profesional» o «de pre-aprendizaje», donde los alumnos hacen trabajitos en hierro y madera y las muchachas se inician en la costura y las artes del vestido. En Alemania, hasta los años 1935 y 1936, en que se desarrolló un ensayo de la Universidad de Bonn, practicado con muchachos que, al terminar la enseñanza primaria, no podían colocarse, la escuela primaria permaneció con su carácter exclusivo de formadora general (2), aunque concedía gran importancia a los trabajos

señanza y de formación agrícolas si cuenta con las ayudas y los elementos complementarios que para ello hacen falta. Véase a este respecto lo que se ha hecho en diversos países en *L'Organisation de l'Enseignement Rural*, Bureau International d'Education (Ginebra), y Elsie Schatsmann, *The country school*, University of Chicago Press, Chicago, 1941. (Esta última describe la educación rural en Suiza, Dinamarca, Suecia, Inglaterra, Islandia, Italia y Estados Unidos.)

(1) Hemos de exceptuar Bélgica, cuyo cuarto grado especializado en la escuela primaria data de primeros de siglo. La provincia de Brabante, desde 1911, organizó cursos temporales destinados a complementar la formación de los maestros encargados de este grado, viniendo a ser esto una forma de preparación normal digna de consideración al lado de las enseñanzas normales para el personal docente de los centros de formación profesional de Bélgica.

(2) El «Landjahr», establecido en Prusia en 1934 y extendido luego a los demás territorios alemanes, incluso el de los sudetes y Austria (estos últimos en 1939), al disponer para los jóvenes de las ciudades que terminan su escolaridad la estancia de un año en ambiente rural activo, reconoció la falta de una formación preprofesional necesaria.

manuales. Pero durante la guerra se ha tratado de hacer que en todas las escuelas primarias populares alemanas el último curso se haga que los niños de trece a catorce años se familiaricen con los materiales fundamentales de trabajo: hierro, madera, textiles, cartón, y con un instrumental sencillo, bajo la dirección de un maestro especializado, van ejecutando, durante varios días a la semana, determinados procesos de trabajo. Se observa la manera de comportarse en estos trabajos, los cuales son calificados según normas fijas, y se clasifica a los alumnos en los grandes grupos profesionales según las aptitudes demostradas.

Como vemos, se está ya muy lejos de las tentativas de manualismo profesionalista exagerado del tipo concebido y puesto en práctica por Salicis, en Francia (1).

En España, sintiéndose la necesidad de organizar la enseñanza de adultos, confiada a las escuelas primarias, a la vez que la de preparar a los alumnos de los últimos grados de la enseñanza primaria para su entrada en la vida profesional, se han hecho felices ensayos de «clases complementarias» que, según el real decreto de 25 de septiembre de 1922, que las creó, tenían por objeto:

- 1.º Proporcionar a los alumnos una cultura general adecuada a su condición y circunstancias profesionales.
- 2.º Completar estos conocimientos y especializarlos con las enseñanzas prácticas necesarias para su educación

(1) Salicis, inspector general de Enseñanza, creó en una escuela de la calle Tournefort, de París, talleres de carpintería, forja, cerrajería y modelado, sostenidos económicamente por el Municipio. Los niños de siete años trabajaban dos horas semanales; los de ocho años, tres horas, y así sucesivamente, en cada año de edad se trabajaba una hora más por semana. Los maestros eran obreros. Se quería reaccionar contra el excesivo intelectualismo, y el ensayo se propagó. Fueron creadas unas doce mil escuelas según el modelo de la calle Tournefort, ya con maestros especialmente preparados en una escuela normal. Pero una vez muerto Salicis fueron desapareciendo los talleres. Los niños eran sometidos demasiado pronto a un ejercicio de forma profesional.

profesional en oficios determinados que hayan escogido o deseen practicar.

En varios Grupos escolares masculinos, principalmente de Madrid, se establecieron en el último grado (sexto año) enseñanzas prácticas de trabajos en madera, hierro y algún otro metal; se hizo modelado, dibujo, mecanografía, encuadernación, joyería, juguetería. En algunas graduadas femeninas se hizo tapicería, cartonería, cestería, corte y confección, género de punto, taquigrafía, mecanografía, contabilidad, cocina, etc. Cada escuela tuvo bastante libertad para elegir las materias de su enseñanza complementaria, según sus elementos técnicos y materiales (1). Aunque se han hecho muy útiles iniciaciones y se han despertado innumerables vocaciones, apenas se ha hecho en estas clases orientación profesional sistemática.

Otra experiencia española muy interesante es la de las Escuelas de Orientación Marítima iniciada para los hijos de pescadores y marineros en los Pósitos marítimos. Allí se da enseñanza primaria que se orienta especialmente hacia las cosas del mar, por lo que no se puede hacer apenas orientación profesional propiamente dicha (2).

El I Congreso Internacional de Orientación Profesional (Toulouse, 1924) estimó que «si la escuela no tiene por sí sola los medios para hacer orientación profesional, puede, por lo menos, aportar a los consejeros de orientación una contribución esencial, creando la mentalidad profesional, mostrando el valor económico, moral y social de los oficios, ilustrando a los niños y a las familias sobre las profesiones ejercidas en la localidad, suminis-

(1) Véase *Un ensayo de clases complementarias. Estado actual de la enseñanza en España*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección de Información, Publicaciones y Estadística, Madrid, 1928 (118 páginas de texto más 87 páginas de información gráfica).

(2) Por Real Decreto de agosto de 1927 (*Gaceta* del 17) se dispuso la conversión de las escuelas de primera enseñanza de los Pósitos marítimos en «escuelas nacionales», sin perder la enseñanza su carácter especial y aun acentuándolo.

trando, por medio de la cartilla o registro escolar, apreciaciones valiosas, no solamente sobre los conocimientos escolares, sino también sobre el conjunto, sobre la conducta del niño» (1).

A. Courthial (2) cree que las clases de orientación profesional de las escuelas primarias, a pesar de despertar aptitudes y de la riqueza de observaciones que en ellas se pueden hacer, no sirven bien para la labor propia de orientación profesional, porque el excesivo número de alumnos—dice—no permite que se haga con cada uno un estudio profundo y, además, los oficios o grupos de oficios sobre los cuales se experimenta son demasiado poco numerosos.

Indudablemente, si fuera factible tener suficientes centros especiales de orientación profesional para todos los alumnos, se pediría que los últimos grados de la escuela primaria o las clases preprofesionales sólo *colaborasen* con aquéllos. Pero, desgraciadamente, en bastantes países todavía hay numerosos núcleos de población que carecen en absoluto de tales instituciones, y aunque se prevén servicios ambulantes que lleguen hasta los recónditos lugares de las zonas rurales, cuanto se haga desde los últimos grados de la escuela primaria es muy de agradecer.

De la misma manera que no se puede esperar que todos los jóvenes puedan recibir regularmente una formación profesional en instituciones especialmente creadas para ello y se procura que las escuelas primarias, principalmente las rurales, como más alejadas de aquella posibilidad, complementen su labor con una enseñanza preprofesional—cuando no directamente preparadora de actividades profesionales—, no se puede confiar, por ahora,

(1) *Compte rendu du Premier Congrès International d'Orientation Professionnelle*, Cabinet d'Orientation Professionnelle, Toulouse, 1925.

(2) En su obra *Introduction à l'étude de l'orientation professionnelle*. Bloud & Gay, Paris. 1942.

diente de la obra que se realiza, algo que varía con la forma con que el experimentador invita al sujeto y con otras circunstancias ajenas, en parte, a las aptitudes del sujeto.

El estudio de numerosos resultados de examen psicotécnico de orientación profesional nos ha hecho ver que los individuos perezosos, a igualdad de inteligencia, dan en las pruebas, en las que se les abandona a su ritmo, muy inferiores rendimientos; mientras que en las realizadas individualmente bajo el estímulo constante del examinador, se presentan como los demás. Haciendo pruebas de diversos tipos y preocupándose especialmente por estudiar de un modo sistemático la personalidad, se puede hacer en unas pocas sesiones de examen psicotécnico un diagnóstico bastante preciso. Pero la personalidad y el carácter tienen a veces facetas muy difíciles de captar en un corto espacio de tiempo. La laboriosidad, la constancia, el heroísmo de la vida profesional cotidiana, generalmente necesitan manifestarse en reacciones dirigidas a la obtención de cosas deseadas y sentidas, en acciones que respondan a fines biológicos propios, que son las que se dan en la vida profesional de vocación, en el juego libre del trabajo creador, en la producción buscada como expansión personal. Además, si la orientación profesional ha de ir acompañada de una influencia despertadora y guiadora de la vocación, hace falta actividad que tenga para el sujeto interés intrínseco, que movilice todos los recursos que puedan prestar ayuda a los fines que el sujeto busca con tal actividad; es precisa una tarea que eduque intensamente.

En el examen psicofisiológico podremos obtener una fiel manifestación del modo de ser del individuo. Cuando este modo de ser es plenamente satisfactorio, basta señalar un camino; cuando no lo es, además de indicar el camino, es preciso indicar el modo de encaminarse y de andar por

él. Si quien ha llegado a conocer—auxiliado de los medios que ofrece el laboratorio—las capacidades y la personalidad del individuo, puede dirigir la formación profesional de éste por lo menos en los primeros pasos, tendremos una garantía más para que éstos sean seguros. Es lo que quiso el legislador que se hiciera en España al promulgar el Estatuto de Formación Profesional de 1928.

Dado que la profesión tiene por objeto satisfacer necesidades biológicas fundamentales y, cuando responde a una verdadera vocación, cada una de sus operaciones tiende al fin agradable que el individuo quiere alcanzar; la tarea complementaria del orientador consistirá en vigilar que las actividades propuestas exteriormente para la formación responden a necesidades de los sujetos, signifiquen siempre algo favorable a su expansión vital. Algunos jóvenes sólo serán sensibles a lo que les hable de utilización de la obra realizada, a las adquisiciones económicas, a las conquistas de potencialidad material; pero no hay más remedio que buscar estímulos, aunque sean de esa clase, para vigorizar la formación y la iniciación al trabajo.

De este modo, la orientación profesional no se limitará a descubrir qué profesión o qué tipo de trabajo ha de satisfacer mejor las necesidades biológicas de cada individuo, sino que comprobará si se da una coincidencia entre la aptitud y la vocación, entre el poder y el querer hacer, entre el ideal y la disponibilidad para alcanzarlo. Para ello se procurará que el sujeto se encuentre, durante un cierto tiempo, en un ancho campo de acción capaz de ofrecer multitud de obras donde se le estimule a diversas actividades.

Si en el último año de la escolaridad primaria el alumno puede probar y escoger ampliamente ejercicios que conduzcan a determinadas finalidades, se dará ocasión para que manifieste sus inclinaciones naturales de activi-

dad. Un riguroso examen de las condiciones en que se haya elegido y realizado el trabajo, a veces con auxilio de la introspección del sujeto, suministrará datos de gran valor. Si cada operación es seguida minuciosamente sin quitar al joven espontaneidad, con objeto de que ponga en su obra lo personal, se tendrá en cada acto y en cada gesto una prueba interesante para la orientación profesional. Avanzando un poco más hacia la especialización, el sujeto que pase a unas actividades rigurosamente comparables con las profesionales, no sólo ya en lo psicofisiológico, en sus elementos aptitudinales y caracterológicos, sino también en lo que se relaciona con el mundo ambiental, con lo funcional trascendente, con los ideales, con la finalidad y la orientación vital, se tendrá la prueba práctica de orientación profesional, a la vez que la iniciación a la vida de trabajo.

Eso es lo que corresponde a la escuela de formación preprofesional, en la que, sistematizadas las actividades y procurándoles un campo amplio y atractivo para despertar las iniciativas personales, se puede conseguir la constitución del laboratorio preprofesional, donde se haga la comprobación de los datos obtenidos en el laboratorio psicotécnico. Combinando éstos con los que da el examen atento de los trabajos y de los elementos ideales que el sujeto ponga en ellos, se tendrá un diagnóstico muy seguro de orientación profesional y, al mismo tiempo, en muchos casos, se podrá pronosticar el desenvolvimiento que pueda tener el sujeto por el camino señalado, lo cual es también de gran interés.

Este proceso complejo de orientación profesional y vocacional, propuesto por mí en una comunicación de la II Conferencia Internacional de Psicotecnia (Barcelona, 1921) y aplicado en España en las escuelas de orientación profesional y preaprendizaje, que, por disposición del mencionado Estatuto de Formación Profesional, surgieron



Taller de forja de la Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje de Chamartín de la Rosa (Madrid), para la gran
rama de los oficios de la industria.

junto a las oficinas-laboratorios de orientación profesional, ha dado buenos frutos siempre que escuela y laboratorio han trabajado en íntima colaboración (1).

El problema pedagógico principal de estas escuelas consiste en buscar estimulantes directos de actividad, en encontrar numerosos motivos de acción que, entre todos, ofrezcan diversos tipos de interés para los alumnos; objetos varios de actuación que sean, respectivamente, apropiados a los diversos temperamentos y aptitudes y que, al mismo tiempo, puedan compararse con los de la vida profesional.

Así como para el último año de escuela primaria convendría tener unos trozos de tierra para el cultivo de plantas y la cría de animales, junto a unos rudimentarios talleres para trabajos muy variados con que satisfacer las más amplias expansiones hacia la vida práctica, en la escuela preprofesional ha de encontrarse ya la posibilidad de iniciar actividades dentro de una de las grandes ramas de la economía: agrícola, manufacturera, marítima, minera, administrativa, comercial, etc.

Aun teniendo su finalidad en sí mismas, en relación con la vida práctica, ya que permiten una adaptación para el trabajo posterior en empresas que tengan funciones poco especializadas, estas escuelas constituyen, al mismo tiempo, un paso para las escuelas profesionales propiamente dichas de la rama correspondiente.

Dada la escasez de escuelas de orientación profesional y preaprendizaje, la formación característica de ellas podría constituir en bastantes grandes empresas el primer

(1) El Reglamento de la Primera Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje, modelo para las creadas más tarde, está publicado en la «Revista de Formación Profesional», septiembre de 1929. Parecidos métodos habían sido aplicados ya en esa fecha por los talleres-escuelas de orientación profesional y preaprendizaje de la Cámara de Comercio de París. (Véase en el número de enero del mismo año de esa revista un trabajo de Luis Valeri describiendo estas instituciones.)

grado del aprendizaje de su personal. En varios colegios de huérfanos esta formación ha tenido que ser el complemento de su plan educativo; en el ambiente rural ha dado lugar a escuelas independientes para la iniciación de agricultores, artesanos y amas de casa industriales (1).

(Continuará.)

JOSÉ MALLART

(1) Citemos como ejemplos el Colegio de Huérfanos Ferroviarios (Madrid) y las escuelas que, por estar cerca de París y haber sido creadas principalmente con donativos americanos (fueron destinadas a huérfanos de la guerra), adquirieron algún renombre: Escuela Pittsburgh (Fontaineroux) y Escuela Lafayette (Champagne), para formación de agricultores y artesanos rurales, y Escuela Uruguay-Francia (Avore), dedicada a la formación de amas de casa.