

# Revista de EDUCACION

125

*ESTUDIOS.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: La dinámica de grupos y su contenido pedagógico (53-60) \* EDUARDO CHICHARRO BRIONES: Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños (60-4) \* *CRONICA.*—Amplias posibilidades para los alumnos de enseñanzas técnicas (64-8) \* *INFORMACION EXTRANJERA.*—La XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra (69-71) \* *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (71-3) \* *RESEÑA DE LIBROS* (73-4) \* *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (75-80)

AÑO IX \* VOL. XLIII \* 2.ª QUINCENA DICIEMBRE \* NUM. 125  
MADRID, 1960

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION  
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS  
ACTUALIDAD EDUCATIVA

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas \* Jacques Bousquet \* Manuel Cardenal Iracheta \* Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) \* Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) \* Consuelo de la Gándara \* Feliciano L. Gelices \* Emilio Lorenzo Criado \* Adolfo Maíllo \* Arsenio Pacios \* José R. Pascual Ibarra \* Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) \* Francisco Secadas \* Manuel Ubeda, O. P. \* Mariane Yela Granizo.*

\* \*

*Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.*

\* \*

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>	
España . . . . .	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica . . . . .	18	España . . . . .	200	España . . . . .	105
Extranjero . . . . .	22	Iberoamérica . . . . .	300	Iberoamérica . . . . .	160
Número atrasado . . . . .	20	Extranjero . . . . .	360	Extranjero . . . . .	190

\* \*

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

( España )

EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 126 (1.ª QUINCENA ENERO 1961)

*entre otros originales:* MANUEL CARDENAL IRACHETA: Los problemas actuales de la educación \* MONS. JUAN TUSQUETS: Metodología activa y maduración síquica del universitario \* CARLOS DÍAZ DE LA GUARDIA Y TROYANO: Origen social de los alumnos de En-

señanza superior \* Planes de estudios de Enseñanza secundaria general... y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS Y ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12 Madrid

Depósito legal M. 57 - 1958.

# estudios

## La dinámica de grupos y su contenido pedagógico

### EL GRUPO EN GENERAL.

La dinámica de grupos constituye uno de los sectores de las ciencias sociales del que muy recientemente han comenzado a ocuparse. El conocimiento de los procesos que tienen lugar en el seno de un grupo y lo que puede significar este conocimiento en vistas a la actuación pedagógica y a la apertura de nuevas posibilidades metodológicas, mediante la explicación de ciertos fenómenos, son cuestiones que se están abriendo camino a través de numerosas dificultades.

Pensando en el sentido corriente del término, el grupo humano ha sido, a través del tiempo, objeto de estudio; pero desde el siglo XIX es cuando se ha empezado a analizar la influencia que ejerce el grupo sobre el individuo y viceversa. Bajo la influencia de acontecimientos políticos mal observados, primero, y mal interpretados, después, algunos pensadores, como Gustavo Lebon, por ejemplo, han llegado a la conclusión de que toda formación en colectividad contribuye a la decadencia y degradación de la individualidad. El grupo fue considerado como una amenaza para todo valor humano y algunos llegaron a creer en la existencia de una potencia supraindividual, de un espíritu de grupo misterioso, inexplicable, irracional, vicioso. De otra parte, el papel de jefe, de tirano, de dictador, etc., fue estimado exageradamente.

Por suerte, superada esta postura, se han rendido a la evidencia de que los fenómenos observados anteriormente no constituían más que una parte del problema; que *el grupo es un medio de vida esencial sin el cual el hombre no podrá ser verdaderamente humano y que, en ciertos casos y bajo determinadas condiciones, solamente, puede degenerar en amenaza de lo humano.*

### SEMEJANZA ENTRE INDIVIDUO Y GRUPO.

La psicología individual nos ha enseñado que todo comportamiento está motivado racionalmente o no. Es particularmente Freud y su escuela los que han puesto al desnudo la dinámica del individuo, pero, al mismo tiempo (pensando en los fenómenos de identificación, de proyección y de transfort), nos han mostrado cómo esta dinámica está ligada a las relaciones inter-humanas. Partiendo de ello, fue posible comprobar que, en principio, la vida de un grupo no tiene ni más ni menos misterio que la de un individuo,

56

Sin embargo, a medida que el conocimiento avanza, se ven más típicos de las necesidades individuales de cada uno penetrando en dicho trabajo, se comprueba que el individuo social en sus actos de conducta el

puesto que ella está motivada por las veleidades, los actos y las emociones que los miembros del grupo aportan, provocan y sufren.

Tanto como sea posible en teoría, dentro de ciertos límites, el prever, analizar y observar las reacciones de un individuo, será posible hacerlo también con el grupo. Por ello, se ha llegado a admitir que no hay diferencia fundamental entre los grupos que aceptamos como naturales y útiles y aquellos que tenemos por perjudiciales; del mismo modo se ha encontrado también el porqué un grupo organizado se transforma, bajo ciertas condiciones, en una masa pasiva o violenta, se deja subyugar por una dictadura o una revolución.

El grupo, como medio de vida natural, está marcado evidentemente de la misma ambivalencia que posee el hombre en todas sus relaciones y sentimientos. Este conocimiento de las leyes según las cuales funciona un grupo, debería permitir en seguida el condicionamiento de la vida del mismo, a fin de provocar ciertas reacciones en los miembros de este grupo. Indudablemente tienen cabida, en este sentido, perspectivas mal intencionadas, perjudiciales, intuitivamente reconocidas y llevadas a la práctica por personajes históricos como el "Mein Kampf" de Hitler, ejemplo radical de un método destinado a obtener ciertos resultados de las agrupaciones humanas.

Sin embargo, los americanos, que han sido los primeros en desarrollar un método basado en la dinámica de grupos y puesto al servicio del hombre (el "social groupwork") nos repiten en cada ocasión que este trabajo social en grupo no se concibe ni es aceptable si no está basado en lo que ellos llaman su "democratic philosophy"; es decir, sobre la afirmación de la dignidad de cada individuo, su derecho a la independencia y sobre la convicción de que *el grupo deberá solamente contribuir a la realización de esta dignidad y de esta independencia, al crecimiento y a la expansión de cada miembro del grupo. Un mejor conocimiento de la dinámica de grupos permitirá, por otra parte, prevenir mejor ciertos desarrollos que arriesgan y amenazan la realización de estos fines.*

Según la misma evolución, el grupo no ha sido aceptado pronto en la educación y reeducación. Durante largo tiempo se han desconocido las posibilidades de la comunidad escolar. Apenas se comienza actualmente a realizar su valor respecto de la formación social de los alumnos.

En los internados de reeducación, el grupo fue primeramente el mal inevitable cuyo efecto nocivo era preciso neutralizar en lo posible, reduciendo, por medio de una disciplina rígida, los contactos horizontales —de niño a niño— teniendo en cuenta, exclusiva y frecuentemente en vano, el solo valor regenerador del contacto vertical —de adulto a niño—. Después, el grupo ha sido descubierto como un medio de socialización y, por lo mismo, de readaptación. De ahí el florecimiento de las ciudades de muchachos, perfectos microcosmos sociales, donde el grupo, la vida en común y la reinserción social vienen a ser el fin principal del trabajo reeducativo.

Sin embargo, a medida que el conocimiento, cada vez más rico, de las necesidades individuales de cada niño penetraba en dicho trabajo se comprendía que la adaptación social no era todo; que ocultando el verdadero estado interior del niño, esta adaptación no era, con frecuencia, sino una engaño. Ello motivó la investigación de métodos individuales y eclécticos, aplicando medios diferenciados en vistas a una utilización más acertada todavía del grupo al servicio del niño inadaptado, para así mejor servir, finalmente, la sociedad misma. Este es el estudio de la dinámica de grupos referida a un tipo particular de agrupación, el de los establecimientos para muchachos, grupos involuntarios, formados en general de oficio, reuniendo niños inadaptados, con handicap.

#### EL GRUPO EN EDUCACIÓN.

De la misma manera que la personalidad del individuo no tiene siempre libre juego o se halla comprimida desmesuradamente en ciertas circunstancias, la vida del grupo experimenta también estas situaciones. Allí donde los niños no están completamente separados los unos de los otros, la dinámica de grupos es siempre activa, pero no se despliega verdaderamente sino bajo ciertas condiciones que detallamos a continuación.

##### a) DINÁMICA "ESPACIAL" DEL GRUPO.

El medio natural de los niños sería evidentemente su familia. Sus necesidades de abrigo, de contactos sociales, la exigencia de un marco donde éstos puedan realizarse, exteriorizarse, su necesidad innata de ocupar un lugar en una estructura social cualquiera (la familia es esta primera estructura), hacen que puedan reaccionar positivamente a la confrontación con el grupo del establecimiento educativo y esforzarse por adaptarse y hacerse aceptar.

Añadamos que, para algunos niños, los *transfers* negativos se hacen difíciles al comienzo de las relaciones estrechas con los educadores. Entonces su necesidad de formar parte de grupo llega a ser urgente. (Para un mejor entendimiento y comprensión de lo que llevamos expuesto, diré que el *transfer* es la capacidad de readaptar personalmente al inadaptado, mediante la personalidad del educador que simboliza o representa en su persona la del padre del muchacho con el que está en conflicto. Mediante su contacto personal de toda índole: cultural, deportivo, amistoso, etc., el educador trata de rehabilitar en el muchacho la imagen de su padre desentrañando los motivos de esa inadaptación. Ahora bien, cuando la actuación del educador no provoca en el chico esa transferencia personal hacia el padre, sino que el muchacho permanece ligado afectivamente al educador sin transferir espontáneamente esas relaciones a la persona de su padre o familiar, el *transfer* es negativo porque el chico no está verdaderamente adaptado. De ahí la necesidad de echar mano de la dinámica del grupo que le desligará de esa postura que no le beneficia para su reeducación.) *La serie de fuerzas que obran en el grupo en un momento dado, constituyen, por así decirlo, la dinámica en el espacio del grupo.* Estas son las siguientes:

##### 1) Edad.

La adaptación al grupo y para el grupo no se hace posible sino a partir de cierta edad, condición primera para una interacción en el grupo. Los niños muy pequeños e incluso *hasta los ocho o nueve años, no son todavía capaces de vivir con otros en grupo.* No supone para ellos ventaja alguna, por el contrario. El sentimiento de seguridad que puede ofrecer el grupo, la posibilidad de encontrar en él su lugar, de realizar un papel o cometido depende, para cada fase del crecimiento, de límites todavía mal conocidos. Con la edad, el niño llega a ser capaz de establecer relaciones sociales con un mayor número de personas al mismo tiempo. Es por esto por lo que, en general, los grupos deben ser pequeños, pero sobre todo para los más jóvenes. Más allá de estos límites, el grupo no presentará la estructura de un verdadero grupo, pues los miembros del mismo no se suponen indiferentes unos de otros, sino que tienen entre ellos relaciones más o menos constantes.

##### 2) Interrelaciones afectivas y funcionales.

Las relaciones recíprocas de tipo afectivo y funcional son las que constituyen los subgrupos (en el seno del grupo) y, cristalizando en un cierto esquema, dan al grupo su estructura. No es difícil descubrir esta última por medio del método sociográfico. Se establecen, entonces, esquemas basados en las respuestas que dan los niños a las cuestiones que deben informarnos del motivo de las atracciones y repulsiones que experimentan unos en relación con otros.

Sin embargo, no es posible olvidar que *los miembros de un grupo no están ligados solamente por vínculos puramente afectivos y que la estructura del grupo presenta aspectos diferentes según las cuestiones que se le piden y los sentimientos e intereses que se tocan.* Así, un niño hará, quizá, una elección distinta si se le pregunta: "¿Con quién querrías tú ir al cine?", que si se le dice: "¿Con quién preferirías hacer tus deberes?"

##### 3) Rangos sociales.

Todo grupo reconoce rangos sociales y los papeles que a ellos corresponden. Hay miembros que tienen un rango más elevado que otros y el valor acordado a los diferentes papeles difiere para cada grupo. En ciertos grupos, "el payaso" será un personaje importante; en otros será nada más que soportado. En determinados casos es fácil ver a qué es debido el rango de un niño en el grupo. Es comprensible que los más grandes, los más fuertes, los más hábiles, los más inteligentes, aquellos que llevan más tiempo en el grupo puedan tener una posición privilegiada.

Pero, no olvidemos, la apreciación del adulto difiere aquí de la de los niños. El nuevo comienza, en principio, desde la base de la escuela social. Y, como en todo, *hay también en los grupos conflictos de papeles:* el recién venido, que es al mismo tiempo el mayor, puede encontrarse en una posición difícil; el recién venido que era antiguo en otro grupo y el mayor en la escuela o en la familia podrán encontrarse en la misma dificultad. Lo mismo le acontece al mayor

o al antiguo que se ven aventajados por los jóvenes o el recién llegado. Muchos trastornos en el grupo pueden originarse de estos conflictos de papeles, aunque los problemas que se presentan en los grupos obedecen raramente a una sola causa.

En realidad, el educador no comprende apenas nada de las afinidades, de las agrupaciones internas y de la apreciación mutua. ¿Por qué un miembro del grupo no tiene socialmente valor a los ojos del educador y juega de hecho un papel importante en el grupo? ¿Qué es lo que determina el clima del grupo? ¿Cuál es el código "informal" al cual obedecer parece más importante que someterse a las reglas formales racionales? ¿Por qué un niño puede permitirse una serie de infracciones a la vida regular del grupo, sin que éste reaccione o le arroje y se haga imposible a los ojos de los demás por actos o actitudes menos inaceptables?

#### 4) *El código informal, núcleo del verdadero grupo.*

Desde el punto de vista sociológico, el verdadero grupo se distingue justamente por la preponderancia del código informal (hecho de convenciones, tradiciones, exigencias implícitas) sobre las reglas formales, explícitas. Casi no nos apercebimos de que cada grupo que vive su verdadera vida posee así una serie de reglas internas, de usos y apreciaciones a las cuales el recién llegado se pliega, mucho antes de aceptar el código formal, el del adulto.

A fin de poder pertenecer al grupo y experimentar el abrigo que éste le ofrece se comprueba cómo el recién venido se adapta, en efecto, bastante rápidamente a este código interno. Acontece también que el que no forma parte todavía del grupo, exagera a fin de ser admitido; por ejemplo, el muchacho que, para un grupo en el que se acostumbra a quejarse de la alimentación, roba mantequilla que ofrece en seguida a escondidas a los demás.

#### 5) *Los fines del grupo.*

Un factor determinante del código interno, de la cultura autóctona del grupo es lo que llamamos los fines de grupo. Cada ser humano persigue una serie de fines con un ideal último que no pierde entrando en un grupo. Este, sin embargo, no tendrá para él ninguna significación si no puede convertirse en medio de realizar algunos de esos fines y no llegará a ser un verdadero grupo si no puede ser el lugar de realización de un fin común. Algunos grupos se forman, incluso en vistas de un fin común; no es éste el caso de los centros de reeducación en los cuales los niños que persiguen el mismo fin pueden reencontrarse en subgrupos o en pandillas.

Oficialmente el fin de los grupos en internado es el fin pedagógico, diferenciado en una serie de fines prácticos que se proponen a los niños con más o menos éxito. Es evidente que los niños no son capaces, más que en parte, de identificarse con este fin y que, a veces, incluso se alejan de él muy claramente; el fin que se les impone difiere demasiado del que ellos han aceptado como tal en el pasado.

Puede haber oposición de fines pero también disarmonía entre el objeto y los medios a emplear; si se le propone a un grupo conquistar el primer lugar del establecimiento, si recoge la mayor cantidad posible de papeles viejos en el curso de una acción común, para la compra de un aparato de televisión, el grupo se identifica de tal manera con este fin, que no soporta la idea de un fracaso y se pone a robar papel. Hay desproporción entre el objeto y los medios. El educador interviene y entonces, a los ojos de los niños, se convierte en el obstáculo que les entorpece la realización de su fin.

Los fines del grupo pueden ser simplemente la necesidad de distraerse en conjunto, de defenderse; pero hay fines más específicos, basados en las necesidades profundas de los niños, en su pasado, en su fase de desarrollo. En un momento determinado toda la acción se centrará sobre la exclusión de un miembro que molesta a los otros, en otro sobre la satisfacción de la curiosidad sexual, sobre la satisfacción de la necesidad de seguridad en el establecimiento cerca del adulto.

Fines, medios y valores apreciados en el grupo están estrechamente ligados entre sí; considerados así, nos suministran algunas indicaciones sobre las razones por las cuales las reacciones de los niños, respecto de sus compañeros y de los adultos, difieren frecuentemente de las que nosotros esperamos.

#### 6) *El contagio síquico en el grupo.*

Si apuramos de cerca la realidad, veremos desmentido el viejo adagio según el cual un mal elemento corrompe los demás automáticamente. Sucede que una falsa nota puede echar a perder la atmósfera en un grupo, mientras que una mala conducta alborotadora deja indiferente, en otra ocasión, al mismo grupo; los mismos fenómenos se comprueban en el otro sentido: a veces, el buen ejemplo es seguido; a veces, no ejerce ninguna influencia.

Tratando de poner luz en la comprensión de algunos mecanismos de estos casos es preciso basarse en los estudios hechos por el Dr. Fritz Redl, americano de ascendientes vieneses, que se ocupa de niños extremadamente perturbados. Los mecanismos más fáciles de comprender son los determinados por factores de psicología colectiva, ya indicados. *El miembro del grupo que ocupe una posición estimada en él, arrastrará fácilmente a los otros. La conducta de un miembro será aceptada tanto más, cuanto más esté de acuerdo con el código interno del grupo, o con sus fines y sus necesidades comunes.*

Tomemos un grupo de muchachos en edad anterior a la pubertad —turbulentos, un poco indisciplinados—; un recién llegado que se pone a vociferar cuando el grupo se halla tranquilo, se encuentra imitado fácilmente. Un niño sin lugar preponderante en un grupo de niños caracteriales se pone a lanzar cuchillos en un grupo que viene del juego, que tiene hambre y no pasa nada. El mismo niño hace la misma cosa después de una jornada lluviosa, durante el cual se ha tenido el freno echado y se siente un cierto malestar, entonces se desarrolla un caos completo.

En general, se comprueba que *la conducta inacep-*

table, incluso de un miembro influyente en el grupo, tiene menos consecuencias, si reina en el grupo un clima de confianza entre el educador y los niños, que cuando esta aceptación mutua y una satisfacción fundamental del grupo vienen a faltar. Estos factores de psicología de grupo no bastan, sin embargo, para explicar a fondo los fenómenos de contagio, de atracción y de repulsión, de imitación y de resistencia en el grupo. El mismo Redl es el que ha mostrado cuáles son a este respecto los factores decisivos en la personalidad de los que arrastran y de los dirigidos, sin olvidar que en todos estos fenómenos ambos juegan siempre un papel.

Es bien notorio que la ambivalencia entre el comportamiento social y antisocial, entre el amor y el odio, la obediencia y la negatividad, es mucho más pronunciado en los niños inadaptados que en los otros y que, por consiguiente, su equilibrio (a menos de ser forzado por una disciplina a ultranza que entorpece toda maduración verdadera) es bien inestable. Este equilibrio se encuentra reforzado en el grupo cuando las reglas formales comienzan a ser aportadas cada vez más por la tradición, el hábito, la cultura del grupo. *A medida que la moral del grupo se hace más influyente, el grupo se impone, en cierta manera, a sí mismo* (no hay que olvidar el papel que desempeña en ello el educador), *el niño podrá permitirse menos diferencias, separaciones, porque de ello se seguiría demasiada inseguridad y culpabilidad.* También sucederá que, *con el educador, se levantará contra el que se enfrente con lo que se hace en el grupo o contra el fin propuesto por el educador,* con el que el grupo está identificado. Hay entonces, en general, bastantes medios de control social en el grupo, para reprimir la agresividad y las tendencias destructivas que subyacen en el fondo de la mayoría de los miembros del grupo.

Existen, sin embargo, niños para los que esta conciencia colectiva no funciona; un recién llegado, por ejemplo, un niño de carácter sicópata; si en un momento determinado los empujones destructivos de tal niño hacen eclosión, podría suceder lo siguiente: los otros niños, al ver cerca de ellos que uno da rienda suelta a sus impulsos aparentemente sin miedo y sin sentimiento de culpabilidad pierden de golpe su miedo y sus temores. Las barreras que habían edificado juntos, se hunden y puede seguirse una ola de destrucción. Se diría que los niños tienen un sexto sentido para ver y sentir el estado de ánimo de tal animador.

Un ejemplo aclarará lo dicho: niños de doce años querían fumar, pero no les está permitido; ellos saben que al educador no le gustaría que lo hicieran y, hasta el momento, se ha entendido implícitamente por todos los del grupo que no se le engañará. Pero llega un muchacho para el cual fumar no supone ningún conflicto de lealtad: él no forma verdaderamente parte del grupo o sus padres le permiten fumar y fuma. Entonces, el ejemplo del que infringe la ley, sin sentirse en nada culpable, levanta a los otros su miedo y le siguen.

Lo que ha sucedido es que *el equilibrio inestable entre el control de sí mismo y el deseo de satisfacciones impulsivas inmediatas se ha destruido al ver que uno*

*de ellos hace lo que los demás querían hacer también y la comprobación de que puede hacerse sin temores ni sentimientos de culpabilidad.*

A veces, el mismo iniciador no tiene necesidad de cumplir el acto prohibido; una observación o un gesto prueban que para él ello no constituye problema, que la materia no contiene para él nada de conflictual; basta estimular en los otros notas y actos que no se lo permitirían. Así se explica *la influencia muy sutil que pueden tener ciertos niños en el grupo. No parecen hacer nada y, sin embargo, el hecho de que estén o falten cambia todo.* Pero hay que tener muy presente que *nada ocurrirá, si el acto o actitud provocativos no despiertan disposiciones o conflictos existentes en el grupo.*

"Hacer el bien" podrá igualmente acarrear a los niños conflictos; obedecer a valores morales implica una lucha contra la cobardía, contra otros temores. Un miembro del grupo más maduro a este respecto, presentándose explícitamente como defensor de los valores que los otros no se atreven a mencionar, quizá, libera las fuerzas de aquéllos; viene a ser la figura del héroe que se levanta ante los demás, que se empeña en la lucha contra los tiranos e injusticias de dentro y de fuera.

*Hay, en fin, niños que ejercen una buena influencia "sin hacer nada"; parece que los otros se sienten como purificados de sus conflictos agrupándose alrededor de tales sujetos.* En efecto, se trata de niños para los cuales los conflictos que viven la mayor parte de los miembros del grupo no existen apenas en ellos y, por otra parte, con su sola presencia, son como un apoyo de las fuerzas positivas de los demás; la defensa de los otros contra sus impulsos encuentra en ellos un aliado.

Acabamos de mencionar el contagio operado por un iniciador o seductor de grupo que levanta, por así decirlo, los frenos de los demás. Pero *es mucho más complejo el contagio que tiene lugar cuando un miembro del grupo muy perturbado recuerda, con su actitud, a los otros, de modo expresivo, conflictos que ellos mismos tratan de dominar;* en esta ocasión los últimos se encuentran acorralados por el pánico. Cuando un muchacho ha robado, los que se debaten con problemas de esta especie se sienten impulsados rápidamente a excluir el ladrón de su grupo, porque es para ello una amenaza.

Algo parecido sucede en grupos de adolescentes en relación con las tendencias homosexuales, naturales en esta edad, espantosas e inconscientes al mismo tiempo. La agresividad de aquellos que se sienten más inciertos al respecto y la del grupo entero se dirige sobre el que tiene los trazos homosexuales más pronunciados (sin que haya ninguna actividad en este sentido) o sobre los que acusan estas tendencias. Acontece que ni el educador ni los muchachos, por otro lado, comprenden exactamente por qué un miembro del grupo es rechazado siempre (los motivos conscientes no tienen valor entonces) y que tales mecanismos, en los que la proyección juega un papel importante, sean activos.

Hay casos en que la represión de tendencias agresivas o sexuales en ciertos niños es de tal modo opresiva que crea una especie de tabús en ellos; la con-

frontación con la libre expresión, aunque sólo fuese verbal, de estas tendencias prohibidas es un choque terrible que puede ocasionar fugas o una agresión salvaje. Un ejemplo aclarará esta afirmación: Una niña recién llegada al grupo sintonizó con todo el mundo excepto con una de sus compañeras, la cual le mostró hostilidad por medio de intrigas, primero, de agresión física, después y, por último, fugándose.

Un examen preciso de la situación reveló que la recién llegada, abandonada por su madre que había marchado al extranjero con su amante, logró superar este choque ayudada por su padre, pero hablaba de su madre sin ocultar sus sentimientos de desaprobación. Esta actitud había espantado terriblemente a la compañera que se encontraba angustiada por el mismo abandono de la madre, pero no se permitía ningún reproche a este respecto y rechazaba siempre la ambivalencia natural causada por la situación. Este conflicto era para ella tan vital que, en lugar de encontrarse liberada por la agresión verbal mostrada por la recién llegada, se levantó contra ella y huyó en seguida.

Estos fenómenos de contagio y repulsión explican en cierto modo o, mejor dicho, ayudan a comprender de dónde vienen en el grupo ciertas personalidades dirigentes: jefes, animadores, seductores, de una parte, y, de otra, los buenos elementos y las "ovejas negras".

#### b) EL GRUPO COMO ORGANISMO DINÁMICO EN EL TIEMPO.

El grupo, además de su dinámica espacial, tiene sus fines, su cultura y éstos no se crean sino a lo largo de su desarrollo. El grupo se forma, evoluciona, se expande y se disuelve: tal es su ciclo teórico. Analizaremos brevemente el desarrollo del grupo poniendo de relieve, en función del mismo, la posición de su eje formal; el educador, en nuestro caso.

En puridad, la formación y disolución no tienen lugar con frecuencia en los centros educativos; la población del grupo se renueva periódicamente. Por esto, el desarrollo que indicaremos a continuación viene a repetirse en el seno del mismo grupo, a medida que se añaden nuevos elementos. Advertamos también que, para cada miembro del grupo, es posible seguir el mismo desarrollo que para todo el grupo. Cuando se tiene ocasión de observar un grupo formado nuevamente, se comprueba que, en el fondo, no hay todavía verdadero grupo, que no hay sino una reunión de individuos ligados por un marco material y por causas exteriores. El verdadero grupo debe formarse aún. Para ello ha de reunir varias características, tales como:

#### 1) Sentido de responsabilidad de cada uno de los miembros.

Uno de los fines de la reeducación y una de las características de un grupo verdadero es el sentido de responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo para con los otros y para él mismo, sentido

de responsabilidad que no es alguna cosa que se funda en el vacío. Para sentirse responsable es necesario pertenecer, formar parte del grupo, tener fe y confianza. El niño que entra en un centro de reeducación, a decir verdad, no siente demasiada confianza sólo por la buena voluntad en acogerle y por el marco atrayente que se le ofrece.

De una manera o de otra, el hecho de ser ingresado en una institución implica una traición que se comete con el niño, incluso cuando han muerto aquellos que eran responsables de él. En llegando al centro el chico ha tenido el "fallo" en la vida. Y este sentimiento es no solamente tenaz, sino reforzado todavía por una serie de medidas bien intencionadas que parten de la institución. Nuestra afirmación de que todo ha pasado no entorpece para aportar consigo mismo todas las experiencias anteriores. Sería irreal pedirle, desde el primer momento, buena voluntad que asumiera responsabilidad.

Así, pues, en el grupo nuevamente formado o renovado en parte sería insensato esperar una conciencia social. Antes de nada será preciso a los niños el valor de desear de nuevo formar parte de una comunidad; en efecto, no subestimamos el esfuerzo que se exige al niño que debe reanudar las relaciones afectivas y sociales. Hay incertidumbre, inseguridad, nerviosismo, duda, curiosidad en el grupo. En esta primera fase de desarrollo se encuentra conjunto, agrupación sin poder responder a las exigencias de la realidad social. Wilson y Ryland denominan este estado del grupo: "out of touch with reality", es decir, sin contacto con la realidad. No existe todavía verdadero grupo, ni una relación pedagógica con el educador; ésta debe basarse antes en la aceptación mutua, aún no realizada. Una llamada a la responsabilidad no tiene sentido. Castigar y moralizar sin más. Lo que es preciso hacer, sobre todo, entonces es mostrar sin cesar a los niños, pacientemente y con calma, esta realidad. Es preciso estar con ellos, a su alrededor, controlarlos allí donde sea necesario, sin esperar demasiado a resultados inmediatos.

#### 2) Confrontación con la realidad de la vida colectiva.

Después de esa primera fase, la confrontación con la realidad de la vida colectiva se hace más intensa. Los niños no comprenden todavía que su comportamiento afecta a los demás; se hacen agresivos o se retraen, son el aguafiestas, desarreglan la vida del grupo. Es preciso que el educador, en este momento, manifieste mucha actividad e iniciativa, siempre sin "forzar" el grupo, y trate de estimular a los que corren peligro de caer en la indiferencia. Paulatinamente, sin embargo, gracias a experiencias comunes y a la actitud del educador, los niños comienzan a ser más realistas en cuanto a la vida de grupo. Su necesidad de contactos se afirma, su interés se despierta. En este momento, el concepto de "responsabilidad" empieza a tener un sentido preciso del que el educador puede usar prudentemente.

Los niños quieren participar, pero no saben todavía cómo. Empresas de grupos, discusiones de grupo, son iniciadas pero parecen estar por encima de los medios de los niños. El educador es ahora un conse-

jero valioso; les muestra cómo hacer, cómo cooperar, les demuestra que se puede discutir, sin disputar, que es posible plantearse, primero, y resolver, después, problemas relativos a la vida común.

*El grupo aprende, poco a poco, a funcionar en tanto que comunidad. El educador queda como el que ayuda a formular fines, a descubrir las verdaderas necesidades de todos, a interpretar lo que los niños no comprenden, a suministrar al grupo los medios de progresar.* En fin, el grupo, seguro de sí mismo, de sus miembros y de su valor puede abandonar un cierto egocentrismo que era necesario al principio. Busca su lugar en una colectividad mucho más amplia sin tener, como al comienzo, la "patriotería de grupo" como condición vital. Por último, llega un momento en que el grupo no tiene más que dar a sus miembros y muestra tendencia a disgregarse; sus miembros deberán entonces partir hacia otras tareas y otros grupos.

En los establecimientos infantiles apenas tiene lugar la disolución de grupos enteros al fin del desarrollo; a causa de la renovación periódica esta fase sobreviene raramente. A veces, sin embargo, hay que trabajar con grupos que no avanzan más y no hacen otra cosa que vegetar, sin intereses comunes, sin entusiasmo. Si no se trata de grupos que se han detenido en el curso de su desarrollo por un tratamiento inoportuno, estamos frente a grupos que se sobreviven a ellos mismos y a los que no se podrá insuflar una vida nueva, un vigor más que cambiando totalmente sus bases de vida en común o añadiendo sangre nueva.

Con mucha frecuencia se ve que ciertos niños, que han dado todo al grupo y que por ello se han desarrollado, se encuentran al fin de un tiempo más o menos largo como vaciados; caen entonces en la pasividad o el negativismo. Si no se tiene en cuenta a tiempo esta situación, los niños que, en cierta manera, aventajaron al grupo van a ofrecer de nuevo dificultades. Es preciso soltarlos a tiempo.

#### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA DINÁMICA DE GRUPOS.

Esta breve descripción de la dinámica espacio-temporal del grupo está ligada a concepciones metodológicas. El grupo no atraviesa todas estas fases más que si se le da ocasión y si se parte del punto de vista democrático enunciado más arriba. La convicción se extiende más cada vez cuanto más se tiene en cuenta que esta vida natural del grupo, regida democráticamente, es la que mejor sirve los intereses de los niños y les obliga a hacer un aprendizaje verdaderamente realista del manejo de relaciones sociales. Para poder sacar el mayor partido posible de esta realidad educativa cual es la dinámica de grupos es necesario tener en cuenta algunas normas de actuación importantes y decisivas desde el punto de vista de la eficacia.

#### *Tolerancia, pero no pasividad.*

A medida que nos ocupamos de niños perturbados nos vemos forzados a emplear una tolerancia más grande a la vista del comportamiento de ellos. No

obstante, no se les puede dejar hacer todo, esperando que los niños se sientan responsables. A veces, es preciso incluso protegerlos contra ellos mismos, proteger su marco material, remplazar su conciencia social ausente, si bien todo ello en nombre de la realidad que ellos deben aprender a ver. Mas no hay que apelar a los sentimientos que no existen todavía y, sobre todo, no hacer depender nuestra "aceptación" del niño de la buena voluntad que él manifieste. Nosotros le aceptamos tal cual es, es decir, con frecuencia con su "mala voluntad", la cual no podemos querer nosotros. A lo sumo podemos decirle: "Yo te quiero, pero no siempre amo lo que tú haces." Tolerancia no equivale a pasividad.

De otra parte, es posible explicar a los jóvenes, tanto más cuanto que no se hace todavía, lo que hacemos *con* y *por* ellos y arrancar así el sentimiento de que, después de todo, se hace con ellos lo que se quiere. En particular, es posible con su concurso encontrar una explicación a fenómenos que desarreglan la vida del grupo de los que el mejor observador, por sí solo, no comprende nada. Este entrenamiento en una vida social consciente servirá de mucho a los niños cuando sean mayores y tengan que vivir en la sociedad.

#### *Asimilación al nivel del grupo como un miembro más.*

Hacerse cargo de la dinámica del grupo significa someterse a la gran regla de trabajo social moderno: *parta del nivel en que se encuentra aquel o aquellos de los que Vd. se ocupa, si quiere verdaderamente aportarles una ayuda esencial.* Esto quiere decir trabajar sin idea preconcebida fijada de una vez para siempre en la función de educador en el grupo. Importa, primero, comprobar que el educador en el grupo no está por encima de él, sino que es un miembro del mismo; ocupa en él una posición especial, tiene allí responsabilidades específicas, pero es parte de la estructura social.

*Un grupo no puede basarse exclusivamente en los vínculos afectivos que unen a cada niño con el educador.* Estos lazos son indispensables, pero no pueden ser decisivos en el esquema de la vida; sería inadmisibles que, a la larga, los niños no se conduzcan bien más que por amor al educador, no se acepten mutuamente, más que a causa de éste. Este "chantaje afectivo" es, sin embargo, frecuente. Todo lo que sucede en el grupo entonces viene a estar cargado de emociones; no se osa el confesar los conflictos naturales e internos al grupo, se mantiene un clima afectivo artificial, pero el grupo no evoluciona.

Esto cambia cuando el educador acentúa un poco más su función social en el grupo: no se tiene miedo, entonces, de herirle personalmente mostrándose agresivo hacia ciertos miembros del grupo. Sentimientos rechazados se manifiestan; partiendo de aquí, el educador permaneciendo en calma, tranquilizador, se aprende verdaderamente a vivir unidos. Así puede establecerse un control social en el grupo. El educador, como cualquier miembro del grupo, debe permitirse recorrer, aunque más rápidamente como más experimentado, todas las fases de adaptación. Al llegar al grupo él no sabe nada, duda, se pregunta, teme... Es



nuevo y no es aceptable de verdad a los ojos del grupo más que en esta calidad. No conoce nada el grupo, ignora su código informal y no debe ponerse en el lugar del que sabe o trata de mandar.

Es perfectamente normal que el educador, como cualquier miembro del grupo, haga su aprendizaje de miembro para ganar en seguida, y solamente en seguida, autoridad. Es justamente la obsesión de ejercer desde el principio la autoridad, lo que entorpece a los educadores debutantes para llegar a una verdadera autoridad, o sea, la que notoriamente los niños deben atribuirle. *¿Cómo pueden atribuir esta autoridad moral al que no conocen todavía? El educador consciente de la dinámica de grupos en el tiempo y en el espacio no regulará su comportamiento según el ideal que él se ha propuesto alcanzar, sino que tendrá en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentra el grupo.* Alternativamente será activo, reservado, simulador, consejero, etc.

Es de temer que la mayor parte de las tipologías que se han dado de la personalidad del educador no tengan la garantía de que éste (el educador), conservando su natural, sepa también responder a las necesidades de la situación. Es muy fácil ser en alguna manera el jefe ideal, todo de una pieza, centro permanente e inspirador del grupo, de tal modo activo y entusiasta que, con su buena voluntad, aplaste la vida del grupo y pase por alto las necesidades tan diversas de los niños.

#### *Flexibilidad del educador y del sistema.*

El grupo exige una gran flexibilidad por parte del educador y, al mismo tiempo, e igualmente la ausencia de toda rigidez de sistema. Acontece que un grupo se interesa en el curso de su desarrollo por las formas del "selfgovernment" por una organización en equipos, etc. Hay, pues, que prestar atención a los medios. Pero el peligro está siempre presente cuando la organización formal así obtenida entorpece el ver lo que pasa verdaderamente en el grupo, justamente a causa de la inestabilidad de los niños.

Por otro lado, sería preciso estar presto a abandonar este sistema en cuanto el interés por él se relaja y no continuar jugando a un juego que se ha convertido en artificial, ni considerar como un fracaso el hecho de abandonar tal sistema. Cuanto más perturbados son los niños menos estarán prestos, todo al mismo tiempo, a tales experiencias que suponen todos los riesgos de nivelación en el tratamiento de los niños.

El problema está en que se confunde frecuentemente el *método democrático*, que es una actitud de vida, y el *sistema democrático*, que es una organización social o política. El segundo puede desempeñar su papel, pero está falto de flexibilidad y, con demasiada frecuencia, de sinceridad (no pretendamos subir los niños inadaptados a un nivel de vida social raramente alcanzado, incluso por los adultos que se dicen adaptados). Esta observación no concierne más que al trabajo con niños perturbados en grupos, cuyo nivel y composición varían constantemente. *La actitud democrática*, por el contrario, *encuentra su lugar a todo*

*lo largo del desarrollo del grupo.* Ella se traduce por la práctica de una franqueza perfecta, una información, tan copiosa como sea posible, de los niños respecto de todo lo que les atañe, por la manera de trabajar la dirección con los educadores, así como el modo como el educador se presenta en el grupo.

En lugar de delegar, quizá de modo prematuro, responsabilidades, se trata de escuchar a los niños y de tener en cuenta lo que dicen y sienten. Así también se les puede hacer atravesar más rápidamente las primeras fases de su vida común. *Se va, pues, en sentido inverso de lo que nos enseña la dinámica de grupos, tratando lo más rápidamente posible de llevar el grupo allí donde nosotros deseáramos verle: un grupo que marcha a maravilla. El grupo tiene un ritmo propio que, una vez puesto todo en obra para favorecerle, es preciso respetar, sin forzar una adaptación aparente.*

El "social group work" no da recetas que permitan manejar el grupo a nuestro antojo, sino que nos enseña: primero, cómo estimular la confianza del grupo, cómo suministrarle fines realmente aceptable canalizando los fines y las necesidades que se manifiestan en el grupo mismo, cómo enseñar, finalmente, a los miembros del grupo a hacerse cargo verdaderamente de responsabilidades. Nos muestra cómo el educador puede regular su actividad de acuerdo con las necesidades del grupo y de los individuos.

Para poder aplicar este método, todavía apenas elaborado por el trabajo en los internados de reeducación, es preciso tratar de ver en primer lugar lo que pasa realmente en el grupo. Los conceptos vagos de "mal espíritu", "mal ejemplo", "mala voluntad", de sugestión y de contagio no nos sirven gran cosa. Qué expresa, qué es lo que quiere el grupo, comportándose de una cierta manera, qué papel juegan allí los niños y por qué; en qué fase de desarrollo se encuentra el grupo y sus miembros individuales en relación con el grupo, qué conflictos de papeles son activos. Planeándonos los problemas más claramente nos evitaremos la lucha contra fuerzas tanto más amenazadoras cuanto menos identificadas estén.

En lugar de partir de un ideal, tratando de modelar conforme a él el grupo, hemos de partir del conocimiento del estado de cosas actual, para preguntarnos en seguida qué podemos hacer por el saneamiento y para estimular la eclosión de fuerzas potenciales positivas. No es más que sobre una base realista sobre la que nosotros podemos enfrentar a los niños con los valores morales, con los ideales, en la medida en que sean capaces de asimilarlos.

He aquí someramente expuestos los puntos principales de la dinámica de grupos en el terreno de la educación, instrumento valiosísimo que se desconoce casi por completo en nuestro país, al menos desde el punto de vista de la realización práctica, quizá porque faltan personas preparadas para saber emplearlo.

Ahora bien, el hecho de haber desarrollado el contenido de este procedimiento pedagógico, desprendido de la tendencia natural del hombre a agruparse por su calidad de ser social, no significa que se anule o disminuya la iniciativa del que lo pone en práctica por el mero hecho de seguirlo. Concluimos con unas

palabras de Mulock Houwer que indican con más claridad nuestra idea anterior:

*Una metodología transmisible no significa un empobrecimiento de las posibilidades educativas, una*

*esquemización de las actividades intuitivas, sino una clasificación de las numerosas experiencias hechas para ponerlas a disposición de otro.*

ISABEL DÍAZ ARNAL.

## Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños

NECESIDAD DE ACLARAR ALGUNOS ASPECTOS DEL "ARTE INFANTIL". SU ESPEJISMO SEDUCTOR.

Se ha desencadenado en los últimos años una oleada de interés por las manifestaciones artísticas infantiles. La repercusión de este interés ha querido trasladarse a la educación y ha entrado en las escuelas, lo cual merece ponderación especial. Se habla, en efecto, de un "arte infantil", pero la expresión resulta bastante discutible. Existen manifestaciones infantiles que se diluyen en múltiples aspectos, coincidiendo con algunas de las necesidades síquicas inherentes al verdadero arte, en particular cuando dicha producción infantil denota un paralelismo con la de toda forma primitivista. Son aspectos, éstos, de los que se ocupan la psicología y la etnología, muy antes que la historia del arte. Si es cierto que entre los esgrafiados rupestres, por ejemplo de Cogull, o entre los de los bosquimanos y otros pueblos del Africa y de Australia hallamos sorprendentes analogías con el dibujo infantil, aún resultará más próximo el parentesco con las actuales formas del arte esquimal. Ocurre, de hecho, que el arte no se sabe dónde empieza y dónde concluye, por lo que muchas afirmaciones en este terreno, con la misma facilidad podemos suscribirlas que rechazarlas. Hay quien sostiene sin el menor género de duda que toda la correspondiente producción del niño debe considerarse como arte; y hay quien se opone a ello, ya que pretende ver en el arte unos requisitos inexcusables (dominio del medio expresivo, madurez, responsabilidad...) de los que el niño carece. Baste para esto último considerar que también el adulto puede manifestarse en una producción análoga, a través del dibujo, la pintura, la composición poética, etc., y que si por regla general se abstiene de hacerlo es porque le falta el impulso necesario, le retienen un natural pudor y la conciencia de su gran penuria de medios.

Para la producción artística es necesaria una voluntad activa —o expresiva— que contenga en sí cuando menos un rudimento de creación. El adiestramiento no siempre es imprescindible para esto; tanto menos el dominio y el pleno conocimiento. Por otra parte, tampoco son *suficientes* dichos atributos, ya que con su concurso no en todo caso obtendremos obra de arte. Prueba de todo ello es que entre los varios primitivismos y entre los productos del arte llamado "espontáneo", uno de los más elocuentes en cuanto a los datos que nos proporciona, es el de los adultos

totalmente inexpertos y que, sin embargo, movidos por la libido, logran infundir un innegable interés a los dibujos eróticos que trazan en las paredes de algunos lugares. O sea, que allá donde falten, ciertas prerrogativas de cultura artística pueden ser suplidas por condiciones espontáneas, si no de la personalidad individual, si ciertamente de carácter colectivos.

Yo diría que el hablar de un arte infantil no constituye dislate alguno, pero sí el querer conceder a esas rudimentales formas categorías extensivas a todo el arte. En realidad, como ocurre para otras cuantas cosas, las categorías afectan valores cualitativos y, en casos, la diferencia de altura llega a excluir del ámbito del arte muchas formas que siguen siendo, no obstante, producto "desinteresado" y siguen poseyendo caracteres de "creación". Consustancialmente, el hecho no reviste más importancia que la de la teorización y la de lo clasificatorio, pero no así en su trascendencia. Puede importar, en pro o contra ciertas doctrinas, el que al arte infantil le demos este nombre, así como en qué sentido lo hagamos y bajo cuáles restricciones. Que el niño posee instinto creador y posibilidades expresivas propias, que dispone de medios y facultades dentro de una absoluta autenticidad de lo espontáneo, con una autonomía y autotonomía reales, son hechos evidentes. No obstante, queda por saber: en cuáles *actividades*, artísticas o no, puede producirse el niño; segundo, qué interés hallaríamos en que se cultivasen tales posibilidades en el ámbito del arte; y tercero, la eventualidad de si interesa explotar estas facultades e instintos innatos, pero con otros fines, o sea, pedagógicamente.

En las formas de la creación artística culta (uso este término en oposición a los de espontánea, primitiva, inexperta, no educada, no evolucionada) se da siempre, y ha ido aumentando con el tiempo, una *consciencia* de lo artístico. Dicho sentimiento hace que el artista agregue a su obra un ulterior aliciente, que si por regla general acucia responsabilidades en cuanto a evolución y a superación, puede en circunstancias restar méritos a la obra, pues cabe la posibilidad de que persistan en una supuesta tarea creadora individuos que sólo cuentan con las reglas del oficio adquiridas rutinariamente tras un impulso inicial. En los verdaderos primitivos (denominación que abarca tanto a los primitivismos de las antiguas culturas cuanto al salvaje, al niño y al adulto inexperto) semejante *consciencia del arte*, como concepto elaborado por la civilización, no existe, o se da en forma larvada. Pues bien, además de señalar esta circunstancia una de las fundamentales diferencias entre el arte infantil y el del profesionalismo culto, constituye en sí un factor que debe tenerse en cuenta, porque la espontaneidad inicial se malogrará en propor-

ción directa al incremento de esa consciencia y también porque ésta alcanzará a entrañar ciertos riesgos para el niño.

El propio concepto de creación conviene revisarlo. Se trata de un término con contenido excesivamente lato, puesto que no se puede limitar a la sola obra de arte. Es menester ir a buscar el fenómeno desde la actividad no provocada por necesidades inmediatas, directas, sino por impulsos de lo afectivo, o espirituales, que constituyen una de las razones del propio juego; o bien, si deseamos ir aún más lejos, en las formas de "la actividad por la actividad". Vemos ahí el gran campo extenso e indeterminado de la actividad-manifestación, de la actividad-exteriorización, a través de tendencias puramente afectivas y en cierto modo edonistas, cuya interpretación es precisamente la de una "necesidad de *satisfacción*", hallar satisfacción o goce en la propia actividad.

Tal es el caso del juego, instinto que parece predilectar toda actitud creadora, como en el arte, la investigación, la especulación. El instinto epistemológico, cuya base es la curiosidad, lo vemos complementado por otros varios, como los de invención, imitación (ambos conjugados en la mimesis y la ficción), poderío, triunfo o éxito, con por añadidura no pocos productos y fenómenos subconscientes e infraconscientes, tales como la sublimación, la ensoñación propiciatoria, la transferencia de objetos-símbolo. (No ha de olvidarse que si la vida del subconsciente, en el adulto civilizado queda casi en exclusiva para el dominio de lo patológico, en el niño posee una vigencia dominante.) El niño, cuando juega, crea; y cuando nos parece que está creando arte, en realidad está jugando. El crear es *hacer*, pero lo será aún más si ese quehacer es afín a sí mismo, gratuito y desinteresado. El niño cuando aporrea un tambor o percute con una cuchara la cabeza de su muñeco, *hace* y, bajo cierto aspecto, crea. ¿Ruido? ¿Movimiento? No importa. Es dinamismo, energía que precisa exteriorizarse. También puede ser ello expresión de algo. También puede contener invención, requisito primordial de toda creación. Ciertamente que en la artística percibimos una intrínseca búsqueda de la belleza, pero los valores estéticos comienzan en ciertas sensaciones y percepciones, y este campo especial de la sensibilidad se halla ya contenido en la vida de lo afectivo. He aquí por qué no podemos establecer barreras rigurosas entre el supuesto arte infantil, las actividades lúdicas y la creación artística más depurada.

#### LA EDUCACIÓN POR LA ACTIVIDAD. TRES ASPECTOS BÁSICOS DE ESTAS ENSEÑANZAS.

Trasladándonos ahora a la eficacia de la enseñanza por la actividad y de la llamada autoeducación dirigida, podemos preguntarnos hasta qué extremo y en qué condiciones admitiremos la adopción de prácticas educativas de tipo artístico; asimismo la función que puede tener una *formación estética* en la escuela. Para ello hay que considerar tres aspectos, ya aludidos antes: la aplicación directa en algunas de las artes, o extensión de los mismos (a. aplicadas, artesanía); la práctica de una o varias de tales ense-

fianzas, pero con fines indirectos, o sea *utilizándolas meramente como instrumento pedagógico*; y, en tercer lugar, una formación estética, entendida con o sin el concurso de prácticas artísticas directas.

Observemos ante todo —con ánimo de disipar ciertos falsos principios hoy en boga— que para la educación evolutiva del niño, en todo ese proceso que es el tránsito natural entre la vida de lo perceptivo sensorio y la vida intelectual, *cualquier medio es bueno*, siempre y cuando se trate de actividades fisicosíquicas. El contacto directo con el medio, en una experiencia, también directa e individual, alcanzada por el pequeño con la participación de sus singulares recursos, no sólo le adiestra de una manera más o menos genérica —no tanto específica—, sino que modifica sus conexiones sicomotrices, sicosensorias y sicoasociativas, estableciendo un campo de *relaciones* cada vez más amplio y rico. Así, como norma de principio, lo que se desarrolla en el cerebro del pequeño campesino al reunir sus ovejas, encarrillarlas, hacerles ejecutar rodeos, la correlativa y recíproca repercusión de estas conductas con respecto al perro, es muy semejante a lo que ocurre en el mecanismo mental del niño ciudadano que juega con rompecabezas o recibe sus primeros rudimentos de geometría y dibujo. Para ello, ninguno de los dos precisará taxativamente que, por ejemplo, se le adiestre en el recordado y encolado de cartulinas, o en el modelado, o en la jardinería.

En este aspecto no existen realmente sino las diferencias, muy fundamentales, y muy marcadas, creadas por el medio —medio ambiente— y por los sistemas. Recuérdese el axioma de la Montessori, que viene a resumir los principios de Pestolozzi, y éstos a su vez los de Rousseau, o sea: sitúese al niño en el medio propicio y él mismo se educará. Este medio, por supuesto, se compone de un ambiente o "clima" y, además, de todo un complejo pedagógico. El ambiente requiere las consabidas condiciones de alegría, paz, una relativa independencia y una relativa disciplina. Será común y extensivo al hogar, la escuela, el parque, la pequeña vida social del niño. En cuanto al complejo pedagógico, incluirá desde los juegos hasta los libros de textos. Y aquí es donde cabe el aceptar o rechazar, y seleccionar, prácticas y conceptos artísticos.

Bajo los *slogans* de: "El niño mediante la pintura manifiesta su personalidad" (aserto que no alude a un posible material sicoanalítico, sino al hecho de la exteriorización) y "El arte puede ser un buen asidero para una sociedad excesivamente materialista" —y también acogiéndose a una fe, no siempre justificada, en la educación por la actividad—, en muchas escuelas se mandan practicar la pintura —no ya el solo dibujo—, el grabado, a veces el modelado, la cerámica y demás, pretendiéndose así suplantar en parte la enseñanza cultural y nemónica del dato. Esto se hace porque el mundo exige cada vez con mayor urgencia, y medios expeditivos, gente apta para la especialización técnica. También porque se opina que el niño no asimila cuanto se le enseña teóricamente, sobre todo en materia cultural, y que ciertos conocimientos, como el latín y el griego, y la preceptiva literaria, la historia, etc., o sea, la base de las humanida-

des, estarían demostrando su cuasi total ineficacia.

No hay aquí margen para discutir semejantes extremos. Diremos sólo que siempre existe la manera de resolver enseñanzas totalmente teóricas y culturales infundiéndoles tal sentido que el chiquillo pueda interesarse y desplegar una actividad propia, siquiera en el terreno mental. El niño posee una mentalización de lo perceptivo que le permite, con movimiento inverso, trasladar a sensaciones de tipo sicosensorio los conceptos mentales. Esto hace que la actividad física, como fuente de aprendizaje y conocimiento por la experiencia directa, no en todo caso resulte indispensable. En resumen, que toda metodología expositiva, descriptiva, clasificatoria y, genéricamente, cultural o científica ha de ser revisada para acercarla lo más posible (máxime en sus primeras etapas escolares) a una comprensión sensible y a una participación activa del alumno; y que, ya en el terreno de las enseñanzas prácticas y demás actividades directas, se le debe evitar un despilfarro de tiempo con cosas que además podrían, por su carácter excesivamente específico, crear deformaciones y hasta provocar falsas vocaciones, con consecuencias deplorables.

Lo dicho cuenta también para enseñanzas artísticas, como pintura, modelado, música, canto, danza, recitación. Con respecto a la pintura (hoy tan de moda en el fomento que para la infantil se hace, acaso por ciertas semejanzas con el expresionismo) podemos afirmar que nada o muy poco añade al dibujo; nada en todo caso que justifique su introducción en las escuelas. El modelado entrañará elementos formativos de otra índole, pero tampoco suficientes como para aconsejar su inclusión en programas ya de por sí recargados. Análogos argumentos hallaríamos con respecto a las demás formas citadas. ¿Quiere ello decir que deba evitarse la aplicación a las artes en las escuelas de tipo general? No del todo. La importancia del dibujo, bajo muchos conceptos y conocida de antiguo, hace de esta asignatura un algo imprescindible, que no sólo puede iniciarse desde las escuelas de párvulos, sino que debería extenderse a la Universidad en Facultades como, por ejemplo, la de Medicina y acaso también la de Letras. En esta sola asignatura —que no forzosamente y a pesar de ello ha de entenderse con un carácter artístico— quedan compendiados los elementos activos de la pintura, el modelado e inclusive la posible construcción arquitectónica que un niño pueda realizar. Otra forma del arte, la música, podría introducirse o conservarse bajo su aspecto del canto. Acaso conviniese en ciertos centros proyectar seminarios artísticos, con grupos muy reducidos de escolares, supeditándose su concurrencia a los mejor calificados en las demás asignaturas y como premio.

#### EL DIBUJO, PIEDRA FILOSOFAL. SU EFICACIA Y SUS FRONTERAS.

Generalmente se considera la asignatura del dibujo clase de adorno; lo cual puede ser cierto mientras se la tome a la ligera y se insista en imprimirle un matiz artístico, pero que resultará prueba de ignorancia en cualquier otro caso. La función educativa y

formativa del dibujo es fundamental; aun cuando alrededor de la misma suela reinar no poca anarquía y confusión. Esto último ha de achacarse a dos causas: por un lado, la falta de preparación didáctica de quienes enseñan, que en la inmensa mayoría de los casos son artistas más o menos indocumentados en tal aspecto; por otro lado, la incertidumbre sobre su aplicación, ya que en ninguna otra enseñanza tanta realidad el dicho de "cada maestrillo, su librillo".

El dibujo, fuera del que se enseña en los centros de bellas artes, no debe servir sino para dos cosas: la primera, cronológicamente considerada, corresponde a una función formativa elemental; la segunda, a unos propósitos de preparación técnica para ulteriores desarrollos. Entre estos dos aspectos podemos intercalar otros, el "artístico" —tímida, mesuradamente artístico—. Digamos con palabras perogrullescas que las clases de dibujo, una vez rebasado el primer estadio del "infantil", no tienen más objeto (no deberían tenerlo) que el de que el alumno aprenda a expresarse mediante ese lenguaje mudo. No huelga la aclaración, ya que de hecho las cosas proceden de modo muy distinto y, salvo excepciones, un algo que tendría que ser tan práctico como el dibujo, y persistente, acaba por diluirse en fragmentarias enseñanzas que a nada conducen. Las excepciones residen en que de cuando en cuando, aquí o allá, surge un buen profesor, o brota un chico que se lo ha tomado con interés y sale del bachillerato armado de un instrumento auxiliar de insospechadas posibilidades.

Agregaremos sólo algunas consideraciones sobre el tercer aspecto citado, el llamado artístico, pero siempre refiriéndonos al dibujo escolar y no al del profesionalismo correspondiente. Son varios los grados en que cabe dividir un programa por cursos, y aun por subdivisiones dentro de cada curso. Después de un período de plena libertad imaginativa, el niño se aplicará (también libre en su expresión, y con correcciones sólo verbales, de sentido lógico) al dibujo nemónico, tras haber contemplado y observado un modelo corpóreo, lámina o fotografía; la corrección gráfica la hará el propio alumno situado de nuevo frente al modelo. Luego alternará, en copia directa, la lámina con el natural: figuras planas y sólidos geométricos, hojas, conchas, utensilio, herramientas... Mientras tanto habrá aprendido a trazar curvas a mano y se ejercitará con elementos de ornato. Allá por el segundo año de sus estudios medios, copiará —siempre alternando la lámina con el modelo corpóreo— fragmentos de escayola. Ahí sí, convendrá cuidar, *más que el gusto y las condiciones artísticas del alumno* (eso cuenta muy poco), ciertos aspectos exteriores de lo artístico, como habilidad y soltura, realismo de los sombreados, volumen y escorzos, sentido de encuadre, etc. Esta parte de la enseñanza tenderá a dos propósitos bien definidos: la visión y traslado de la imagen de manera sencilla, pero lo más fiel posible con respecto a lo que es la imagen óptica, *y la creciente facilidad para dibujar de memoria.*

Como se ve, las prerrogativas "artísticas" de este dibujo escolar no deben nunca rebasar, ni en exigencias o estímulo por parte del profesor ni en aspiraciones por la del alumno, un valor cifrado en la aproximación *óptica* al objeto representado (diríamos "la

efigie de la imagen"). Se tratará, pues, sólo de destreza manual, justeza de visión y, hasta donde ello sea posible, de retentiva. Me permito insistir: si existe buen gusto, si hay reales condiciones artísticas (por otra parte no poco difíciles de detectar), todo se dará por añadidura.

#### FUTILIDAD DE LA PINTURA COMO PRÁCTICA ESCOLAR. EL VERDADERO SENTIDO ESTÉTICO DE LA EDUCACIÓN.

El que en *pintura* el niño se produzca con cierta facilidad creadora y a veces una expresión sorprendente, el que esas pinturas suyas lleguen a poseer hasta un valor artístico, no podrá constituir ninguna razón pedagógica seria. Todo se debe a la facilidad —y felicidad— con que el niño practica espontáneamente el *dibujo*. El que algunas veces pueda arreglárselas con la escultura (modelado, talla), también se debe en gran parte al dibujo, en virtud de su amplio contenido plástico, representativo, estructural, dimensional (sentido direccional y posicional, ubicativo, en fenómenos estudiados por la psicología de la Forma o *Gestalttheorie*). He aquí por qué no ocurre lo propio con la música, pues en la música el gestaltismo se evidencia como extremadamente más debilitado. Por eso el niño —que demuestra a veces sentido rítmico y sentido numérico— aprende a tocar un instrumento, pero difícilmente compone. Y aprende a tocar muy antes que a dibujar correctamente. Por eso puede "crear" con el dibujo y la pintura —en menor grado con la escultura—, mas no con la música o la arquitectura. Las letras tampoco llega a dominarlas, dada la dificultad de los medios necesarios y la madurez que requieren; sin embargo, puede inventar, fingir y representar, en una actividad que le es propia y se mantiene estrechamente relacionada con el juego.

En cuanto a que el ejercicio de las artes deba cultivar en el niño cualidades estéticas y espirituales, el hecho es más que dudoso. La propia aplicación que implica ese quehacer absorbe la atención del niño y agota su capacidad de interés dentro de la propia obra, desligándola del resto del mundo, al contrario de cuanto acontece con el adulto, quien puede comparar y es consciente del fenómeno arte como una cosa total y extrínseca. Además, el mero hecho de que el niño advierta que él mismo puede realizar obra artística, parcialmente despoja ante sus ojos al arte de esas cualidades míticas y mágicas que suele verle el profano inculto. El respeto, a veces estólido, del vulgo por unas prácticas para él tan difíciles e inconcebibles que se le antojan producto de un don misterioso, acaba por eclipsarse en quien con sus propios medios rompe —ya que no desvela— esos secretos. He conocido casos de niños que caen en una estúpida pedantería al haber recibido algún premio por sus pinturas, sus versos, o al ver económicamente cotizada su obra. Nada tiene esto en común con la cultura artística, la sensibilidad, el interés. Anótese que mientras el niño dotado de predisposición estética, o de simple imaginación, pero ajeno a prácticas artísticas, conserva su mente y su corazón vírgenes, dispuestos a la admirativa atracción por las diversas modalidades del arte, aquel que por el

contrario cultiva una cualquiera se torna displicente para con las demás.

Una educación del gusto y la sensibilidad deberá iniciarse desde fuera del arte, para luego pasar, eventualmente, a la preparación estética y a la cultura artística. Sucede en esto lo que en las letras y otros terrenos dotados de una forma clásica o ideal y de una moderna, más inmediata. Para leer a los clásicos no se comienzan por ellos, sino por la prosa moderna; luego, el conocimiento del mundo clásico se acometerá sobre todo para la equilibrada apreciación de lo contemporáneo. Ocurre lo propio en la comparación de arte y naturaleza. Principiaremos por fijar nuestra atención en ésta para, de ahí, pasar a la contemplación y entendimiento del arte, pero la educación que del mismo recibamos surtirá el efecto de hacernos considerar la naturaleza con ojo distinto, con un ojo ya afinado, capaz de interpretarlas; y ello es cuanto venía a decirnos Wilde con su divulgada paradoja de que la naturaleza imita al arte.

¿Confíaís, los educadores en las virtudes pedagógicas y sociales del arte? Pues bien, comenzad por enseñar al niño a ver la grandiosidad de la Creación, la belleza de todo lo creado, desde el delicado encanto de la mariposa a la inquietante hermosura de las fieras, desde la misteriosa majestad de las altas cumbres al hechizo de los arroyos y a la inefable gracia de los prados verdes y los rebaños que pastan. Haced que el niño comprenda por qué son hermosas las grandes nubes en cúmulos y no es menos bello un cielo gris que un cielo monótonamente azul, pero en el que vibra el éter. Haced que a través del telescopio y mejor aún del microscopio, vea el niño a Dios, y a través de la poética belleza de la historia sagrada; pero no insistáis en hablarle del infierno, el demonio, la muerte. Reconvenid severamente al niño que martiriza a una lagartija y enseñadle a admirar la delicadeza de su constitución, el por qué de sus movimientos, los párpados, el oído sin membrana. Hablad en clase de lo que cuesta que crezca un gran árbol, de su utilidad cuando está vivo, de las multiformes bellezas que encierran esos gigantes del mundo vegetal. Y cuando hayáis conseguido que el alumno vea en las escuetas fórmulas de la física la vida del universo, y en las de la química y en ambas cosas a la vez la vida de las flores, el misterio de los cristales, el vuelo de los pájaros, los increíbles instintos de los insectos, la comunidad laboriosa y sabia de un hormiguero —avergonzando a aquellos que estúpidamente lo pisan—, entonces y sólo entonces seréis maestros y habréis empezado a enseñar *física y química*. Y Arte... Lo mismo haréis con el latín, la historia, las matemáticas. En tanto el niño no capte la belleza de los números y las formas geométricas, la ingeniosidad de los teoremas, el sano orgullo de dar con la solución, bien podrá decirse que no habéis sabido enseñarle. El niño que declara su antipatía o incapacidad para las matemáticas, el adulto en la confesión de que jamás las entendió, lo único que prueban es que no digirieron sus principios. Por consiguiente, ¿cómo podrían interesarse, disfrutar, hallar *estética alguna* en esas cosas? Ahora bien, poned cuidado: si exigís sin haber logrado antes interesar (que no es ni más ni menos que la primera función estéti-

ca), sufriréis el castigo que merecéis, porque os veréis obligados a catear al pequeño que no retuvo cuanto pretendisteis enseñarle. ¿Cómo exigir datos, nombres, fechas que no supisteis revestir de interés, rodear de atractivos? ¿Cómo pretenderéis enseñar historia del arte si vosotros mismos habéis distorsionado la enseñanza del dibujo, habéis conseguido hacer odiosa la historia, no lograsteis crear visiones de conjunto entre ese cúmulo de fechas que exigís a rajata-

bla, descuidabais la belleza plástica de las formas y las ecuaciones, maltratabais las ciencias naturales? No se me vendrá ahora a decir que puede compensarse tanto fallo estético colocando entre las manos infantiles el espejismo de unos pinceles y unos colores...

EDUARDO CHICHARRO BRIONES.  
Profesor de la cátedra de Pedagogía en la Escuela de San Fernando.

## crónica

### Amplias posibilidades para los alumnos de Enseñanzas Técnicas

Es natural. Los finales y comienzos de curso desatan siempre, en todos los meridianos y en muchas latitudes, los más amplios comentarios, dudas, alegrías, desilusiones, problemas y esperanzas, que afectan a los más altos porcentajes del censo de población. En las últimas semanas ha correspondido el turno a las Enseñanzas Técnicas. Y el tema, desde los alumnos, profesores, academias, padres y tutores y organismos varios, ha saltado también a la Prensa (1) por lo que a tanto obligan su actualidad y su importancia.

Para las Enseñanzas Técnicas se ha dictado una nueva ley ordenadora que, tras muy largos debates y asesoramientos, apareció en las columnas del "Boletín Oficial del Estado" tan sólo hace tres años. Su juventud, el alcance de la reforma, las numerosas y variadas situaciones que en ella se contemplan, la forzosa liquidación de los planes anteriores, el desarrollo de los nuevos, justifican asimismo y suficientemente que sobre él, sobre el tema, se vuelva. Y que, con la intención de servir útiles informaciones a nuestros lectores, hayamos acudido a una buena fuente: a la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, cuyo titular y su Ministro afrontaron primero la responsabilidad de la reforma y soportan ahora el peso de su desarrollo forzosamente complicado.

NO HABRÁ PRÓRROGA PARA LOS PLANES ANTIGUOS.

—No. No hay prórroga para los planes antiguos. Pero se tiene el máximo respeto a las situaciones creadas. Nadie resulta perjudicado. El Ministerio, esta Dirección General, la Junta de Enseñanzas Técnicas, viene dedicando muy especial atención a ello. Y creo que las soluciones no pueden ser más justas.

Con esta precisiones me interrumpe el Director ge-

(1) Por su interés reproducimos el texto de esta entrevista publicada en el diario "Arriba", conservando el estilo literario de este género periodístico, en atención a la autenticidad y al contenido del diálogo.

neral, don Gregorio Millán Barbany, cuando yo insinuaba la existencia de unos supuestos perjuicios para estudiantes del plan antiguo, quienes, según nota periodística reciente, aspiraban a la concesión de un año de prórroga para el ingreso en las Escuelas Técnicas Superiores.

—De una parte, nadie puede llamarse a engaño —vino a decirme el Director general—, si no literalmente, al menos en el sentido; si no me equivoco mucho, que bien pudiera ocurrir. Por lo que son exclusivamente míos los errores probables de interpretación. La ley de Enseñanzas Técnicas de julio de 1957 anunciaba en su disposición transitoria cuarta que "a partir de su promulgación se efectuarían en las Escuelas Técnicas Superiores, durante tres años, convocatorias de ingreso por el sistema anterior". Se hizo la reforma precisamente por entender que el sistema precedente no era ya adecuado para las necesidades nacionales y, sobre todo, para marchar de acuerdo con nuestra realidad social, con la realidad social del mundo circundante, para que, a través del camino de la técnica, pudiésemos acomodarnos los españoles al tiempo histórico, como dijo el Ministro en su discurso de presentación de la nueva ley a las Cortes Españolas. De entonces acá todo ha venido a confirmar la necesidad de llevar adelante la reforma recogida en la nueva ley ordenadora, y con todas sus consecuencias. Y si esta ley disponía la liquidación de los planes antiguos en ese plazo de tres años, bien claro está que, al haber transcurrido ese plazo, está totalmente liquidado el plan de ingreso antiguo. Y esto se cumple, como todas las disposiciones de la ley se vienen cumpliendo.

Sin embargo, y como nueva prueba de nuestra preocupación por el problema que ahora se ha replanteado en la Prensa, con fecha del 8 de octubre del pasado año, anticipándose incluso a su planteamiento expreso, se dictó una orden que autorizaba una convocatoria extraordinaria, dentro del plazo de los tres años concedidos por la ley, en las Escuelas Técnicas para los aspirantes a ingreso por los planes anteriores a la reforma.

La orden citada era bien explícita. Se dictaba "con objeto de dar las máximas facilidades a los aspirantes de ingreso de planes anteriores", y se dispuso una convocatoria extraordinaria en febrero del actual para el Grado Superior, sin perjuicio de las habituales de junio y septiembre.

De otra parte, como ya anunciaba la nueva ley de Ordenación, está asegurado el acoplamiento del an-

tigo al nuevo plan. Así, los estudiantes no han perdido su tiempo. Entre otras cosas, la convalidación...

#### CONVALIDACIÓN AMPLIA Y GENEROSA.

Me atreví a interrumpir. A mi juicio, el cuadro de convalidaciones, sobre todo en algunas especialidades, no parece excesivamente generoso. Luego los años que han invertido estos estudiantes en la preparación de su ingreso puede resultar un tiempo perdido, por haber entrado, prácticamente, en un callejón sin compensadora salida.

El Director General vino a sacarme de mis errores:

—No hay tal callejón sin salida. Vuelvo a decirle lo que está claro. De unos planes evidentemente inadecuados se ha pasado a unos sistemas más racionales hacia los cuales pueden encauzarse los alumnos de planes antiguos. La disposición de 14 de noviembre (por lo que veo, no muy conocida) es amplia y también generosa. No solamente se convalidan todas las materias que el alumno tenga aprobadas por el plan antiguo, dentro de normas de gran flexibilidad, teniendo en cuenta que los dos sistemas son realmente muy distintos, sino que se otorgan otras sensibles ventajas. Así, al alumno que se incorpore al Selectivo, además de las convalidaciones establecidas, se le exime del estudio de aquellas materias que, por no ser específicas de la carrera respectiva, puedan ser consideradas como no indispensables, aunque no figurasen en el plan primitivo, como ocurre con la Biología en los cursos selectivos de Arquitectura, Aeronáuticos, Caminos y otras Escuelas; la Geología en Aeronáuticos, etc., etc. La convalidación se establece tanto para materias de Selectivo como para el curso de Iniciación, y hasta se da paso al estudio de materias de este último a los alumnos a quienes, como consecuencia de las convalidaciones y exenciones que le correspondan, tengan pendiente de aprobación en el Selectivo una o dos asignaturas. Estos podrán matricularse condicionalmente en el Curso de Iniciación. Tales convalidaciones alcanzan, en algunos casos, incluso al primer año de la carrera.

Bien se ve que esos alumnos de planes antiguos no han perdido sus años de estudio. Se les ofrecen nuevos cauces, abandonan un sistema anticuado para sustituirle por uno mejor y entran en este último en condiciones excelentes para recuperar ese tiempo supuestamente malgastado, sin tener en cuenta que sus estudios anteriores les son asimismo aprovechables para los nuevos planes.

—Pero aún hay más: la Junta de Enseñanzas Técnicas ha vuelto a reconsiderar estos problemas en la reunión celebrada el pasado día 19. Y después de reiterar su criterio en cuanto a la definitiva extinción del plan antiguo, ha dado aún mayores facilidades a los estudiantes procedentes del mismo. Y, con el deseo de otorgar las máximas facilidades en su acoplamiento al nuevo plan de estudios, ha propuesto ampliar esa facultad de matrícula condicional dejándola sin limitaciones. De ese modo, y en virtud de esa propuesta, los alumnos de planes a extinguir podrán realizar matrícula condicional en el curso de Iniciación por enseñanza libre, cualquiera que sea el número de asignaturas pendientes de aprobación en el selectivo.

#### NUEVO EXAMEN PARA ALUMNOS DE INICIACIÓN.

No me he atrevido a insistir. Y he lanzado los tiros hacia otros flancos. He recordado que esa reunión de la Junta de Enseñanzas Técnicas, celebrado coincidiendo con una visita hecha por el Ministro y el Director general a las nuevas instalaciones de la Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos, con asistencia precisamente de todos los miembros de la Junta, había coincidido también con los días en que más se hablaba en los diarios madrileños de los temas consiguientes a las Enseñanzas Técnicas. Y que parecía lógico suponer que algo más se habría tratado y resuelto, aunque lo anterior tuviera su indudable importancia.

—Así es, en efecto. Se han abordado otras muchas cuestiones, que seguramente se irán convirtiendo en disposiciones publicables en el "Boletín", pero entre ellas hay una que, por su carácter y urgencia, conviene destacar. La ley de Ordenación determina que en las Escuelas de Grado Superior el curso de iniciación deberá ser aprobado en un plazo máximo de dos cursos académicos. Sin embargo, y de acuerdo con la petición formulada por el Sindicato Español Universitario, la Junta ha propuesto también que los alumnos del curso de Iniciación de las Escuelas Técnicas Superiores que tengan pendiente de aptitud una o dos asignaturas como máximo, puedan concurrir a un último examen por enseñanza libre en las convocatorias de junio o septiembre del año académico siguiente al en que finalicen los dos cursos reglamentarios.

#### ACLARACIÓN MUY IMPORTANTE.

El Director general, que ha confirmado esta información con textos literales, que, con otros, se reproducen en estas mismas páginas, ha querido también hacernos el regalo de una aclaración que estimamos de gran importancia:

El mismo artículo de la ley de Ordenación de julio de 1957, que limita a dos cursos ese mencionado plazo, agrega finalmente: "Quienes no logren la aptitud (en ese tiempo) sólo podrán comenzar de nuevo por una sola vez el curso de iniciación, pero en Escuela Técnica distinta."

—Aclare usted —me ha dicho— que esa "sola vez" se refiere a la ocasión única en que un alumno puede acudir a Escuela distinta, pero no quiere decir que el examen haya de hacerse una sola vez. Por el contrario, el alumno tiene también aquí el mismo plazo de dos cursos académicos para lograr la clasificación de "apto" a que el mismo artículo, el noveno, se refiere.

La aclaración es importantísima y no es menester destacarla, pues ella misma se alaba.

Seguidamente he pretendido aludir a lo que tanto se ha oído o leído en estos últimos meses, a la dureza de los exámenes; a —en apariencia— inexplicables casos de fallo del sistema; a las famosas "escabechinas" de junio y septiembre, a la inoperancia del procedimiento selectivo, ya que los alumnos han de enfrentarse todavía con las pruebas de fin de curso, de donde puede colegirse que la selección no se

ha hecho a su tiempo; al reducido número de aprobados, a la existencia de hecho, según se cree, del combatido "numerus clausus", y si esto es así, del fracaso de uno de los principales objetivos de la nueva ley, el de dotar a España y a su industrialización necesaria de más y mejores técnicos precisamente en edad apropiada y sin haberla agotado en largos años de prolongada preparación en la que se consumían juventud, ilusiones y otras muchas cosas.

El Director general pone la verdad en su sitio con estas palabras:

—*La ley no fracasa. Tiene, como todo lo que empieza, sus lógicas dificultades iniciales, que se van resolviendo progresivamente, pero nada de lo que usted insinúa puede ponerla en peligro. Los suspicaces pueden estar tranquilos.*

*Ya lo dijo el Ministro en reciente discurso pronunciado en Valencia. El desarrollo del nuevo sistema se está siguiendo con el máximo detenimiento. Una Comisión permanente, constituida a los efectos de la ley, sigue de cerca, muy de cerca, la marcha de los cursos e informa periódicamente al Pleno de la Junta de Enseñanzas Técnicas. Sus informes confirman que el nuevo sistema, mucho más ventajoso que el anterior desde todos los puntos de vista, va logrando los objetivos propuestos con la reforma.*

*Existen las máximas garantías en cuanto a la justicia y seriedad de las calificaciones. En ello interviene una Comisión formada por los catedráticos de todas las asignaturas de cada curso, presidida por el jefe de Estudios, y creo que simplemente con este sistema pueden quedar desvanecidos todos los temores. Por otra parte, cualquier error que pudiera deslizarse es subsanado sin vacilaciones, como ya ha ocurrido, aunque no tanto como alguien supone, pues sólo se ha dado en casos muy excepcionales.*

*Ha aumentado el porcentaje de alumnos que ingresan. Para alguna Escuela, esta cifra ha llegado hasta el cincuenta por ciento, y aunque, naturalmente, esto no ocurre en todas, la media puede situarse en la proporción de un alumno ingresado por cada tres aspirantes, lo que, evidentemente, rompe la supuesta existencia del número limitado de aprobados.*

*Las pruebas no se limitan al trance final de los exámenes. Eso no es cierto. La selección se realiza a lo largo de todo el curso, como la ley pretendía. Es lógico que aún no se haya logrado todo, pero se ha avanzado mucho. Se han resuelto muchas dificultades y se ha dado un paso importantísimo en la intensificación de programas, dotación de laboratorios, selección de textos...*

*Pero, sobre todo, se ha logrado una mayor penetración entre profesores y alumnos. El contacto es más estrecho y la instalación de modernos laboratorios o la actualización de los ya existentes facilitan el aprovechamiento máximo del curso, con esta preparación práctica, otra de las más salientes finalidades de la ley.*

*Los alumnos, los profesores, están ilusionados. Las Escuelas entran con gusto y eficacia en el nuevo cauce iniciado por la ley, y van abriendo mayores posibilidades a su desarrollo, con los consiguientes beneficios para todos. En resumen —vino a decirme el Director general—, estamos satisfechos.*

#### ESPECIALIDADES Y PLANES COMPLETOS.

Después de esta última afirmación, apoyada en los anteriores apartados, la entrevista, por mi parte, debiera darse por terminada. Sin embargo, el señor Millán Barbany ha seguido haciéndome el regalo de su tiempo. Para un periodista más o menos atraído por el tema, empujado por viejas y más recientes conexiones, las Enseñanzas Técnicas, su ley y su desarrollo se ofrecen como fuente inagotable de preguntas y seguramente de respuestas. No me ha parecido, sin embargo, muy correcto insistir con exceso. Pero he aventurado la pregunta final:

—¿Alguna cosa más, señor Director?

—*Si, un par de cosas más. Estamos estudiando ya el problema general de las especialidades en las carreras de Grado Medio. Y asimismo se estudian los planes completos para todos los cursos.*

Creo que me llevo ya un buen montón de noticias frescas. Creo también que se han disipado algunas dudas y hasta recelos míos y seguramente de muchos de los lectores que se atreven a leerme. Y creo que debemos estar satisfechos. Podemos quedarnos convencidos de lo que ya suponíamos. El nuevo sistema va dando sus resultados. Es más lógico y más humano que el anterior. Resulta más adecuado para el tiempo que vivimos. Las Escuelas van logrando una dotación de materiales y laboratorios que completan la formación del alumno. Se hace con ello innecesario el viejo sistema de acudir a preparaciones complementarias fuera de los centros oficiales que hoy disponen de los mejores laboratorios, de mejores planes, de sistemas más racionales. Un buen padre de familia, de la inmensa y sufrida "clase media española", puede hacer con estas consideraciones otros cálculos fáciles, pero convenientes, sobre consideraciones "costosas". Y verá que también por ahí el nuevo sistema resulta ventajoso. Puede, por tanto, ese buen padre de familia quedarse también satisfecho por este último motivo. Creemos finalmente que así, con todo, el nuevo sistema dará cada día con mayor intensidad los resultados previstos y necesarios. En beneficio del alumno, de sus familias, del país y de su industria, que hace años espera un potencial joven y preparado que venga a ponerla en marcha definitivamente.

#### CUADRO DE CONVALIDACIONES DE LOS PLANES A EXTINGUIR PARA EL INGRESO EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS

Por su indudable interés reproducimos hoy el cuadro de las convalidaciones y exenciones concedidas a los alumnos de planes antiguos para su acoplamiento al sistema actual.

##### I.—ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES

###### ARQUITECTURA:

###### Plan nuevo

###### Plan anterior

###### I.—Curso Selectivo.

1.—Matemáticas ..... Se convalida por Análisis matemático 1.º, Geometría métrica y Trigonometría.



**ARQUITECTURA:**

Plan nuevo	Plan anterior
2.—Física .....	Se convalida por Física teórica y experimental.
3.—Química .....	Se convalida por Química experimental.
4.—Geología .....	Se convalida por Geología general.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Análisis matemático 2.º y Geometría analítica.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	Se convalida por Dibujo arquitectónico elemental o prueba elemental de Dibujo.
4.—Análisis y composición de formas arquitectónicas .....	Se convalida por Dibujo de formas arquitectónicas o curso trimestral de Dibujo.
5.—Historia de las Artes Plásticas .....	No se convalida.
6.—Preconocimiento de materiales de construcción .....	No se convalida.

**AERONAUTICOS:****I.—Curso Selectivo.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas, primer grupo, previa segregación de éste.
2.—Física .....	Se convalida por Física, primer grupo, previa segregación de éste.
3.—Química .....	No se convalida.
4.—Geología .....	Exentos de estudiarla.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	No se convalida.
2.—Física .....	Se convalida por Física del primer grupo.
3.—Dibujo .....	Se convalida por Dibujo y la Geometría descriptiva del segundo grupo de Matemáticas, previa su segregación del mismo.
4.—Introducción en la Mecánica de Flúidos .....	No se convalida.
5.—Tecnología mecánica e iniciación al conocimiento de materiales .....	No se convalida.

**AGRONOMOS:****I.—Curso Selectivo.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas, primer grupo.
2.—Física .....	No se convalida.
4.—Geología .....	No se convalida.
3.—Química .....	No se convalida.
5.—Biología .....	Se convalida por Biología.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas, segundo grupo.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida.
4.—Ampliación de Química Orgánica; introducción en la Fi-	

**AGRONOMOS:**

Plan nuevo	Plan anterior
sicoquímica y Bioquímica .....	No se convalida.
5.—Organografía y Fisiología generales ...	No se convalida.

**CAMINOS, CANALES Y PUERTOS:****I.—Curso Selectivo.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por primera eliminatoria de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Química .....	No se convalida.
4.—Geología .....	No se convalida.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por segunda eliminatoria de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida.
4.—Materiales de construcción .....	No se convalida.

**INDUSTRIALES:****I.—Curso Selectivo.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas del primer grupo, previa segregación de éste.
2.—Física .....	Se convalida por Física del primer grupo, previa segregación de éste.
3.—Química .....	Se convalida por Química del segundo grupo, previa segregación de éste.
4.—Geología .....	Se convalida por Geología del primer grupo.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas del segundo grupo.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida. Se eximirá de la parte de la asignatura dedicada a Dibujo lineal a los alumnos que lo tienen aprobado por el antiguo plan de ingreso.
4.—Ampliación de Química .....	No se convalida.
5.—Reconocimiento de materiales .....	No se convalida.

**TEXTILES:****I.—Curso Selectivo.**

1.—Matemáticas .....	Se convalida por Matemáticas.
2.—Física .....	Se convalida por Física, previo desdoblamiento del Grupo.
3.—Química .....	Se convalida por Química, previo desdoblamiento del Grupo.
4.—Geología .....	Exentos.
5.—Biología .....	Exentos.

**II.—Curso de Iniciación.**

1.—Matemáticas .....	No se convalida.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida.
4.—Ampliación de Química .....	No se convalida.
5.—Preconocimiento de materiales .....	No se convalida.

## MINAS:

Plan nuevo	Plan anterior
I.—Curso Selectivo.	
1.—Matemáticas .....	Se convalida por primera sección de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Química .....	No se convalida.
4.—Geología .....	No se convalida.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

## II.—Curso de Iniciación.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por segunda sección de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida. Se eximirá de la parte de la asignatura dedicada a Dibujo lineal a los alumnos que la tienen aprobada por el antiguo plan de ingreso.
4.—Introducción en las tecnologías de materias primas y materiales .....	No se convalida.

## MONTES:

## I.—Curso Selectivo.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por primer grupo de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Química .....	No se convalida.
4.—Geología .....	No se convalida.
5.—Biología .....	No se convalida.

## II.—Curso de Iniciación.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por segundo grupo de Matemáticas.
2.—Física .....	No se convalida.
3.—Dibujo .....	No se convalida.
4.—Ampliación de Química orgánica; introducción en la Fisicoquímica y Bioquímica .....	No se convalida.
5.—Organografía y Fisiología generales ...	No se convalida.

## NAVALES:

## I.—Curso Selectivo.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por grupo de Matemáticas.
2.—Física .....	Se convalida por Física del Selectivo de 1959.
3.—Química .....	No se convalida.
4.—Geología .....	Exentos de estudiarla.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

## II.—Curso de Iniciación.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por grupo de Matemáticas.
2.—Física .....	Se convalida por Física del Selectivo de 1955.
3.—Dibujo .....	Se convalida por Geometría descriptiva del Selectivo de 1955.
4.—Iniciación en la mecánica de Flúidos ...	No se convalida.
5.—Tecnología mecánica y iniciación en el conocimiento de materiales .....	No se convalida.

## III.—Primer año.

1.—Ampliación de Matemáticas .....	Se convalida por Ampliación de Cálculo, Nomografía y Cálculo de Probabilidades del Selectivo de 1959.
------------------------------------	---

## NAVALES:

Plan nuevo	Plan anterior.
2.—Mecánica .....	Se convalida por Mecánica racional del Selectivo de 1955.

## TELECOMUNICACION:

## I.—Curso Selectivo.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por grupo de Análisis matemáticos.
2.—Física .....	Se convalida por Física (previo desdoblamiento del grupo).
3.—Química .....	Se convalida por Química.
4.—Geología .....	Exentos de estudiarla.
5.—Biología .....	Exentos de estudiarla.

## II.—Curso de Iniciación.

1.—Matemáticas .....	Se convalida por grupos de Análisis matemático y de Geometrías.
2.—Física .....	Se convalida por Física.
3.—Dibujo .....	Se convalida por Dibujo y grupo de Geometrías.
4.—Introducción en la Electrónica .....	No se convalida.
5.—Teoría de redes en régimen permanente .....	No se convalida.

## II.—PERITOS INDUSTRIALES

A los peritos industriales que, al amparo de lo prevenido en el artículo 26 de la Orden de 4 de mayo de 1950 ("B. O.E." de 15 de abril), tienen opción al examen especial de Ingreso en las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros Industriales, que permite su incorporación al segundo curso de la Carrera en los citados Centros, se les convalidará:

## 1.º Aprobados de la primera prueba.

Matemáticas del Curso Selectivo, Ampliación de Matemáticas del Curso de Iniciación y Ampliación de Matemáticas del primer Curso de la Carrera del plan de 1959.

## 2.º Aprobados en la segunda prueba.

Topografía, Geodesia y Astronomía del primer Curso de la Carrera del plan de 1959.

## 3.º Aprobados en la tercera prueba.

Química del Curso Selectivo, Ampliación de Química del Curso de Iniciación, Complementos de Química, Geometría Descriptiva, Técnica de la representación y Dibujo Técnico del primer año de la Carrera del plan de 1959.

## III.—ESCUELAS TECNICAS DE GRADO MEDIO

Sin perjuicio de las convalidaciones que puedan concederse en el Curso selectivo de iniciación al Peritaje o de la Carrera, en su caso, se establecen las siguientes:

## APAREJADORES, PERITOS AGRICOLAS Y PERITOS INDUSTRIALES

Curso Preparatorio	Prueba de Madurez
Matemáticas .....	Por Matemáticas.
Física .....	Por Física.
Química .....	Por Química.

## PERITOS DE TELECOMUNICACION:

Curso Preparatorio	Plan anterior
Matemáticas .....	Por Matemáticas.
Física .....	Por Física.
Química .....	Por Química.

## PERITOS DE OBRAS PUBLICAS:

Curso Preparatorio	Plan anterior
Matemáticas .....	Por primera y segunda eliminatorias.

Los alumnos del plan a extinguir a quienes, como consecuencia de las convalidaciones que les corresponda,

queden pendientes de aprobación en el Curso Selectivo una o dos asignaturas, podrán matricularse condicionalmente en el Curso de Iniciación.

La segregación o desdoblamiento de asignaturas que se indican, así como la agrupación en eliminación, regirán a partir de la convocatoria de febrero próximo y exclusivamente a efectos de las convalidaciones que se señalan.

## inf. extranjera

### La XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra

#### TEMARIO Y PLANTEAMIENTO.

Cerca de trescientos delegados de más de 70 países participaron en las deliberaciones de la XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, cuyo interés esencial ha residido en estudiar en primer término los problemas actuales de la enseñanza secundaria, y en segundo lugar en contrastar y cotejar las medidas que el mundo entero adopta para proteger y asegurar la educación a los niños deficientes mentales, educables.

En los discursos pronunciados por el Director general de la Unesco, doctor Veronese, y por el Director de la Oficina Internacional de la Educación, doctor Piaget, se ha puesto de relieve la importancia de la educación secundaria. En todos los países se advierte el acceso de cada vez un mayor número de niños a los cursos secundarios. Por otra parte, el proceso científico y tecnológica del mundo, el carácter que va adquiriendo la enseñanza como propulsor de las vocaciones y del ascenso en la sociedad, obligan a los padres, a los educadores y a las autoridades a crear un mayor número de liceos, institutos y colleges.

A pesar de las campañas incesantes que se realizan para la generalización de la enseñanza primaria, aun contando con el crecimiento extraordinario de la población en los últimos años, mientras la proporción de aulas primarias abiertas es de un 7 por 100, la de liceos, institutos y colleges llega hasta un 9 por 100. Esto es un índice de la aceptación con que cuenta el Bachillerato y es también una explicación de las medidas y reformas que se adoptan para que pueda responder a las exigencias del mundo de hoy.

Hay reformas que sólo duran el espacio de tiempo de un simple curso, y más del 50 por 100 de los países consultados por la Unesco han llevado a efecto reformas en la segunda enseñanza. Se dice que el tiempo de la cultura enciclopédica —tomándolo de una frase del Director general de la Unesco— ha pasado ya, y así vemos que los países más industrializados acomodan ese Bachillerato a una formación

a veces más científica y llevan a los programas los nuevos conocimientos a que obligan las realizaciones más notables de laboratorios y estudiosos, gracias a los cuales la física, la química y las matemáticas han realizado progresos tan considerables.

Pero en realidad el problema, al ser los estudios secundarios accesibles a un mayor número de niños, consiste en que estos estudios puedan ser útiles y eficaces a todos los alumnos. Cuando el saber era puramente destinado a una minoría, en los institutos se encontraban gentes superdotadas, capaces de asimilar cualquier programa. Hoy en día, la enseñanza trata de acomodarse a las posibilidades del educando y de ahí las vacilaciones en que incurren los organizadores de la enseñanza secundaria, los encargados de preparar los programas, los ministerios y cuantos se ocupan de la educación del adolescente.

#### SITUACIÓN Y ANÁLISIS.

El representante de Suiza, señor Borel, hizo ver la importancia del orden del día de la reunión y en particular la situación en que se encuentra en el mundo entero el problema de la enseñanza. A pesar de las recomendaciones formuladas para que se reduzcan las asignaturas comprendidas en los programas, cede vez aumentan el número y el volumen de las materias estudiadas: veinte países incluyeron nuevos estudios en el nivel secundario, trece enriquecieron las asignaturas actuales y ni uno solo mencionó la menor reducción.

Crece la educación a un ritmo asombroso. En donde en 1958-1959 existían 100 alumnos de enseñanza primaria hoy encontramos 106; en el ramo secundario, de 100 alumnos hemos pasado a 112; en el profesional, de 100 hoy hemos llegado a 110, y en la universidad o en los centros superiores el número 100 pasa a ser 111. De acuerdo con ese movimiento, los presupuestos de educación han aumentado en general en un 16 por 100.

En nombre de la Unesco, el señor Veronese explicó los trabajos realizados para encontrar solución al problema de la enseñanza secundaria, que sufre de una crisis de crecimiento y de la necesidad de adaptarse a las condiciones del mundo moderno. Al aumentarse los efectivos de este nivel, los alumnos buscan más salidas y se dirigen a las carreras técnicas y científicas.

Quizá la mejor respuesta que pueda darse a estas preocupaciones presentes en el ambiente de Ginebra sea la contenida en el discurso pronunciado por el Director de la Oficina Internacional de Educación,

señor Piaget, La Conferencia —dijo—, al estudiar el tema de los débiles mentales, ha demostrado su importancia general para el porvenir de la educación. No se trata tan sólo de contribuir a preparar para la vida a los más necesitados, sino que además, gracias a estos experimentos y trabajos, se desenvuelven los métodos más refinados y precisos de la enseñanza. En apoyo de esta tesis, el señor Piaget dijo que la doctora Montessori aprendió trabajando con los débiles mentales la importancia del trabajo personal en clase, el valor de las reacciones del niño y todo cuanto ha hecho de la doctrina Montessori una conquista universal de la pedagogía.

Decroly —siguió diciendo Piaget— es otro de los psicólogos eminentes que comenzó su labor con los débiles mentales. La experiencia adquirida en ese trabajo le llevó a revisar las técnicas de la enseñanza, y así pudo inventar los métodos globales de lectura, que pocos años más tarde tuvieron aplicación en todas partes.

Y al analizar la información suministrada por los países representados en la Conferencia sobre los métodos de preparación de los programas del Bachillerato, el señor Piaget planteó algunos considerando reveladores de la tendencia que pueden seguir las soluciones a encontrar.

Resulta que en los estudios secundarios el 75 ó el 80 por 100 de la labor está destinada a enseñar a hablar y a escribir, lo que valió de parte del señor Piaget el comentario de que “nos esforzamos mucho en enseñar a hablar y hacer buenos discursos, lo que quizá no es bueno para la inteligencia”; otra parte de la labor trata de enseñarnos a razonar y muy poco en una época como la presente nos enseña a experimentar.

“Claro es que el muchacho observa algunas experiencias, pero él no tiene ocasión de manifestarse por sí mismo, ni de desarrollar el espíritu experimental. ¿Por qué no se explota a fondo esta aptitud natural del niño, cuando la civilización actual está marcada por esta necesidad?”

Otra anomalía denunciada por Piaget reside en el hecho de que sólo el 68 por 100 de los países tienen institutos de investigación pedagógica, que menos de la mitad experimentan los métodos y los programas antes de emplearlos y allí donde hay institutos no se les consulta para nada. “Es preciso —terminó diciendo— que se acabe con este estado de cosas y sólo la colaboración internacional podrá permitirnos mejorar la escuela y llegar a progreso interno de cada país.”

#### LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA MEDIA.

La última Conferencia de Instrucción Pública ha tratado de llegar a un texto general que sintetice las preocupaciones de los ochenta países representados en torno a la preparación y empleo de los programas de segunda enseñanza. Nunca se ha puesto de relieve con tanto brillo, en la esfera internacional, la distinción entre instrucción o suma de conocimientos que se comunican a los alumnos y la educación, destinada a formar el carácter y a crear hábitos en el educando que luego tengan su cristalización en el comportamiento y en la vida de sociedad.

El problema es fundamental para el porvenir de los jóvenes y así lo ha hecho constar el delegado de la Gran Bretaña, señor J. G. M. Allcock, desde el comienzo de las deliberaciones, al subrayar la falta de equilibrio existentes en los programas de Bachillerato de la mayor parte de los países del mundo. “Mientras el 75 por 100 de las actividades regulares del Bachillerato tiene un carácter intelectual, aun cuando no le falten algunos valores formativos, a la educación estética, trabajos prácticos, preparación para los experimentos, formación moral y religiosa, que muchos de los aquí presentes consideramos como esencial, sólo se le dedica el 25 por 100 del tiempo.”

Esto, según el ilustre delegado de la Gran Bretaña, no está de acuerdo con el tiempo presente, pues según las estadísticas de las Naciones Unidas, en la mayor parte de los países del mundo persiste una crisis peligrosa en la juventud, y ello da lugar a un crecimiento muy notable y grave de la delincuencia juvenil. “La influencia beneficiosa —agregó— de la familia va desapareciendo poco a poco y ha de ser sustituida por una labor a realizar sobre todo en los estudios del Bachillerato y destinada a la formación del carácter del joven.”

El texto sometido a la consideración de los delegados como proyecto de bases en la promulgación de estos programas recogía ya con muchísima energía estos particulares, pero tras la intervención del ponente señor Allcock, ha dado lugar a una serie de manifestaciones aprobatorias por parte de las delegaciones de Israel, Estados Unidos, Bélgica y hasta por los representantes de Ucrania, Bielorrusia y la U. R. S. S.

Parecía natural que en una época como la presente los once ministros, nueve subsecretarios y cuarenta directores generales, reunidos en el Palacio Wilson de Ginebra subrayaran la trascendencia de los estudios científicos y tecnológicos, de la enseñanza laboral, de la necesidad de preparar la juventud para una sociedad mucho más industrializada. Y sin embargo, hasta la fecha ha sido este capítulo de la formación moral el que ha llevado un mayor lugar en las intervenciones de los distintos delegados.

La Oficina Internacional de Educación y la Unesco por su parte, extremaron, según es su costumbre, hasta los últimos detalles sus encuestas sobre la inversión de los estudios del bachillerato. Sabemos así que por término medio la enseñanza de la lengua materna abarca un 15 por 100 del total de los estudios secundarios; que en todos los países las matemáticas y las ciencias exactas y naturales exigen cada vez mayor atención; que muchos países otorgan a los trabajadores prácticos una mayor importancia; y que la cultura física requiere también una parte importante de la vida escolar. En este sentido se puede decir que España es la que mayor atención ha dedicado a la cultura física con el porcentaje de 16,7 por 100.

En el capítulo de la enseñanza de la moral y de la religión, tema que sólo ha sido incorporado a los programas de la mitad de los 65 países objeto de estas encuestas, es oportuno señalar que España figura con la cifra de 5,5 por 100 y que hay otras seis naciones que conceden a este tema un mayor espacio y

son: Bélgica, la República Árabe Unida, Finlandia, Austria, Luxemburgo e Israel.

La Delegación española que intervino en los debates sobre la materia estuvo formada por el Director general de Enseñanza Primaria, el Inspector general de Enseñanza Secundaria, la señora María Soriano y el señor Lorenzo Perales García. El señor Pacios, después de examinar el texto del proyecto de resolución presentado por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, consideró que las cláusulas que contiene responden al pensamiento general de los delegados españoles y recogen numerosas iniciativas vigentes en la actual organización escolar española, como, por ejemplo, la revisión constante de los programas para adaptarlos al progreso científico; la coordinación entre las distintas asignaturas y el mantenimiento de las características propias al Bachillerato como época de transición entre la escuela primaria y la secundaria y entre ésta y la universidad.

#### RESUMEN DE LA CONFERENCIA.

Durante diez días, del 7 al 16 de julio, fueron presentados en el Palacio Wilson los informes prepara-

dos por los distintos Gobiernos. La multiplicidad de sistemas y de métodos empleados, la presencia esta vez de numerosos delegados de Africa y de Asia, las diferencias en que se mueve la escuela según sean los países ricos o pobres, los esfuerzos del magisterio, el ingenio desplegado por muchísimos educadores para sacar el máximo fruto de condiciones, a veces imposibles, todo ello ha sido objeto de atención, análisis y reconocimiento. Allí se encontraron los directores generales, los ministros de la mayor parte de los países del mundo, y al rendir el informe de su gestión, han confirmado una vez más la importancia de la escuela en el desenvolvimiento económico, social y cultural del mundo. Así lo han reconocido los señores Veronese y Piaget en el ambiente de Ginebra, con su tradición pedagógica, con su veteranía en el comercio de la vida política internacional. No se podía encontrar un escenario más a propósito y con ello se demuestra que la sociedad actual al aceptar el reto que tiene frente a sí para impulsar el mejoramiento de todos los hombres, ha puesto su confianza en las virtudes morales e intelectuales que proporcionan la educación y la enseñanza.

## La educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

Aurora Medina aborda en la revista "Vida Escolar" el arduo problema que hoy día tiene planteado la educadora de párvulos, cuando quiere conjugar las tendencias modernas en la educación pre-escolar sobre el respeto a la espontaneidad infantil y la necesaria disciplina de una clase que cuenta con 40 niños como término medio. Para resolver el dilema *libertad o disciplina*, la autora se alía con un nuevo elemento, el orden, el cual, a fin de que logre eficacia educativa, debe estar establecido como ley fija, desglosada, en cierta medida, de las personas, como algo estatuido e inflexible, como norma y luz. Diversos aspectos de este orden serán: la ordenada distribución del tiempo, lo cual supone la entrada a horas fijas, la sucesión de actividades con un ritmo prefijado, los recreos previstos en un tiempo determinado, la eliminación y uso de los servicios higiénicos reglamentados. Al orden contribuirán la buena distribución y el lugar adecuado de los juegos educativos y será gran complemento de él la carpeta individual, especie de archivo donde el niño mismo guarde sus trabajos. Otro problema relacionado con el orden es el de los útiles de trabajo. ¿Han de ser éstos individuales o colectivos? ¿Llevados a casa o dejados en clase? Parece conveniente que la escuela proporcione todos los elementos de trabajo, a pesar del problema económico que ello plantea (1).

En la "Revista Española de Pedagogía" se publica una colaboración en la que se ofrece a la educación una nueva tarea. Es evidente que el niño y el adolescente viven rodeados de llamadas exteriores a su mundo sensible, que en torno a ellos hay una invitación permanente visual a pensar en determinado sentido. Se cultiva la curiosidad

natural del muchacho desde la prensa ilustrada, desde la radio propagandística y desde el cine. Si el niño (a la edad escolar y de Instituto) se halla como dominado y hasta subyugado por fuerzas hechiceras, gracias a la estampa sonora e ideo-visual, y que le hace vivir en suma tranquilidad creadora ("se lo dan todo hecho"), y la imagen remplace así, en lo malo, el esfuerzo de clase y del estudio), ¿cómo no concebir un sistema coherente de enseñanza de estas fuerzas educativas? El autor desea un tipo de enseñanza en la que los medios ideo-visuales colaboren con el esfuerzo personal del alumno y le faciliten la comprensión de los problemas, sin llegar a convertirse ellos en el elemento central de la lección. En los casos en que será más eficaz la imagen como auxiliar de la enseñanza es en aquellos de imposible observación directa y desde luego siempre será un arma importante para convertir la imagen de la calle (opio peligroso) que puede ser detenida y vencida por la imagen de la clase (libertad y belleza moral) (2).

Nuestro colaborador y especialista en cuestiones de sicotecnia, José Plata, publica en la "Revista Española de Pedagogía" el proyecto de un estudio experimental encaminado a procurar a los educadores primarios, y aun a los de enseñanzas medias, un conocimiento real y auténtico de la marcha que sigue ordinariamente el desarrollo intelectual los niños españoles, desde los siete a los catorce años, diferenciados por sexo, edad, factores geográficos, étnicos, sociales, culturales, económicos, etcétera. Conociendo esta realidad será posible, de un lado, acomodar a ella una metodología pedagógica y docente adecuada, y de otro, conocer las irregularidades y retrasos que en este desarrollo pueden producirse en las diferentes funciones intelectuales con el fin de poder corregirlas mediante una terapéutica pedagógica conveniente. El estudio ya está en marcha, pues están recogidos los datos y queda solamente la parte que, siendo la más laboriosa, es, sin embargo, también, la más fértil. El último resultado de este estudio debe ser la confección de una escala métrica de carácter eminentemente práctico que, pudiendo sin peligro ser empleada por los edu-

(1) Aurora Medina: *¿Libertad o disciplina? Orden*, en "Vida Escolar". (Madrid, enero de 1961.)

(2) G. Gamboa Seggi: *La escuela y la imagen visual*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, julio-septiembre 1960.)

cadres, contribuya a darles a conocer las realidades intelectuales de los niños que cada uno tenga sometidos a sus cuidados y educación. Los niños estudiados hasta el momento son más de 15.000, pero serán unos 25.000 los que se estudien antes de concluir este proyecto. El señor Plata da una amplia referencia sobre este plan de estudio y de los 17 tests analíticos que lo constituyen dirigidos a sondear los diversos factores del conocimiento infantil. Las razones psicológicas que han guiado la preparación de esta prueba son las siguientes: 1.º, la atención; 2.º, la percepción (en la que se distingue entre discriminación perceptiva óptica y discriminación espacial); 3.º, la memoria, en sus diferentes aspectos, como son la memoria auditiva verbal (memoria de palabras, memoria de frases breves), memoria óptica (de objetos y de figuras abstractas), memoria de la ordenación espacial (abstracta y concretas); 4.º, la asociación mental; 5.º, la imaginación; 6.º, el juicio; 7.º, el razonamiento, y 8.º, la inteligencia práctica (3).

El director de la antigua Escuela del Mar, en la revista "Garbí" inicia la publicación de un estudio sobre la manera de enfocar la enseñanza del lenguaje en la escuela. El lenguaje ha de ser considerado como una constante creación, y, por lo tanto, ha de hacerse el lenguaje en toda la vida de la escuela. Para el profesor Vergés: "Una gramática es un instrumento del lenguaje que no tiene nada que ver con el lenguaje en sí". Considera que los elementos de lenguaje que el niño adquiere en el ambiente que vive son puramente imitativos y él los repite como los ha adquirido. Para que se conviertan en producto de actividad es necesario que en la escuela se practique constantemente la conversación y la corrección de vocabulario y pronunciación. "Cada expresión individual corresponde o debería corresponder a un pensamiento también individual, es decir, debería ser la fisonomía espiritual del individuo". "Y así nosotros —dice el director de "Garbí"— dejamos que los niños escriban, y corregimos no la redacción, sino tan sólo el concepto y por este medio obtenemos composiciones de estilo bien personal y concreto" (4).

#### ENSEÑANZA MEDIA

En la revista "Educadores" Juan Bertrán publica los resultados obtenidos por el autor en la aplicación de las veinte series numéricas del *test* analítico de Meili. A través de un conjunto de gráficos y resultados obtenidos en la aplicación de dichas series trata de ofrecernos la ordenación más lógica e idónea de estas pruebas mentales a la hora de ser aplicadas a nuestro alumnado (5).

En la "Revista Calasancia" publica Francisca Montilla un artículo pidiendo para los alumnos una auténtica formación religiosa, "porque se tiene la evidencia de que solamente ella será capaz de dar vigencia a unos valores cuya existencia peligrará en el revuelto y agitado mar del mundo moderno". Según la autora, la principal causa de las perturbaciones espirituales que padece nuestro mundo actual se debe a la ausencia casi general de fe religiosa. "Ausencia —dice— en la que ha desembocado el gran fracaso de la educación durante la primera mitad del siglo en que vivimos". Por lo tanto, para poner remedio a esta ausencia de fe se nos presenta como urgente la tarea de otorgar una profunda formación religiosa a los muchachos. Esta formación ha de ser no sólo cultural, sino también práctica. La formación religiosa no se puede limitar a dar consignas para que no se abandone lo preceptivo, hace falta también crear hábitos de virtud y de práctica piadosa. En muchas ocasiones la formación religiosa fracasa porque le falta una incorporación efectiva de las ideas, de los principios, de las creencias, a la conducta. La educación religiosa ha de

lograr que se encarnen en la existencia las verdades eternas, para que el sujeto sea capaz de responder siempre a sus imperativos generosa y lealmente (6).

El Padre Luis Alonso Schökel publica en la revista "Educadores" un estudio sobre la formación del sentido rítmico como papel importante dentro de la didáctica del lenguaje. Comienza por estudiar una serie de características del lenguaje y pone de relieve el valor radicalmente formativo que tiene la creación del estilo personal en cuanto que desarrolla la capacidad de comprender, de gustar, de expresarse en el alumno. "Y por formación del estilo, es decir, del sentido pleno del lenguaje, ya no podemos entender una pura participación de tropos y figuras (sin que le neguemos su valor de terminología ordenada), sino que la formación del estilo, en su doble vertiente de apreciar y crear, sólo puede realizarse por el análisis consciente de buenos escritores y por el ejercicio personal, lejos de una repetición mecánica de frases hechas". Ofrece a continuación una serie de ejercicios para despertar en el muchacho, mediante la lectura de determinados versos, el sentido del ritmo. Recomienda la lectura en voz alta y en grupo para rechazar la mala costumbre de leer sin escuchar. Finalmente aborda la posibilidad de hacer percibir al alumno el ritmo de la prosa (7).

En la revista "Enseñanza Media" la profesora doña Cándida Uriel publica una crónica sobre la organización y desarrollo del Seminario Internacional de Greystone (Irlanda), donde se estudió la modernización de la enseñanza de la química en la enseñanza media teniendo en cuenta los nuevos conocimientos sobre el átomo. Los objetivos metodológicos de aquel Seminario eran dos: primero, atender primordialmente las nociones básicas, sin descuidar los trabajos prácticos; y segundo, hacer que los principios fundamentales contribuyan a la formación intelectual del alumno. Se recogen también los informes de los diversos grupos que trabajaron en aquel Seminario y los acuerdos oficiales adoptados en él. Después la profesora Uriel hace un relato pormenorizado de las actividades del Seminario a través del cual podemos llegar a conocer las características de la enseñanza de la química en Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, Francia y otros países. Por último, el profesor Andrés León Maroto resume las conferencias pronunciadas con motivo de dicha reunión enfocadas en conjunto a poner de relieve la enseñanza de una química experimental y a insistir en la necesidad de una mayor preparación del profesorado de esta materia. Completa esta serie de trabajos sobre la enseñanza de la química la conferencia que don Juan Guillem Tatay pronunció en la Reunión de Profesores de Química y Física del Distrito Universitario de Valencia sobre la experimentación en la enseñanza de la Química acompañada de cinco prácticas que los alumnos pueden realizar en el Laboratorio anejo a la enseñanza de dicha disciplina (8).

El director del Instituto y del Museo de Pontevedra, José Filgueira Valverde, recoge en unas páginas de la revista "Enseñanza Media" la experiencia por él realizada en su ámbito de trabajo. Señala en principio la función educadora de los Museos, apuntando brevemente los pasos que ha dado en los últimos veinte años esta campaña educativa de convertir al museo en instrumento didáctico. Aduce después la gran serie de razones por las que muchos educadores piensan que es necesario crear un nuevo tipo de museos para la infancia y recoge los principales servicios educativos que ofrecen en el mundo los museos. Relata también las experiencias del Instituto de Pontevedra que posee, por una parte, un museo escolar, el de Ciencias Naturales, y que por otra ha podido realizar en el Museo de Pontevedra el ensayo

(6) Francisca Montilla: *Auténtica formación religiosa*, en "Revista Calasancia". (Madrid, octubre-diciembre 1960.)

(7) Luis Alonso Schökel: *Formación del sentido rítmico*, en "Educadores". (Madrid, noviembre-diciembre 1960.)

(8) Cándida Uriel Díez, Andrés León Maroto y Juan Guillem Tatay: *La enseñanza de la química en grado medio*, en "Revista de Enseñanza Media". (Madrid, octubre-noviembre de 1960.)

(3) José Plata: *Desarrollo intelectual del niño español*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, julio-septiembre 1960.)

(4) Pedro Vergés: *Posición individualista en la metodología del lenguaje*, en "Garbí". (Barcelona, noviembre 1960.)

(5) Bertrán Saliati, Juan: *Serie numéricas de Meili*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre 1960.)

de una participación activa de los alumnos en la vida de un museo histórico (9).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor de Filosofía J. Pérez Ballestar expone en la revista "Perspectivas Pedagógicas" algunas experiencias y consejos didácticos aplicables a la enseñanza universitaria. En primer lugar aborda el tema del calendario escolar que debe ser planeado y pensado "a priori" por el profesor, a fin de prever un ritmo uniforme en clase que evite esa pesadilla de los programas siempre inacabados. Cree el autor que preveemos raramente las posibilidades temporales del calendario escolar y que "más bien nos confiamos a la genialidad, a la rutina o, lo que es una falta de consideración para los alumnos, a la posibilidad de forzar la elasticidad de las materias del curso. Sin embargo, es deber del profesor tratar toda la asignatura y conceder a cada una de sus partes una atención proporcional a su cometido e importancia, sin sucumbir ante el prurito de la inspiración o la desgana y de la especialización o la menor documentación". Señala la necesidad de distinguir un programa de lecciones (estricta y etimológicamente entendidas) con un simple cuestionario o temario, que no tiene por qué ajustarse a calendario alguno. En algunas materias los profesores se encuentran con que el tema de su asignatura plantea la necesidad de tomar posición ante ciertas cuestiones. Según el autor, son los investigadores aquellos a quienes corresponde la necesidad de decidir si trabajan de una manera o de otra, pero los profesores deben esforzarse, aunque sea de una manera sinóptica, todo el conjunto de problemas de la disciplina que enseñan. "Tanto esta exigencia de juego limpio, como de que la

(9) José Filgueira Valverde: *Museos y Educación*, en "Revista de Enseñanza Media". (Madrid, octubre-noviembre 1960.)

enseñanza esté a la altura de todos los tiempos y especialmente del suyo, parecen llevar a la consecuencia de que los programas de cada asignatura han de ser especialmente informativos". Recomienda también como sistema didáctico la colaboración del profesor con el alumno, el establecimiento de un diálogo en el que seguramente la iniciativa de los alumnos servirá para enriquecer y fecundar la enseñanza. "Nuestras Universidades reconocen, por lo menos administrativamente, la importancia de las clases prácticas, al hacer abonar a todos los alumnos oficiales los derechos correspondientes. Ahora bien, pienso que la eficacia de las prácticas no debe limitarse a la asimilación de asignaturas del plan de estudios, sino que es preciso aprovecharla para que los estudiantes adquieran las principales técnicas de su futura profesión. Aborda finalmente el tema de los exámenes y se muestra favorable a una clase de exámenes más semejantes a un test psicológico que a otra cosa. "Constan aproximadamente de una quincena de preguntas que pueden y deben contestarse con absoluto lacinismo, es decir, afirmando o negando, haciendo una distinción, poniendo un ejemplo, sacando una conclusión, etcétera, y las formula de tal modo que provoquen una reacción intelectual comparable a una asociación subconsciente de imágenes o a un movimiento reflejo". En este tipo de exámenes el profesor Pérez Ballestar encuentra muchas ventajas: impiden al mal estudiante la divagación, son fáciles de corregir por la rapidez con que se leen y la precisión con que se les puede revisar y calificar. Los alumnos en todo caso los prefieren de manera unánime y los consideran más estimulantes y llevaderos que los exámenes tradicionales' (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(10) J. Pérez Ballestar: *Algunas experiencias pedagógicas universitarias*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Madrid, primer semestre 1960.)

## reseña de libros

ALOIS GRUBER: *La pubertad. Desarrollo y crisis*. Versión del alemán, Dr. Ismael Antich. Prefacio, Dr. Friedrich Schneider. Editorial Herder, Barcelona, 1960. 304 págs.

El mejor pedagogo es el que no cierra los ojos a las realidades presentes, y camina a compás de su tiempo. El libro de Alois Gruber le ofrece ancho campo para ello, como acertadamente observa el célebre pedagogo F. Schneider, la sicología de la pubertad y de la adolescencia es una rama relativamente joven de la sicología. Esta, al igual que las restantes ciencias, no es un conocimiento estático, sino dinámico, sujeto a continuos cambios, de los que no está exenta la sicología de la pubertad. En el período de agitación y lucha (período de efervescencia) que forma el tránsito entre la infancia y la juventud, el ser humano no es el mismo de antes. También es causa de la transformación que ha experimentado esta rama de la sicología la extensión de los estudios psicológicos a campos antes no explorados, tales como la vida síquica inconsciente (sicología profunda).

Por todo ello, el cuadro de la pubertad y la adolescencia que se ofrece al investigador varía y no es el

mismo que antes. De tiempo en tiempo se presenta la necesidad de una nueva exposición de conjunto de los factores que influyen en el desarrollo de los niños y adolescentes. Esta es la tarea que se propone la presente obra, en la que se estudian las fuerzas del desarrollo psicológico.

Alois Gruber no se ha limitado a hacer una recapitulación crítica de los resultados conseguidos en las investigaciones sobre la sicología de la pubertad y la adolescencia. Ha podido utilizar, además, copioso material procedente de encuestas, del examen de numerosos muchachos y muchachas, de la sistemática observación de individuos comprendidos en estas edades y de conversaciones con los mismos. Este material ha contribuido a facilitar el estudio de la evolución puberal, principalmente en los aspectos sexual y religioso, y además, confiere a la obra un calor de humanidad que no tienen otros tratados, fríos por demasiado conceptuosos.

"La pubertad, desarrollo y crisis", prestará a todo educador un señalado servicio, y ayudará al padre de familia a comprender ciertos estados de ánimo de su hijo o hija atribuidos ligeramente a desviaciones del carácter, cuando en realidad son de-

bidos a su evolución física y psicológica.

El autor escribe con soltura y delicadeza sobre el tema propuesto, y el libro se lee con sumo gusto y provecho.

INDICE GENERAL: I, Pubertad corporal y pubertad anímica.—II, Desarrollo sicológico-social en la pubertad y la adolescencia.—III, Maduración sexual.—IV, Desarrollo del sentimiento religioso en la pubertad.

SERVICIO NACIONAL DE LECTURA: *Memoria-Estadística 1958-59*. Valencia, 1960. 228 págs.

Con el mayor interés y agrado se lee la Memoria que el Servicio Nacional de Lectura acaba de publicar. Lo primero se desprende de su propio contenido: siendo la función primordial del Servicio Nacional de Lectura "hacer llegar el libro a todo el territorio nacional", tiene que interesarnos extraordinariamente conocer el estado de esta cuestión vital, saber en qué medida vamos avanzando en ella. Y aquí se funda la segunda parte de nuestra afirmación: además de resultar grata —en otro orden de cosas— su cuidada e impecable presentación, estas páginas, en las que se recoge la actividad del Servicio Nacional de Lectura durante el bienio 1958-59, significan que la trascendental tarea antes aludida sigue una marcha segura y esperanzadora que permite un prudente optimismo basado en las realidades con-

seguidas, aun cuando todavía quede mucho camino por recorrer.

Un prólogo del Director general de Archivos y Bibliotecas, don José Antonio García-Noblejas, y una introducción del Jefe de la Oficina Técnica del Servicio Nacional de Lectura, don Luis García Ejarque, preparan acertadamente la atención del lector haciendo referencia a diversos extremos, tales como la adopción de nuevos sistemas para contrarrestar la insuficiencia de medios económicos; la exigencia de determinadas condiciones para crear nuevos servicios, a fin de asegurar su permanencia; los precedentes del Servicio Nacional de Lectura y de la creación de bibliotecas populares; la aparición del Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas y, con él, de una eficiente organización bibliotecaria a través del Servicio Nacional de Lectura; y, por último, los factores precisos para la necesaria difusión del libro en España.

Los puntos citados, en primer lugar, son muestra de la eficacia con que el Servicio Nacional de Lectura se preocupa de tomar aquellas medidas que la experiencia hace aconsejables. Como lo son igualmente otras importantes realizaciones encaminadas también al mejor cumplimiento de sus fines. Una de ellas, que constituyó su principal objetivo en esta etapa, fue "la unificación de reglamentos, normas, modelaje y criterios que facilitarían una acción conjunta y, sobre todo, la tarea administrativa del Servicio Nacional de Lectura", tema general de la III Reunión de Directores de Centros Coordinadores celebrada en Madrid en abril de 1959. Otra, la utilísima función orientadora que ejerce desde el "Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas", por medio de la sección titulada *Lazarillo del Lector*, en la que da un breve juicio crítico sobre los libros del momento que pueden interesar a sus bibliotecas.

Después de recogerse la información relativa a la Oficina Técnica: presupuesto, personal, locales—con este período ha coincidido un completo cambio en las condiciones materiales de trabajo, merced a una instalación moderna y eficiente, dentro del Palacio de la Biblioteca Nacional, consecuencia de las grandes obras que se están realizando en este edificio—, actividades de la Jefatura Técnica y actividades de las diversas secciones, se refleja la situación bibliotecaria de cada una de las provincias. Bajo los epígrafes *Alcance de los servicios bibliotecarios en poblaciones y municipios*, *Datos comparativos*, *Centro Provincial Coordinador*—cuando existe, que es en la mayor parte de los casos— y *Bibliotecas Públicas del Estado*, se incluyen los principales datos que, acompaña-

dos de fotografías y mapas, dan esa doble impresión a que nos referíamos más arriba: es mucho lo que queda por hacer, pero es mucho lo que se ha hecho; es decir, si de un lado nos llega una llamada apremiante, de otro encontramos también una respuesta optimista.

Finalmente, es muy acertada la idea de reunir en apéndices finales todas las disposiciones relacionadas con el Servicio Nacional de Lectura que se hallan en vigor, así como las publicaciones del mismo o en relación con él aparecidas hasta la fecha, anunciándose que las de años sucesivos se recogerán en las Memorias correspondientes.

DANILO ALVAREZ: *Campaña de alfabetización en Bolivia*. Unesco. París, 1960.

Aun cuando los esfuerzos de los países se concentren cada vez más en la generalización de la enseñanza, no por ello pierden su interés y actualidad las campañas de alfabetización. Quizá sean labores complementarias e indispensables, según puede apreciarse en el informe suscrito por el profesor Danilo Alvarez A. al término de una misión de quince meses que ha realizado en la región andina, como experto adscrito al grupo internacional de Asistencia Técnica, que con el concurso de la Organización Internacional de Trabajo y de la Unesco trata de mejorar los modos de vida y de crear nuevos estímulos para el fomento de las actividades económicas.

Ofrece importancia este informe porque en él se aprecian de manera muy clara las complejidades de una tarea. No se trata tan sólo de preparar materiales de lectura, sino más bien de interpretar en los textos y en las ilustraciones la vida del medio ambiente, las realidades urbanas y rurales, pues con ellas se llamará mejor la atención del adulto y se formarán los hábitos y la constancia en la lectura. El experto de la Unesco hubo además de prestar asesoramiento a entidades encargadas de la ejecución de los programas, tratar de formar y preparar el personal adecuado, preparar guiones y textos y crear un ambiente de colaboración estrecha entre las personas que intervienen en la campaña de alfabetización y los organismos y personas empeñadas en el mejoramiento económico y social de la zona andina.

Menciona el experto peruano en el informe presentado a la Unesco con minuciosos detalles los métodos utilizados y los resultados de cursos celebrados a favor de 131 maestros rurales y urbanos por una duración de unos quince días y también a favor de otros 576 maestros interinos

de las zonas rurales. Esos profesionales con su participación abrieron múltiples posibilidades a la experimentación de cartillas y materiales de lectura. Por otro lado, las autoridades militares solicitaron y obtuvieron del profesor peruano la organización de clases de lectura y otras actividades en el Cuartel Regimiento Aliaga.

Complemento de esta tarea extensa y al mismo tiempo circunscrita a situaciones muy concretas fueron las experiencias realizadas en un curso titulado "Técnica de alfabetización" con asistencia de 265 maestros urbanos. El profesor Danilo Alvarez estima haber levantado el ánimo del magisterio en la lucha contra el analfabetismo y haber demostrado el interés de las campañas de alfabetización para lograr propósitos más firmes en el mejoramiento del nivel de vida en las poblaciones menos favorecidas. Los ejemplos prácticos y la aplicación de las técnicas constituyen la característica esencial de la labor realizada, que entre otras cosas ha permitido confeccionar materiales de lectura tipo para la segunda etapa que es la más difícil: mantener en la práctica de la lectura a las personas que acaban de adquirir este arte.

Con la sinceridad del caso el profesor Danilo Alvarez señala que las dificultades materiales impidieron confirmar, mediante la experimentación general, los hechos observados en grupos escogidos, por no disponerse de ediciones apropiadas de cartillas e impresos. Reconoce el experto de la Unesco la sabiduría de las autoridades bolivianas al intentar curar de raíz el mal del analfabetismo, mediante la generalización de la enseñanza para todos los niños, pero aun en ese contexto la obra de alfabetización aparece como un elemento importante susceptible de contribuir al éxito de la labor del maestro. Las ilustraciones y motivos del ambiente aymara y quechua suscitarán sin duda el interés cultural del campesinado y le alentarán a mantener en las aulas a las nuevas generaciones.

Queda por destacar el interés de esta misión de Asistencia Técnica que ha permitido a un experto peruano contribuir al progreso de una fase importante de la labor docente en Bolivia y llegar a un cambio de impresiones directo y real sobre técnicas, métodos y materiales empleados en estos dos países latinoamericanos en que la tarea afecta a importantes núcleos de población. Por otra parte, las exposiciones celebradas contribuyeron a que fueran conocidos en Bolivia materiales de alfabetización en uso en la mayor parte de los países latinoamericanos y en España.



# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### III CENTENARIO DE VELÁZQUEZ: EXPOSICIÓN EN MADRID

El 10 de diciembre de 1960 el Jefe del Estado inauguró la Exposición dedicada a Velázquez y lo velazqueño, organizada por la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional con ocasión del tercer centenario del pintor sevillano.

En el viejo "Casón del Buen Retiro" han logrado reunirse sesenta y siete obras de Velázquez, que llegaron a Madrid procedentes de museos y colecciones privadas de quince países europeos y americanos y que, junto a las cincuenta y tres que engalanan las salas del Prado, constituyen una Exposición singular y de alto valor que puede calificarse de acontecimiento universal.

Durante el acto inaugural, el Ministro de Educación pronunció el siguiente discurso:

"La marcha del tiempo nos trae hoy el centenario de Velázquez y con él una espléndida oportunidad para contemplar su obra dispersa a través del mundo y ahora, en gran parte, reunida sobre estos muros del "Casón", a pocos metros de los Velázquez familiares del Museo del Prado, que hoy podemos admirar en instalación renovada y decorosa. Esta tangible y venturosa realidad da al centenario una singular prestancia y conjura todo riesgo de divagación retórica. Por lo demás, Velázquez es tan grande y su obra está tan adentrada en nuestra sensibilidad nacional, que podemos entregarnos a la alegría de recordarle sin miedo al exceso ni a la inflación ocasionales. Velázquez está hecho a prueba de centenarios. Con él adquirió y adquiere perpetuamente dimensión universal un determinado modo de ser español bien conocido y entrañable: todos hemos tratado a alguno de estos andaluces reposados y silenciosos, que desmienten la fama de inquietud y de locuacidad generalmente atribuidas a su región. Velázquez —y es posible que ello contribuya precisamente a la escasez de noticias sobre su vida— es como un amigo nuestro. Y la gracia de su centenario y la emoción de este acto con que hoy culminamos las conmemoraciones oficiales, está en ver cómo la máxima grandeza humana brota de una tierra que nos es cercana y familiar; a nuestro huerto le ha nacido un árbol cuyas ramas cubren el mundo.

*Un pueblo interpretado por un genio.*—De aquí que el centenario de Velázquez tenga un alto valor para la educación popular de España; porque no hay nada más educativo para un pueblo que el verse a sí mismo realizado e interpretado por un genio. Y de aquí que en esta coyuntura tengamos asegurada de antemano la congruencia entre las solemnidades conmemorativas y el fervor popular, tan difícil de conseguir otras veces. Una conferencia sobre Velázquez, una reproducción de sus obras despiertan en nuestras provincias y en nuestros pueblos curiosidades, pasiones y entusiasmos. Tenemos que

cabalgar bien este corcel del centenario; España tiene aquí una ocasión de espiritualizarse y elevarse en la contemplación y en el gozo del arte como no la volverá a tener en mucho tiempo.

El centenario, además, nos traerá probablemente una renovación de la crítica sobre Velázquez. A ella ha intentado contribuir el Ministerio de Educación Nacional al estimular la publicación de los dos tomos de la "Varia velazqueña". No creo, desde luego, que la historia del arte, ni ninguna otra ciencia, avance "a toque de centenario"; pero sí que éste apresurará y facilitará las reflexiones de nuestros especialistas. La conciencia de soledad, el no sentirse demandada y urgida por el público, hace dormir a veces a nuestra minoría intelectual. Pues bien; en este caso tengo la certeza de que la conciencia de compañía la hará —ya la ha hecho— despertar y florecer.

*España, país de pintores.*—El centenario es, en suma, una empresa incitante. España es país de pintores, y, por consiguiente, país de buenos catadores de pintura. A través de los ojos, enseñándole a ver, se le puede llegar muy dentro al hombre español. La retina es una tronera abierta en torreón del alma española, torreón inasequible muchas veces si lo intentamos abordar por otros flancos. El milagro de las apariencias inmediatas nos asombra y conmueve más eficazmente que otros milagros; y pienso que si el asombro es, como se ha dicho, el comienzo de la sabiduría, ninguna propedéutica a la sabiduría más adecuada a la sensibilidad nacional que el asombro ante el milagro plástico.

*Arte y política.*—Esto quiere decir que entre arte y política —entendida la política en su sentido más profundo y noble de educación y conducción del pueblo— debe haber en España una vinculación íntima. Pero no una vinculación de servidumbre, sino una vinculación de amistad. La relación entre Felipe IV y Velázquez, fundada en el acto del Rey hacia el pintor y en la indudable sensibilidad artística del Rey, se nos aparece como el módulo de las relaciones entre política y arte. El político no debe aspirar a encasillar al artista, haciendo de él inmediato colaborador en sus programas ni en sus preocupaciones en el ejercicio del poder; pero sí debe procurar ayudarle a ser artista auténtico, esto es, a cumplir su obra en un estado de pureza de intención estética. Ayuda que abarca desde la subvención económica hasta la subvención moral, cifrada en prevenir y reprimir la posible explotación malévolamente de su generosa ingenuidad por obra de propagandas y embañamientos extraños, contrarios muchas veces a sus propios intereses e ideales; contrarios casi siempre a los ideales e intereses de la comunidad en la que nace y vive.

La educación artística y las relaciones entre política y arte diría que deben flotar en un clima de sosiego

velazqueño. Más aún, este clima debería empapar toda la vida española, sobre todo en sus dimensiones públicas. Quizá con esto me esté deslizándose hacia la peligrosa tentación de extraer moralejas del arte; pero cuando el arte es tan excelso como el de nuestro universal pintor, aloja e implica en sí múltiples dimensiones humanas. Igual que en Cervantes, en Velázquez está latente toda una visión del mundo; en la obra de los grandes genios siempre hay semillas que están reclamando trasplante y cultivo incluso en campos muy apartados de aquellos que fueron objeto de su dedicación. Velázquez nos enseña a ver la realidad desnudamente, pero también amorosamente. El amor de Velázquez a la realidad no le quita conocimiento de ella. No le desfigura nunca en beneficio de un derrotismo rebajador, sino que le deja vivir y manifestarse tal cual es. Cambiadas de clave, estas virtudes pictóricas valen por una lección de ética social. Al fondo de toda forma de convivencia española deberíamos abrir una perspectiva velazqueña.

*Gratitud y reconocimiento.*—Retornando a la significación específica de este acto, quisiera concluir expresando el agradecimiento del Gobierno español por la valiosa colaboración recibida de los museos y coleccionistas cuyos cuadros figuran aquí. La hospitalidad nos obliga a dedicar especialmente nuestra gratitud a las autoridades, Corporaciones y personalidades extranjeras que nos han prestado tan decisivo concurso. Su generosidad ha hecho posible este reencuentro único de la mayor parte de la obra de Diego Velázquez en Madrid, ciudad que fue el centro de su vida artística.

Y me permitiría, finalmente, expresar asimismo mi reconocimiento a todos aquellos colaboradores del Ministerio de Educación Nacional —técnicos o administrativos— que han intervenido de un modo inmediato en el montaje de esta Exposición y en el acondicionamiento de este edificio. Me atrevería a resumir en un nombre esta labor común: el de nuestro Director general de Bellas Artes, Antonio Gallego Burín, que hoy pasa por la amargura de no poder acompañar a Su Excelencia en la inauguración de esta obra en la que puso tanta ilusión como eficaz actividad."

### CREACION DE 192 PLAZAS DE CATEDRÁTICOS Y MAESTROS DE ESCUELAS TÉCNICAS

En el número del "Boletín Oficial de las Cortes Españolas" de 28-X-60 se incluyen, entre otros proyectos de ley el siguiente:

Se aumenta, a partir de 1.º de octubre de 1960, la plantilla de catedráticos de Escuelas Técnicas Superiores en 102 plazas, en 61 la de catedráticos de Escuelas Técnicas de Grado Medio y en 29 la de maestros de taller o de laboratorio y capataces de ambas Escuelas.

Las nuevas plazas cubrirán las necesidades de las Escuelas Técnicas de Arquitectura y Aparejadores de Sevilla, de Ingenieros Agrónomos y Peritos Agrícolas de Valencia, de Ingenieros de Minas de Oviedo, y de Peritos Industriales de Vitoria, todas ellas creadas por decreto de 16 de julio de 1959.

## LA ESCUELA NOCTURNA Y EXPERIMENTAL DEL MAGISTERIO

Según OM. del MEN. de 6-XI-60 (BOE, 7-XI-60), las enseñanzas de los tres años de la carrera del Magisterio que se cursarán en la Escuela Nocturna y Experimental de Madrid, creada por decreto de 20-VI-58, las enseñanzas tendrán la distribución siguiente:

*Primer curso.*—Geografía, cuatro horas semanales; Física y Química, cuatro horas semanales; Fisiología e Higiene, una hora semanal; Matemáticas, tres horas semanales; Lengua Española, tres horas semanales; Introducción a la Pedagogía, tres horas semanales; Religión, dos horas semanales; Formación Político-Social, dos horas semanales; Educación Física, tres horas semanales.

*Segundo curso.*—Historia, tres horas semanales; Ciencias Naturales, tres horas semanales; Matemáticas y Nociones de Estadística, tres horas semanales; Literatura, tres horas semanales; Pedagogía General y Diferencial, tres horas semanales; Psicología General, dos horas semanales; Religión, dos horas semanales; Estética Musical, una hora semanal; Dibujo, una hora semanal; Formación Político-Social, una hora y media semanales; Educación Física, tres horas semanales.

*Tercer curso.*—Organización Escolar y Métodos de Base, cuatro horas semanales; Diagnóstico y Orientación de los Escolares, dos horas semanales; Metodologías Especiales, cinco horas semanales; Nociones de Filosofía, tres horas semanales; Técnica Musical, dos horas semanales; Técnica de las Artes Plásticas, dos horas semanales; Religión, dos horas semanales; Formación Político-Social, una hora semanal; Educación Física, tres horas semanales.

La asignatura de Caligrafía quedará integrada en la de Lengua Española, y la de Trabajos Manuales en las de Organización Escolar y Prácticas de Enseñanza.

Las prácticas escolares de los alumnos de la Escuela del Magisterio Nocturna y Experimental de Madrid se realizarán, provisionalmente y a título de ensayo, en el segundo cuatrimestre del tercer curso y bajo la supervisión del profesor de Organización Escolar y Métodos de Base. Cada alumno deberá permanecer en la unidad escolar que se le designe para estas prácticas un mínimo de veinticuatro medias jornadas, la mitad en Escuelas unitarias y la otra mitad en unidades pertenecientes a Grupos escolares.

La asistencia obligatoria a los Campamentos que para estos alumnos organiza el Frente de Juventudes, podrá realizarse, dada la especial modalidad de los escolares de la Escuela del Magisterio Nocturna y Experimental de Madrid, en cualquiera de los años de escolaridad. En caso de dificultades laborales insuperables, queda autorizada la Jefatura Central de Enseñanza del Frente de Juventudes para examinar los casos concretos y conmutar la asistencia a los citados Campamentos por los cometidos que ella juzgue pertinentes.

La asignatura de Metodologías Especiales será repartida entre todos los profesores de la Escuela del Magisterio, a razón de un mínimo de diez clases y un máximo de veinte. Su cometido será eminentemente

práctico y tendrá como fin dotar al futuro maestro de los necesarios conocimientos metodológicos y bibliográficos de cada una de las disciplinas.

## BECAS PARA ESTUDIOS EN ESCOCIA

El Comité español para la concesión de becas de la Fundación "Stevenson", a través de la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, convoca un concurso de méritos para otorgar dos becas a españoles que deseen realizar estudios en Escocia durante el curso 1961-62, con el fin de promover las relaciones amistosas entre los estudiantes de aquel país y España.

Las condiciones de las becas son: Duración: Doce meses.

Dotación: Veinticinco libras mensuales. Los viajes serán por cuenta de los becarios.

Estudios: A realizar en alguna de las Universidades escocesas; St. Andrews, Glasgow, Aberdeen o Edimburgo.

Las solicitudes se presentarán en el Registro General del Ministerio de Asuntos Exteriores, palacio de Santa Cruz, antes del día 15 de febrero de 1961.

## INAUGURACION DEL CENTRO DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE FUNCIONARIOS

El jueves 15 de diciembre fue inaugurado el edificio de la antigua Universidad Complutense de Alcalá de Henares que fundara el cardenal Cisneros, convertido ahora en sede permanente del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios, en el que podrá visitarse una Exposición, también permanente, de la historia de la Administración española y otra de recuerdo hacia la figura del cardenal.

La primera de estas Exposiciones ocupa siete amplias salas y presenta en valiosos testimonios la evolución de la Administración española desde la dominación romana hasta nuestros días. En la primera sala hay una panorámica de la organización administrativa en las Edades Antigua y Media. La Administración central se deriva en sus orígenes de los oficios de la Casa del Rey; del mayordomo arranca el tesorerero; del canciller, la cancellería. Las órdenes del Rey se transmiten por porteros de la Casa Real. Fueron los Reyes Católicos quienes dieron a España una perfecta estructura de Estado, perfilándose con ello la Administración española y adquiriendo carácter técnico.

En otra sala dedicada a la Edad Moderna y ambientada con tapices, cuadros y muebles de la época, se refleja la ordenación legislativa a partir de los Reyes Católicos, desde las leyes de Toro. Merece especial mención el avance administrativo conseguido por Felipe II, que separó definitivamente la Administración palaciega de la estatal. Una sección de esta sala está dedicada a los Borbones del siglo XVIII, que aportan a la Administración española la experiencia francesa.

Otras salas están destinadas al siglo XIX, pesas y medidas de los siglos XVIII y XIX, condecoraciones,

medallas de Corporaciones municipales, sellos y efectos timbrados.

La sala VI, dedicada a la memoria de Calvo Sotelo a través de sus documentos, muestra también la obra administrativa del Movimiento Nacional, que culmina en la ley del Régimen Jurídico de la Administración.

Finalmente, la última sala de la Exposición presenta el despacho que el Caudillo utilizó en Burgos y los principales textos legales promulgados bajo su mandato.

Es también muy interesante la Exposición de recuerdos del cardenal Cisneros, instalada en la capilla de San Ildefonso, junto a la Universidad, cuya pieza más valiosa es, sin duda, el propio sepulcro del cardenal.

## EDUCACION FISICA Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR, EN LA SECCION FEMENINA

El BOE, de 28-XI-60 publicó dos decretos por los que se regulan los títulos oficiales de profesora de Educación Física y el de profesora de Enseñanza de Hogar, lo que supone la culminación de la ingente labor desarrollada por la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. en la preparación de personal idóneo para ambas disciplinas y la consecución de un nuevo estilo en la mujer española.

Los esfuerzos de la Sección Femenina han sido constantes desde 1937 en cuanto se refiere a la extensión de la Educación Física entre la juventud femenina. Se hacía preciso llevar adelante una labor de conjunto y también una movilización de medios para lograr que la Educación Física femenina alcanzase a todas las mujeres españolas. De esta labor se encargó la Sección Femenina, y buena prueba del interés puesto en ello, como en todo, fue la celebración en 1938 del primer curso de profesoras en Santander. Este curso, en el que se obtenía el título de Instructora, duró treinta y cinco días solamente.

La primera piedra estaba puesta y no tardaron en seguir doce cursos, cuya duración se fue ampliando hasta los cuatro meses. Desde el año 1952 al 1954 los cursos duraron ya nueve meses, el plan es más complejo y con la intensificación de las clases teóricas, la Sección Femenina se ve obligada a aumentar su duración a dos años.

Es natural que con el incremento que va tomando la práctica de la Educación Física, y a la vista de las necesidades cada vez mayores, la Sección Femenina comience el estudio de un plan completo de profesoras.

Culminación de estos esfuerzos ha sido la regulación del título de profesoras de Educación Física mediante su reconocimiento oficial y la estructuración de los estudios de esta disciplina.

Por otro lado, la Escuela de Educación Física de la Sección Femenina ha comenzado a celebrar ya los cursos complementarios de las actividades previstas. Estos cursos son los de "Reeducación y recuperación", "Educación Física de anormales", "Entrenadoras deportivas", "Rítmica y danza", "Fisioterapia" y "Campismo y orientación".

Otra de las realizaciones de la Sección Femenina ha sido el reconocimiento del título de profesora de Hogar y la creación de un plan de estudios que abarca totalmente to-

dos los problemas que se plantean en el hogar, al mismo tiempo que traza la formación integral de las alumnas. El plan de estudios es total, y engloba a una serie de asignaturas que van desde la Religión y la Música, pasando por las Ciencias y las Letras, hasta la cocina, el lavado y planchado, la floricultura, los juegos infantiles, la Higiene y Medicina caseras, la Gimnasia, etc.

#### LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA Y EL SEGURO DE ENFERMEDAD

En la Academia de Medicina se clausuró el ciclo de conferencias sobre la enseñanza de la medicina en España con la intervención de don Licinio de la Fuente, delegado general del Instituto Nacional de Previsión, que disertó acerca del tema "La enseñanza de la medicina y el Seguro de Enfermedad".

Dijo que el S. O. E. puede cooperar en la formación del estudiante poniendo a disposición de la Universidad su experiencia funcional y técnica, las instalaciones sanitarias con sus cientos de miles de historias clínicas, películas de intervenciones interesantes, conocimiento de gran instrumental y demás medios materiales y de documentación. Y en cuanto respecta a los posgraduados, la colaboración del Seguro cobra todavía unos perfiles más definidos si se tiene en cuenta que dispone de centros de gran especialización, con la posibilidad de plazas para médicos residentes. En tal sentido estos centros pudieran actuar para el otorgamiento de los títulos de especialista previstos en la ley de 20 de julio de 1955.

Después de referirse a la creación de cinco Escuelas de Enfermeras que el Instituto Nacional de Previsión ha emprendido para colaborar a paliar la escasez existente de este personal, don Licinio de la Fuente resaltó cómo el Seguro puede participar en el montaje de frecuentes cursillos de perfeccionamiento profesional, en colaboración con las Universidades, la Academia y los Colegios oficiales. "En esta iniciativa del Seguro —señaló— la colaboración de la Universidad y de las demás Instituciones y Corporaciones médicas puede significar una tarea conjunta que refuerce cada día más los lazos entre las mismas.

"Nosotros queremos ofrecer a la Universidad una colaboración lo más completa posible, poniendo a su disposición —dijo— todo lo que el Seguro pueda saber en cuanto a sistema, en cuanto a organización de hombres y en cuanto a organización de medios, porque deseamos que los facultativos que la misma forje sean muy buenos, de lo cual dependerá en el futuro la suerte del Seguro."

#### LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y COMERCIALES POR CORRESPONDENCIA

La creación de las Academias Universitarias del S. E. U. ha sido una importante realización en el seno de la Universidad, porque con su existencia se ha resuelto el problema al universitario que, no pudiendo asistir a sus clases oficiales, tenía que someterse a las oscilaciones tradicionales del mercado de la enseñanza privada.

Pero si estas Academias fueron creadas para el mejor servicio y aprovechamiento docente de los alumnos

que viven en determinados distritos universitarios, pronto se ha comprendido que existía otro tipo de alumno completamente desamparado. Se trata de aquel que, situado en puntos muy alejados de la geografía peninsular de la Universidad, ésta no podía llegar a él o viceversa, bien por incapacidad física de desdoblamiento, por dificultades económicas, o también por la propia realidad que el esfuerzo por sobrevivir exige. El S. E. U., dentro del conjunto de sus realizaciones sociales, ha entendido siempre la universalidad de la Universidad, que todos los españoles capacitados deben tener acceso a los estudios universitarios, circunstancia por la que se ha creado recientemente la Enseñanza Universitaria por Correspondencia, que en su fase experimental ha afectado en primer término a la docencia de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, en su Sección de Ciencias Económicas y Comerciales y cuya organización es ya una realidad, puesto que desde el mes de octubre del actual curso de 1960-61 está en pleno funcionamiento.

Después de la publicación en la prensa de España de la noticia de su establecimiento, se recibieron en la Jefatura Nacional del S. E. U. más de ochocientas cartas solicitando información; cartas a las que seguidamente se contestó adjuntando folletos informativos lo suficientemente precisos para que no se plantearan dudas en el significado de esta nueva actividad.

Sus beneficios no ofrecen dudas en cuanto que deja de existir el anonimato del alumno libre, al que se controla desde la iniciación del curso a través de unas pruebas objetivas, que formalizarán un historial suficiente para conocer del aprovechamiento respectivo de los alumnos; expediente que, a su debido tiempo, se pasa a la Facultad para conocimiento de las Cátedras respectivas. Además, en todo momento existe una comunicación entre profesor y alumno, merced a un sistema perfectamente estudiado y éste pregunta y aquél contesta y aclara dudas. El alumno recibe periódicamente su información docente, complementaria de lo expuesto oficialmente por cada una de las Cátedras y que responde en todo a las actividades normales de la Academia "San Vicente Ferrer", de Madrid (adscrita oficialmente a la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales de Madrid), que es el organismo en que se ha centralizado la enseñanza universitaria por correspondencia de Ciencias Económicas y Comerciales.

En control, la dirección personal de la enseñanza, la prestación de apoyo moral, la incitación al estudio son motivos suficientes para vivir la Universidad aunque sea lejos. La comunión espiritual así creada ha de brindar sus frutos sin que pase mucho tiempo, aportándose una savia nueva a nuestra tradicional Universidad.

## 2. EXTRANJERO

#### PUESTOS TÉCNICOS VACANTES EN LA UNESCO

*Experto en estadísticas escolares.—Destino: Buenos Aires.—Cometido: Asesorar al Ministerio de Educación*

#### BECAS "ALEJANDRO SALAZAR"

La Jefatura Nacional del S. E. U. convoca 250 becas por un valor total de 2.100.000 pesetas para estudiantes afiliados al Sindicato. Tal importe será financiado con cargo a los recursos propios de esta Jefatura Nacional y con la colaboración económica del Ministerio de Educación Nacional, Ayuntamientos, Diputaciones y particulares.

Para el curso académico 1960-61 se establecen dos tipos de becas:

A) De 12.000 pesetas para todo el curso académico, distribuidas durante los nueve meses del curso. De este tipo podrán concederse hasta 100 becas.

B) De 6.000 pesetas para todo el curso académico, distribuidas durante los nueve meses del curso. De este tipo podrán concederse hasta 150 becas.

Las becas de tipo A) podrán ser solicitadas y, en su caso, concedidas a los alumnos que por razón de sus estudios se vean obligados a establecer su residencia en lugar distinto al del domicilio familiar o habitual.

Las becas tipo B) se otorgarán a los alumnos que realicen sus estudios en centros de enseñanza situados en el mismo lugar en que tengan su residencia o domicilio habitual la propia familia. En el caso de que el número de candidatos para las becas de 12.000 pesetas sea superior al de las convocadas se otorgarán éstas por rigurosa prelación de méritos entre aquellos que reúnan las condiciones exigidas. Los solicitantes que no entren en el cupo establecido concurrirán, en igualdad de condiciones, con los aspirantes a las becas de 6.000 pesetas.

Serán requisitos esenciales y necesarios para solicitar beca "Alejandro Salazar" en el curso académico 1960-61 los siguientes:

a) Cursar estudios en los centros de Enseñanza Superior o Escuelas Técnicas de grado Superior y Medio —o pretender matricularse por primera vez durante el curso escolar 1960-61 en cualquiera de dichos centros— cuya relación se acompaña en el anexo número 1 de esta Orden.

b) Tener acreditado, a través del expediente académico anterior, notable aprovechamiento en los estudios cursados.

c) Carecer de recursos económicos en la familia o propios si el estudiante no tiene para abonar el coste de la educación.

d) Demostrar participación activa en las diversas tareas emprendidas por el Sindicato del propio centro o Distrito Universitario a lo largo del curso.

Las solicitudes se presentarán en el modelo que se contiene en el anexo número 2 de esta Orden (que deberá ser solicitado de las respectivas Jefaturas Locales, Provinciales o de Distrito) ante la Jefatura del Distrito Universitario del S. E. U. a que pertenezca o vaya a pertenecer el candidato por razón de sus estudios.

sobre la organización de un Servicio de estadística en dicho Ministerio. Colaborar en el planeamiento y la ejecución de estudios sobre los locales, el personal y la matrícula de las escuelas. Aseso-

rar sobre la reunión de los datos que permitan, llegado el momento, estimar con más exactitud las matrículas futuras. Formar al personal capaz de hacerse cargo en la práctica de la organización y el funcionamiento de un servicio de estadística. — *Requisitos*: Título universitario, con especialidad en estadística. Conocimiento de los métodos estadísticos aplicables a la educación y las ciencias sociales. El experto deberá haber adquirido, en la sección de estadística de un Ministerio de Educación o en un servicio central de estadística, gran experiencia en el planeamiento de las encuestas estadísticas, necesarias para administrar la enseñanza. — *Idiomas*: Español. — *Duración*: Ocho meses. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

*Especialista en Física.*—*Destino*: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, República Argentina. — *Cometido*: Desde 1957, la Unesco ayuda a la Universidad de Buenos Aires a ampliar los estudios e investigaciones de física teórica y experimental, proporcionándole los servicios de especialistas en física nuclear, espectroscopia y termodinámica química experimental, que han cumplido misiones de distinta duración. Desde 1958, un grupo de estudiantes y de jóvenes diplomados cumple un programa de estudios sobre la descarga en los gases. Un astrofísico de la Universidad de Harvard, agregado al departamento de física de la Facultad de Ciencias desde abril de 1960, realiza trabajos sobre física solar y organiza un seminario sobre física del espacio interplanetario. El especialista en magnetohidrodinámica orientará la labor de los estudiantes que desean preparar su tesis sobre esa materia, organizará un curso para los estudiantes más adelantados y dirigirá los trabajos del grupo de investigaciones. Una segunda misión proseguirá y desarrollará en 1962 las actividades iniciadas en el curso de una primera misión de seis meses en 1961, a fin de completar la formación de un equipo de investigadores familiarizados con las técnicas relativas a la espectroscopia y al estudio de la descarga de gases. — *Requisitos*: Título universitario equivalente al doctorado. Varios años de experiencia en la investigación y enseñanza en materia de magnetohidrodinámica. — *Idiomas*: Inglés, francés. El conocimiento del español es conveniente pero no indispensable. — *Duración*: Seis meses en 1961 y seis meses en 1962 (dos misiones de corta duración). — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

*Especialista en metalurgia.*—*Destino*: Universidad Técnica del Estado, Santiago (Chile). — *Cometido*: Colaborará en el establecimiento de programas y en la organización de la enseñanza de la metalurgia. Formulará recomendaciones para la instalación de laboratorios y talleres e instruirá al personal en la utilización del equipo correspondiente. La Universidad ha adquirido equipo de laboratorio para análisis siderúrgico y control de tierras, y se propone organizar fábricas experimentales para la flotación, lixiviación y cianuración, así como talleres para la fundición del ace-

ro y la fundición gris. — *Requisitos*: Título universitario equivalente al doctorado. Varios años de experiencia en la investigación y la enseñanza en materia de metalurgia. Conocimiento perfecto del equipo siderúrgico, sobre todo en cuanto respecta a concentración, flotación, lixiviación, hidrometalurgia, células electrónicas y laminación. — *Idiomas*: Español de preferencia. — *Duración*: Seis meses, en 1961. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

*Especialista en ciencias del mar.*—*Destino*: Consejo de Ciencias, Yakarta (Indonesia). — *Cometido*: Formular recomendaciones en lo que se refiere al programa de investigaciones que pueden realizarse con la ayuda de los recursos existentes. Ayudar a la formación de especialistas indonésicos en materia de las ciencias del mar. Presentar recomendaciones relativas a la creación de un Instituto de investigaciones oceanográfica fundamental y prestar una particular atención a los recursos alimenticios de las aguas indonésicas. Aconsejar al Gobierno en lo que se refiere a la participación indonésica en los programas de la Unesco sobre ciencias del mar, así como a la expedición internacional en el Océano Índico organizada por el Comité especial de Investigación Oceanográfica del Consejo internacional de las Uniones científicas. En el cumplimiento de su misión, el especialista estará en estrecha colaboración con los Institutos técnicos de las Universidades estatales, así como con las estaciones de ciencias del mar dependientes del Departamento de Agricultura con objeto de asegurar la colaboración entre los servicios que estén en directa o indirectamente interesados en el desarrollo de las ciencias del mar en Indonesia. — *Requisitos*: Título universitario. Varios años de experiencia investigadora en materia de ciencias del mar, especialmente en la organización del Instituto o de estaciones de investigación consagradas a esta ciencia. — *Idiomas*: Inglés. — *Duración*: Un año prorrogable. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

#### AYUDA INDUSTRIAL JAPONESA PARA CONSTRUCCION DE ESCUELAS TECNICAS

La industria japonesa del acero financiará la construcción de escuelas técnicas que tendrán por misión formar en cursos de dos años especialistas para la industria del acero y del hierro, y solucionar de este modo la falta de técnicos en el Japón. La Unión del Acero y del Hierro pidió al ministro de Cultura que aumente el número de cursos especiales y que proceda a la fundación de un college técnico para la industria del acero. La Asociación de Universidades resolvió además conceder mayor ayuda financiera, fondos para la investigación y becas para estudiantes de materias técnicas. La necesidad de la industria en técnicos aumenta constantemente. En tanto que en el curso académico de 1955 requería sólo 185 académicos, en el año 1959 ya eran más de 573. Probablemente hasta el año 1965 la industria del acero requerirá más de 1.500 personas con formación académica.

#### CREACION DE LICEOS UNIVERSITARIOS DE LETRAS EN LAS CIUDADES SIN FACULTAD

Según B. N. B. (núm. 258, 30-XI-60), la creación de los liceos universitarios de Letras, semejantes a los ya creados para las ciencias en las ciudades sin Facultad, ha sido decidida recientemente. Esta medida de descentralización efectiva permitirá preparar una licencia de Letras en ciudades donde antes era imposible. Varios colegios literarios serán previstos en los suburbios de París.

Estos liceos serán institutos de las Facultades de Letras y Ciencias Humanas. Dependerán de la autoridad de un director, que será un profesor o un maître de conferencias de Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Los liceos podrán ser autorizados a preparar certificados de estudios superiores de Letras.

#### SEMANA UNIVERSITARIA DE SALZBURGO

Las semanas universitarias de Salzburgo, que serán organizadas por trigésima vez en el año 1961, tendrán lugar en el año entrante del 30 de julio al 13 de agosto. La manifestación comprende conferencias sobre el desarrollo de la Cristiandad y la historia y los distintos aspectos de la cultura europea. El tema principal de la manifestación es "Ideología y Ciencias".

#### REVISTA ESTUDIANTIL EN BOMBAY

"The College Mirror" se llama una nueva revista estudiantil de Bombay. Es redactada y editada por un comité estudiantil en Campus Publications, 19/203, Wadala, Bombay 31. Su objetivo principal es crear un foro de diálogo e intercambio de pensamiento entre los estudiantes. Quiere, además, fomentar el desarrollo de los talentos literarios y contribuir a la mejora de las relaciones entre los estudiantes indios y extranjeros. Todos los miembros de la redacción y demás colaboradores trabajan "ad honorem". La empresa es imparcial. "The College Mirror" aparecerá dos veces al año (en septiembre y febrero, en la última semana de cada uno de ellos).

#### UNIVERSIDAD E INDUSTRIA EN AUSTRALIA

Una empresa industrial ha donado a siete Universidades australianas máquinas por valor de 32.000 libras. El primero de las siete tornos de 17 pulgadas ha llegado ya a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Melbourne. Las otras Universidades a las cuales han sido donadas las máquinas son la de Sidney, Nueva Gales del Sur, Adelaida, Tasmania, Queensland y Australia Occidental.

#### ONCE INICIATIVAS SALVADORENAS EN MATERIA EDUCATIVA

Informa *Plana* (núm. 75, 31-X-60) que el Ministerio de Cultura de El Salvador prosigue su intensa acción para el perfeccionamiento de la educación nacional. Entre las actividades programadas para el curso 1960-

1961, destacan los siguientes proyectos:

1. Celebración del Primer Seminario Nacional de Educación Comercial.
2. Encuesta sobre la elección profesional del estudiante que cursa el tercer año del primer ciclo de Educación Media.
3. Organización técnica sobre excursiones escolares.
4. Reforma del Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior.
5. Plan de estudios para el primer año del Departamento de Ciencias Contables de la Escuela Normal Superior.
6. Plan de estudios para el Departamento de Formación de Maestras de Educación Parvularia de la especialidad de Pedagogía, de la Escuela Normal Superior.
7. Plan de estudios para el Departamento de Filosofía y Ciencias Educativas, de la especialidad de Pedagogía, de la Escuela Normal Superior.
8. Plan de estudios para el Departamento de Administración y Técnicas de la Enseñanza de la especialidad de Pedagogía de la Escuela Normal Superior.
9. Plan de estudios para la especialidad de Pedagogía de la Escuela Normal Superior.
10. Organización de la disciplina en los centros educativos de la República.
11. Orientación del programa de Nociones de Filosofía en las escuelas normales.

#### MISIÓN EN BUENOS AIRES DEL PROFESOR VÍCTOR GARCÍA HOZ

La misión del profesor Víctor García Hoz en Buenos Aires ha terminado confirmando una vez más las posibilidades que se ofrecen a la educación comparada, en el desenvolvimiento pedagógico de los países hispanoamericanos. Permaneció en Buenos Aires desde julio a octubre con cargo al programa de la Asistencia Técnica de la Unesco y su cometido consistió en labores de asesoramiento de los centros de orientación e investigaciones pedagógicas, en cursos de perfeccionamiento para el personal docente en los puestos directivos, en seminarios sobre técnicas de investigación y en la ordenación bibliográfica de materiales de este tipo.

Estas actividades se desarrollaron en la Universidad de Buenos Aires, en el Instituto F. F. Bernasconi y en otras entidades. Su labor ha permitido dar a conocer algunos aspectos de la producción bibliográfica española y establecer contactos para una colaboración futura más estrecha entre los educadores españoles y argentinos.

Como se trata de una misión realizada dentro del marco de la Unesco convendría indicar además el progreso considerable que se está realizando en los países de habla española en el campo de las ciencias de la educación. Se deben en parte a las circunstancias actuales de desarrollo económico, pero en gran medida también a los planes generales de expansión de la enseñanza en curso de ejecución en España, Méjico, Venezuela, Colombia, etcétera; a la acción persistente de numerosos expertos destacados por la Unesco en aquellos países, como es el caso del señor García Hoz y que han dado lugar al nacimiento de nuevos métodos

en la investigación de los problemas educativos, en el terreno de la didáctica y sobre todo en el análisis de las tendencias pedagógicas.

#### JAPON: CIFRAS COMPARADAS DEL MAGISTERIO PRIMARIO

Cerca del 94,5 por 100 de los maestros de las escuelas elementales de Alemania Occidental han recibido como mínimo dieciséis años de formación, mientras que el 0,4 por 100 tuvieron una escolaridad de más de diecisiete años. En cuanto a los maestros británicos, cerca del 96 por 100 recibieron de once a dieciséis años de enseñanza y un 4 por 100 más de diecisiete años de escolaridad.

Pero, en el caso de los maestros japoneses (según datos del "Boletín Informativo" de la Embajada japonesa en Madrid), tan sólo el 20 por 100 de su totalidad había recibido más de once años de educación y el otro 80 por 100 cursó menos de once años de escolaridad. De estos porcentajes parece que los maestros de las escuelas elementales japonesas son inferiores a los maestros extranjeros por lo que se refiere a su período de escolaridad.

Atendiendo a la situación económica de los maestros japoneses de las escuelas elementales, el promedio de sus ingresos anuales es de 280.235 yens, lo que constituye 3,3 veces el promedio de la renta nacional "per capita". Esta proporción es más alta que la del ingreso anual de los maestros norteamericanos, de 1,9 veces (13.100 dólares) sobre la renta nacional "per capita", y que la de las 2,5 veces (540 libras esterlinas) de los maestros británicos.

Sin embargo, el porcentaje de los ingresos de los maestros japoneses es más bajo si se compara con el de los maestros de Alemania Occidental y de Francia, que es de 4,7 veces (6.100 marcos), de 5,1 veces (852.000 francos), respectivamente.

Por lo que se refiere a la cuantía del tiempo dedicado semanalmente a sus diversas obligaciones por los maestros de las escuelas elementales japonesas, es de un promedio de cincuenta y cinco horas en comparación con las 47,9 horas de clase de los maestros norteamericanos. Los maestros de ciertos países occidentales, sin embargo, dedican más horas a la enseñanza que los maestros japoneses.

#### DESCENTRALIZACIÓN DE LAS GRANDES ESCUELAS TÉCNICAS FRANCESAS

Según *Hojas Informativas*, núm. 34 (octubre 1960), por decreto de 30-VIII-1955, el Gobierno francés dispuso la elaboración de un plan decenal de descentralización "de los servicios y establecimientos civiles y militares dependientes del Estado o sometidos a su control que desarrollen una actividad de orden industrial, comercial, científica, cultural o social y estén enclavados en la región de París".

Con objeto de proceder a este plan de descentralización, el Gobierno nombró la llamada Comisión de Descentralización, presidida por M. Surreau, la cual, después de 45 reuniones, sometió al Gobierno su informe el día 8 de agosto de 1957.

En dicho estudio, la Comisión se pronunciaba terminantemente contra la instalación de cualquier escuela técnica superior, que se cree en el futuro, en la región de París, así co-

mo por el traslado paulatino —y con la única exclusión de las Escuelas Normal Superior, la Politécnica, Politécnica femenina, Nacional de Administración y Escuela Nacional de la Francia de ultramar— a otras poblaciones de Francia, señalando concretamente que, en el plazo de diez años, ello debía ser un hecho para las Escuelas Nacionales de Impuestos y del Tesoro ("E. N. des Impôts et du Trésor"), Escuela normal superior de Educación física de la Juventud ("E. N. supérieure d'éducation physique et jeunes gens"), Escuela Nacional de la Marina Mercante y algunas Escuelas de Aplicación de Ingeniería incluido el cuarto año de la de Ingeniería de Artes y Oficios de París.

De todos modos, al abordar el estudio de esta cuestión, el actual Gobierno consideró que esta lista era todavía demasiado modesta y, en una reciente reunión, ha decidido acortar el plazo de diez años, señalado en un principio, a cinco y estudiar el traslado aun de otros centros de enseñanza superior, entre los que puede ser que se hable de incluir hasta la misma Escuela Politécnica.

#### AYUDA DE AUSTRIA

En Austria se facilitará la vida a los estudiantes extranjeros. La Unión Nacional de Estudiantes de Austria y las 26 organizaciones de estudiantes extranjeros existentes en Viena tomarán las siguientes medidas: 1. Orientación en todos los problemas educacionales; 2. Ayuda para lograr más fácilmente contactos con los austriacos; 3. Ayuda en la búsqueda de habitaciones; 4. Atención sanitaria a través de las instituciones de la Unión Nacional de Estudiantes. Estas medidas han tenido que ser adoptadas, porque en los últimos años abundaron las quejas de los extranjeros que estudian en Austria sobre los precios extraordinariamente altos de las habitaciones y sobre las pocas perspectivas que tienen para conseguir sitios en los laboratorios. La gran afluencia de estudiantes extranjeros ha determinado, además, según se ha podido constatar, la aparición de enfermedades que se consideraban en Austria como totalmente desaparecidas. La Unión Nacional de Estudiantes de Austria establecerá por ello el examen médico obligatorio de todos los estudiantes extranjeros, para impedir este mal.

#### ACCION CULTURAL POPULAR EN COLOMBIA

Acción Cultural viene desarrollando en Colombia, a través de su sección de Cursos Campesinos, unos Cursos de Extensión, que son complemento de las enseñanzas que sobre agricultura se dan a través de las emisiones de radio Sutatenza y de las cartillas. Desde 1956 se han desarrollado 230 de estos Cursos de Extensión en distintas "veredas" del país, y los campesinos, bajo la dirección de los expertos, tienen ocasión de poner en práctica las enseñanzas recibidas para mejorar sus procedimientos de cultivo y, por consiguiente, su nivel de vida. En el presente año, en el mes de febrero, se han celebrado 28 Cursos de Extensión a los que han concurrido 2.520 campesinos. Para el resto del año hay prevista la organización de 122 Cursos más.

### INFORMACION ESCOLAR Y PROFESIONAL EN ARGENTINA

La presente información ha sido tomada de *Informations universitaires et professionnelles internationales*, número 14 (junio 1960), relativa a este nuevo órgano argentino de orientación vocacional.

LA CREACIÓN.—En 1956, en la Universidad de Buenos Aires, se hizo una declaración de principios en lo que se refiere al desarrollo de la información escolar y profesional en Argentina.

Los firmantes en esa declaración consideraban que el estudiante universitario frecuentemente ignora las carreras hacia las cuales le llevan sus estudios y los puestos que se les ofrecen por intermedio de la Universidad al término de su carrera. Consideraban también que la Universidad carece de mecanismos aptos para orientar las vocaciones de los estudiantes y para informarles sobre las diferentes carreras.

Al final de la reunión, el 28 de marzo de 1956, el interventor de la Universidad de Buenos Aires, estableció la resolución que debía constituir la base de la creación en esa Universidad de organismos aptos para realizar ese papel.

Los cuatro puntos principales prevalecieron el establecimiento de un Departamento de Orientación Profesional trabajando en la Universidad de Buenos Aires, el fin del cual debía ser el establecimiento de un servicio de información sobre los programas de estudio, los cursos, las carreras y los posibles puestos al término de los estudios profesionales. El Departamento debía tener como fin igualmente el estudio y el establecimiento de las condiciones sico-fisiológicas necesarias para el estudio fructuoso. Por otra parte, la posibilidad de consultar a un orientador y a un consejero debía existir para los estudiantes, tanto para los que ingresan al primer año de la Universidad como para los que ya se encuentran estudiando en ella.

Igualmente, estaba previsto un servicio permanente de consulta sico-pedagógica y caracterológica.

EL ESTADO JURÍDICO.—El Departamento de Orientación Vocacional depende jurídicamente de la Universidad de Buenos Aires, más precisamente, del Consejo Superior de la Universidad y de su rectorado. Dio principio a sus funciones el 7 de junio de 1951 con el nombramiento de un director encargado, de la redacción del plan de trabajo y del reglamento interno, de la organización de las actividades y de su orientación, así como de la formación de las comisiones de trabajo. El director es auxiliado por una comisión consultativa de tres miembros, la función de la cual es estudiar los problemas de carácter técnico y relativos a la organización del servicio. Además, 15 auxiliares técnicos, seleccionados por concurso, fueron asociados a los trabajos regulares en calidad de auxiliares técnicos honorarios.

El Departamento funciona con la ayuda de los recursos tomados de la parte del presupuesto general de la nación consagrada a las Universidades nacionales. El monto actual de los recursos es de 500.000 pesos.

LAS ACTIVIDADES.—El Departamento

colecta la documentación para sus actividades por intermedio de las Facultades, de los Ministerios nacionales, de los establecimientos superiores de enseñanza, de las organizaciones de ex alumnos y de los diversos centros profesionales.

Las informaciones así recopiladas son puestas a la disposición del público por medio de monografías profesionales, guías de estudio, notas escolares, folletos y anuncios. El público al cual se dirige el Departamento es reducido, en primer lugar se trata de estudiantes —y más particularmente de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires— y en segundo lugar, de los alumnos de la enseñanza secundaria y sus padres.

En sus fines de información y de orientación, el Departamento colabora con un cierto número de organismos diferentes para los cuales el estudio de estos problemas constituye un aspecto esencial o accesorio de sus funciones. Tales organismos son:

- el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
- el Instituto Bernarconi;
- la Dirección de Psicología Educativa y de Orientación Profesional;
- el Museo Social Argentino.

### FORMACION DE ESPECIALISTAS DE EDUCACION EN AMERICA

El Curso Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, celebrado en Bogotá bajo los auspicios de la Organización de los Estados Americanos, con el apoyo del Gobierno de Colombia y de la Unesco, ha permitido a 32 especialistas de los países de América un entrenamiento práctico en las labores que representa este aspecto nuevo de la administración de la enseñanza. Del 1 de octubre al 21 de noviembre y con referencia a situaciones concretas, han sido practicadas por todos los participantes las operaciones complejas en el orden de la administración, que hoy requiere el poner de acuerdo los factores de la economía y de la educación; la estructura social, el orden cultural y la escuela, y, en fin, los problemas de la generalización de la enseñanza en Hispanoamérica y utilizando todos los medios disponibles.

El hecho de que en este curso hayan participado funcionarios del más alto nivel en los distintos Ministerios de Educación de Estados Unidos y de Hispanoamérica, con el concurso de un profesorado seleccionado por las instituciones patrocinantes, ha dado a los trabajos un indiscutible relieve y ello explica que algunos países como Bolivia, Haití y Venezuela hayan tratado de obtener y conseguido el envío de cursillistas supernumerarios, aun a costa de un sacrificio económico, dado el interés que tiene el ponerse al día en estas técnicas que ahora comienzan a difundirse.

Fue examinado al detalle el estado de la educación desde el punto de vista de la administración y del planeamiento en cada uno de los países del Continente, y sobre cada caso práctico se multiplicaron las consultas en grupo y la redacción de docu-

mentos y sugerencias. El esfuerzo venezolano bajo el impulso del actual ministro de Educación, doctor Rafael Pizani, con servicios de planeamiento bien dotados, con el apoyo de la Asistencia Técnica de la Unesco y la determinación con que se lleva la campaña de generalización de la enseñanza, permitieron ver el asunto bajo un prisma totalmente nuevo y bajo una base más real: hoy en día el desarrollo industrial requiere desde los primeros grados una organización excelente del magisterio y de la enseñanza. El problema de la integración de las comunidades indígenas, tan notorio en algunas zonas, pudo ser también observado de conformidad con los datos actuales suministrados por los participantes. Por vez primera se dispuso de una bibliografía completa sobre principios y técnicas del planeamiento, bibliografía que ha quedado a cargo de la oficina competente en el Ministerio de Educación de Colombia.

Este balance es más importante si se tiene en cuenta que al regreso al país respectivo, los 32 participantes van a iniciar el entrenamiento y preparación de los funcionarios a sus órdenes, encargados de ejecutar los planes gubernamentales, ya en marcha en Cuba, Honduras, Nicaragua, Guatemala, Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y la Argentina. Se insistió mucho en Bogotá sobre la necesidad de una evaluación de los resultados que se vayan alcanzando a su debido tiempo, y en este sentido, el esfuerzo de Cuba, dentro de su reforma de educación, ofrece el interés de una decisión a largo alcance, siempre fecunda en ejemplos y en sugerencias.

Lo mismo podría decirse de los demás países considerados, pues todos ellos, al ejemplo de Méjico y el Ecuador, intentan desarrollar el planeamiento de su sistema educativo nacional. Es para responder a esa nueva necesidad que la Unesco y la O. E. A. convocan conferencias, seminarios y reuniones. Dentro del propio Proyecto Principal de la Unesco para la generalización de la enseñanza primaria en Hispanoamérica se han otorgado hasta la fecha más de 300 becas. Cada año se facilitan 60 para que educadores de Hispanoamérica puedan completar su formación en las Universidades asociadas de Sao Paulo y Santiago, satisfechas más íntegramente por los Gobiernos de Brasil y Chile y otras con la colaboración de la Unesco; otras becas fueron atribuidas para el curso de estadística en Santiago de Chile y 17 para el curso de estadística también celebrado en Madrid. Para el curso celebrado bajo los auspicios de la Oficina de Educación Iberoamericana fueron distribuidas seis becas; 20 ofrecidas por Francia fueron más tarde completadas por Checoslovaquia y Holanda para estudios sobre la inspección escolar; Argentina aseguró otras seis para estudios en sus Facultades de educación. A ellas habrán de agregarse las creadas por la Organización de los Estados Americanos y por la propia Unesco para estudios en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio (Venezuela), y otras 12 para altos estudios de pedagogía, en beneficio siempre de becarios hispanoamericanos, que hoy cursan en los principales centros de estudio de Estados Unidos y Europa.

# CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

## BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS  
LOS LUNES Y JUEVES

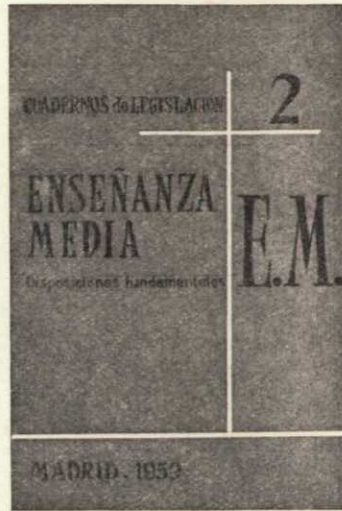
Suscripción anual ..... 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



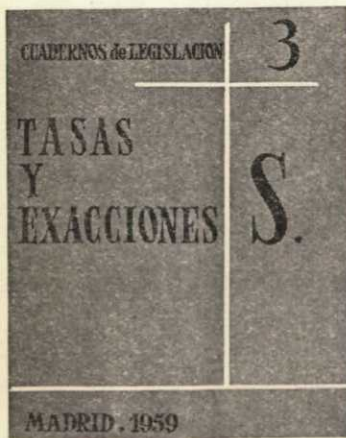
*Contiene:* Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



*Indice:* I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.



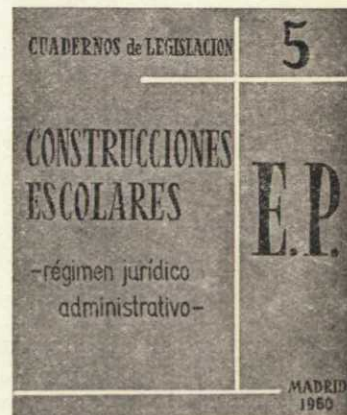
*Contiene:* I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. O. M. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



*Indice:* I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones zonexas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesiásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesiásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



*Contiene:* 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones recontracta, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, núm. 34. Teléfono 2219608—MADRID-14.

# REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.

