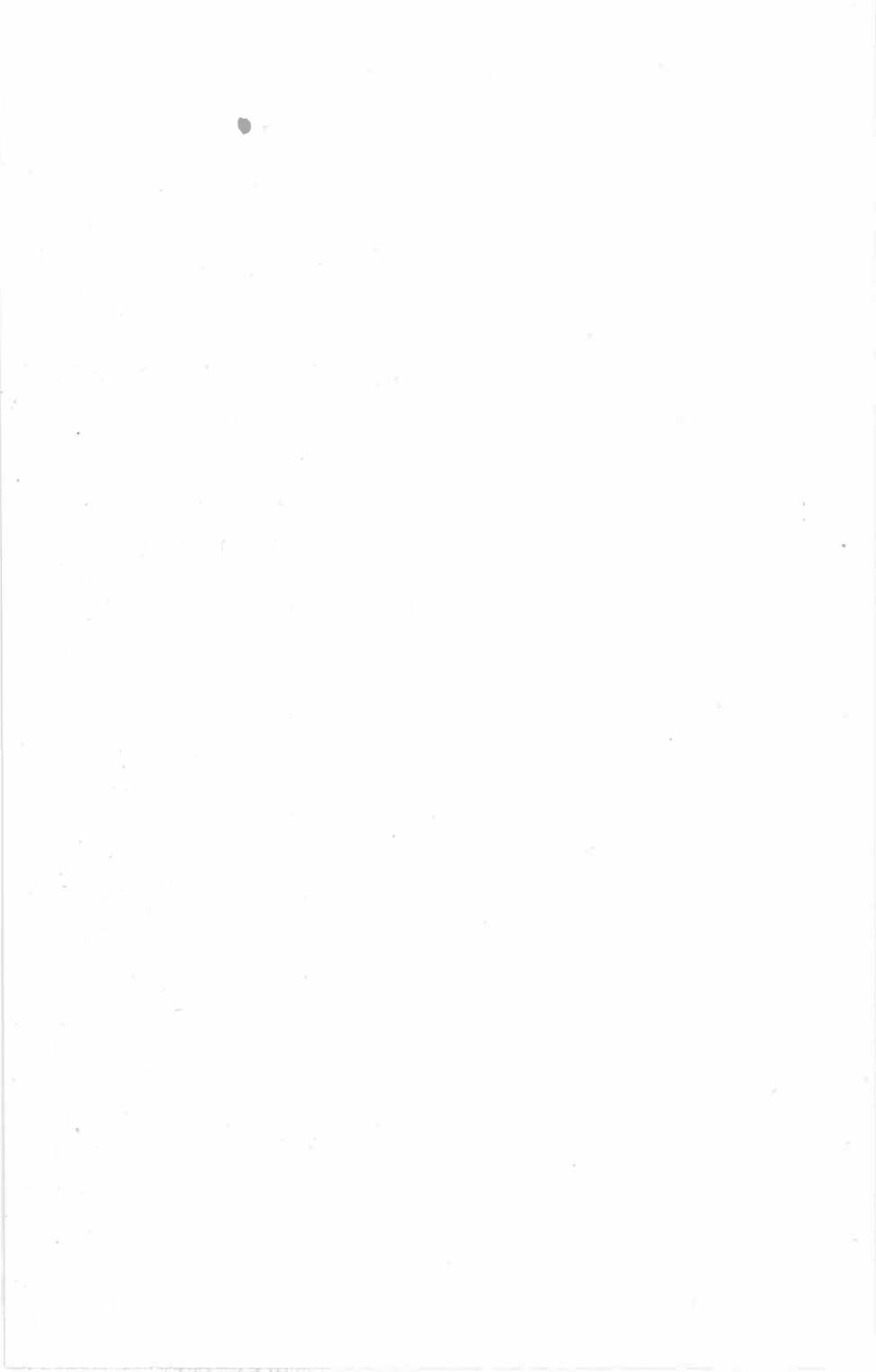


SEGUNDA PONENCIA
LA PROMOCION DEL ALUMNO



LA PROMOCION DEL ALUMNO

MARIANO YELA

La promoción del alumno es uno de los temas principales del Congreso. El propósito de estas notas es ofrecer un esquema de su sentido y problemática. Este esquema sólo pretende servir de orientación inicial para los que deseen estudiar alguno de sus puntos y contribuir a su aclaración en las sesiones de trabajo del Congreso.

El tema puede ser entendido de dos maneras distintas y complementarias. Por una parte, la promoción del alumno equivale, lisa y llanamente, a la educación del mismo. Por otra, significa—y ésta es la intención principal con que se ofrece—la mejora de esta educación; es decir, cómo promover al alumno más y mejor de lo que hasta hoy se ha hecho, no en general y en abstracto, sino aquí y ahora, contando con nuestras posibilidades y nuestras limitaciones.

Educar es perfeccionar a una persona en su personalidad, sacarle de una manera de ser sí mismo para elevarle a otra más plena, facilitar su ascensión a un nivel más alto en los fines que asume, en las actitudes que adopta y en los medios de que dispone. Educar al alumno es, pues, siempre e indefectiblemente, promoverle.

Asimismo esta promoción se logra siempre de una manera limitada, según las circunstancias en que se efectúa. La cuestión que más importa es, a este respecto, qué podemos hacer hoy para mejorar esta promoción teniendo en cuenta las circunstancias actuales, los proyectos futuros y la experiencia pasada.

En cualquier caso la promoción puede ser estudiada en muy diversos aspectos y niveles, distintos e interdependientes.

Entre los principales aspectos que merecen atención especial destacan: la promoción del alumno como *persona* para elevar su libertad y responsabilidad y aumentar sus posibilidades de asunción individual y comunitaria del bien, la verdad, la belleza y, en general, los valores religiosos, morales, culturales, sociales, económicos y técnicos que den sentido a su vida y la hagan más fecunda para sí y para los demás; la promoción del alumno como *sujeto psicológico*, para elevar la eficacia de su trabajo escolar, facilitarle el acceso a los tipos y niveles de formación más idóneos y ayudarle a conseguir una adaptación personal, activa y creadora, al mundo en que vive; la promoción del alumno como *hombre normal y sano*, para que se desarrolle armónicamente en las debidas condiciones de higiene física y mental; la promoción del alumno como *miembro de una organización escolar*, para elevar la eficacia comunitaria y facilitar el acceso de una enseñanza a otra y de un nivel inferior a otro superior; la promoción del alumno como un *individuo distinto*, para ayudarle a descubrir y precisar su vocación, a desarrollar sus peculiaridades positivas y su originalidad, a vencer y superar, en la medida de lo posible, sus anomalías, deficiencias y limitaciones; la promoción del alumno como *miembro de nuestra sociedad*, para procurar a ésta los hombres que necesita y a cada hombre la posibilidad de incorporarse, según sus dotes y vocación, a las **tareas** que la sociedad técnica reclama y ofrece.

Estos y otros aspectos similares pueden y deben considerarse en los diversos niveles y tipos de enseñanza, desde su iniciación en la familia hasta su continuación, nunca terminada, más allá de la Universidad, en el trabajo, el ocio y la convivencia. El tema invita a considerar y esclarecer con la máxima precisión los problemas, los métodos, los datos, las hipótesis, las teorías, las lagunas y defectos, las posibilidades y las aspiraciones que para la promoción del alumno existen en todas las edades.

en las diversas infancias, en la niñez y la adolescencia, en la juventud, la madurez y la senectud, en el hombre y la mujer, en la pedagogía familiar, la enseñanza primaria, la profesional y media en sus diversos matices, la superior, universitaria y técnica, y la que se imparte deliberada o espontáneamente en las empresas públicas y privadas.

Tal es, a mi parecer, el panorama de cuestiones que en línea general se descubre desde el punto de vista de la promoción del alumno. Dentro de cada cuestión hay multitud de asuntos que urge tratar con el máximo rigor y sosiego. Algunos de ellos se mencionan a continuación.

La promoción del alumno como persona.

El fin primordial de la educación es la plenitud personal del alumno.

La educación ha de procurar que cada hombre pueda hacer suyas las posibilidades que la naturaleza, la historia y su propia libertad le ofrecen para lograr su plenitud personal y servir a la plenitud de los demás.

¿Qué significa y cómo puede lograrse esta plenitud? ¿Cómo se matiza en nuestro tiempo? ¿Qué especiales deficiencias y perfecciones caracterizan nuestra práctica educativa a este respecto en general y en cada uno de los niveles formativos y edades del hombre? ¿Cómo enfrentarnos con esas faltas, para corregirlas; con esas virtudes, para mantenerlas y desarrollarlas? ¿Qué facilidades y dificultades ofrecen nuestra sociedad, nuestros hábitos educativos, nuestra pedagogía familiar, nuestras formas de transmitir la cultura, de incorporar al hombre al trabajo, y a la vida ciudadana y política, de abrirle a los valores de todo tipo, para promover a cada uno, según sus posibilidades, a la plenitud personal de hombre libre y responsable ante sí mismo y ante Dios, el mundo y los demás? ¿Qué hemos de hacer, concreta y precisamente, para irnos acercando a la situación ideal en que cada uno tenga, desde su nacimiento, oportunidad suficiente para formarse y buscar su propia plenitud, sin que lo impidan la falta de medios económicos y materiales y lo frustren y perturben las discriminaciones y prejuicios de todo orden?

¿Qué defectos, qué problemas, qué datos, qué situaciones pueden considerarse en los diversos aspectos que incluye esa plenitud, en la formación religiosa, en la moral, en la cultural, en la política, en la científica, en la técnica, en la familiar, en la cívica, en la deportiva...?

La promoción del alumno como sujeto psicológico.

El problema capital de esta promoción es coordinar las exigencias de la educación con las posibilidades del alumno.

¿Cuáles son éstas, en cada caso? ¿Cómo descubrirlas?

¿Cómo diagnosticar la personalidad del alumno, su inteligencia, sus aptitudes, su carácter, sus aspiraciones, su aprovechamiento, sus conocimientos, sus problemas, sus crisis, sus cambios, su evolución?

¿Cómo aprovechar adecuadamente esas posibilidades para una mejor formación y aprendizaje?

¿Cuáles son las condiciones psicológicas del proceso educativo?

¿Cómo se favorece o dificulta éste?

¿Cuáles son nuestras necesidades más urgentes en cada nivel y tipo de enseñanza y en cada etapa del desarrollo, respecto a la orientación personal, escolar y profesional de los alumnos?

¿Qué problemas existen en nuestro sistema de promoción estrictamente escolar: cómo y cuándo conviene promover al alumno de un grado a otro, de un grupo a otro, de una enseñanza a otra superior; cómo averiguar y comprobar los requisitos exigibles—las aptitudes, los conocimientos, la madurez—en cada grado y nivel?

¿Cómo organizar los servicios de psicología escolar en las Escuelas en los Institutos, en las Universidades, de forma realista y práctica, para que sean útiles a los alumnos, a sus padres, a sus educadores, a la sociedad?

¿Qué problemas plantea la formación de psicólogos competentes?

¿Es posible atender con suficiente rigor, seriedad y garantía, los problemas que plantea la psicología aplicada sin que exista un grado universitario de Licenciatura y Doctorado en Psicología, sin una promoción de las tareas docentes y de investigación en este campo?

La promoción del alumno como hombre sano.

Dos aspectos capitales ofrece este punto:

La higiene mental y la educación física.

La higiene mental plantea numerosos problemas educativos, psicológicos y sociológicos.

¿Cómo ha de ser el ambiente humano, las relaciones interpersonales y sociales, la tensión entre las exigencias de la sociedad y las posibilidades del alumno, para que éste pueda desarrollar una personalidad normal y sana capaz de asumir fecundamente, sin excesivo daño, las frustraciones, los conflictos, las dificultades con cuyo enfrentamiento se va haciendo la vida de cada hombre?

No menos problema plantea la higiene y la educación física, estrechamente relacionadas con la mental, para procurar, no tanto el desarrollo del cuerpo, cuanto el desarrollo del hombre entero a través de su dimensión corpórea.

La promoción del alumno como miembro de una organización escolar.

Promover al alumno significa también facilitarle el acceso a niveles y formas de enseñanza más elevados y, en general, procurarle las vías adecuadas para pasar de una enseñanza a otra más concorde con sus aptitudes, aspiraciones y vocación.

El problema es particularmente agudo y urgente en nuestros días.

La sociedad tiene hoy una conciencia más o menos clara y limpia, pero real, de que todos los hombres deben tener acceso, en la medida de sus capacidades, al nivel cultural de nuestro tiempo.

La sociedad actual exige una formación cultural y técnica cada vez más elevada a una parte de la población cada vez más amplia.

La actividad profesional se desplaza progresivamente de las tareas primarias (agricultura, ganadería, pesca, etc.) a las industriales y comerciales y a las de dirección, gestión, administración y control. Cada vez más, todas las tareas, incluso las primarias, reclaman una preparación de dirección, planeamiento, organiza-

ción técnica, empleo de **maquinaria**, **fundamentación científica**, control económico, etc., que sólo una población con un nivel cultural medio muy elevado y una gama amplísima de especialidades puede atender.

¿Qué hombre necesita nuestra sociedad, hoy y mañana? ¿Cuáles son las perspectivas de nuestro desarrollo profesológico? ¿Cómo atender esta demanda? ¿Cómo eliminar, por ejemplo, todo resto de analfabetismo? ¿Qué problemas plantea la promoción de partes cada vez mayores de nuestra población, a niveles de especialización más altos y diferenciados? ¿Qué problemas y datos existen, qué métodos cabe emplear, acerca de la selección escolar y profesional, la protección económica y la asistencia social del alumno?

¿Cómo promover, en general, a toda la población, a niveles más altos sin rebajar las exigencias, aspiraciones y cualidad de los diversos grados de enseñanza?

¿Qué problemas plantea esta cuestión en relación con los planes de estudio, de extensión cultural, las equivalencias y convalidaciones, la coordinación y enlace entre diversas enseñanzas y niveles?

La promoción del alumno como individuo distinto.

Aunque implicado en todos los demás, merece este punto una mención aparte.

Cada persona es rigurosamente individual y peculiar. Aunque su personalidad concreta dependa en forma muy compleja de los demás, se fragüe en el contexto interhumano en que nace y se desarrolla, se conforme y modifique de continuo en función principalísima de la interacción con los otros, cada cual es quien es, suyo y distinto, y tiene que buscar su propia vocación y hacer su propia biografía.

¿Cómo promover a cada uno hacia su propia vocación, cómo exaltar su originalidad, tan fácil de ser deformada, coartada y sofocada en las instituciones escolares, sin que, al mismo tiempo, se menoscabe el respeto mutuo y la cooperación hacia un bien común?

¿Cómo educar para la originalidad, la innovación, la invención y el cambio, al tiempo que para el respeto a la verdad, la comunidad, la tradición y el orden?

En este punto se inscribe el amplísimo tema de las diferencias individuales y la educación diferencial. Sirvan de ilustración los siguientes problemas:

- La educación entre los métodos, profesiones, etc., y las diferencias individuales de los alumnos.
- La indagación de las edades críticas para los diversos tipos y niveles de formación.
- El problema de la homogeneidad de las clases respecto a nivel mental, perfil de aptitudes, madurez social, edad cronológica, etc.
- Los problemas que implica la promoción social, económica, cultural, etc., de la mujer.
- La promoción de los diversos tipos de deficientes, retrasados y anormales.
- La promoción de individuos y grupos especiales, como campesinos, obreros, mandos medios, etc.
- La promoción de individuos y grupos en circunstancias e instituciones determinadas como soldados, emigrantes, penados, etc.
- La promoción educativa de los enfermos.
- La rehabilitación y promoción a niveles de mejor adaptación individual y social de los alumnos que presentan problemas de personalidad y de conducta.
- El descubrimiento y promoción, en fin, de los alumnos supranormales.

La promoción del alumno como miembro de nuestra sociedad.

Caminamos hacia una sociedad industrial y técnica.

Este proceso supone numerosos cambios en la estructura y el dinamismo de nuestra sociedad.

El problema es preparar al hombre para estos cambios.

Un aspecto importante de esa preparación lo hemos mencionado ya: la elevación del nivel cultural mínimo y medio de los

españoles, la promoción de partes cada vez mayores de la población a niveles de especialización técnica más altos.

Pero este aspecto no es el único ni el más importante.

Hay que enfrentarse con otros que preocupan y con frecuencia angustian a las sociedades industriales.

¿Cómo educar al hombre para que pueda adaptarse personal y creadoramente a una sociedad extremadamente compleja y móvil, en la que el trabajo es cada vez más automático, en la que la supervivencia de todos depende cada vez más de un planeamiento científico, una previsión precisa, una organización racionalizada, una productividad y un consumo crecientes?

¿Cómo educar al hombre para que pueda dominar este proceso y no sea dominado por él, para que pueda extender a todos los hombres una forma de vida superior y digna y evite la instauración de una manera de vivir anónima en una sociedad de masas indiferenciadas y despersonalizadas?

Hace falta promover la investigación científica, desarrollar en la enseñanza las dotes inventivas de dirección y planeamiento. Pero hace falta también promover al alumno a las formas de vida personal, religiosa, estética y comunitaria que nuestro tiempo exige para coordinar el trabajo y el ocio, la actividad creadora y el automatismo, la libertad y la justicia, la igualdad entre los hombres y su fecunda diferenciación personal en una empresa común.

Estos problemas no son nuevos. Lo que es nuevo es su modalidad, su extensión y su urgencia. Hoy están a punto de afectar a toda la humanidad. Nos empiezan a afectar a nosotros, a todos nosotros. Deben recibir una atención preferente por parte de los educadores.

EL DIAGNOSTICO DE LA INTELIGENCIA EN LA EDAD PREESCOLAR

RICARDO ARANDA FERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

La razón que justifica nuestra comunicación en este Congreso de Pedagogía es el buen deseo de aportar a la Organización Escolar un instrumento para el diagnóstico de la inteligencia en la edad preescolar.

Al doctor García Yagüe se debe la dirección del trabajo y la responsabilidad de su planeamiento teórico-estadístico y al equipo, en cuyo nombre y en el mío propio presenté esta comunicación, la colaboración necesaria para haberlo llevado a cabo.

Podemos decir que la batería de tests que vamos a describir representa uno de los primeros esfuerzos—ojalá pudiera decirse también y decisivos—realizados en España.

La labor ha sido muy dura. Hemos tenido que manejar muchos niños en edades tempranas; hacer numerosas pruebas mediante exámenes individuales, quemar muchas horas hasta conseguir establecer el contacto personal, vencer dificultades de todo tipo.

Hay muy poca información sobre las características de la actividad mental en este período¹. Los tests que existen no han atraído demasiado la atención de los estudiosos y proceden en su mayoría de las aportaciones de Binet o Gesell o de la infantilización de las pruebas de otros

¹ Puede consultarse para ello: Meyers, C. F. and Harcev, F. D.: «The structure of Abilities at the Preschool Ages; Hypothesized Domain»; *Psychological Bulletin*, 1960, 57, págs. 514-32.

niveles. La situación es tan confusa que algunos psicólogos de prestigio han llegado a tomar posturas teóricas injustas, obscureciendo más aún, si cabe, el tema.

La utilización con fines pronósticos de las pruebas de inteligencia en este período puede defenderse sin embargo² e incluso parece recomendable; especialmente al entrar en la escuela primaria sistematizada (seis-siete años).

Decimos con Hernández Ruiz que «el pedagogo técnico, el psicólogo de la educación, el sociólogo de la educación, y el filósofo de la educación trabajan en última instancia para el maestro en activo o pierden lastimosamente el tiempo». Aspiramos, pues, a dotar a los servicios escolares de psicología, aún en potencia en nuestra enseñanza primaria, de un medio para:

— Inducir la inteligencia futura y el peso que puede tener en la posterior vida escolar del sujeto, prediciendo a un cierto nivel de confianza sus posibilidades y límites. Permitirá aconsejar la edad adecuada para terminar la escolaridad o comenzar con éxito los estudios secundarios.

— Muchos fracasos y repeticiones podrían evitarse si hubiera una orientación eficaz a este nivel que tuviera en cuenta el ritmo de los estudios que cada alumno debe llevar e incluso el tipo de escuelas que conviene frecuente.

— Planear con la familia y en función de las aptitudes entrevistas, las actividades extraescolares y los elementos culturales que puedan reforzar el interés por los estudios, las deficiencias previsibles e incluso la futura orientación profesional.

ELABORACIÓN DE LA BATERÍA

Nos propusimos los siguientes objetivos:

a) Seleccionar un número reducido de tipos de problemas válidos para el diagnóstico independiente de la inteligencia (Aptitudes Mentales Generales) entre los cuatro y siete años. Las pruebas deberían diferenciarse al máximo (reducida intercorrelación, originalidad de los problemas, diversidad de planos y formas de interrogación) y mantener poca relación con otras aptitudes diferenciadas o específicas.

Se incluyó como condición de validez el progreso con la edad en el número de aciertos de cada ítem.

b) Purificar estadística y teóricamente las pruebas de cada serie para que:

— Cada serie tuviera el máximo de homogeneidad posible.

² Para la constancia y valor predictivo de los tests realizados a estas edades existen algunos trabajos serios, por ejemplo el de: Bradley, Katherine P., Thompson, C. W., and Craven, R. S.: «Preschool I. Q. s after twenty-five years»; *J. Educat. Psychol.*; 1958; 49, págs. 278-81.

— Cada ítem de la serie se diferenciará de los otros por su grado de dificultad alcanzando toda la gama entre cuatro y siete años. Hemos pretendido elaborar un *test de profundidad* en el que pesase poco la rapidez de ejecución.

— Las cuestiones fueran independientes, en lo posible, de los influjos culturales o sexuales.

c) Acomodar la batería a los intereses infantiles de esta etapa evolutiva y a las exigencias de la vida escolar (rapidez, automatización de normas de aplicación y corrección, poco costo, posibilidad de agrupar en algunos tests a chicos de edades y adquisiciones diferentes).

SELECCIÓN DE LAS SERIES

Para trabajar se prepararon dos tipos de muestras: una, entre cuatro y siete años, de 25 a 40 niños por cada seis meses que serviría únicamente para analizar las posibilidades de aplicación de las pruebas de cada nivel y el progreso de los ítems; otra de 80/100 sujetos de cinco años y medio para los estudios factoriales. Como íbamos a trabajar, a pesar de todo, con muestras reducidas, hemos aumentado su significación seleccionando escolares que oscilarán un máximo de 15 días de las edades utilizadas. Con ello pudimos integrar sujetos de una veintena de centros madrileños, previamente señalados.

Cada chico fue examinado individualmente por el primer grupo del equipo, en cuatro o cinco ocasiones de una hora aproximadamente³.

Además de los datos ubicadores tomados de la Secretaría de los Centros y de un cuestionario de personalidad, se pasaron 29 tests de Inteligencia General. Veintitrés pertenecían a cuatro baterías conocidas⁴:

—Escala de Weschler para niños (W. I. S. C.)... las 10 series.

—Escala de Pintner-Paterson: cinco de las series (Yegua, Segin, Ajustes III, IV, V).

—Cattell Culture Free Test. Forma I... dos series (núms. I y VI).

—Aptitudes generales de García Yagüe... cuatro series (problemas, recuerdos, errores y dibujo).

A estas veintitrés series se unieron dos juegos infantiles (rompeca-bezas y 16 pares de tarjetas con la misma flor en diferentes combinacio-

³ Este trabajo, enormemente largo y dificultoso—a veces había que ir a un centro escolar para seleccionar uno o dos chicos—fue realizado por las señoritas Nelly Mercaud, Virtudes Viguier y el señor López de Aberasturi, dos de ellos licenciados y diplomados por la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid.

⁴ Intencionalmente hemos prescindido de las series que se repiten en las baterías seleccionadas y de algunas otras demasiado discutidas por su significación.

nes de color) de la casa Natham (París), una inspirada en la Columbia Mental Maturity Scale y otras tres relacionadas con el Terman, Merrill-Palmer y Pintner-Cuningham⁵.

Un estudio detenido de las series que hemos incluido permite apreciar como, en la práctica, están incluidos los principales tipos de problemas que se barajan en estos niveles evolutivos.

Una vez corregidas las pruebas se llevó a cabo un análisis multifactorial clásico⁶. Se emplearon correlaciones eneacóricas y trabajamos con los tres primeros factores (2/3 de la varianza total). Para la interpretación de los datos nos fue suficiente una rotación por el procedimiento de prolongación de vectores. La perpendicularidad de dos de los ejes hizo imposible la obtención matemática de un factor de segundo grado.

Independientemente de las conclusiones generales que pudieron sacarse del trabajo⁷, el análisis estadístico de los datos, su interpretación y el estudio de las causas que podían modificar los datos nos llevó a la selección de seis series:

Errores.—Parte del test de Aptitudes Generales guardando relación

⁵ Lamentamos no haber podido incluir completas algunas otras baterías (Terman, Merrill-Palmer, Pintner-Cuningham) pero su forma de presentación, el excesivo parentesco con otras series ya existentes o su longitud lo impidieron.

⁶ Thurstone, L. L.; *Múltiple-factor Analysis*, Chicago, 1947; *Onir of Chicago Press*, 535 págs.

⁷ Merecen citarse:

1.^a Los tres primeros factores obtenidos son de índole bastante compleja y dos de ellos pueden aproximarse a funciones relativamente tradicionales: uno parece corresponder a la visualización de conjuntos con capacidad para integrar en ellos cada uno de sus elementos (síntesis perceptiva con modelo presente); y el otro el análisis crítico de una parte en función de un todo, con retención y asociación de los elementos empleados (análisis).

2.^a Algunos de los tests que se titulan de Inteligencia parecen tener muy poca relación entre los cuatro y los siete años con las funciones complejas que se asignan a éstas y deben vincularse a aspectos diferenciales o específicos de la mente, especialmente a la percepción espacial (Cattell I y VI; Pintner, Ajustes II).

Con frecuencia, la causa del cambio de significado parece estar en el mismo proceso de infantilización del que ya hemos hablado. Al hacer menos complejas algunas cuestiones se las descarga de su anterior interrogación para convertirlas en la identificación o separación de percepciones diferentes.

3.^a Algunas series pierden significación por la heterogeneidad de las cuestiones (contenido, mecanismos que ponen en juego, etc.), a pesar de su parecido exterior o por el alcance que tienen en las edades que estudiamos. Esta posibilidad debería ser tenida en cuenta más de lo que actualmente se hace.

4.^a La escala de Weschler (W. I. S. C.) se presenta como la batería más variada, válida y de series más homogéneas de todas las que habíamos estudiado.

con series del Army Tests y sus derivados. El sujeto debe señalar algo que hay de absurdo o incompatible con el resto del dibujo que se le presenta (persona escribiendo con la pluma al revés; pájaro con el cuerpo debajo de una rama; persona andando y leyendo por la vía a pocos metros de un tren que marcha hacia ella, etc.).

Complementos.—Inspirados en Gessell, Pintner-Cunighan, etc. El sujeto debe comprender el significado y las consecuencias de una escena para seleccionar el objeto que rellene una parte sin terminar (perro al final de la cuerda que lleva una señora paseando, niña con el habero de clase delante del encerado de una escuela, muñeca rota a los pies de unos padres que pegan a un niño mientras una niña llora de rodillas junto a ella, etc.).

Clasificación.—Inspirada en el Columbia Mental Maturity Scale.⁸ Colocado el sujeto ante cinco cartas, debe buscar mentalmente o por tanteos, la única relación que permite agrupar cuatro cartas que la tienen a un lado y una independiente al otro (cuatro niños blancos y uno negro; animales verdaderos y uno de juguete; buenas y malas acciones, etc.).

Comprensión.—Existe en casi todas las baterías actuales (W. I. S. C.; Terman; Merrill-Palmer, etc.) Obligando al sujeto a interrogarse por cosas que le rodean, debe descubrir causas, efectos o soluciones eficientes para ellos (¿qué harías si no sabes poner en marcha un juguete muy bonito que te han regalado? ¿Por qué ponen tantas cosas y adornos en los escaparates de los comercios? ¿Por qué puede ser malo algunas veces tener dinero? etc.).

Reconocimiento.—Sus problemas suelen aparecer en los tests tradicionales a veces bajo denominaciones diferenciales (vocabulario visual, verbal, etc.). El sujeto debe reconocer objetos representados y, aprovechando detalles del dibujo o asociándolos a su experiencia cotidiana, seleccionar el que mejor responde a la pregunta (seleccionar entre bolso, cesta y paraguas el que mejor sirve para guardar dinero; señalar entre pez, páto y mariposa el animal que pesa menos; distinguir la línea más larga de cuatro dadas, etc.).

Laberintos.—El tema es muy frecuente en los juegos infantiles y en la bibliografía psicodiagnóstica desde Porteus, apareciendo muy diversas formas de presentación y corrección. Nosotros hemos intentado que pongan en juego el máximo de aptitudes mentales complejas prescindiendo del factor rapidez y exigiendo la localización de los caminos más cortos para lo que intencionalmente se han diversificado éstos.

Si las series ofrecen, como parece normal dado el método, una originalidad indiscutible⁹, la mayoría de los ítems mantienen, sin embargo,

⁸ No obstante, en en la C. M. M. S. los 100 cartones engloban cada uno las diferentes cuestiones sin permitir el tanteo y demasiado perceptivas.

⁹ Probablemente las de mayor originalidad son las de Comprensión y Clasificación en cuanto a los contenidos y los Laberintos por la forma de tratarlos.

una clara unidad e independencia de las pruebas que existen. Se procuró en todo (contenido, forma de presentación y cotación) que pusiere gradualmente en juego funciones complejas de la mente y aprovechara experiencias subjetivas universales. Los dibujos, realizados y repetidos las veces que aconsejó la experiencia, la discusión o datos estadísticos, por Geneviève Codron de García Yagüe, y las formas de cotar son originales.

En su totalidad resulta una batería de seis series, cuatro de ellas de posible aplicación colectiva en grupos pequeños. Cada serie incluye de ocho a dieciocho ítems graduados en dificultad. En todas ellas el primer ejercicio es utilizado como ejemplo y hay un ítem de dificultad mínima.

PURIFICACIÓN DE LAS SERIES

Aunque habíamos puesto mucho cuidado en la elaboración teórica de los ítems de cada serie, nuestra esperanza estuvo siempre en las mejoras que podríamos alcanzar a través de las técnicas estadísticas. Ellas podrían al mismo tiempo delimitar científicamente las ventajas y los límites de las revisiones que vayamos haciendo.

Tras algunas experiencias asistemáticas, imprimimos la batería y fue aplicada y corregida en una muestra madrileña cuidadosamente escogida de 1.100 a 1.450 niños de cuatro años y medio a siete y medio (100/185 sujetos por cada seis meses)¹⁰.

El grado de dificultad y la evolución de cada ítem fue discutido a través de su porcentaje de aciertos por año y la significación de las diferencias culturales y sexuales. Se trabajaron simultáneamente los resultados por medio de gráficas.

El estudio de la consistencia total y la de cada serie fue analizada a través de análisis de varianza por los procedimientos de Horst y la fórmula de Kuder-Richardson núm. 20 en una muestra de cinco años y medio. Los modelos de Horst nos han interesado mucho porque ofrecen, aunque molestos y largos, una buena información sobre el peso relativo de cada ítem en la varianza total y en la de la serie a la que pertenece y permiten, en determinadas circunstancias, mejorar las cuestiones e incluso interpretarlas¹¹.

¹⁰ El trabajo, verdaderamente meritorio por su gratuidad y esmero, fue realizado bajo la responsabilidad de la señorita Nelly Mercaud (argentina), por la señora Silvia Ramos Zincke (chilena), don Ricardo Aranda Fernández, señora María Isabel Salvador Pérez, señorita Amalia Rojo, señora Elisa Aguado Linaza, señorita María del Carmen Cano. Entre ellos se encuentran dos diplomados en psicología, cinco licenciados en pedagogía o psicología y una directora de Grupo escolar.

La selección de los centros escolares, las autorizaciones correspondientes y el contacto con los responsables de ellos, fue realizado en su mayor parte por doña Aurora Medina, inspectora central de enseñanza primaria para párvulos.

¹¹ En determinadas circunstancias nos han ayudado mucho a la interpretación de las pruebas y al descubrimiento de factores espúreos. El trabajo estadístico fue realizado por el padre Paciano Feroso, O. S. A.

El análisis de la significación de las diferencias de éxito entre los diferentes sujetos o ítems, que nos permitiría ver estadísticamente si la serie era válida para una edad dada y podía interpretarse como prueba de rapidez o de profundidad fue realizado en dos edades límites a través de los modelos de análisis de varianza de Hoyt.

Como la serie de Laberintos resultaba de difícil trabajo con estas técnicas y al mismo tiempo de clara consistencia prescindimos de ella, los datos totales que hemos obtenido son fruto, por lo tanto, de sólo cinco series y con ello inferiores a la realidad.

Todas las series entre cuatro años y medio y siete años y medio discriminan entre los sujetos a un nivel de confianza suficiente y están claramente escalonadas entre sus ítems (tests de profundidad). La separación entre los ítems es mayor en las edades tempranas y varía de unas series a otras; errores y complementos son las que difieren menos. En la mayoría de las series las cuestiones con un porcentaje medio de aciertos aparecían deficientemente representadas. En la revisión que vamos a presentar hemos intentado subsanar esta deficiencia.

La técnica de Horst (fórmula de K. Richardson núm. 20) nos dio una consistencia interna de las cinco series bastante alta ($rtt=.750$ ¹² que en la realidad está mejorada por las purificaciones que hemos hecho y tras la inclusión de la serie de Laberintos. En la revisión que presentamos hemos corregido una docena de ítems con peso negativo o nulo en la varianza total. Los análisis de varianza de cada serie mostraron el diferente grado de consistencia de ellas. Las series de Clasificaciones ($rtt=.693$ con 11 ítems) y la de Errores ($rtt=.659$ con ocho ítems) tienen, ya en esta primera forma sin revisar, una consistencia bastante grande; en cambio, las series de Comprensión ($rtt=.429$ con 10 cuestiones) y la de Complementos ($rtt=.513$ con ocho ítems) presentaban una consistencia interna bastante deficiente y debían ser mejoradas en la revisión que íbamos a realizar. Ellas eran las que tenían al mismo tiempo la mayoría de los ítems con escaso índice de selección.

BAREMACION

Trabajados estadísticamente los datos de cada serie por separado, con vistas a la baremación final, y representados gráficamente, nos dieron distribuciones que apenas precisaban pulimento para ofrecer las características de paralelismo, equidistancia y progreso en las diferentes edades. Cuatro y medio / cinco y siete / siete y medio años tendían a montar por causas probablemente extrapsicológicas (menor significación de las series, cambios de la muestra por diversidad de la población que asiste o abandona los centros). Hemos preferido corregir esta deficiencia dejando paralelas y equidistantes las curvas¹².

Desde el punto de vista socio-cultural se han apreciado diferencias entre las clases sociales bastante marcadas en algunos tests (Laberintos

¹² Las variaciones suponen cambios inferiores a 1/3 de sigma.

y Errores) y prácticamente nulas en otros (Reconocimiento y Comprensión). Todas ellas beneficiaban a los sujetos deficientes y medios de las clases superiores pero no aparecían apenas en los chicos buenos de ambas clases. Las puntuaciones elevadas en cada serie tendían a distribuirse en la misma proporción dentro de cada grupo.

Para aumentar la validez y dar facilidades a los estudios predictivos que posteriormente se han de realizar hemos elaborado baremos independientes para cada serie. La medida de las seis series ponderadas por igual y la oscilación relativa de ellas son los índices más firmes que podemos encontrar, por el momento para tener una idea de la inteligencia de los sujetos. Como hemos señalado en los supuestos previos pretendemos que todas las series describan funciones generales y complejas de la mente a través de contenidos y planos de trabajo o presentación diferentes. No recomendamos, pues, la utilización diferenciada de cada una de las series.

En los baremos cada serie aparece normalizada y con puntuaciones derivadas de la «Z» que oscilan entre uno y veinte (un punto = $1/4$ de sigma y media en 10). Para corregir la menor oscilación de la media de las puntuaciones de las seis series hemos elaborado el baremo final, éste ya en unidades «Z», «S» y para los que aún sigan vinculados a ellos, en términos de «P» y Q. I.; una desviación típica equivale, en todas las edades a 16 puntos de Q. I.

APLICACION DEL TEST COLECTIVO DE TERMAN EN EL CONOCIMIENTO DE LOS ESCOLARES

M.^a DEL CARMEN BERNAL MUÑOZ

LEWIS MADISON TERMAN es una de las figuras más representativas en el campo de la psico-pedagogía.

Contemporáneo nuestro, dedica la mayor parte de su vida a la docencia y se entrega, movido por el mismo deseo, al estudio científico de las escalas ideadas por Binet.

La psicología antigua, solía basar sus reformas educativas, creyendo que todo, o casi todo, dependía de las condiciones en que se encontraban los sujetos. Creía que los niños, fuesen éstos quienes fuesen, colocados en las mismas condiciones, podían presentar igual adelanto y progreso escolar¹.

Tal concepto era negar la diferenciación personal de los sujetos; despersonalizar, en cierto modo, al niño para hacer depender sus éxitos o fracasos del ambiente que le rodeaba. Este criterio olvidaba que cada niño es un misterio y viene con esa incógnita al mundo. Cada uno de ellos es una potencialidad desconocida puesta en manos de sus maestros y educadores.

Terman se interesa por el problema y quiere que en la escuela se tengan en cuenta las posibilidades e imposibilidades de los niños. Desea saber las causas por las cuales un niño se encuentra deficitario en una clase. ¿Será por motivos de ineptitud congénita? ¿Por deficiencias en la instrucción? ¿Por falta de interés?...

¹ HOVRE, F.: *Pensadores Pedagógicos contemporáneos*. Ed. FAX, Madrid, 1951, pág. 70.

Los tests son para él las mejores pruebas de constatación de la labor escolar. Ellos pondrán respuesta a sus preguntas. Serán el medio para llegar al fin.

Al indicar la importancia de los tests mentales, Terman dice: «Creo posible que el diagnóstico de un psicólogo después de un examen de cuarenta minutos será más de fiar y proporcione una estimación más exacta sobre la inteligencia del niño, que la opinión de muchísimos maestros, no preparados convenientemente, basada en un año de contacto diario en la escuela»².

Las pruebas que prepara Terman, en su mayoría, se centran en las Escalas elaboradas por Binet. Ya este mismo autor en colaboración con el profesor Simón realizó una revisión de su método en 1911. Terman se dedicó a perfeccionar esta producción en tres revisiones sucesivas: la primera en 1916, la segunda en 1937 y la última en 1960. Este último trabajo, que el autor no vio publicado, su colaboradora, la doctora Merrill lo dio a conocer a los estudiosos³.

La importancia de estas revisiones ha formado época en la historia de la psicología experimental, aplicándose en centros de educación, Psicología y Psiquiatría infantil como vara de medida de los restantes tests. De ello se beneficiar principalmente los niños, puesto que estas pruebas darán la «información necesaria a partir de la cual todas las posibilidades de desarrollo mental del alumno pueden ser previstas y su educación futura podrá ser favorablemente orientada»⁴. Vernon dirá que es el test más extenso y el más conveniente para valorar la inteligencia de los niños⁵.

Los Army Tests son la causa de un gran avance en el campo de la psicología. Hasta ellos los tests de inteligencia general se aplicaban individualmente. Esto se supera y en consecuencia se crean nuevas formas de tests más sencillos y de aplicación más mecánica, permitiendo de este modo examinar a muchos sujetos a la vez. Los reactivos colectivos tuvieron tal éxito que fueron llevados a la escuela.

Terman y McNemar prepararon una prueba «Test of Mental Ability» World Book 1940. Grados 7 a 12, de aplicación colectiva y que según Cronbach⁶ es un test muy elaborado y fácilmente interpretable: restringido a razonamiento verbal e información con el fin de predecir las puntuaciones escolares.

Anterior a esta prueba Terman creó el «Group test of Mental Ability

² TERMAN, L. y CRONBACH, L.: *Fundamentos de la exploración Psicológica*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1963, pág. 194.

³ TERMAN, L. y MERRILL, M.: *Stanford-Binet Intelligence Scale. Manual for Third Revision Form L-M* George G. Harrap Co. Ltd. London, 1961, página 7.

⁴ CRONBACH, L.: *Fundamentos de la exploración Psicológica*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1963, pág. 169.

⁵ VERNON, Ph.: *Tests de inteligencia y aptitud*. Ed. Víctor Lerú, S. R. L. Buenos Aires, 1962, pág. 62.

⁶ CRONBACH, L.: *Ob. cit.* pág. 242.

(Manual of directions) World Book Co. Yonkers-on-Hudson» Sin fecha, pero que se le puede situar hacia 1933-34.

El test fue traducido directamente del original inglés por el doctor N. Rodríguez, director de Psicopedagogía y Estadística Escolar del Perú. Se hizo una aplicación en 1934-1935. Otros países de América Latina realizaron una investigación semejante ⁷. En 1945 el doctor Walter Blumenfeld y el doctor Miguel A. Sardón hicieron la adaptación a la población infantil de Lima. Ellos le llamaron el T. C. T. (Test Colectivo de Terman), siglas que nos parecen simpáticas para presentar la prueba.

El T. C. T. tiene, pues, su origen en las escalas de Binet y se vincula con las tres revisiones que sobre las mismas realizó Terman.

Estas escalas estaban orientadas a medir la habilidad mental de los sujetos, la inteligencia general. Igual propósito se advierte en la prueba colectiva.

El test piloto es una pequeña batería compuesta de diez SUB-TESTS cada uno de los cuales tiene su forma propia definida por el ejercicio a realizar.

Todas ellas se dirigen directamente a poner de manifiesto distintos aspectos de la inteligencia:

SUB-TESTS		N.º de ITEMS
I	Amplitud de información	21
II	Juicio común	13
III	Amplitud del vocabulario	32
IV	Reconocimiento de las características inseparables de los objetos	21
V	Cálculo aritmético	13
VI	Comprensión del lenguaje	25
VII	Analogías conceptuales	21
VIII	Ordenación de frases	20
IX	Diferenciación de conceptos	20
X	Captación de funciones numéricas	14

De los distintos SUB-TESTS, antes mencionados, los que obtienen la correlación más elevada son en primer lugar el de VOCABULARIO (IV) que asciende a 0,88. En segundo lugar aparece el de ANALOGÍAS CONCEPTUALES (VII) que se elevó a 0,86. A éste sigue el de AMPLITUD DE INFORMACION (I) que ofrece la correlación de 0,83.

En general las correlaciones oscilan entre el máximo indicado de 0,88 y el mínimo de 0,65, que corresponde a los SUB-TESTS II, IV y V.

Nos parece interesante que la correlación más elevada sea la que corresponde a la prueba de VOCABULARIO. Germain en la adaptación del test individual de Terman obtiene idéntica conclusión. Dice Germain: «Hemos encontrado que la prueba de VOCABULARIO es en sí la prueba

⁷ ORTEGA, P. y LÓPEZ, M.: Estudio y estandarización de la prueba colectiva de inteligencia general de Terman. Publicación del Instituto Nacional de Psico-Pedagogía de México, 1940.

de más valor de esta escala. El interés que despierta es grande; pone al sujeto frente a una labor o tarea que le es familiar, y el hecho de que comience con palabras de uso común y luego aumenten rápidamente de dificultad ofrece al examinador un método rápido para estimar y valorar la habilidad del sujeto⁸.

Igual se podría afirmar del SUB-TEST VII en donde se pide al sujeto que establezca la relación que media entre una palabra y otra que él elegiría descubriendo la ley interna que une a dos de ellas. Por ejemplo: OIDO es a OIR como OJO es a... (1) mesa, (2) ver, (3) mano, (4) niño, (5) jugar.

También este SUB-TEST tiene su paralelo en el test individual, corresponde a lo que aparece con el nombre de ANALOGIAS.

De igual modo podríamos ir recorriendo los distintos SUB-TESTS, pero lo creemos innecesario después de conceptuar lo que cada uno de ellos pone de manifiesto.

Quedaría incompleta la presentación de esta prueba, como test que nos ayuda a conocer a los escolares, si omitiéramos a qué edades puede ser significativa su aplicación.

Los estudios realizados en este aspecto nos indican que conviene a las edades de 10, 11, 12, 13 y 14 años. Extrapolar estos límites sería forzar una prueba que por su misma naturaleza y presentación debe quedar enmarcada en estas cinco edades.

Estos márgenes de edad nos sugieren la idea de poderla utilizar como elemento de constatación y examen de la cultura básica que se va a exigir al niño español, sobre todo ahora, que se han ampliado los años de escolaridad obligatoria hasta la edad de los catorce años.

El T. C. T. se adaptó a la población infantil barcelonesa y los resultados obtenidos se consideran satisfactorios. Estudios posteriores, ya iniciados, nos indicarán nuevas facetas de su validez y fiabilidad. Por el momento consideramos que la prueba se puede utilizar con éxito para clasificar a un sujeto, es decir, para tener de él un conocimiento de sus posibilidades.

De esta clasificación pueden surgir las clases homogéneas en sus aspectos más característicos como son el intelectual, instructivo y vital, o más sencillamente, en sus facetas de capacidad intelectual, conocimiento y madurez que tiendan a facilitar la labor docente y a favorecer el proceso de integración de las distintas materias.

La utilización del test proporcionará al didacta una visión analítica y sintética de su clase. Podrá estudiar a cada alumno separadamente y en relación con los demás, especialmente en relación con los que ocupan el nivel medio de una unidad-clase.

El T. C. T. se encuentra en condiciones de poder sustituir a muchas pruebas de inteligencia que ordinariamente se utilizan y sin embargo no están adaptadas al niño español.

⁸ TERMAN-MERRILL: *Medida de la Inteligencia*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1944, pág. 330.

NOTAS EN TORNO A LA COLABORACION DE LOS PADRES EN LA EDUCACION DE SUS HIJOS, EN CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

RESUMEN

ANDRÉS BOJOLLO ARJONA

Se señala el problema que tienen planteado nuestras enseñanzas de su escasa proyección familiar, y se indica la necesidad de imbuir en la familia la obligación que tienen de colaborar con los educadores en la formación de sus hijos.

En los Institutos Laborales, enclavados en zonas, por lo general, faltas de tradición cultural, es de vital importancia la relación entre familiares y educadores. Por ello, es de gran importancia la creación de Asociaciones de Padres de Alumnos, y, aunque la creación de ellas es tarea ardua y difícil en sus comienzos, los frutos que se pueden obtener son útiles y provechosos. Se especifican los fines esenciales que deben tener estas Asociaciones y se señalan normas de colaboraciones e iniciativas recíprocas entre los centros y los familiares de los alumnos, finalizando la comunicación con unas palabras de Pío XII al Instituto Nacional Masculino de Roma, en que se resalta la gran importancia de esta colaboración.

UN ENSAYO DE PEDAGOGÍA INDUSTRIAL

J. BORDAS BRASCÓ

La empresa papelera «J. y F. TORRAS HOSTENCH, S. A.», de Sarriá de Ter, provincia de Gerona —500 obreros, 120.000 kgs. de papel óptimo diario—, se lanzó ya hace once años, previendo lo que ahora vivimos en el campo económico, a la formación de su personal, y para ello se volcó a un ensayo de Pedagogía Industrial que al parecer ha dado resultados, y más los podría alcanzar de ponerse en acción todo lo proyectado y de eliminarse las dificultades e incompreensiones nacidas del apasionamiento humano.

Por ser la organización estructurada —noten que no decimos institución— muy simple, aplicable en gran escala a una empresa, o a grupos de empresas mancomunadas, incuestionablemente beneficiosa al país, de costes reducidísimos en relación a los rendimientos económicos alcanzados, y particularmente por considerar que significa un brillante y retribuido campo de acción a todos aquellos que tengan el don de la vocación pedagógica, nos creemos en el deber de darlo a conocer en este breve comunicado a este III Congreso Nacional de Pedagogía.

LOS IMPULSADORES

Desde este mismo momento tenemos que hacer notar que mucho de lo que aquí se dice se debe a la clara visión de los señores Juan y Francisco Torras Hostench y a sus hijos empresarios auténticos y modernos y también al que fue hasta hace unos pocos años director de la factoría don Enrique Cusí. Sin ellos la realización que presentamos no habría sido posible.

Asimismo creemos es obligado señalar que el III Congreso Nacional de Pedagogía se habría quedado sin estas notas de no existir el equipo directivo de la Sociedad Española de Pedagogía.

En primer término, la persona humana, cordial, inteligente y creadora de don Luis M.^a Mestras Martí, delegado de nuestra Sociedad en Gerona, que inmediatamente vislumbró el alcance de lo que se estaba haciendo y no ha cesado de animar en las dificultades y hasta ha conseguido esta nota para el Congreso.

Tenemos que citar también al profesor de Pedagogía General de la Universidad de Barcelona y decano de la Facultad, monseñor Tusquets que con su visita a nuestra Agrupación Escolar fue un eficaz aliciente a nuestro caminar. No menos digno de mención, y además para nosotros entrañable por su condición de profesor nuestro en años ya lejanos, también visitante y animador de nuestra humilde obra, el doctor don José Junquera Muné, profesor de Didáctica en la Universidad de Barcelona.

Finalmente hemos de citar a nuestro presidente general don Víctor García Hoz, quien, en su deambular impulsador de realidades pedagógicas, llegó a Gerona y nos comprometió a manifestación pública de nuestro hacer.

Para ellos, y para otros muchos que se han mostrado interesados y han dado su aliciente a lo hecho, y particularmente a los alumnos-obreros que nos han seguido con devoción, nuestro agradecimiento, y si algo les resulta de interés a ustedes, señores congresistas, sepan la parte que corresponde a tales tutores.

SITUACIÓN DE LUGAR

Radica nuestra empresa a unos cuatro kilómetros de Gerona. Como toda fábrica de producción seriada tiene dos tipos de productores: los de línea y los de mantenimiento.

Los primeros son los que producen propiamente. No necesitan oficio especializado, pero sí, en muchos casos, gran capacidad mental, criterio, buen cálculo y mejor iniciativa para manejar complicadas máquinas, reconocer sus circuitos, captar las gráficas de los aparatos de control electrónicos y consecuentemente actuar y dar a conocer sus indicaciones, en oportunos comunicados, a la superioridad técnica.

Este grupo de trabajadores, necesitan, además, de cierto grado de instrucción y capacidad, una forma de reacción personal, que en algunos momentos ha de tener por base el conocimiento causal de los hechos que se les presentan a resolver.

La Sección de Mantenimiento, como su nombre indica, está dedicada a mantener las máquinas de producción seriada en condiciones de perfecto funcionamiento. En ella encontramos mecánicos, electricistas industriales, electricistas electrónicos, albañiles... hombres de oficio definido.

Hay por último en la casa, oficinistas, auxiliares de los laboratorios...

Existe también, como es lógico, y para nosotros del mayor interés, jerarquía entre los puestos. Desde los «pinches» de máquina al contra-

maestre, pasando por un sinnfín de cargos, como maquinista, fogonero, lejiador, etc....

No queremos acabar esta presentación panorámica de la organización del personal de una fábrica sin citar a los técnicos (químicos, ingenieros, economistas, profesores mercantiles, graduados sociales, peritos, etc...), aunque en nuestro caso, su consideración, se limita al natural contacto **para conocer necesidades** y colaborar en orden a la eficacia general.

Con lo dicho, los señores congresistas, quizá no todos versados en la organización de las empresas, se sentirán situados y centrados por lo que se refiere a la extensividad del campo de proyección del ensayo, y todavía tendrán la idea más cabal de la labor a realizar, al decirles que a un kilómetro de la fábrica hay el pueblo de Sarriá de Dalt, y en él, un grupo de 120 viviendas para productores, lo que significa 150 niños en edad escolar.

EL PROBLEMA

Para los altos directivos de nuestra empresa, en el año 1952, era ya acuciante la necesidad de productores capaces. Se trataba, pues, de capacitar en firme, no sólo a los trabajadores ya alistados en la fábrica, sino a sus mismos hijos, por si un día se decidían «libremente» —y entre comillas esta palabra, porque es de la mayor importancia— a seguir la tradición de sus padres.

El problema de los pequeños fue resuelto con una escuela de primera enseñanza de corte y organización modernos. Verdadera «Escuela Nueva» sin menoscabo de valores tradicionales. Sólo unos detalles. Seis profesoras y director para ciento cuarenta alumnos. Unos reglamentos bien pensados y firmes. Tan firmes que algunos suizos y alemanes que nos han visitado se han quedado un tanto perplejos. Metodología moderna, pero probada. Sano equilibrio del binomio instrucción-educación. Local adecuado y pulcro. El profesorado actúa en equipo y durante ocho horas diarias. No obstante, nada hay forzado allí, porque antes de ingresar hay que aceptar libremente lo estatuido. Esta escuela ha dado ya resultados.

PUNTOS DE PARTIDA FUNDAMENTALES

Pero no es esto lo que ahora nos interesa, sino la actividad directa sobre la fábrica, en orden formativo obrero.

Al enfrentarnos con este problema, veíamos clara la necesidad de elevación cultural, pero no compartimos, ni compartimos ahora los métodos y sistemas clásicos utilizados en estos casos. Preferencia de lo instructivo sobre lo formativo, técnica sin criterio y sin humanismo, asignaturas frías, grandes locales, masas informes de alumnado, falta de conexión entre las distintas asignaturas, y máquinas y motores y material que muchas veces no sirven. Profesorado a horas, quizá bien preparado con respecto a ciencia, pero sin base pedagógica, ni didáctica y más de una

vez con la idea lamentable de que la clase sólo es complemento del sueldo-base ganado en otro sitio.

Nuestro criterio partió, y seguimos cada día más firmes en él, de que la labor de formación de los productores, es hoy por hoy, y lo será todavía en mucho tiempo, un trabajo de tipo pedagógico con prevalencia sobre cualquier otro género de conocimientos. Evidente que se ha de poseer las ciencias y tecnologías relacionadas con el trabajo obrero, y aún conocerlas al detalle y a fondo, pero no en elevación científica, sino en realismo práctico, y esto está al alcance de una potencialidad mental media, con cultura de preuniversitario. En cambio la capacidad de penetración psicológica individual y de masa, la urgencia en saber encontrar metodologías y organizaciones didácticas dinámicas, la permanente orientación teleológica, no las tiene sino el pedagogo. Igual sucede con la capacidad psicotécnica necesaria, porque uno de los problemas clave en este tipo de actividad está en diagnosticar aptitudes, seleccionarlás y después, por la formación, sacar el máximo partido de tales cualidades en bien de la empresa, de la producción y particularmente del obrero, que se encuentra situado en «su puesto».

Podríamos resumir diciendo que nos decidimos por lo humano de la educación, valorando al profesor y estimando al obrero como persona, y nos apartamos de la línea material-local-maquinismo. Esta labor está por encima de toda persona que no tenga formación pedagógica.

CÓMO SE REALIZA ESTA IDEA

Con estas premisas no vamos a decir que no tenemos local, pero sí les diremos que éste es vario y sin la menor importancia. A veces es el mismo lugar de trabajo. Nuestras clases siempre son reducidas, máximo 15 alumnos, lo más corriente seis u ocho, a veces uno sólo, y además el profesor que en lo externo poco se distingue del productor.

La actividad escolar es una comunicación cálida profesor-alumno en diálogo de amistad, sin formulismos de listas, timbres, excesivos programas y exámenes. Se explica hasta que las cosas se saben perfectamente, y en cordialidad de amigos se comprueba que así es. Es una clase pegada a la vida que pasa, a la profesión que exige, al comentario que surge, a la inquietud que se presenta... y se habla de las huelgas, y de las películas y de la economía y de la Costa Brava..., unas clases en las que todos actúan, trabajan, preguntan, ponen noblemente objeciones —porque allí es su casa y allí están sus amigos— y en la que sin empaque alguno una persona domina, dirige, encauza sin imponerse.

Existe en estas clases —y conviene hacer notar este extremo— un programa muy concreto a recorrer... pero no se recorre en línea recta, sino pegado a las sinuosidades del terreno, a las circunstancias de la vida. No obstante, pese a las aparentes dificultades el programa se desarrolla.

El profesor no es el señor que entra en la clase a una hora determinada y sale a otra, sin otro contacto con sus discípulos. No. El profesor «vive» materialmente en las clases y entre sus alumnos, más esto último

que lo primero, y está a su disposición, no sólo en el orden de la enseñanza técnica, sino para cuantos asuntos particulares se le deseen consultar, y que lo mismo puede ser la marcha de una caldera de vapor, que la conveniencia o no de tener aparato de televisión.

Cada día, recibe, con un tanto de sistematización, a tres o cuatro grupos que van a dar clase (?) en horas concretas y días alternos, con lo que se atiende a diferentes niveles culturales. La llamada clase dura 2 horas... y mientras un grupo hace su trabajo, a veces, otro espera en local contiguo al aula, leyendo los periódicos del día, fumando, entreteniéndose en juegos de salón.

Las explicaciones son sencillas, naturales, sin discurso, de amigo a amigo. A veces, sobre puntos determinados, todo se limita a dar bibliografía adecuada, a ofrecer el libro a consultar o a leerlo. Así la opinión es más impersonal y se dan a conocer los buenos tratadistas y las acertadas soluciones.

Llevado de esta forma, el hacer escolar es natural que surjan cuestiones graves, discutidos problemas. A su vista se reflexiona, se contrastan opiniones, se enseña a pensar, a no ser obstinado, a ponderar. Otras veces, cuando es conveniente se indica, ya como norma absoluta, ya como criterio particular, la solución. Con ello la sugerencia de altura ha sido dada, la semilla sembrada.

Podría pensarse que esta clase puede ser desordenada, una pura habladuría, un simple pasar el rato en plan de tertulia... Nada más lejos de ello... Hay orden, extremado orden, aun en el uso de la palabra, y mucho respeto.

En el momento de realizar ejercicios, problemas, dibujos, el profesor, puede con tranquilidad salir de clase... y un profundo silencio continuará imperando. Nadie se levantará, nadie dejará de trabajar. Son gente que se ha responsabilizado y sienten la amistad profesor-alumno...

LA NECESARIA INSTRUCCIÓN

Para dar aliciente a la parte puramente instructiva, gran parte de los asistentes se examinan por correspondencia de cursos de formación profesional (electricistas, mecánicos, etc...). Los textos son explicados, ampliados cuando conviene, compulsados si así interesa; después el alumno hace «en serio» su ejercicio. Con ello se fomenta la unión del alumno con su profesorado, que ya no es juez examinador, sino amigo colaborador, ante tercero que demanda, representado por la Institución de Enseñanza por correspondencia.

Señalemos, todavía, otros detalles significativos. Cuando un alumno se queda rezagado se le recupera, incluso yendo a su casa a darle clase.

Las clases prácticas, son, a veces, necesarias, y entonces se hacen en la misma fábrica, en los propios laboratorios, con la colaboración de los técnicos de la empresa, pero coordinados en lo pedagógico por la institución, a veces el coprofesor no es un técnico sino un fognero, o un mecánico...

CURSOS ESPECIALES

Señalemos que las clases normales se hacen de octubre a abril. De mayo a octubre se hacen cursos especiales —de tipo más concreto— y dirigidas a objetivos determinados, como «Cursos para mandos medios», «Cursos para maquinistas» o «Para auxiliares de laboratorio», «Cursos de enseñanza de la Regla de Cálculo». En estas actividades seguimos las técnicas más avanzadas, el T. W. Y. por ejemplo, y trabajamos sobre unos mismos hombres —libres de todo trabajo, pero cobrando igual por asistir a clase— 8 o 9 horas diarias, entre explicaciones, ejercicios, estudios y prácticas.

Para cada uno de estos «Cursos especiales» se ha escrito el texto **adecuado a máquina para que las divagaciones no sean posibles**. No se considera divagación —precisa aclarar— el tiempo dedicado a formación general humana, que existe aún en estos casos.

DIDÁCTICAS DE EXCEPCIÓN

De vez en cuando se presentan trabajos de excepción, tal como accidentados, en vías de recuperación. Un caso muy sonado fue un **mutilado total de brazo derecho**, para el que fue ideada toda una metodología nueva con la que se logró un pleno éxito. Ahora estamos con otro accidentado, una lesión de codo sobre la que hay que pensar.

RESULTADOS Y TIEMPO NECESARIO

De nuestras clases han salido gente que hace ensayos químicos, que domina la formulación, que entiende de logaritmos, que calcula ruedas, que controla bien el vapor a muchas atmósferas. Han salido casi todos los **contramaestres de la actual plantilla...** y lo que *antes costaba años en lograrse, hoy se alcanza en meses...* y el ahorro en rendimiento económico es en algún caso verdaderamente extraordinario, como ha sucedido en la preparación de unos electricistas electrónicos...

No hay duda que el nivel general de personal y la capacidad de enjuiciamiento de toda clase de hechos se ha realizado extraordinariamente.

En fin, nuestra institución, sin material, apenas sin clase, ha logrado resultados que han sido calificados por la empresa de muy efectivos y el maestro que ha dirigido esta actividad de formar más que técnicos, hombres, ha merecido la total consideración tanto personal, como económica.

No cabe en los límites de esta corta comunicación al III Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pedagogía hablarles de la labor psicotécnica, siempre tan apasionante y más en este caso donde los resultados se pueden constatar.

CONCLUSIÓN

Creemos que con lo dicho hemos presentado una realidad pedagógica

bastante probada, basada en la persona del educador y en la relación maestro-alumno y no en la bondad y abundancia del material... y es que, quiérase o no, la obra educativa es esencialmente humana e imposible de separar de la personalidad del educador.

Sentimos con total convicción que necesitamos gastar más en mejores educadores, y menos en brillantes instalaciones faltadas de alma. Las clases han de ser dadas en ambiente de sencillez y a pie de máquina.

Esto no ha de interpretarse como un cerrarse a lo que se ha creído «nuevo», sino como una superación más efectiva de tanto aparato, y de tanto hablar excátedra, desde las tarimas de un aula, sin arrimar el hombro a las grasas, a los malos olores, a los ambientes ennegrecidos.

Hoy, el obrero, no resiste que se le dirija desde arriba, cuando él trabaja en un pozo de 30 metros de profundidad. Desea que se baje, o al menos, saber que se ha bajado, y que se sabe bien lo que allí abajo hay. En este sentido es exigente y lo será cada día más.

Ha de cultivarse extraordinariamente, como rama de la pedagogía general, la pedagogía industrial. No ignoramos lo mucho que se ha hecho ya en este sentido, pero el arranque ha estado más en manos de técnicos de la productividad que de auténticos pedagogos y son éstos los que han de dejar oír su voz y no otros. Ha de crearse el «pedagogo industrial», tipo de educador fundamentalmente «maestro», pero conocedor profundo del mundo del trabajo y de la economía de empresa, con bases científicas y particularmente prácticas de las *tecnologías industriales*, con *inquietud* para estar permanentemente al día de la inmensa variedad de problemas que a su alrededor surgirán, pero también *prudente*, porque está llamado a una tarea de orientación. Ni que decir que ha de ser «un hombre» que vea en los demás «hombres» con cuerpo, con alma, con sobrenaturalidad.

Contra ponemos este tipo de maestro-humano, al técnico-maestro «per accidens» que es lo que hasta ahora, no sin culpa nuestra, ha estado en boga. Reconocemos como valiosas sus aportaciones a la mejora industrial, pero reivindicamos para la Pedagogía la formación del personal de las Empresas y Factorías, porque nos sentimos seguros en la idea de que la preparación del personal obrero tiene mucho más de pedagógica que de técnica.

Reflexionen todavía en el bien y eficacia a lograr cuando en el organigrama de todas las fábricas de España, en paridad con los técnicos de producción figure el cargo de «jefe de formación», que ya existe muchas veces, pero que con mentalidad antigua está vinculado a un técnico de la productividad poco atento al hombre, y no al «pedagogo industrial» de ricas calidades espirituales.

No es difícil crear entre los educadores esta nueva modalidad. Está al alcance de muchos hombres medios. Hace falta que la idea cunda y que las mentalidades egregias del país en el orden pedagógico acojan la idea y le den forma. Ojalá el punto de partida fuera este III Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pedagogía.

LA EDUCACION, EXPRESION DE LA CARIDAD

RESUMEN

JUAN A. CABEZAS

1. El hombre abandonado a su propia suerte nunca podrá alcanzar la perfección bio-psíquico-espiritual que le corresponde. La llamada «autoeducación», entendida en su sentido absoluto, es una hipótesis no sólo arbitraria sino inverosímil. Santo Tomás, partiendo de la teoría aristotélica de la potencia y del acto, lo razona del siguiente modo: «Nihil idem est simul in potentia et in actu respectu eiusdem. Sed omne quod movetur, in quantum huiusmodi, est in potentia, quia motus est actus entis in potentia secundum quod eiusmodi. Omne autem quod movet est in actu, in quantum huiusmodi, quia nihil agit nisi secundum quod est in actu. Ergo nihil est respectu eiusdem movens actu et motum» (C. Gen., I. cap. 13). La filosofía moderna, por su parte, se viene complaciendo en destacar la constitutiva indigencia del ser humano. «El hombre no solamente no es nada sin las cosas, escribe X. Zubiri, recordándonos la conocida tesis heideggeriana, sino que, por sí mismo no es» (Historia, Naturaleza, Dios, Edic. Nac., Madrid, 1951, pp. 334, 337). La llamada «amenicia por aislamiento» puede aducirse también como prueba *positiva* de esta misma tesis (Conf.: Ashley Montagu, «Anthropology and human nature», *The Merlin Press*, Londres, 1960, p. 240). Esta indigencia es verdaderamente radical cuando del plano natural saltamos al de lo sobrenatural: «Sine me nihil potestis facere» (Jo., 15, 5), y este *nihil* es absoluto. El educando, pues, necesita siempre de una ayuda, apoyo y dirección exterior.

2. La educación se nos presenta fundamentalmente como la ayuda prestada por el hombre adulto, bio-psíquica y espiritualmente maduro, al hombre inmaduro o en evolución para que éste, en su día, alcance la posesión de la plenitud, de la culminación perfectiva de su personalidad, entendida como totalidad existencial, en su doble vertiente temporal y eterna.

3. Ahora bien, *amar* es desear el bien a otro, «*velle bonum alteri*», dijo el filósofo, por tanto la educación, al procurar para el educando el máximo bien que se puede desear: la posesión misma de Dios, se nos presenta ya como la forma más noble y sublime del amor que un hombre puede sentir por otro hombre; de aquí arranca la grandeza incommensurable, desde el punto de vista sobrenatural y humano, de la tarea educativa. Todos los grandes educadores tuvieron siempre una conciencia muy lúcida de la trascendencia de su misión.

4. Característica del amor educativo es el total desinterés; por eso, la educación se diferencia astronómicamente de otras formas de intervención que guardan con ella un sorprendente parecido fenomenológico, como por ejemplo el amaestramiento. El amaestrador ama también a su amaestrando y trata de ayudarle a adquirir determinadas disposiciones; pero el amor del amaestrador es un amor que pudiéramos llamar «centrípeto», un amor enteramente interesado. Es el amor que los teólogos han llamado de «*concupiscencia*».

En realidad a quien ama y busca de verdad es a sí mismo. El amaestramiento lejos de ser un *servicio* resulta ser un *beneficio*.

El amor, en cambio, del educador por su educando ha de estar limpio de toda sombra de parcialidad y egoísmo. Es un amor enteramente generoso y desinteresado. El único móvil e incentivo de todo el proceso educacional, visto desde el educador, es el bien del educando. El educador no busca nada para sí, por eso su amor es un amor de *benevolencia*, un amor de caridad.

5. Esta distinta disposición afectiva frente al sujeto educando o amaestrando condiciona la metodología empleada en uno y otro caso. El amaestrador busca *únicamente* resultados externos. Queda enteramente satisfecho cuando su amaestrando ejecuta impecablemente un comportamiento preceptuado. La técnica que utiliza está en conformidad con su objetivo, es una técnica mecánica, basada, de una u otra forma, en la Ley de los Reflejos Condicionados (Paulow) o en las Leyes del Efecto y Ejercicio (Thorndike).

El educador, en cambio, trata de suscitar la libre cooperación de su educando a la obra de su propia edificación. Trata de dirigirlo a través de los valores que ha ido lentamente interiorizando hasta convertirse para el propio educando en normas obligatorias de conducta.

6. La educación es, pues, una especie bien concreta de amor: *Amor de caridad*. El «*altruismo*» cerrado será siempre un error teológico —por tanto pedagógico— y un grave pecado contra la caridad que nos manda amar al prójimo por Dios y, en último término, para Dios.

El *altruismo abierto* no sólo no se opone a la caridad, aunque no lo sea explícita y formalmente. Tal es el caso de aquellos educadores ejemplares que sin ser cristianos su actuación educativa es *disposicional* y *exigítivamente cristiana*.

LA FORMACION HUMANA EN LA CRISIS CULTURAL

JULIO CALONGE

Debo empezar indicando que el título de esta comunicación tal como ha sido dado quizá no responda al contenido de la misma. En todo caso hay cierta ambigüedad que quisiera evitar desde el principio. De lo que aquí se pretende tratar no es de los trabajos acerca de la formación humana en las crisis culturales, sino de algo muy distinto, a saber, de cuáles son los valores educativos que imprimen formación humana en las únicas ocasiones en que este tipo de formación se convierte en objeto especial de búsqueda. Estas ocasiones son las crisis culturales. Es conocido que en los últimos años se siente una inquietud especial que tiende a que las disciplinas cursadas hasta adquirir un grado académico sean tales y de tal modo aprendidas que el discente adquiriera no sólo una aptitud formal, sino también un fondo cultural conjugable con cualquier tipo de saberes formales. En otras palabras, en el adulto educado, además de los conocimientos particulares a su especialidad, se desea una disposición mental activa lo más ampliamente uniforme; más uniforme cuanto mayor diferenciación de especialidades exista. Pero la característica más peculiar de esta disposición mental es que no se origine en las convenciones sociales, en los lugares comunes vigentes en la literatura o en el pensamiento, sino que provenga de manera especial del «curriculum» escolar.

Podemos decir, pues, que esta disposición mental viene a ser el contenido cultural que cada individuo lleva consigo; con más precisión aún, aquello que tras un continuo proceso de adquisición, elaboración e incorporación cultural, le permite una visión propia y personal, y a la vez universalmente válida para una época, acerca del mundo, del hombre, de sus problemas y necesidades, con una proyección hacia el futuro que sea adecuada a las posibilidades culturales de la época en que el sujeto vive.

Hemos indicado la necesidad de que sea precisamente el «curriculum studiorum» el agente conformador de este contenido cultural. La educación moderna, tan diferenciada en ramas de la ciencia, ha establecido otra división en ciclos del saber que podríamos llamar también modos del saber, y que están en principio de acuerdo con la edad de los escolares. En nuestra terminología son la enseñanza primaria, la enseñanza media y la enseñanza superior.

Debemos indicar ya previamente que cada uno de estos grados tiene entidad propia, que se superponen unos a otros, se suceden, pero no se complementan más que secundariamente. Un graduado universitario con brillante expediente puede acusar evidentes defectos de enseñanza primaria que no le podrían remediar muchos años de Universidad, años que tampoco pueden corregir los defectos que provienen de la enseñanza media. Esta independencia de los tres grados de enseñanza no suele ser tenida en cuenta. Se intenta encabalarlos con lo que se causa mutilación y en casos anulación de alguno de los dos grados inferiores. Cuando esto sucede en escala pequeña el daño es para un número reducido; cuando la escala es mayor lo sufre la colectividad.

La enseñanza primaria es, sobre todo, informativa. Es sin duda la que exige mayor esfuerzo por parte del docente que no podría llevar a cabo su misión sin unas aptitudes determinadas y una vocación a toda prueba. Por esa relación constante y sin fatiga con el niño, el maestro es digno de una admiración profunda que en general no sabemos otorgar hasta que seguimos los primeros pasos de nuestros hijos en el colegio. Pero la enseñanza primaria es, o debe ser, sólo informativa. Además enseña dogmáticamente; los datos de que dispone se presentan al escolar como adquisiciones inmutables e indiscutibles. También confiere la enseñanza primaria saberes y aptitudes indispensables para la comunicación social y para las referencias más inmediatas con la naturaleza.

La enseñanza primaria tiene su razón de ser en sí misma, sin relación con otro grado de enseñanza. Si el escolar pasa luego a la enseñanza media, algunas de las adquisiciones de la primaria se hacen subsidiariamente instrumentales. Pero si se olvida esta situación subsidiaria y se considera a la enseñanza primaria como simple propedéutica de la enseñanza media, se borran los rasgos delimitativos, se desnaturaliza la primaria hasta los bordes de la esterilidad y, por su parte, la enseñanza media queda estrechada, reducida, casi incapacitada para poder llevar a cabo su misión. Además la imprecisión de límites desliza masas de escolares hacia una supuesta enseñanza media que, no por presión social, sino por un puro equilibrio en la educación, tiene que ser declarada obligatoria. Debe quedar sentado que a los efectos teóricos de esta comunicación no se consideran como enseñanza media los años del llamado Bachillerato elemental.

La enseñanza superior no puede en nuestra época atender a la formación cultural del individuo. A lo más que puede aspirar es a ponerle en posesión de la totalidad de conocimientos adquiridos en un campo determinado del saber humano. La actividad de la enseñanza superior se desarrolla en la parte más noble del árbol de la ciencia. Es común llamar a sus distintas dedicaciones «ramas» de la ciencia. Pero acuciada por el

desmesurado crecimiento y proliferación de estas ramas se encuentra cada vez más alejada del tronco y tiende hacia la especialización. Las manifestaciones de esta situación son perceptibles cada día sobre todo en Europa, en donde están desapareciendo las diferencias entre Escuela técnica superior y Facultad universitaria. Sin embargo, como se verá luego, toda estructuración se refiere a las ramas, pues la enseñanza superior no puede ser una unidad íntegramente actuante sobre un solo individuo (como lo son en efecto la enseñanza primaria y la enseñanza media), sino que actúa en sus diferentes ramas sobre diferentes individuos. La enseñanza universitaria es la que confiere a los que la cursan el más alto grado de conocimientos y les permite dominar una parcela determinada del campo de la ciencia. En cambio su efecto en la formación humana se produce sólo parcialmente en virtud de la visión panorámica que se consigue desde una posición tan avanzada de la ciencia. Esta visión panorámica no existiría, por carencia de objetos visibles, sin haber adquirido antes estos objetos no como entidades particulares, sino como elementos funcionalmente interdependientes dentro de una unidad. Esta tendría que ser precisamente la verdadera enseñanza media.

En la enseñanza media tiene que centrar la sociedad sus esfuerzos para la formación humana, aunque esta formación no se realice efectivamente hasta que es alcanzada la perspectiva adecuada. Esta formación humana es una norma ideal a la que deben aspirar los rectores de la sociedad. Pero el contenido de esa norma ideal no es válido para toda la humanidad, ni permanente en todas las épocas. Es obvio que todo el mundo se sentiría defraudado ante una forma de educación que no respondiera a las necesidades de su época. Se ve, pues, la estrecha relación, diríamos la identidad, entre la educación en una época y el estado cultural de esa época. La educación perfecta sería aquella que consiguiera en todos los que la reciban una exacta adaptación a ese estado cultural. Estado cultural sujeto a continuas variaciones especialmente en las épocas de crisis. Hay un error al creer que la incorporación de nuevas aportaciones culturales al acervo existente se produce a la manera de una adición de homogéneos; no es eso; el efecto más parecido, aunque mucho más complicado, es el de una combinación química, esto es, el de una adición, sobre un complejo, de un nuevo cuerpo que variara la estructura de todos los componentes del complejo. En el orden cultural la situación es todavía más complicada porque la existencia de ese nuevo cuerpo actuante no es conocida nunca más que después de haber actuado y sólo por la transformación producida en los demás se deduce su existencia y se estudia posteriormente su naturaleza.

Hay que tener en cuenta que el ambiente cultural de una época es elemento vital para todos los constituyentes de la sociedad sin excluir ni mucho menos a los totalmente ignorantes. De la misma manera que se percibe el enrarecimiento del aire aunque se desconozca su función, igualmente las gentes sienten el choque de todo aquello que no se adecua a su instintiva conformación con el ambiente y tienden a eliminarlo como algo nocivo. Hay pues culturalmente una inclinación a eliminar algunos elementos educativos que se han considerado indispensables hasta entonces.

El daño mayor está en que estas eliminaciones no se producen de manera aislada, sino que, y esto demuestra su interrelación cultural, se tiende a agrupaciones de elementos educativos. La consecuencia es la formación de unos lotes culturales de desecho arbitrariamente constituidos. El principio que regula la formación de estos lotes es muy sencillo: ante una necesidad impuesta por los tiempos se busca aquello que esté polarmente alejado de la nueva necesidad y sin atender a si vale o no para otro fin se lo elimina sin apelación con una curiosa aplicación de la impenetrabilidad de la materia al orden cultural. Por ejemplo el saber conducir un automóvil es una necesidad de los tiempos actuales; en consecuencia se le dedica una hora que se quita, por ejemplo, al latín. Alrededor de ese latín ya condenado sin juicio, se van colocando las materias más afines como cómplices del supuesto delito de incompatibilidad cultural. Entonces el lote así formado sirve de bandera para la lucha por la modernización de la educación; y como el número de lotes es muy variado el problema queda también muy debatido.

Tan debatido que continuamente se están haciendo innovaciones y cambios en los planes de estudios de todo el mundo. Como consecuencia de lo que venimos diciendo es la enseñanza llamada media el caballo de batalla de todas las reformas en toda la extensión del globo. Es natural que así sea, pues a ella le compete casi con exclusividad la parte propiamente cultural de la educación del individuo y el momento presente es un momento de crisis cultural.

Quien haya cursado este grado de enseñanza, al salir de él escogerá una de las ramas de la ciencia si sigue estudios superiores, y ya nunca más volverá a tener relación con esta clase de estudios. Nadie le volverá a pedir cuentas de todos los restantes campos del saber humano. Su visión del mundo, aun reelaborada desde la perspectiva que le ofrece su campo de trabajo, descansará sobre lo que adquirió en la enseñanza media. Si ésta ha sido mala por estar mal estructurada (o posiblemente mal aplicada) el hombre del mañana quizá pueda conseguir notables avances en la rama científica que cultiva, pero, al revés que D. Quijote (cuerdo en todo menos en la andante caballería), éste disparatará en todo menos en lo suyo, y habrá que poner en cuarentena sus opiniones incluso en las cosas de menor importancia.

Habíamos dicho que a la enseñanza media corresponde la parte medular de la formación cultural del individuo. En consecuencia, una crisis cultural no puede afectar como conjunto a ningún grado de enseñanza más que al Bachillerato. Los cambios en el ambiente cultural pueden afectar a los métodos, pero difícilmente al contenido de la enseñanza primaria (las calculadoras tendrán difícil acceso a la escuela y los medios audio-visuales no llegarán a eliminar la lectura ni la escritura).

Cualquier modificación que afecte a un campo determinado de la ciencia no produce en la enseñanza superior otro efecto que el de la adaptación de principios y métodos en ese campo, sin que nunca afecte en bloque al conjunto; incluso, si se produjera en todas sus ramas, afectaría a cada una en particular, porque la enseñanza superior es

una asociación de tipo jurídico de entidades independientes. En cambio, la enseñanza media es un conjunto orgánico en el que cada materia está en función de las demás. Incluso una y otra persiguen fines totalmente distintos; la enseñanza superior toma al individuo en función de la ciencia; la enseñanza media toma a la ciencia en función del individuo.

Así, pues, insistimos en que toda crisis cultural imprime firmemente su huella en ese tipo de estudios que ahora se hallan situados en el grado superior de la enseñanza media y precisamente en razón a la naturaleza de ésta. Desde la constitución de las nacionalidades europeas no se ha producido una crisis cultural semejante a la que se inició en la segunda decena de este siglo, cuyo proceso continúa. A partir de los años veinte se suceden continuamente las reformas de la enseñanza media en todos los países. La aspiración de cada una de ellas es restaurar con técnica moderna aquella parte del edificio que no tocó la anterior, hasta conseguir uno nuevo de estructura polimorfa. En todas las ocasiones y en todas partes el legislador cumple su misión de llenar un vacío visible, pero la verdad es que a nadie le está dado conocer las necesidades básicas de la formación humana en un período de crisis cultural.

La necesaria repetición de las expresiones «enseñanza media» y «Bachillerato» podría dar lugar a suponer en el autor de esta comunicación una opinión preestablecida o bien, por otra parte, una situación legal inalterable en ese grado de enseñanza. Lo que la comunicación defiende es que existe, según los postulados de nuestra cultura, un tipo de estudios que no son puramente informativos, que se desarrollan con mutua interdependencia, que intentan razonar y comprender las verdades científicas de que tratan, que se proyectan íntegros sobre la persona humana, que no pueden ser propedéuticos de los superiores más que subsidiariamente y que pueden admitir, según lo exijan las necesidades culturales y sociales, otros conocimientos instrumentales a condición de que éstos no alteren la función de formación de valores humanos que a aquellos está asignada. En la Europa de hoy están aún estos estudios en lo que llamamos Bachillerato. En cualquier momento puede éste desintegrarse y dividirse entre la enseñanza primaria y la superior como, en efecto, por una parte está aconteciendo con el Bachillerato elemental. La enseñanza superior podría llevarse la parte más caracterizada de estos estudios, o bien podrían ser éstos estructurados de otro modo. Ello es indiferente a esta comunicación, que sólo insiste en que este tipo de formación humana es la característica de la cultura europea y que en la crisis actual parece que todavía puede subsistir. Nadie debe escandalizarse en ningún país por los continuos cambios de planes a que se halla sujeto este tipo de estudios. Una cosa parece vislumbrarse: la humanidad tendrá que dedicarse casi en su totalidad al estudio. Las masas que hoy invaden los centros de enseñanza son las avanzadillas desperdigadas de un gran ejército próximo a llegar. Estas masas estarán llenas de prejuicios culturales y tendrán dispuestos para su eliminación numerosos lotes de desecho. Esperemos el futuro.

PROMOCION ESCOLAR EN ZONAS DE SUBURBIOS

CARMEN ESTELLES RIERA

Esta comunicación tiene por objeto, presentar, con toda sencillez, un hecho pedagógico, vivido a través de mis últimas experiencias como directora de Agrupación Escolar Mixta, en zona próxima a Valencia.

Valencia tiene un radio de 10 kms. a su alrededor que recibe constantemente gente de inmigración de otras provincias españolas. Una nota estadística es la siguiente:

De Cuenca, el 50 por 100 de los que inmigran hacia esa zona. De Albacete, el 25 por 100. De Andalucía, el 10 por 100, y el resto de Extremadura y otros puntos de España.

Los pueblos que limitan esta zona son los siguientes:

- Por el norte: Burjasot y Moncada.
- Por el noroeste: Alboraya.
- Por el sur: Silla y Catarroja.
- Por el oeste: Manises.

Mis dos experiencias se sitúan en dos pueblos muy próximos a la capital.

MISLATA, a tres kms. del centro de la ciudad, 14.000 habitantes. Tiene una Agrupación Escolar mixta de 11 unidades (seis de niños y cinco de niñas) hasta el 30 de agosto pasado. Hoy tiene ya 13.

CHIRIVELLA, a cinco kms. del centro, 16.000 habitantes, su Agrupación Escolar tiene 16 unidades. Este pueblo tiene en su zona bastantes gentes que se desplazaron allí por la riada del 57.

Para ver un poco mejor el proceso de la inmigración tomo un ejemplo: *Mislata*:

En 1961 entraron 480 personas, de las que 52 eran de edad escolar.

En 1962 entraron 1.000 personas, de las que 89 eran de edad escolar.

En 1963 entraron 1.200 personas, de las que 128 eran de edad escolar.

En 1964 habían entrado, en lo que iba de año, 3.000 personas, de las que 299 son de edad escolar. (Estos fenómenos extremos suelen corresponder al proceso de edificación de viviendas, que tienen esperando a los interesados. Con motivo del Plan Sur, el bloque de viviendas «El Cano» que estaba próximo a Cuart, ha venido a Mislata.)

El móvil de estos desplazamientos es la búsqueda de una vida mejor.

Estas personas abandonan el campo, buscan la vida en relación con la industria, tienen el deseo de vivir mejor y quieren superarse (queda muy definido cuando insisten en que sus hijos no sean como la mayoría de los padres: analfabetos).

En el aspecto social, la adaptación de estas personas se hace de hecho y se quedan. Son, además, conocidos entre sí, muchos de ellos y, con algún tiempo, organizan sus vidas.

En el aspecto pedagógico vemos cuestiones específicas que crean naturalmente problemas, que requieren atención y soluciones.

Las madres que vienen a matricular a sus hijos al llegar (sea cual fuere la fecha), tienen el agobio urgente de, al menos, «recoger» a los niños. Mientras van al Ayuntamiento a darse de alta, buscan trabajo, preguntan miles de cosas. El problema de la vivienda se enfoca, en general, hacia la propiedad por lo bonificable. Esta cuestión lleva en la programación económica el salir los padres a trabajar los dos, y dejar a los niños en manos de viejos o solos. Estos niños, en sus pueblos de origen, siempre tenían plaza en sus escuelas y les sorprende desagradablemente que en estos pueblos «grandes» no siempre tengan sitio. Aparece clarísimo un panorama de *matrícula permanente* que va creando sobre la marcha la constante necesidad de *creación de escuelas*. Un ejemplo es el caso de haber *matriculado* 42 niños, todos nuevos desde el 1 de marzo al 30 de mayo. Crea problema en relación con la homogeneidad del grupo de el maestro ya maneja. Pero en cuestión más grave el *nivel de conocimientos y la falta de hábitos que traen estos niños*.

El trasiego natural de estas familias supone el *abandono de la escuela durante meses*. Más dramático, el caso de los niños que *no iban a ninguna escuela* (se dedicaban a cuidar animales muchos de ellos). Al ingresar se convierten en *inadaptados*. Imposible ir a su curso por edad; de ningún modo reunirlos con los niños del mismo nivel de conocimientos. *Todas las escuelas de estas zonas deben tener su curso de «adaptación» para cada sexo*. Sin embargo hay que cuidar el plan de trabajo para que convivan con todos los niños, es importantísimo que haya una relación integral con los demás. Adjuntos a este trabajo van algunos ejercicios primarios de los que se les han aplicado al solicitar ingreso en la escuela.

La escuela es un gran medio, para que estas familias queden realmente incorporadas a la nueva vida social. Las *reuniones de madres* son

magníficas para ir conociendo aspectos interesantes de la vida de sus niños y para conocerse las señoras entre sí. También debe la escuela atender a estos niños especialmente en el aspecto de la *orientación profesional*. Su limitación anterior, en este aspecto, podría no aprovechar los aspectos de facultades y menos las especiales.

De hecho los pueblos a que me refiero no llevan el desarrollo de actividades necesarias para la vida, al mismo ritmo que la vida se les impone, por lo que la escuela podría salvar gran parte de este mal a través de todas las actividades culturales y complementarias.

En un futuro, cuando los «niveles» estén impuestos en toda España este problema estará en gran parte solucionado.

ENCUESTA SOBRE LA PONENCIA « PROMOCION DEL ALUMNO »

ESTUDIANTES DE LA SECCION DE PEDAGOGIA
DE MADRID

INTRODUCCIÓN

El deseo de participar de una manera activa en este III Congreso Nacional de Pedagogía ha llevado a los alumnos de la Sección de Pedagogía de Madrid a redactar la encuesta que se inserta a continuación y que sencillamente quiere manifestar nuestras inquietudes respecto a la ponencia que bajo el título «Promoción del alumno» dirige el doctor don Mariano Yela.

La encuesta ha sido contestada por una muestra representativa de los alumnos de la especialidad de pedagogía, con visión de estudiantes, con espíritu crítico, propio de universitario, pero con la buena voluntad de aportar nuestro granito de arena a la problemática actual de la educación.

Sin más prólogo paso a leer la encuesta con sus respectivas preguntas y contestaciones, expresadas éstas en tantos por cientos, para una más fácil comprensión.

ENCUESTA

1. ¿Qué facilidades ofrece nuestra sociedad para el logro de la plenitud del alumno como persona?

— Un 50 por 100 responde que no hay facilidades.

— Un 25 por 100 responde que no se prepara para aprovechar las facilidades que le ofrece la sociedad.

— Un 20,5 por 100, que existen pocas facilidades.

— Un 4,5 por 100, que hay que buscarlas.

2. ¿Qué dificultades, por el contrario, ofrece la sociedad?

— Un 40 por 100 hace hincapié en que falla el engranaje entre estudios y sociedad.

— Un 35,6 por 100 afirma que el presupuesto global del Estado está mal repartido.

— Un 24,4 por 100 atribuye las dificultades al bajo nivel económico.

3. ¿Qué dificultades y facilidades ofrecen nuestros hábitos educativos?

— Un 40 por 100 responde que falta dimensión humana a nuestros actos.

— Un 41,2 por 100 cree que fallan nuestras instituciones docentes por ser meramente instructivas.

— Un 19,8 por 100 considera que no se sabe estudiar.

4. ¿Y nuestra pedagogía familiar?

— Un 62 por 100 piensa que es defectuosa la preparación de los padres.

— Un 38 por 100 opina que no está actualizada la mentalidad familiar.

5. ¿Y de nuestro trabajo y cultura?

— Un 40 por 100 responde que falta sentido del deber.

— Otro 40 por 100, falta de iniciativa y sentido personal del trabajo.

— Un 20 por 100 afirma que existe una mentalidad antagónica entre trabajo y estudio.

6. ¿Se aprovechan las posibilidades psicológicas del alumno para su formación y aprendizaje? ¿sí o no? ¿por qué?

— El 100 por 100 contesta negativamente por falta de preparación del educador.

7. ¿Existe orientación personal, escolar, y profesional del alumno? ¿sí o no? ¿por qué?

— El 100 por 100 responde negativamente, señalando como causa la escasez de psicopedagogos.

8. ¿Qué problemas hay en torno a nuestros sistemas de promoción escolar?

— Un 52,3 por 100 considera que no hay ayuda real y eficaz para el que la necesita.

— Un 25 por 100 afirma la desorientación al pasar a la enseñanza media.

— Un 22,7 por 100 acusa la falta de orientación para el que comienza en cualquier nivel educativo.

9. ¿Existe la necesidad de un servicio de Psicología en toda clase de centros e instituciones docentes?

— El 100 por 100 contestó afirmativamente.

10. ¿Cómo te parece debería hacerse la coordinación entre la primera enseñanza y la media?

— El 50 por 100 respondió que la transición debía ser suave y no brusca como ocurre en la actualidad.

— El otro 50 por 100 señala una especialización del Magisterio para conseguir esa continuidad.

11. ¿Crees que existe algún problema respecto al acceso y coordinación en nuestra especialidad?

— Un 61,8 por 100 dice que hay muchas posibilidades de trabajo para las que no se capacita por falta de especialización y dotación de cátedras.

— El 38,2 por 100 afirma que hay muchos problemas. El principal es la facilidad de acceso mediante ingreso y el condicionamiento legal de no poder escoger otra especialidad, lo que crea un ambiente de descontento y desinterés.

12. La complejidad de la vida moderna exige la especialización. ¿En qué niveles debía comenzar?

— Un 80 por 100 concretándose a la Sección de Pedagogía cree es necesaria una mayor especialización psicopedagógica.

— Un 20 por 100 opina que debería comenzar en el nivel correspondiente al bachillerato elemental.

13. ¿En qué instituciones te parece más urgente la acción del psicopedagogo?

— Las contestaciones a esta pregunta fueron de una gran variedad, por lo que no establecemos ninguna clase de proporción. Entre otras instituciones y actividad enumeramos las siguientes:

Director de cualquier tipo de centro docente, de sanatorios de readaptación de difíciles, de prisiones, de centros de niños deficientes, asesor técnico de empresas, etc.

14. ¿Se prepara al alumno para la sociedad? ¿sí, no? ¿por qué?

— El 100 por 100 contestó que no se prepara porque falla el sistema educativo.

15. ¿Existe alguna causa negativa dentro de la sociedad que impida la creación de organismos para la orientación del alumno conforme a las necesidades de la sociedad?

— Un 50 por 100 subraya la falta de elasticidad de los adultos para admitir nuevas ideas.

— Un 25 por 100 lo atribuye a la falta de elasticidad de los adultos.

— Un 25 por 100 lo atribuye a la falta de libertad de enseñanza.

— El otro 25 por 100 insistió en la falta de proyección social.

CONCLUSIONES

1. Que la estructuración de la sociedad española actual no da faci-

lidades para la integración de los profesionales que prepara, y en segundo lugar que no se aprovechan aquellas posibilidades que se ofrecen.

2. Que las principales dificultades que aparecen en nuestra sociedad son: el bajo nivel económico, ser un país subdesarrollado, presupuesto nacional mal repartido en lo referente a educación, y la falta de engranaje entre los estudios y la sociedad.

3. Falta de preparación de los padres y de una mentalidad apropiada a las condiciones de la vida actual, reducción de la tarea docente en gran parte a mera instrucción, valiosa por otra parte pero carente de impulso dinámico.

4. Que no se aprovechan ni se da su sentido a las posibilidades aptitudinales del alumno para su formación y aprendizaje, todo ello por causa de la mala preparación psicológica del educador.

5. Que no existe orientación personal, escolar y profesional, dada la carencia de educadores especializados, es decir, faltan psicopedagogos.

6. Que no hay ayuda económica real y eficaz el que la necesita, que falta la orientación para el que empieza y se da mucha desorientación al pasar a la enseñanza media, que falla el sistema tradicional de exámenes por aplicarse a grupos excesivamente numerosos.

7. Que existe una necesidad urgente e ineludible por parte del Estado, de crear un Servicio de Psicopedagogía Escolar en instituciones docentes.

8. Que debería considerarse el Bachillerato elemental obligatorio y gratuito en graduadas escolares, mediante una preparación y especialización de los maestros.

9. Que nuestro ingreso en la Universidad (nos referimos a los maestros que son el tronco que compone la sección) es fácil, pero de consecuencias lamentables al estar condicionado a seguir un estudio para el cual puede no tener vocación.

10. Que la sección de pedagogía tiene innumerables posibilidades de satisfacer demandas sociales si se consiguiese una mayor especialización dentro de ella. Apuntamos esta especialización como una necesidad urgente.

11. Que la necesidad de ayuda por parte del psicopedagogo se hace más necesaria y definitiva al fin del Bachillerato elemental para proyectar con mayores posibilidades de éxito la vocación y el puesto en la vida de todos los ciudadanos.

12. Que las instituciones y puestos directivos que parecen más urgentes de ser ocupados por los psicopedagogos son: Director técnico de cualquier tipo de centro orientador tanto docente como profesional (industrial) y clínico.

13. Que falta libertad de enseñanza como también una mayor elasticidad por parte de la sociedad a la llegada de nuevas ideas (por ejemplo las que nos ocupamos hoy), razón por la cual nuestra labor de difusión e introducción de estas inquietudes nos exige y exigirá voluntad y ánimo que no puede ser en ningún momento desalentador.

SALUD MENTAL DEL ESCOLAR

RESUMEN

Doctor L. FOLCH CAMARASA

El concepto de Salud Mental comprende el de Higiene Mental clásica, que se nos había quedado estrecho y que ha sido superado a la luz de los nuevos conocimientos sobre el niño.

Visto desde el ángulo del educador obliga actualmente al mismo a un mejor conocimiento del niño en abstracto y a conocer unas técnicas que le permitan comprender cada caso concreto. Importa el conocimiento de la dinámica estructural de la personalidad y unos conceptos más profundos sobre la normalidad y anormalidad, considerando el niño como una individualidad siempre original, como una totalidad integrada en un ser bio-psico-social.

Por otra parte el educador debe conocer sus posibilidades y su responsabilidad. El maestro influye y su labor trasciende de lo puramente formal, por lo que debe conocerse a sí mismo y tener resueltos, previamente a su labor educativa, sus propios problemas personales.

Es necesario ver la escuela, desde el punto de vista de la Salud Mental, como colaboradora de la labor familiar. La escuela cumple una misión delegada por los padres y en buena parte puede colaborar a resolver problemas psicoafectivos, de individuación, de socialización, etc., no resueltos en el ambiente familiar.

La escuela actúa en muchos casos como piedra de toque u órgano resonador, evidenciando problemas latentes a resolver, que pueden ser estimados como inexistentes en la vida del hogar.

La vertiente educativa de la labor del maestro adquiere en el momento actual una importancia extraordinaria. Las circunstancias de la cultura en que vivimos exponen al *stress*, a la frustración y a mil formas de desajuste y alienación.

La Higiene Mental clásica tendía a colaborar a la educación evitando que la escuela fuera nociva. Hoy no nos basta, necesitamos que la escuela sea no solamente sana sino especialmente saludable. Es decir, fuente de salud, de la mayor salud mental posible para niños y maestros.

De la sensatez de los educadores depende mucho el porvenir de los educandos y más concretamente, de esta generación que formamos y para la cual deseamos un mundo mejor. Y no olvidemos que los niños son la materia prima más importante de la Patria.

EL PRONOSTICO DE LOS DEFICIENTES PSIQUICOS

RESUMEN

Doctor L. FOLCH CAMARASA

El futuro de los niños deficientes psíquicos no permite, en general, pronósticos a largo plazo y menos todavía si son emitidos sin un conocimiento profundo del caso o por técnicos de experiencia insuficiente. Poco nos dice para el futuro el valor de un cociente intelectual.

Sólo en casos de extrema gravedad podemos augurar un pronóstico certero en cuanto a la adaptación o convivencia social futura. Para los menos graves e incluso los más superficiales, los técnicos de más experiencia sólo pueden emitir un pronóstico válido a corto plazo y saben que está sujeto a constante revisión.

El futuro depende de toda su personalidad, en cuya estructura intervienen numerosos factores cuyo efecto es complejo y difícil de prever, ya que depende de la naturaleza básica del trastorno, del momento evolutivo, de la experiencia y de mil circunstancias ocasionales.

Si la oligofrenia puede ser definida como un trastorno de la personalidad de base intelectual primaria, indudablemente la capacidad cognoscitiva es un factor a valorar, pero sólo debe ser tenido en cuenta como una dimensión y para un pronóstico es sólo un aspecto a considerar y muchas veces no el más importante.

La misma razón etiológica que da lugar al déficit intelectual, puede condicionar otras insuficiencias o desviaciones. Todos sabemos de las dificultades de adaptación social de los oligofrénicos medios en muchas ocasiones, cuando liberan directa y brutalmente su agresividad, por ejemplo. Basta tener una ligera experiencia en el tratamiento de los mismos oligofrénicos superficiales (incluso de los liminares) para conocer cuantas dificultades de adaptación social nos proporciona su comportamiento psicopático.

La noxa puede actuar ocasionando además del déficit psíquico problemas de la psicomotricidad o una epilepsia, por ejemplo. Todo ello debe ser valorado a la luz de la totalidad.

Pero el oligofrénico también es él y su circunstancia, por lo que todo pronóstico (e indicación terapéutica) no puede ser emitida sin un conocimiento de cómo él vive la situación.

Todo esfuerzo para la promoción de los deficientes psíquicos debe ser dirigido por técnicos de experiencia, no sólo para no malgastar tiempo, esfuerzos y dinero, sino para aprovechar las posibilidades reales que en ellos puedan existir.

PERFILES PSIQUICOS DE LA ADOLESCENCIA Y PROBLEMÁTICA

RESUMEN

JOSÉ MARÍA GARAY DEL CAMPO

Exigencias ineludibles de síntesis nos obligan a reducir a la condición de comprimidos los análisis y deducciones que, sobre el tema que encabeza esta recensión, aporta el comunicante al acerbo del III Congreso Nacional de Pedagogía. Son experiencias personales vividas y contrastadas por la convivencia en nuestro diario quehacer educador dentro del sector estudiantil de grado medio y profesional.

Llegan a nuestras aulas los alumnos niños aún. Diez, once años. Les asistimos en el trance borrascoso de la adolescencia y les dejamos a las puertas de la juventud. Y es estando junto a nosotros donde toman su postura frente a Dios y frente al mundo.

De aquí la necesidad del conocimiento concreto e íntimo de la peculiar psicología y problemática espiritual de estos escolares a los que vamos a aplicar los métodos educativos para que éstos resulten más eficientes y provechosos. Delimitamos y justificamos así el campo de nuestra observación psicológica.

A) *Perfiles síquicos de la adolescencia*: Nos limitamos a destacar los hechos y reacciones más comprobables y generales, que pueden considerarse como expresión más cierta de la psicología de la adolescencia.

Ubicamos cronológicamente la adolescencia en nuestras latitudes entre los 12-18 años. Estas fechas no tienen valor absoluto.

Las manifestaciones síquicas de la edad juvenil pueden resumirse así:

1.º *El afán introspectivo o esfuerzo por descubrir el Yo*: Es un fenómeno de carácter universal. Se halla más o menos acusado en todos los adolescentes. Es, pues, una manifestación síquica peculiar de la adolescencia.

Algunas de las manifestaciones del afán introspectivo son: a) El en-simismamiento y la autorreflexión. Se trata de un fenómeno de los más llamativos en la adolescencia y varía según las condiciones temperamentales y educativas. b) La egolatría. Se manifiesta por un sentimiento de orgullo y ambición en el adolescente que le hace creerse superior a los demás. c) La susceptibilidad exagerada. La ofensa más grave que se puede hacer a un adolescente es la de no tomarle en serio a él o a sus cosas y problemas. d) El afán de «hacerse valer». En la adolescencia es común el hecho contradictorio de que junto al «pudor»—que hace enrojecer al púber por el motivo más leve—aparece en ambos sexos un afán de llamar la atención, de singularizarse. En el fondo no es sino un intento de afirmar la personalidad, de hacerse valer.

2.º *La consecución del pleno desarrollo cuantitativo de la inteligencia*: El adolescente conquista el razonamiento abstracto volviéndose capaz de trabajar a partir de premisas hipotéticas. No quiere decirse que la inteligencia logre la madurez a los 14 años. Sino que a partir de esa edad sus avances son menos considerables.

3.º *Aparición de las aptitudes particulares*: En la adolescencia, la inteligencia, según va llegando a la madurez cuantitativa, empieza a especializarse en alguna forma, dando lugar a la aparición de las aptitudes particulares. Resulta, no obstante perjudicial, tanto individual como socialmente, el ejercicio prematuro de la profesión. Debe formarse primero al hombre sin tener en cuenta su futuro destino dentro de la actividad humana.

4.º *La tendencia dialéctica*: Impulsa al adolescente a la discusión apasionada e incluso a la disputa agresiva y violenta. El adolescente tiende a afirmarse oponiéndose.

5.º *La obnubilación ocasional*: Es una especie de confusión intelectual pasajera que se da con cierta frecuencia en la adolescencia y que es muy digna de ser tenida en cuenta por maestros y educadores. Como consecuencia de ella, los intereses intelectuales ceden el paso a los emotivos y sentimentales; descendiende el rendimiento escolar del adolescente; se muestra «distráido»; aparece, con frecuencia, absurdo, incomprendible, indolente, perezoso...

6.º *El sueño y la fantasía*: Es nota característica de la adolescencia la tendencia a realizar grandes cosas, a soñar con proezas extraordinarias: el adolescente es más idealista que realista; no tiene en cuenta la proporcionalidad de los medios con el fin a conseguir. Por estas tendencias idealistas, la adolescencia es fácil de conquistar para los grandes movimientos de tipo social o religioso. Sobre todo si se la sabe entusiasmar con un ideal.

7.º *La afectividad del adolescente*: Es la adolescencia la edad en la que se produce una mayor intensidad en la vida afectiva. Domina en ella el sentimiento a toda otra manifestación síquica, debido a la riqueza emotiva e imaginativa del adolescente. Los más característicos sentimientos son la amistad y el amor.

8.º *El erotismo juvenil*: Entendemos por él un sentimiento intermedio entre la amistad y el amor. Es la forma peculiar de la afectividad del adolescente; lo que mejor expresa lo íntimo de su sique. La forma típica del erotismo juvenil es la amistad entre los adolescentes del mismo sexo y edad. Es también bastante común el erotismo del adolescente respecto a un adulto del mismo o distinto sexo, por ejemplo un profesor, una estrella de cine, un as deportivo... Lo despiertan los valores humanos de esas personas.

Todas estas formas de relación sentimental pueden tener en el fondo una estimable eficacia pedagógica, ya que lo que provoca la admiración del adolescente son, precisamente, las cualidades de orden físico, intelectual o moral.

B) *La problemática de la adolescencia*: Los anteriores perfiles síquicos nos dan ya la pista para el descubrimiento de la problemática juvenil.

1.º *La socialización del adolescente*. Como consecuencia del descubrimiento del yo y de la afirmación de la personalidad el adolescente siente la necesidad de incorporarse de manera activa a la vida activa de los demás hombres en la comunidad humana. De aquí surge un conjunto de conflictos de este período que brotan de la inadecuación entre lo que desearía realizar y la pobreza de medios para realizarlo. Como secuela de ello y también de la incomprensión de los adultos, el adolescente se muestra arisco y suspicaz y adopta fácilmente una postura de rebeldía e independencia frente al medio en que ya no puede actuar con la llaneza y aplomo del niño.

2.º *La crisis familiar*. Es la más aguda, de ordinario. Obedece, comúnmente, a la crisis de autoridad. En el adolescente nace y se desarrolla una capacidad crítica que somete a revisión todos los valores aceptados con más o menos sumisión durante la infancia. Se hace así cada vez más fuerte un afán destructor de lo que antes se admitió como bueno, por no satisfacer las necesidades que apremian ahora. Se debe procurar hacerla lo menos angustiosa posible tratando de comprender la conducta del adolescente en esta etapa vital.

3.º *La crisis escolar*. Es derivación de la anterior en cuanto que el instituto, colegio, etc., vienen a ser como la prolongación de la familia. En la medida que el centro educativo ofrezca los mismos caracteres que la familia, provoca en el adolescente idénticas actitudes y reacciones.

4.º *La crisis social.* Está determinada por la sociedad de que forma parte el adolescente. La provoca, fundamentalmente, su situación social o económica. En el adolescente se crea fácilmente un sentimiento de soledad e injusticia por el trato que recibe de los adultos y por las desigualdades que descubre en las comunidades con las que convive: familia, centro educacional, localidad... Esto puede explicar, quizá, ciertos casos de delincuencia y de inadaptación social de elementos juveniles que vendría a ser como una reacción y protesta ante esta situación social.

5.º *La crisis religiosa.* Se da también frecuentemente en la adolescencia y afecta principalmente al dogma y a la moral. Hay que achacarla al despertar del espíritu crítico y a las dificultades sexuales del adolescente.

Es como una consecuencia de la crisis familiar y escolar ya que, hasta ahora, el niño ha creído y practicado lo que le han enseñado a creer y practicar en la familia y en la escuela. Ahora para creer, el adolescente desearía explicarse y comprender lo que la fe y el dogma le imponen como cierto.

Es corriente que se dé una especie de rebelión contra las prácticas religiosas, sobre todo si son impuestas, y que tienda a desligarse de las tradiciones religiosas recibidas.

Toda esta zozobranante problemática, que agita y oscurece el horizonte rosado de nuestros adolescentes, debe acuciarnos a los responsables de la formación humana, religiosa, social... del sector juvenil a adentrarnos y calar cada vez más hondo en su intrincada sicología y enmarañada problemática para volcar en las almas de nuestros educandos los más ricos tesoros de nuestra ciencia y experiencia pedagógica.

LA PSICOTERAPIA DE GRUPO CON RETRASADOS MENTALES

CARMEN GAYARRE DE GIL

El Colegio San Luis Gonzaga de Enseñanza Especial para Adolescentes empezó en septiembre de 1959 con tres alumnos, hasta llegar en junio de 1960 a reunir un grupo heterogéneo de 30 adolescentes y jóvenes, comprendidos entre los trece y los veinticuatro años. En torno a ellos se procuró formar un clima que actuase de psicoterapia colectiva.

Era necesario establecer las buenas costumbres del Colegio y no bastaba formularlas: puntualidad, distinción de lo propio y lo ajeno, respeto a lo de otro, etc., y no contábamos más que con apatía para el trabajo, complejos de inferioridad, bloqueos psicológicos, agresividad reprimida o manifiesta, reacciones de defensa, inconsistencia del testimonio, dificultades de convivencia familiar y otras muchas perturbaciones afectivas constituían un lastre acarreado por años de abandono o de superprotección, que era necesario desarticular, aligerar.

A ello contribuyó en gran manera las conversaciones de sobremesa dirigidas por don José Rodríguez Cordero, que podrían denominarse como las de Pratt: «Terapia exhortativa paternal de actuación por el grupo». En esa «clase colectiva», don José ha explicado muchos temas, formulando preguntas y discutiéndolas, activando así la aparición de sentimientos de estímulo y solidaridad. Sin pretenderlo acaso ha asumido una figura paternal idealizada.

Simultáneamente inicié otro tipo de «clase colectiva», en unas reuniones semanales conjuntas de todo el grupo de alumnos para celebrar «coloquios» generales en los que ellos me plantearan sus problemas y sus dificultades. La sesión más notable fue en la que un mucha-

chote de dieciocho años, de violencia indomada, se levantó para decirme con expresión balbuceante: «Ayúdeme, doña Carmen, a no enfadarme.»

Lo heterogéneo del grupo frenaba muchas veces las posibilidades de comunicación, quedando el sondaje a medias o cortada la veta descubierta por no ser apta para todos. Por otra parte, la psicoterapia individual que había sido prescrita para algunos casos no pudo realizarse. De estas dos situaciones y de una intuición de que íbamos por buen camino surgió la decisión, en el curso 1960-61, de formar grupos pequeños (6 a 12) para realizar una psicoterapia simple, sin adhesión especial a una escuela, una mezcla de psicoterapia de dirección y de comprensión, por tanto sin ninguna pretensión clínica, sino puramente educativa y de apoyo, para resolver conflictos, deshacer bloqueos psicológicos, disolver complejos, enderezar comportamientos, reeducar en una palabra e integrar a los alumnos en tanto que posible en su propio marco familiar y social.

EXPOSICIÓN DEL MÉTODO

El 3 de febrero de 1961 se celebró el primer coloquio en grupo pequeño, de seis participantes, sentados a los lados de una mesa rectangular, dejando para mí una cabecera y la otra libre, que ocupó más adelante, al aumentar el número, un chico. Es curioso que desde un principio, en estos cuatro años, se ha seguido la costumbre de tener un día determinado de la semana para cada grupo y el mismo sitio para cada participante. Acaso parezcan datos nimios, pero son demostrativos de la importancia dada al Coloquio, que se manifiesta también en que nada lo estorbe, ni lo abrevie. Los participantes se sienten actores. A la pregunta hecha por extraños al Colegio de «qué es un Coloquio», contestan: *hablar de nuestras cosas íntimas, de las cosas del Colegio y de lo que hacemos fuera*. La dirección del Coloquio no estorba, porque es sabido que no hay enfados, ni riñas, ni represalias o castigos por los descubrimientos que se hagan.

El método es *poner las cartas sobre la mesa*, decir las cosas como son, a lo blanco, blanco; a lo negro, negro. Situar-se frente a la verdad y *verse en un espejo fiel*; tal como uno es.

El dinamismo que se verifica es diametralmente opuesto al de la corriente ejemplificada de Pratt: se hace una terapia «por» el grupo con estructura fraternal. Se incitan y canalizan emociones colectivas en grupos solidarios, pero la identificación del sujeto se verifica no con el terapeuta, sino con otro compañero-reformador, o con un grupo de ellos.

AGRUPACIÓN DE ALUMNOS

El criterio para la agrupación de alumnos fue desde un principio la madurez de personalidad que tuvieran: su experiencia vital, sus horas de vuelo, no correspondientes en algunos casos a su edad cronológica,

ni a su C. I. Por ejemplo, se incluyó en el grupo más evolucionado de mayores a un adolescente por su nivel intelectual, rendimiento, etc., y él mismo prefirió cambiar al segundo grupo de adolescentes de su edad y experiencia, aunque inferiores en inteligencia y conocimientos. Se desprendía del primero.

Cambios parecidos han sido necesarios en otros grupos, quedando unas estructuras estables para algunos y variables para otros a lo largo de estos cuatro años. Así, en febrero de 1961 se formaron cuatro grupos:

- 1.º De seis participantes.
- 2.º De siete participantes (aumentó uno en marzo de 1961).
- 3.º De seis participantes (aumentó uno en marzo de 1961).
- 4.º De cinco participantes.

En este curso se han reanudado ya los Coloquios con variables propias de la misma evolución colectiva e individual. La edad de los participantes está comprendida entre los trece y los veintinueve años. Los C. I. entre treinta y ochenta. El número de los grupos es cinco. Su composición varía entre nueve y 12 participantes. Las reuniones son por la tarde, a las seis, y en los días convenidos para mayor facilidad de asistencia.

CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Los participantes del grupo 1 tenían las siguientes características:

		<i>En febrero de 1961</i>		<i>En octubre de 1964</i>			
		<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>	<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>		
1.	S. D.	15	69	1.	S. D.	18	72
2.	J. S.	17	53	2.	J. S.	20	61
3.	B. S.	15	77	3.	B. S.	18	75
4.	F. R.	18	33	4.	F. R.	21	41
5.	P. F.	18	42	5.	R. S.	22	62
6.	J. M. ^a	12	68	6.	A. H.	21	52
7.	R. S.	19	62	7.	J. B.	19	53
				8.	J. M.	16	50
				9.	A. C.	16	71
				10.	D. F.	15	60

El grupo 2 se formó con los siguientes participantes:

<i>En febrero de 1961</i>			<i>En octubre de 1964</i>		
	<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>		<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>
1. J. E.	25	38	1. J. E.	28	47
2. J. H.	18	34	2. J. H.	21	44
3. G. C.	17	35	3. G. C.	20	35
4. J. M.	19	41	4. J. M.	22	43
5. C. R.	21	32	5. C. R.	24	33
6. J. A.	17	46	6. J. A.	20	46
7. A. H.	19	75	7. A. S.	18	43
			8. P. F.	25	49
			9. L. S.	18	64

El grupo 3 se formó inicialmente, *en febrero de 1961*:

	<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>
1. A. S.	14	47
2. A. M.	14	56
3. C. C.	14	49
4. F. R.	14	39
5. C. M.	13	58
6. J. M. ^a	14	68
7. G. R.	15	30

Después de un año se desdobló en dos grupos: grupo 3 (Peregrinos I) y grupo 4 (Peregrinos II). En *octubre de 1964* están integrados de los siguientes participantes:

Grupo III			Grupo IV		
	<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>		<u>E. C.</u>	<u>C. I.</u>
1. A. M.	17	59	1. C. G.	18	30
2. P. M.	16	51	2. C. C.	17	46
3. L. T.	15	59	3. F. R.	17	33
4. M. A.	17	66	4. R. A.	14	45
5. J. P.	15	62	5. S. D.	16	42
6. D. L.	14	68	6. A. J.	14	55
7. P. A.	15	80	7. J. J.	16	47
8. J. M. ^a	17	80	8. D. B.	16	47
9. A. M.	17	66	9. L. G.	22	34
10. J. R.	16	46	10. J. G.	16	34

El grupo de los Pequeños, inicialmente, en febrero de 1961, estuvo formado por:

	E. C.	C. I.
1. S. D.	13	42
2. L. G.	18	34
3. J. G.	13	32
4. C. V.	14	30
5. C. A.	14	30

de los cuales tres han pasado a otros grupos y dos no están en el Centro. El grupo actual es completamente nuevo.

NÚMERO DE SESIONES POR GRUPO Y AÑO

	1960-61	1961-62	1962-63	1963-64
Valientes... ..	36	35	34	29 = 134
Músicos	27	30	32	29 = 118
Peregrinos I	27	26	23	33 = 99
Peregrinos II	—	23	26	25 = 74
Pequeños... ..	—	15	—	— = 15
	80	129	115	116 = 440

Desde un principio se adoptó la práctica de tomar notas de lo hablado y de lo propuesto como conclusión hasta el próximo coloquio o de los asuntos pendientes. Esas notas individuales no se corrigen, son estrictamente personales. La importancia del diálogo ha ido creciendo y la de las notas ha disminuido, conservándose la costumbre de registrar el número de la sesión y la fecha del día.

Esta práctica ha facilitado que no estén fuera de lugar mis anotaciones y, aún más, que las vean con agrado. No he hecho uso del magnetófono todavía para no restar libertad a la expresión. Sin embargo, lo desean, por el gusto, indudablemente, de oírse después.

Las posibilidades de expresión oscilan entre una capacidad normal de lenguaje, registrada por las pruebas Terman-Merril, forma L, en un caso del grupo primero, y la limitación del que habla con formas agramaticales o solamente por sustantivos y verbos en infinitivo, en los grupos restantes.

Las dificultades de comprensión han sido muy graves en algunos casos por la identificación con el compañero de grupo que entrara en juego y sólo una adaptación progresiva las ha ido superando hasta casi desaparecer actualmente. Tales variantes dentro de una misma edad obligó a desdoblarse el grupo de adolescentes en Peregrinos I y Peregrinos II; o sea, adolescentes de una edad, pero de distintas condiciones.

PLAN GENERAL DEL COLEGIO

Al complejo de clases y talleres se le ha llamado desde el principio Colegio. El nombre va cayendo en desuso para los mayores y llegará a ser sustituido por el de Centro.

En el Centro aprenden, se educan y trabajan: enseñanza primaria, preprofesional, cultura, oficios o trabajos. Ser hombres de provecho es el ideal propuesto. Ser útiles, valerse por sí, ayudar a los demás, aceptar las propias limitaciones, compensarlas, soportar las molestias de otros, convivir, esforzarse y pedir la ayuda de Dios. «A Dios rogando y con el mazo dando.» Los refranes españoles gustan e inoculan principios de sana filosofía.

PLAN GENERAL DEL PROCEDIMIENTO

La psicoterapia de grupo ha contribuido a realizar este programa de educación y reeducación de adolescentes y jóvenes retrasados mentales con un trabajo perseverante y metódico realizado en la sesión semanal de tres cuartos de hora con cada grupo.

En la fig. 1 representa el número de Coloquios celebrados por grupo y por año. El total es de 440 en los cuatro cursos.

En la fig. 2 se señala el número de Coloquios celebrados por todos los grupos cada año. El máximo fue en 1961: 129 coloquios, porque hubo cinco grupos. En 1962 y 1963, respectivamente, tuvimos 115 y 116 coloquios de pequeño grupo, respectivamente.

La fig. III nos da el número de reuniones por grupos y se ve que el grupo llamado «Los Valientes» tiene el récord, con 134 coloquios.

La fig. IV nos dice el trabajo individualizado de los miembros respecto al número de coloquios en los que haya participado.

La fig. V resume el número de miembros en los grupos y el número de coloquios de cada grupo.

Notemos que hay 13 muchachos que han participado en un número importante de coloquios, comprendido entre 100 y 140. Entre 80 y 100 coloquios han tenido siete chicos. Hay 18 que se han beneficiado de 20 coloquios y 11 que han estado en 10.

La expresión gráfica del trabajo y la previa elaboración se la debo a una de las colaboradoras del Centro desde 1963: Concha Jacob.

Hay que añadir la experiencia incipiente en el pasado curso 1963-64, con un grupo de 12 a 15 chicas con dificultades caracteriales la mayor parte: hiperemotivas, inestables, etc., que nos reafirman en nuestras conclusiones provisionales.

Esta acción psicoterápica ha tenido el complemento de una psicoterapia individual como tratamiento habitual o eventual, del mismo tipo de psicología de apoyo, dada por Elena Perdikidis a seis casos y una psicoterapia colectiva realizada con ocasión de los coloquios generales de los sábados, que se han seguido sin interrupción desde 1960 hasta la fecha actual en los que participan 50 alumnos. También han continuado hasta julio de 1964 las conversaciones de sobremesa dirigidas por don

José Rodríguez Cordero, y en este curso exigencias de horario las han sustituido por una reunión semanal con él los sábados, precedida de terapia musical: canciones e instrumentos.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Nuestro primer objetivo al iniciar los coloquios fue crear la idea y el *espíritu de grupo* y encontrarle un nombre. El tema fue difícil de abordar por el aislamiento individual en que vienen y su falta de situación propia entre los demás. Después de muchas discusiones se desembocó en encontrar los nombres significativos de una necesidad de compensación.

- 1) Los Valientes: eran tímidos.
- 2) Los Ases: eran los mayores disminuidos.
- 3) Los Fieras: eran adolescentes agresivos.
- 4) Los Pequeños: recibieron el nombre.

La evolución en los grupos ha derivado en un cambio de las actitudes individuales y colectivas y en cambios de nombres de grupos. Por ejemplo: Los Ases han pasado a ser los Músicos, y los Fieras se descubrieron Peregrinos la tarde que fueron al Cerro de los Angeles.

La socialización ha sido un objetivo específico que continuamos persiguiendo porque cuesta mucho lograr. En primer término se verifica en el seno del mismo grupo. Sólo el aprender los nombres de los compañeros de grupo ha sido tarea de varias sesiones para algún chico. ¡Hasta qué punto se sentiría solo en la gran colectividad del Colegio! Era un niño mimado por su madre, caso límite de superprotección.

En cambio, en el grupo de los Valientes se han dado atracciones y repulsiones, antagonismos y amistades y toda una dinámica de grupo, de interesante exposición en detalle, pero que rebasa los límites de estas notas.

Se ha visto en los coloquios el reflejo de la interacción familiar con sus variantes de colaboración y oposición a las directrices del Colegio. Y otras muchas reacciones sociales en el medio interior del grupo, reflejo también de diferencias individuales y sociales.

En los grupos 2, 3 y 4 se ha buscado la comprensión de las relaciones sociales y familiares: padres, hermanos, cuñados, primos, tíos, esposa, nuera, novia, etc., para que conozcan y empleen adecuadamente los vocablos que han retenido de la radio o de la televisión, sin saber su sentido. Así se ha procurado también desarrollar las nociones de tiempo (calendario, estaciones, meses, días, etc.) y de espacio (Geografía) y fijar actitudes normales en el juego, por ejemplo, aceptar el perder, formar equipo, etc.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Para toda esta enseñanza se ha empleado generalmente la discusión libre, que sigue el camino que los mismos participantes abren. Se ha

estimulado la aportación de materiales de trabajo. Por ejemplo, el grupo tercero, en 1961 y 1962 acumuló recortes de fieras y de fieras domadas, de periódicos y revistas, así como de fotos de accidentes de coches.

Se trataba de frenar ímpetus ciegos ante el peligro y de suavizar agresividades feroces. La técnica del autocontrol por la anotación en agenda íntima fue adoptada con entusiasmo, aunque con diferentes grados de asiduidad.

En los dos grupos más evolucionados, 1 y 3, los Valientes y los Peregrinos I, se ha utilizado en parte el psicodrama, pero con mucha cautela, y la teatro-terapia y el guiñol han servido para formar pequeños equipos de actores, pero algunos con planes de difícil realización.

DESCRIPCIÓN ILUSTRATIVA GENERAL: ILUSTRACIÓN CON ALGÚN CASO CONCRETO

Se ha procurado siempre una benevolencia neutra hacia cada uno de los participantes. Sin embargo, en alguna ocasión no he reprimido una actitud de autoridad propia del educador, pero ajena al psicoterapeuta. Hay que tener en cuenta que no es una persona venida de fuera quien realiza la función de psicoterapeuta, sino que ha surgido del seno mismo fundacional. Por tanto, se da una imagen de madre y maestra, a la que incumbe función psicopedagógica, educativa, y no puede ser exclusivamente actuación en el ámbito de una psicoterapia libre. De ello derivan limitaciones por la doble función que se compensa en la psicoterapia individual con tercera persona.

He practicado en algunas ocasiones con los más evolucionados, aunque inseguros, dependientes de adultos y rebeldes a la transferencia de un igual o considerado inferior, el «counseling» o autagogía (Charles A. Curran), procurando ejercitarles en deliberar sobre sí y sus cosas, para comprenderlas y tomar decisiones responsables que luego ejecuten; no dándoles consejo, sino ayudándoles a manejarse con sus propios resortes personales.

La psicoterapia de grupo se ha manifestado como un factor importante y fecundo para todos los participantes, pero específicamente para algunos. Vimos curarse en mes y medio a un enurético de dieciocho años, resistente a la medicación y a todos los procedimientos anteriores. Utilizó la técnica del auto-control, proponiéndose «no hacerlo» y apuntando en la agenda cada mañana el *sí* o *no* correspondiente. Hubo en el coloquio comentario de sus éxitos, pero sin que se aludiera al hecho, sólo conocido de sus más íntimos.

RESULTADOS

— Se ha verificado una gran interacción en todos los grupos, a pesar de que existen algunos niveles intelectuales muy bajos y medios muy pobres de expresión verbal.

— Una fuerte relación emocional ha provocado fenómenos y situaciones excepcionales.

— La psicoterapia de grupo ha dado motivación e impulso a la terapia ocupacional, despertando el esfuerzo personal, la actividad y el afán de apoyarse mutuamente y fortalecer durante la semana al compañero que decaiga en el afán de cumplir lo propuesto.

— Los grupos han evolucionado a lo largo de los cuatro años, tanto por el aumento de participantes como por el reajuste de los mismos.

— Gran mejoría en la expresión y formulación verbal de sentimientos, conflictos, proyectos, etc., es decir, aumento en el conocimiento de sí mismos y en la capacidad de comunicación, incluso en casos de grandes limitaciones individuales.

LIMITACIONES

Las limitaciones son evidentes. No se ha llegado a una estructuración total de la personalidad. Las situaciones traumatizantes tienen una potencialidad que actúa. Los conflictos no se han liquidado completamente. A veces, los bloqueos afectivos nublan toda comprensión o bien las razones aparentes impiden la conclusión lógica y no hay posibilidad de razonamiento. En ocasiones falla la voluntad; por ejemplo, el caso del enurético curado llega a ser fracaso por contentarse con las adquisiciones logradas y no aceptar ciertas condiciones impuestas para obtener otras nuevas. Por voluntad propia ha renunciado a venir al Colegio. No se pudo conseguir la puntualidad en la clase, que le era más necesaria.

COMPROBACIÓN DE RESULTADOS

«¿Se puede establecer el valor de una terapéutica a base del estudio muy detallado de algunos casos?» Esta pregunta se formula Guy Palmade en su libro *La Psychothérapie*.

Los trabajos de comprobación presentan muchas dificultades. El valor de dos tratamientos no puede ser estadísticamente comparado más que sobre un número bastante importante de población semejante, de manera que las diferencias de resultados se deban a las diferentes técnicas.

Además, habría que introducir la medida en una psicología dinámica.

En los estudios citados por el mismo autor se resalta la primacía del terapeuta sobre la de las técnicas. Por nuestra parte, practicamos para la comprobación el método de observación con intensidad y rigor crecientes. Ese material de papeletas concretas y precisas de hechos, dichos, actitudes de los alumnos en distintas circunstancias: clases, juegos, talleres, comida, etc., tomadas por los profesores, maestros de taller, terapeutas ocupacionales, etc., da pie para perfilar la evolución de la personalidad individual y de los grupos. Son también valiosas las referencias familiares sobre la conducta de los chicos en casa y en sociedad.

Por otra parte, el mismo material de las notas de los coloquios son un filón de estudio en el que se reflejan los avances y retrocesos, la maduración o estancamiento en el desarrollo de capacidades e incluso ulteriores perspectivas.

Así mismo la colaboración de Elena Perdikidis, en su trabajo de estudio psicológico individual, demuestra por ejemplo en algunos casos examinados en noviembre de 1959 y en junio de 1964 un extraordinario cambio favorable sobre todo en los que han tenido una mayor colaboración en los coloquios. Esta exploración, realizada con plena capacidad y responsabilidad profesional y en franca situación positiva de contacto personal, comprende los test psicotécnicos (Goodenough, Terman-Merril, forma L, Porteus, y Pintner Paterson) que nos da la variación o estabilidad del C. I., el grado de adaptación social y señalan las posibilidades de aprendizaje. En siete casos ha hecho también como prueba de personalidad el T. A. T. y en dos el Rorschach.

Por último disponemos de la actuación médica y psiquiátrica gracias a los colaboradores especializados a los que nunca agradeceremos bastante su asistencia tanto individual en los casos necesarios, como de orientación con el Profesorado en las sesiones de estudio y análisis de las observaciones del comportamiento.

CONCLUSIONES

1. Que la psicoterapia de grupo es uno de los factores más eficaces para la rehabilitación y que prepara o completa las posibilidades de la terapia ocupacional.
2. Que en psicoterapia de grupo hay mejores resortes que en psicoterapia individual a causa de la psico-dinámica de grupo y por las insuficiencias de las vivencias y de expresión del retrasado mental.
3. Recomendar la preparación de personas capaces por sus aptitudes y por su especialización para practicar la psicoterapia de grupo en los Centros de retrasados mentales de adolescentes y jóvenes.
4. Que convendría que los futuros psicoterapeutas reciban una formación ampliada en sociología, psicología social y dinámica, psicopatología, y tengan la colaboración necesaria médica y psiquiátrica y un adiestramiento en la manera de realizar la Psicoterapia de grupo en prácticas con compañeros dirigidas por un Psicoterapeuta experimentado.

EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS MEDIAS DE TIPO RURAL¹

JOSÉ GUILLÉN GARCÍA

El hecho tiene indudable interés y debe preocuparnos forzosamente a los que luchamos por una futura unidad cultural de todos los españoles. Una gran mayoría de los alumnos que nos llegan a los centros de enseñanza media procedentes de zonas rurales arrastra una vida académica enclenque, se hunde en el anonimato de la mediocridad y se precipita con frecuencia inusitada al fracaso, abandonando los estudios sin haber conseguido el grado del bachillerato elemental.

El tema entra de lleno en los dominios de la Sociometría² y es lógico que fundamente mis aseveraciones en tablas y gráficos estadísticos.

Los datos que recojo corresponden a los tres últimos cursos (61-62, 62-63 y 63-64) del Instituto Laboral de Orihuela, zona predominantemente agrícola y con notable número de población dispersa. Estos datos se reflejan a través de unos diagramas polares y de unas tablas numéricas que se relacionan estrechamente.

¹ El problema también afecta, aunque en menor escala, a los alumnos de extracción urbana procedentes de estratos sociales ínfimos.

² Tengo entendido, a través de la Revista *Bordón*, que M. E. Boney ha abordado este problema en Rev. Sociometry, 1944, aunque no he podido consultar este trabajo, por no estar a mi alcance inmediato los fondos Bibliográficos adecuados.

TABLAS NUMERICAS ESTADISTICAS

CURSO ACADEMICO	ALUMNOS MATRICULADOS		ALUMNOS CON PASE DE CURSO				ALUMNOS PARA REPETIR CURSO	
			Con NOTABLE aprovechamiento		Con aprovechamiento normal y def.			
	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales
1961/62	145	97	15 %	6 %	56 %	65 %	29 %	30 %
1962/63	142	57	15 %	8,77 %	62,5 %	64,8 %	22,5 %	28 %
1963/64	154	83	22,7 %	8,43 %	41,5 %	52,9 %	35,8 %	58,6 %

NOTAS ACLARATORIAS.

Notable aprovechamiento: nota media de 7 o más en el total de las asignaturas del curso.

Aprovechamiento normal: calificación de «Aprobado» (6 o 5) en todas las asignaturas del curso, (exámenes de junio).

Aprovechamiento deficiente: «Suspenso» en una o varias asignaturas en la convocatoria de junio y «Aprobado» en todas o casi todas en la convocatoria de septiembre, con pase al curso siguiente.

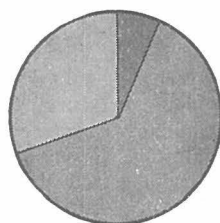
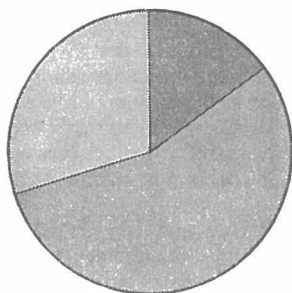
Alumnos para repetir curso: muy deficiente o casi nulo aprovechamiento, con dos o más asignaturas fundamentales pendientes en las convocatorias de junio y septiembre.

DIAGRAMAS POLARES

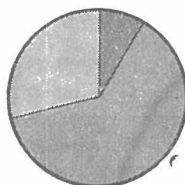
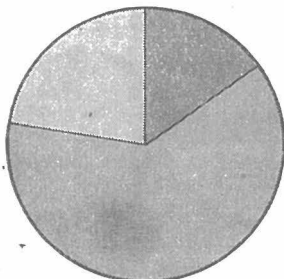
Alumnos de núcleos urbanos

Alumnos de origen rural

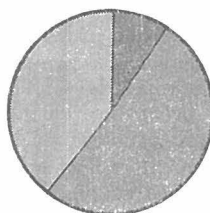
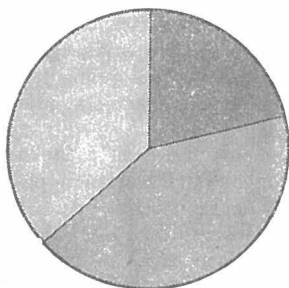
Curso 1961/62






Curso 1962/63



Curso 1963/64



-  Notable aprovechamiento.
-  Aprovechamiento normal o con alguna deficiencia.
-  Aprovechamiento muy deficiente o casi nulo.

NOTA.—Las áreas de los círculos y de los sectores circulares son proporcionales al número de alumnos correspondiente.

A través de estos datos resaltan principalmente los que se refieren a los alumnos con «notable aprovechamiento». La proporcionalidad entre los de procedencia urbana y los de origen rural es de casi tres a uno a favor de los primeros. La diferencia es menor en los sectores respectivos de «aprovechamiento normal» o «deficiente», aunque favorable a los medios urbanos, y en los de «nulo» o «casi nulo» aprovechamiento, si bien es necesario aclarar que este acercamiento está determinado por el gran porcentaje de alumnos procedentes de estratos obreros ubicados en núcleos urbanos, cuyos rendimientos son muy similares a los que nos ofrecen los de origen rural. Por otra parte hay que destacar el gran número de alumnos rurales que abandonan los estudios cuando tropiezan con dificultades, si establecemos comparación con los alumnos urbanos en las mismas circunstancias.

Frente a esta lamentable realidad y en vísperas de una Ley de Obligatoriedad de Enseñanza Media en su grado elemental, no debe consentirse un nuevo desfase en nuestra endémica estratificación cultural. Se oponen a ello los más elementales principios de la justicia social, en cuya base se apoya el Principio de Igualdad de Oportunidades. Y un deber en la hora presente para los que nos dedicamos a la docencia es investigar las causas, analizar y calibrar las consecuencias y procurar los remedios adecuados.

El doctor Vallejo Nájera ha definido lo que él llama «demencia social» en los siguientes términos: «Consiste en un embrutecimiento moral, casi siempre efecto de la ausencia de estímulos intelectuales, del embotamiento de los afectos, del estrechamiento de horizonte, de intereses y de aspiraciones, sin que sobrevenga pérdida de las facultades intelectuales propiamente dichas»³. Este mismo fenómeno, con el nombre de «debilidad mental socialmente condicionada», lo achaca Jaspers⁴ al ambiente muy anormal en que viven ciertos individuos: «Mala educación, deficiente concurrencia a la escuela, privación duradera de estímulo intelectual, restricción del interés a la lucha por el pan y la conservación del yo vegetativo, la mala alimentación, la vida irregular, son sin duda circunstancias que producen defectos de alto grado del saber y del juicio y una tendencia del pensamiento en su conjunto exclusivamente egoísta, moralmente inferior» (Bonhoeffer).

Creo sinceramente que estos casos extremos afectan más a la enseñanza primaria que a la media, aunque las concausas intervienen posteriormente en esta última, dentro de los límites de la porción estudiantil que nos ocupa. Es natural que para acceder a los estudios de Bachillerato se efectúe una selección por parte del Magisterio rural, a veces más cuidada que en los núcleos urbanos, sin contar el tamiz que suponen los exámenes de ingreso. En su inmensa mayoría estos muchachos campesinos o huertanos que comienzan el primer curso en los centros de en-

³ VALLEJO NÁJERA, A.: *Tratado de Psiquiatría*. Salvat, 3.^a edición, 1954.

⁴ JASPERS, KARL: *Psicopatía General*. Traducción de la 5.^a edición («*Allgemeine Psychopathologie*»). Ed. Beta, Buenos Aires, 1955.

señanza media tienen unas facultades intelectivas normales y con frecuencia notablemente despejadas. Y sin embargo, ya casi al principio, se produce un desajuste entre inteligencia e instrucción que fatalmente se refleja en el rendimiento escolar.

El ambiente psicológico en que se desenvuelven no es propicio. Tampoco el clima vital y humano. Y ni siquiera las condiciones materiales necesarias para el estudio. «La educación, en cuanto sistema organizado de estímulos intencionalmente dirigidos al perfeccionamiento humano, constituye a su vez un subgrupo dentro de los factores ambientales. Pero su acción se ejerce sobre un sujeto sometido a la constante influencia del medio en que se halla inserto... En este ambiente (en el rural) no están enraizados ni generalizados la convicción y el sentimiento de la necesidad de la educación»⁵.

Pero todavía el maestro rural, con una preparación pedagógica especializada y un conocimiento real de los problemas que atañen a esta porción social, podrá adaptarse al ambiente y hacer fecunda su labor a través de una metodología adecuada. Sin embargo, se comprende fácilmente que esta aptitud no es factible en la enseñanza media, ya sea por la índole más compleja de los estudios, ya por la variedad del alumnado, o ya incluso por esa tendencia al academicismo de que peca nuestra enseñanza en todos sus grados. «La educación académica y en la medida que lo es resbala sobre la mentalidad campesina y resulta algo superpuesto, extraño y ajeno a los usos, costumbres, sistemas de valores, necesidades y aspiraciones concretas de la comunidad rural; que una tal educación no logra insertarse como elemento vivo y operante en la estructura y dinamismo vitales de la aldea»⁶.

Una de las causas que sin duda influye de manera más sistemática en el desequilibrio entre inteligencia e instrucción y consecuentemente en el bajo rendimiento escolar de los alumnos de enseñanza media procedentes del medio rural es su ineptitud lectora⁷. En las pruebas efectuadas por Durrell, tomando como base de experimentación este estrato social, «más del 15 % de los sujetos estaban en lectura un año o más bajo su nivel mental». Estos individuos presentan como síntomas aparentes su incapacidad para comprender el contenido de un texto⁸, que se traduce después en ineptitud para los estudios, alejamiento de los libros e incluso aversión a la lectura. Las causas primarias son preferentemente ambientales (nivel ínfimo de la familia en sus aspectos social, económico y cultural). Y de éstas se derivan otras muchas causas secundarias e inmedia-

⁵ Vide: «Educación y ambiente rural». Arturo de la Orden. *Bordón*, 109, mayo 1962.

⁶ Vide: «La educación y la sociedad de nuestro tiempo». A. Maillou. *Cedodep*. Madrid, 1961.

⁷ Vide: «La enseñanza del lenguaje». *Bordón*, 33, enero 1953.

⁸ Durante los últimos exámenes de ingreso (convocatoria de septiembre) efectuados en el Instituto Laboral de Orihuela, hemos podido comprobar algún caso de este tipo, incluso después de repetir la lectura hasta tres veces, pese a la sencillez del texto.

tas (orgánicas o fisiológicas, a veces por la deficiente alimentación, irregularidad atenta, debilidad memorística, pobreza de ideas, instrucción insuficiente, escasez de vocabulario, torpeza verbal, etc.).

Otras causas también importantes son la incapacidad de abstracción en un medio de casi absolutas concreciones y la limitación de horizontes que impide en todas sus facetas una aceptable comprensión del Universo, aún sencilla y elemental.

Todas estas causas en conjunto fraguan un cuadro de factores negativos, inasequible en su mayor parte a todo intento de redención completa en el orden cultural: desgana, impotencia, falta de ideal, de perseverancia y de estímulo, complejo de inferioridad.

Las posibilidades de estos muchachos en relación con las que nos ofrecen otros sectores juveniles se presentan notablemente disminuidas. Más del noventa por ciento no puede acceder a la ayuda que imparte el Estado a través de las becas del P. I. O. y bastantes de los que la consiguen terminan perdiéndola por insuficiencia en la calificación académica.

Repito por su enorme trascendencia y por su adecuación al tema lo que puede considerarse una declaración de principios de la Comisaría General de Protección Escolar⁹: «Finalidad primordial de la protección escolar es la realización de la justicia social en la enseñanza, pues se trata de acercarse lo más posible al ideal de la igualdad de oportunidades educativas que fomentará la movilidad social, rompiendo las cadenas tradicionales que, en una sociedad estratificada, impiden o dificultan al individuo la superación del "status" y clase de la familia en cuyo seno ha nacido.»

Aunque constituya una sutileza de matización, hay que insistir en que el principio de igualdad de oportunidades debe conjugar la objetividad de la justicia social, cuyo ideal intenta realizar en el campo de la enseñanza, con un criterio de flexible relatividad en los casos, como el que nos ocupa, en que las circunstancias especiales que lo rodean exigen una atención altamente caritativa.

En la mente de la Comisaría de Protección Escolar, el problema de los alumnos del sector rural tiene un lugar permanente y es tema de constante actualidad. En 1960 surgió, precisamente en Salamanca, la experiencia de los becarios rurales, generalizada y extendida posteriormente a toda la geografía española. Las facilidades que la misma Comisaría proporciona, en colaboración con el Banco de la Construcción, para multiplicar los Colegios Menores en toda la Península están determinadas en gran parte por el criterio de psicólogos y pedagogos afirmando que, al eliminarse los factores negativos del ambiente, aumenta el ritmo del proceso escolar por encima de niveles normales. Los mismos cursillos de adaptación proyectados recientemente para becarios rurales que ini-

⁹ Vide: «Panorama Internacional de la Protección Escolar». Publicación de la Comisaría General de Protección Escolar. MEN. Madrid, 1959.

cian estudios de enseñanza media constituyen también un signo de esta latente preocupación.

La intensificación de estas predicciones y el logro de una estructuración orgánica, junto a una auténtica coordinación de esfuerzos, no solamente pueden aliviar la situación, sino solucionarla definitivamente.

Será preciso para ello:

1.º Que los maestros rurales cuiden especialmente la formación de los alumnos con capacidad idónea para acceder a los estudios de enseñanza media (sobre todo en la técnica viva del lenguaje, en la riqueza del vocabulario, en la comprensión ideológica de los textos, en la observación de la Naturaleza, en la apreciación de las creaciones humanas, en la captación de abstracciones, en la ampliación de los límites ambientales, en el interés por el progreso del hombre en sus aspectos moral, social, económico, cultural y técnico, iniciándoles en los procedimientos analíticos y sintéticos y fomentando en ellos el hábito del estudio, el espíritu de colaboración y el sentido de responsabilidad).

2.º Intensificación en la política protectora para la construcción de Colegios Menores.

3.º Aumento en el número de becas rurales de iniciación, prestando la misma atención a las pruebas intelectivas que a las de instrucción.

4.º Inclusión de los alumnos de procedencia rural con normal aprovechamiento, aunque no disfruten beca, en la relación que determina la ayuda de 36.000 pesetas a fondo perdido concedida por la Comisaría de Protección Escolar para la construcción de Colegios Menores.

5.º Considerar suficiente el normal aprovechamiento («Aprobado» en todas las asignaturas) de los becarios rurales, durante los dos primeros cursos del Bachillerato, para otorgar la continuidad en el disfrute de la beca, especialmente cuando el Centro donde cursen sus estudios no disponga de Residencia o Colegio Menor.

6.º Establecer una «tutela» para los alumnos de origen rural que, por falta de ayuda estatal, hubieran de residir en sus respectivos domicilios, proporcionándoles condiciones adecuadas para el estudio y creando para ellos un ambiente formativo y cultural más idóneo. (El Magisterio Nacional, la Organización Juvenil, la Iglesia, a través de sus asociaciones apostólicas, podrían realizar una gran tarea en este sentido.)

EL OCIO Y LA FORMACION Y LA FORMACION PARA EL OCIO

INSTITUTO DE LA JUVENTUD

I. OBJETO DE ESTUDIO

En este trabajo se intenta analizar la relación existente entre formación y ocio. Pero formación y ocio son términos equívocos que deberán ser acotados, de un modo muy claro, para su comprensión.

En la realidad socio-cultural de nuestros días, el ocio no es una ocupación fundamental, como lo fue para los hombres de la antigua Grecia, sino una cierta dedicación que los individuos realizan con respecto a unas determinadas actividades después de sentirse libres de las necesidades cotidianas y por propia voluntad.

¿Qué entendemos nosotros por formación? Si centramos el término en su contenido pedagógico, formación nos aparece como sinónimo de aprendizaje; la formación es algo que se adquiere, que se aprende. El hombre tiene una capacidad de formación, de aprendizaje, realmente asombrosa, muy superior a la de todos los animales¹.

Ahora bien, existen una serie de factores que, en mayor o menor medida, condicionan el fenómeno. Si un individuo no desarrolla esta facultad no podrá nunca llegar a poseerla en un grado conveniente. Además, hay una limitación de tipo biológico: la formación del individuo sólo es posible preferentemente en determinadas edades.

¹ En su obra *Sociología*, WILLIAM F. OGBURN y MEYER F. NIMKIOFF, señalan como nota típica del aprendizaje humano el lenguaje, que actúa como diferenciador con respecto al aprendizaje no humano.

Desde un punto de vista sociológico, la formación del niño comienza con su vida gregaria, es decir, a los siete u ocho años, momento en que empiezan a producir un impacto los modelos de conducta. La etapa formativa cristaliza en la juventud.

El concepto de juventud ofrece grandes dificultades para su definición. Sin embargo, todos los investigadores del ámbito juvenil coinciden en que este importante período de la vida del hombre se caracteriza por una nota típica: el aprendizaje social. La juventud acaba cuando el hombre comienza a proyectarse sobre los demás, sobre la sociedad.

En resumen, existe una edad que podemos considerar entre los veinticinco y los treinta años, a partir de la cual la formación humana tropieza con grandes inconvenientes. El hombre ya es hombre, ya está hecho y será muy difícil poder influir sobre su conducta, por lo menos en el plano que pretende una educación para el ocio.

2. EL OCIO

El concepto de ocio se nos presenta en el mundo actual desprovisto de su auténtico sentido etimológico. Ocio en latín es «Otium», reposo y «schola», es, como en griego σχολη, ocio o descanso. Escuela es, por tanto, una primera aproximación al ocio entendido como goce y cultivo del espíritu.

En el mundo griego, el ocio era considerado como el punto central alrededor del cual gira toda la vida del hombre², y se pensaba que «la felicidad reside en el ocio del espíritu»³.

ARANGUREN⁴ estudia el ocio en la cultura griega y lo diferencia del concepto de diversión, propio de la cultura de nuestra época. Se pregunta si en la vida actual se puede hablar de un ocio en sentido griego. En nuestras ciudades que, al menos en parte, proceden de la «pólis», se conservan formas de ocio tales como los ateneos, academias, teatros, circos, etc. Pero el mundo moderno es fundamentalmente un mundo de trabajo y diversión, aunque sigue existiendo en alguna medida el ocio en su sentido clásico.

Antes de continuar con los problemas que plantea el ocio en un planeamiento formativo será preciso reconocer cuáles son los aspectos más generales de la vida social, es decir, los moldes a través de los cuales discurre la educación, el trabajo y el ocio en nuestros días.

3. LA SOCIEDAD ACTUAL

Los procesos de urbanización, comunicación, burocratización e industrialización, que pueden ser considerados como los grandes condicio-

² ARISTÓTELES: *Política*, 8, 3.

³ ARISTÓTELES: *Ética a Nicomaco*.

⁴ «El ocio y la diversión en la ciudad» (núm. 25 de la *Revista de la Universidad de Madrid*). Forma parte del Libro *La Juventud europea y otros ensayos*. Pág. 111 y siguiente.

nantes de la sociedad actual, implican, entre otros, una serie de fenómenos que conviene retener y recordar siempre que nos decidamos a los problemas de formación y ocio.

3.1. *El cambio social.*

La sociedad contemporánea ha sufrido numerosas transformaciones, no sólo en sus instituciones políticas, «sino también en sus estructuras de clase, sus sistemas económicos y sus "mores" y formas de vida»⁵.

Ahora bien, como señala RENE KOENING⁶, «es propio del cambio social el que todos los sectores que integran la sociedad no se modifiquen con el mismo ritmo». Esta circunstancia motiva que se produzcan una serie de desajustes y conflictos en el seno de la organización social.

Nuestras sociedades contemporáneas tienen una serie de necesidades que no conocieron nuestros antepasados. El cambio social nos ha conducido a situaciones nuevas que es preciso afrontar de un modo actual. Los procesos tecnológicos conducen inexorablemente a un aumento del tiempo libre del hombre. ¿Cómo emplearlo? La contestación a esta pregunta se hará en el momento apropiado. Ahora únicamente nos interesa plantear el problema del cambio social como un fenómeno propio de nuestra época y captar su significado.

3.2. *La sociedad de masas.*

Es un hecho innegable que las sociedades modernas son, ante todo, sociedades de masas.

La masificación produce una serie de fenómenos que tienen una importancia decisiva y que no pueden ser olvidados al tratar nuestro problema. Estos fenómenos son:

- Ecológicos, derivados de crecimiento urbano.
- Psicológicos, motivados por el impacto que el medio metropolitano produce en los individuos y por las necesidades de adaptación y asimilación que los hombres tienen con respecto a su medio.
- De racionalización, en el sentido de ordenar una serie de elementos irracionales que irrumpen en la sociedad.
- De dirección social.
- De desarrollo de la personalidad individual.

3.3. *Los medios de comunicación.*

La proliferación de los medios de comunicación de masas es un fe-

⁵ ROBERT MO IVER y CHARLES H. PAGE: «Sociología». *Tecnos*. Madrid, 1958, pág. 533.

⁶ *La Sociología y la Sociedad actual*. Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1960, pág. 155.

nómeno típico de nuestras sociedades. No es ahora el momento de estudiar las consecuencias que produce y el de analizar los efectos positivos y negativos de los agentes de socialización sobre los individuos. Intentaremos únicamente señalar, con algún dato, la importancia que tienen para una planificación educativa y para el adecuado empleo del ocio.

A título informativo indiquemos un dato que para la sociedad americana nos proporciona en un excelente trabajo SEBASTIÁN DE GRAZIA⁷.

«Tres cuartas partes—dice—de la población masculina comprendida entre los veinte y los cincuenta y nueve años vuelven a su casa del trabajo a las seis y media y se quedan allí toda la noche. Lo más normal es que cualquier hombre o mujer, sin diferencia de clase, ponga el televisor «dos o tres horas antes de irse a la cama».

Según ALFONSO ALVAREZ VILLAR⁸, los grandes ídolos del mundo juvenil han sido en gran medida creados a través de los agentes de socialización: Prensa, cine, radio, televisión, revistas, etc.

En otro momento estudiaremos las posibilidades que los medios de comunicación de masas ofrecen para una formación dirigida al ocio y para una educación causada por la existencia de éste.

3.4. *La transformación del trabajo.*

Hasta la revolución industrial, la vida del hombre era una mezcla de trabajo y no trabajo combinados de un modo más o menos armónico. A partir de este momento el hombre ingresa en una gran organización laboral y la vida humana se polariza en el trabajo. NELS ANDERSON⁹ indica que es la fábrica quien rompe la unidad anterior, porque separó:

1. El lugar de trabajo del hogar.
2. El trabajador de sus herramientas.
3. La personalidad del trabajador de su trabajo.

Refleja este autor que el tercer momento se está produciendo en nuestros días. No le falta razón; es ahora cuando el individuo deja de proyectarse de un modo directo sobre su trabajo.

La transformación del trabajo implica, como señala GEORGES FRIEDMANN¹⁰, dos direcciones:

1.^a Por un lado, significa más *tiempo libre*. En 1860 la jornada laboral en los Estados Unidos era de setenta y ocho horas y en Francia de ochenta y cinco. Actualmente es de treinta y siete en el país citado

⁷ «Tres conceptos antiguos en el mundo moderno: el trabajo, el tiempo, el ocio», *Revista de Estudios Políticos*, núm. 131. Septiembre-octubre, 1953.

⁸ Conferencia pronunciada en el Colegio Mayor «José Antonio» en un curso para Directores de Colegios Menores. Septiembre, 1964.

⁹ «El ocio», *Revista de Occidente*, núms. 8 y 9. Noviembre-diciembre 1963.

¹⁰ «Trabajo y ocio, hoy y mañana», *Revista Atlántida*, núm. 10. Julio-agosto 1964.

en primer lugar y de cuarenta en Francia. En España es de cuarenta y ocho horas.

2.^a Por otra parte, es la propia sustancia del trabajo la que se ha ido transformando. Los oficios tradicionales del mundo obrero tienden a desaparecer y éste será siempre cualificado o semi-cualificado.

Los países tradicionalmente agrícolas se industrializan y ello obliga a una movilidad de población.

En los países ya industrializados el cambio se dirige hacia el sector servicios o terciario.

Esta tendencia—señala FRIEDMANN¹¹—«se acentuará con el desarrollo de la automatización de la industria a base de energía atómica, en la que abundan las operaciones hechas por telemanipuladores con un mínimo de intervención humana».

3.5. *La crisis de las instituciones.*

Una clara consecuencia de los procesos que venimos analizando es la transformación—crisis en muchas ocasiones—de una serie de instituciones tradicionales que hasta hace unos pocos años se consideraban inamovibles.

Desde un punto de vista formativo, los cambios producidos en la familia revisten una importancia decisiva.

Se ha hablado de las responsabilidades educativas de la familia en todos los órdenes y planos de la vida social¹², pero aun cuando resulta evidentemente correcto el planteamiento de esta tesis, no puede olvidarse que la realidad nos demuestra palpablemente cómo ciertas facetas de la educación corresponden hoy, de un modo casi primordial, a determinadas instituciones creadas por la propia dinámica del desarrollo comunitario.

Es evidente que las características de la sociedad actual motivan un cambio en las funciones de la familia. Esta se hace cada vez más nuclear y sus miembros se independizan abiertamente con respecto a la totalidad.

Nuestra sociedad, nos referimos a la sociedad española, atraviesa un proceso ascensorial «hacia altos niveles de vida, con una juventud a la que se ofrece trabajo y dinero, ocios para ser rellenados de alguna forma»¹³, y estos fenómenos promueven nuevas facetas en el plano educativo. La escuela, el grupo y las asociaciones juveniles cobran día a día una mayor importancia debido a que la familia moderna influye cada vez menos en las actividades de la juventud. La familia—padre y

¹¹ Art. citado, pág. 397.

¹² ANSELMO ROMERO MARÍN: *Los problemas educativos en relación con la familia*. Madrid, 1958.

¹³ JOSÉ MARIANO LÓPEZ-CEPERO: Prólogo al libro: *Los jóvenes alteran el orden*. Ed. A. U. L. A. Madrid, 1963. pág. 11.

madre concretamente—ha dejado de ser un determinante modelo de conducta ¹⁴.

4. HACIA UNA DEFINICIÓN ACTUAL DEL OCIO

VON RUNDSTEDT ¹⁵ entiende por ocio el tiempo que no está ligado a un beneficio económico ni consagrado al sueño. Es decir, el tiempo libre diario, el fin de semana y las vacaciones anuales.

JOFFRE DUMAZEDIER define el ocio ¹⁶ como «el tiempo empleado primordialmente para el descanso, la diversión o el desenvolvimiento personal».

NELS ANDERSON ¹⁷ lo entiende como «el tiempo durante el cual el individuo queda libre de las exigencias del trabajo» y comprende dos tipos de actividad:

- «Choring», tiempo dedicado a las relaciones familiares y sociales.
- Recreación, que es el tiempo dedicado a lo mencionado por DUMAZEDIER.

En todo caso resulta evidente que la definición del ocio, nos guste o no, va actualmente ligada al concepto de tiempo libre.

Hay una realidad, que es la del aumento del tiempo libre, tiempo que habrá que rellenar de algún modo.

Es preciso que el ocio se convierta en un determinado modo de tiempo para vivir en el cual los individuos se esfuerzan para progresar y elevarse en el plano social y cultural.

5. FORMACIÓN Y OCIO

El fin de la educación es lograr la formación integral del individuo con arreglo a la concepción filosófica que del hombre tenga una época concreta.

El concepto de educación remite a una doble vertiente: por un lado, es algo radicalmente individual, personal; pero, por otro, es fundamentalmente social.

La dinámica social exige a los miembros de la organización comunitaria una preparación para la convivencia que, ciertamente, no era tan necesaria en las sociedades de épocas pasadas.

Pero, como ya sabemos, la formación humana y social tropieza con un límite biológico: la edad de los individuos. Este hecho es preciso tenerlo patente siempre; él nos hace concebir la tarea formativa y edu-

¹⁴ Comprobado en la encuesta de la juventud española y en otras investigaciones sobre actitudes juveniles.

¹⁵ *Les loisirs dans le monde rural in evolution*, UNESCO, Instituto por la jeunesse, núm. 1, 1958.

¹⁶ «Problemas actuales de la Sociologie du loisir» *Revue Internationale de Sciences Sociales*. Vol. 12, núm. 4, 1960, págs. 564-573.

¹⁷ Art. cit., pág. 263.

cativa como algo dirigido y encaminado hacia un sector de la población: la infancia y la juventud.

No nos parece exagerado considerar que tal vez el aspecto más trascendental de la educación resida, en nuestro momento histórico, en formar a las juventudes para el ocio, porque al mismo tiempo que se cultiva el desarrollo físico, artístico o cultural del muchacho, se logra su incorporación a una serie de tareas que le sirven para la afirmación de la propia personalidad y para mejoramiento de las relaciones comunitarias.

5.1. *Ocio y juventud inadaptada.*

Se ha dicho que el gamberrismo es «un producto claro y simultáneo del mayor tiempo libre y de la menor vida familiar»¹⁸.

La independencia de la familia y el aumento del tiempo libre son, sin duda, dos datos importantes, pero junto a ellos es preciso señalar la existencia de una sociedad incorrectamente estructurada que no ha sabido—o no ha querido—proporcionar a las nuevas generaciones unos valores apropiados y actuales ni las ha responsabilizado con unos fines, con un quehacer positivo y colectivo.

JOSÉ MARIANO LÓPEZ-CEPERO, que entre nosotros ha estudiado profunda y detenidamente el problema de la juventud inadaptada, considerada como hecho social, ha afirmado que «la juventud actual se siente en posesión de una técnica y, sin embargo, no posee la base cultural que permite la soberanía del espíritu sobre las cosas»¹⁹.

CURT BONDY, JUAN BRADEN, COHEN y EFERTH, en su obra *Los jóvenes alteran el orden*²⁰, nos ofrecen una serie de medidas para mitigar y liberar a estos sectores juveniles que viven comunitariamente en «bandas». En Francia han dado buen resultado una serie de hogares creados por iniciativa de la Comisaría de la Juventud, a los que no se lleva a nadie por la fuerza. Con estos hogares se pretende evitar la extensión del fenómeno. No son centros de reeducación, sino lugares creados para que en sus horas de ocio puedan los jóvenes dedicarse a sus juegos favoritos, a la lectura, al estudio o a un trabajo. Son centros para encauzar y dirigir el ocio de una juventud «dorada» y descontenta.

5.2. *Asociatividad y ocio.*

En una ciudad francesa de 40.000 habitantes, nos dice FRIEDMANN²¹, existen 200 sociedades activas. Resulta interesante comprobar que de

¹⁸ MANUAL FRAGA IRIBARNE: «Responsabilidad social de la familia como institución educativa». Conferencia pronunciada en el Instituto Municipal de Educación. Madrid, 1960.

¹⁹ «El gamberrismo como hecho social». Conferencia pronunciada el 15-12-1959, en la Tribuna Agon. Ed. por el Departamento de Información Juvenil de la Delegación Provincial de Juventudes de Madrid.

²⁰ Ed. A. U. L. A. Madrid, 1963.

²¹ *Le travail en miettes*. París, 1956. Gallimard, págs. 111 y siguientes y 138 y siguientes.

la población encuadrada en alguna de ellas únicamente el 25 por 100 lo están en organizaciones sindicales o políticas, mientras que el 75 por 100 forma parte de las sociedades llamadas para el ocio.

Al configurarse la juventud como un sector sociológico operante y al tomar la sociedad conciencia del fenómeno, surgen los movimientos y las asociaciones juveniles para canalizar el dinamismo y el espíritu asociativo de los jóvenes. Resulta totalmente normal y lógico que éstos busquen entre ellos la solución a una serie de problemas que consideran—y normalmente no les falta razón—no pueden solucionarles ni los adultos ni los niños.

Dentro del campo concreto de la formación para el ocio destaca la importancia de las organizaciones juveniles en lo que a educación social se refiere. Si toda sociedad es un sistema al que hay que adaptarse y la sociedad actual está determinada por el crecimiento del cambio social, será fundamental que las asociaciones eduquen a sus miembros para su integración en comunidades más amplias (local, política, etc.), al mismo tiempo que les proporcione un hacer común que sirva para que todos y cada uno de ellos puedan el día de mañana no sentirse compartimientos estancos en una sociedad «ociosa».

Ahora bien, es preciso despertar en los jóvenes un mayor deseo de asociación. Es un hecho estadísticamente comprobado cómo en los últimos años a la par que ha aumentado el número de bandas juveniles ha decrecido el grado de asociatividad de los jóvenes.

Por el contrario, se ha podido comprobar cómo quienes están adscritos a una organización juvenil no toman parte de los tumultos callejeros ni delinquen. Esta circunstancia ocurre, casi seguro, porque en la asociación los jóvenes pueden encontrar los medios adecuados para autoafirmarse.

Vemos, pues, cómo las organizaciones juveniles pueden una eficaz medida preventiva para evitar inadaptaciones sociales. Los ya mencionados autores de *Los jóvenes alteran el orden*²², consideran necesario para llegar a alcanzar en los hogares juveniles una nueva ocupación del ocio lo siguiente:

1. Un espacio vital.
2. Dar a los jóvenes una ocupación y enseñarles nuevas cosas; se trata en definitiva de responsabilizarles.
3. Facilitar el acceso a la cultura y a los problemas de los adultos.

5.3. *El ocio y la formación en los centros de enseñanza.*

El niño y el joven, además de realizar su vida integrados en grupos sociales, formales e informales, se hallan insertos en una serie de unidades de convivencia que podemos llamar «naturales». Estas son fundamentalmente dos: la familia y los centros de enseñanza.

La familia moderna, por una serie de razones que abarcan desde su

²² Pág. 195.

estructura hasta su función, no puede, en sus circunstancias, formar a la prole para el ocio y enseñarle a emplear éste para su formación.

Ahora bien, resulta totalmente necesario comenzar a educar a la juventud para el ocio y esta preparación tiene que comenzar en la escuela, centrarse después en la enseñanza media y profesional y finalizar más tarde en la Universidad y en el lugar de trabajo. En los planes de enseñanza es necesario que el ocio ocupe un lugar tan preferente como cualquier disciplina de las que se consideran tradicionalmente como fundamentales.

Vamos a ver seguidamente qué características debe reunir una enseñanza nacional encaminada a formar y educar a sus jóvenes para que disfruten correctamente del ocio que la sociedad del presente está alcanzando y para que lleguen a emplear esa posibilidad para mejorar su propia formación.

1. *Ampliar la enseñanza primaria a todos los sectores de la población en edad escolar.* Aun cuando la legislación española declara un período de escolaridad obligatoria, más de 500.000 niños españoles comprendidos entre los seis y doce años de edad no van a la escuela²³. De una población de 5.707.827 niños mayores de cuatro años y menores de doce, existen 1.787.869 niños que se quedan sin la primera enseñanza²⁴.

2. *Ampliación del período de escolaridad hasta los diecisiete o dieciocho años.* La tasa de escolarización actual española para enseñanza secundaria es de un 33,6 por 100, índice realmente muy bajo si tenemos en cuenta el número de jóvenes y niños que cursan alguna de las modalidades de la enseñanza media. La ampliación del período de escolaridad se hace más necesaria en cuanto que los jóvenes ven retrasada su incorporación a las tareas profesionales.

3. *Mayor volumen de medios materiales.* La enseñanza primaria cuenta con 43.386 aulas, de las cuales sólo 25.000 son nuevas. Para atender a toda la población en edad escolar existen únicamente 75.843 dotaciones, que ciertamente no son de la cuantía necesaria.

El problema se agudiza en la enseñanza media, centrada fundamentalmente en el bachillerato general, y en la enseñanza superior.

Estos aspectos cuantitativos, que únicamente hemos mencionado de pasada, nos indican, con la frialdad de las cifras, la importancia y gravedad del problema, que presenta también puntos cualitativos.

1. *Enseñanzas poco adecuadas desde un punto de vista formativo.* Existe un recargo de asignaturas y horario que evitan se centre la educación en los aspectos formativos del niño y del joven.

2. *Los centros docentes, si bien deben de proporcionar al educando una «cultura general», tienen todavía tareas más importantes que ésta de enseñar un poco todo.* Por ejemplo, desarrollar en los jóvenes

²³ Fuente: Instituto Nacional de Estadística. 1960.

²⁴ Fuente: Consejo Económico Sindical.

un sentido comunitario, abierto y dinámico, prepararles para su inserción en la sociedad, darles a conocer un modo de vida adecuado para las exigencias de la época y transmitir a las nuevas generaciones, desde una edad muy temprana, un cuadro de los fines apreciados y de los medios consagrados, de la conducta apropiada para hombres y mujeres, jóvenes y viejos.

5.4. *El papel de los medios de comunicación en el ocio y la formación.*

Una planificación educativa que pretenda unir los dos conceptos claves que venimos empleando en este trabajo no puede olvidarse de la fuerza que en las grandes sociedades de masas tienen los medios de comunicación o agentes de socialización.

Dentro de los medios de comunicación de masas existen dos que llegan más directamente al público (se mezclan la imagen y la palabra): el cine y la televisión.

La televisión se nos presenta como un auténtico problema educativo, cuyo impacto en la sociedad tiene una trascendencia de primer orden y muy superior a lo que normalmente se piensa ²⁵.

El cine es el gran espectáculo de masas de nuestra época. Se calcula que, en todo el mundo, van semanalmente al cine 250.000.000 de personas (más de 35.000.000 al día).

La radio era escuchada en España hace un par de años, por el 80 % de la población; actualmente el índice ha disminuido debido a un aumento muy considerable de televidentes.

La venta de revistas crece día a día, y lo mismo está ocurriendo, aunque el movimiento no es tan rápido, con los periódicos.

Sería conveniente meditar en la colaboración que los agentes de socialización podían prestar para educar a una juventud hacia una serie de actividades que puedan ocupar al tiempo que el maquinismo y la industrialización les ha dejado libre.

Pensamos, igualmente, como la televisión, el cine, la radio, etc., serían auxiliares eficaces para orientar las posibilidades formativas que el ocio permitirá en un futuro muy próximo.

5.5. *Recapitulación.*

Una nueva revolución industrial nos conduce a un fenómeno totalmente nuevo en la vida del hombre: el aumento del tiempo libre. Sabemos que los individuos necesitan, por razones psíquicas y psicológicas entregarse a tareas de diversa índole, y sabemos también que estas tareas tienen que ser aprendidas y que ello solo es posible en una determinada edad.

Los medios que pueden contribuir más eficazmente para lograr una formación de la juventud para el ocio, y conseguir que ésto se convierta en base de la educación son:

²⁵ JOSÉ A. PÉREZ RIOJA: «La televisión como problema vital y educativo». *Revista de Educación*, núm. 246. Junio, 1962, págs. 109-113.

- La familia como cédula primaria.
- Los centros de enseñanza.
- Los hogares juveniles.
- Las asociaciones juveniles.
- Los agentes de socialización.

6. ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN Y EL OCIO

El Instituto de la Juventud de la U. N. E. S. C. O. realiza una clasificación de las actividades del ocio muy de acuerdo con la definición de DUMAZEDIER: «Tiempo libre empleado primordialmente para el descanso, la diversión o el desenvolvimiento personal.» Vemos, pues, cómo no se separan los conceptos de formación u ocio, sino que se complementan.

A. EL DESCANSO.

Comprende actividades puramente personales, como, el reposo, bien sea realizado en casa, en el campo o al aire libre.

B. LA DIVERSIÓN.

1. Diversiones gastronómicas (comida, bebida, etc.)
2. Diversiones mixtas: bailes, etc.
3. Juegos y concursos.
4. Espectáculos y reportajes deportivos.
5. Paseos por la ciudad, paseos por el campo.
6. Baños.
7. Viajes de placer.
8. Diversiones artísticas.
9. Cine, radio, televisión.
10. Lecturas, etc.

Es importante señalar las líneas que encierra el concepto de diversión en nuestras sociedades. La diversión actual se caracteriza ²⁶.

1.º Por la *pasividad*, que en los jóvenes tienen una importancia muy grande, en cuanto que hace disminuir de un modo claro el ejercicio físico.

2.º Por la *excitación*, que no se contraponen a la nota anterior, aunque lo parezca a primera vista. Puede comprobarse este hecho observando las reacciones de una masa sometida a determinados estímulos. Por ejemplo, una masa juvenil ante un conjunto de música «acelerada», viendo el interés que determinado tipo de mujeres pone en los seriales o asistiendo a un espectáculo deportivo.

3.º *La simplificación mental que se manifiesta principalmente en determinados tipos de lectura.* En nuestros días, esta simplificación ha al-

²⁶ La clasificación de la UNESCO, responde en muy buena medida a estas características.

canzado su punto culminante con la novela gráfica («comics») y con los «sketch» de los periódicos norteamericanos.

Para operar sobre un grupo es preciso conocerlo, o por lo menos estudiar algunos aspectos del mismo, los que más interesen. Por ello, vamos a investigar cómo se divertía la juventud española de hace un par de años a través de los datos que nos proporciona la mencionada ya encuesta de PRESUPUESTOS MENTALES.

Diversiones favoritas.

— Baile, cine, espectáculos	37,3 %
— Lecturas, bellas artes, música	22,0 %
— Fútbol	15,5 %
— Otros deportes	12,8 %

Hemos cogido las respuestas que han tenido porcentajes mayores, y vemos cómo entre los varones la inclinación por el baile, el cine y los espectáculos en general es bastante marcada.

La lectura no alcanza un índice muy considerable a pesar de ocupar el segundo lugar en la escala.

El cine es, sin duda, la diversión que acapara más la atención de los jóvenes. En efecto:

— El 95,4 por 100 de los chicos dicen que van al cine y lo hacen, generalmente, una o dos veces a la semana.

— La costumbre de ir al cine está todavía más extendida entre las chicas. El ítems obtiene un porcentaje del 97,3 por 100.

El teatro únicamente atrae a algo más de la mitad de los jóvenes y a las dos terceras partes de las chicas.

En el plano de lo deportivo, el fútbol alcanza una preferencia muy superior a los demás deportes (60 por 100), siguiéndole a continuación el remo y la natación (18,6 por 100) y el ciclismo (17 por 100).

Cuando intentamos comprobar la participación en el deporte por parte del muchacho se observa un descenso porcentual en el caso del fútbol. Además, puede afirmarse que nuestras juventudes no participan todo lo que fuese menester en la actividad deportiva.

Realizan algún deporte.

— Fútbol	40,8 %
— Natación	21,2 %
— Atletismo	12,0 %

Existe, además, un 30 por 100 de muchachos que no practican ningún deporte, y un 18 por 100 que contestaban no gustarles esta actividad.

C. DESENVOLVIMIENTO DE LA PERSONALIDAD.

1. *Actividades Físicas.*

- 1.1. Juegos de acción y otras actividades físicas (ping-pong, carreras de relevos, etc.).
- 1.2. Juegos en equipo.
- 1.3. Deportes en equipo.
- 1.4. Deportes que implican un desplazamiento.
- 1.5. Competiciones deportivas.
- 1.6. Caza y pesca.
- 1.7. Danza.
- 1.8. Otras actividades.

Es preciso tener en cuenta que, como señala ARNOLD, creador de la pedagogía deportiva en Inglaterra, el deporte «es un mundo en pequeño». El deporte no es ya la actividad que realiza un individuo, sino que aparece fundamentalmente como un fenómeno social.

Es preciso educar a la juventud en la práctica del deporte, sin que ello quiera decir entrega total a la vida deportiva. No interesa tener grandes especialistas, es más importante que todos participen en el hacer deportivo.

2. *Actividades artísticas*

- 2.1. Pintura.
- 2.2. Arquitectura, escultura.
- 2.3. Cine. (Los cine-clubs son un camino importante.)
- 2.4. Teatro.
- 2.5. Canto.
- 2.6. Música instrumental.
- 2.7. Coreografía.
- 2.8. Lecturas.
- 2.9. Otras actividades.

3. *Información e instrucción.*

Comprende una serie de actividades de tipo muy variado. La juventud exige una información de todos los medios posibles, que tiene a su alcance. Además, hay que informarle de todos los problemas de la sociedad para despertar en él un interés por el mejoramiento de la vida comunitaria.

4. *Servicios a la comunidad.*

El empleo del ocio por parte de la juventud, puede realizarse mediante prestaciones que ésta realiza a la sociedad. Las tareas pueden realizarse en:

- 4.1. Grupos espontáneos.
- 4.2. En organizaciones de ocios recreativos y culturales.

- 4.3. En asociaciones de asistencia social.
 - 4.4. En agrupaciones sindicales.
 - 4.5. En asociaciones políticas, y parapolíticas.
 - 4.6. En asociaciones religiosas.
 - 4.7. En organismos cívicos.
 - 4.8. En otros grupos, en los cuales se halla integrado el joven.
5. Hay una serie de actividades que el informe de la UNESCO llama semiocios y que comprende:
- 5.1. Trabajos manuales.
 - 5.2. Trabajos educativos y recreativos.
 - 5.3. Deportes y juegos semiprofesionales.
 - 5.4. Distracciones de carácter público.
 - 5.5. Distracciones de carácter privado.
 - 5.6. Otras actividades, como:
 - Participación en fiestas nacionales y locales.
 - Participación en trabajos de tipo social.

7. Conclusiones.

1. Una adecuada formación para el ocio en la juventud nos llevará, precisamente por las características de la sociedad actual, a alcanzar los beneficios que SEBASTIAN DE GRAZIA señala para el ocio, es decir, facultad creadora, verdad y libertad.

2. El ocio es un problema de educación individual y colectivo. Hay que ir a una formación integral del individuo, encaminada y dirigida hacia el ocio, con el fin de gozar de todas las posibilidades que éste nos ofrece. Sólo así, podremos evitar que, como dice TOYNBEE, tanta gente disponiendo de tanto ocio y con dinero, pueda provocar un descenso en la cultura²⁷.

²⁷ ARNOLD J. TOYNBEE: *A Study of History*. Londres, 1955. Tomo IX, página 604.

LOS COLEGIOS MENORES, INTENTO DE SUPERACION DEL INTERNADO

Instituto de la Juventud
Bajo la dirección de LUIS ILLUECA

1. PLANTEAMIENTO

El tema que nos ocupa —«El Colegio Menor intento de superación del internado»— presenta para un estudio analítico grandes dificultades. En primer lugar, porque, especialmente con respecto al internado, carecemos de datos estadísticos suficientes, lo cual motiva que nuestras afirmaciones se queden, en ocasiones, en el terreno de lo opinático y no penetren, como quisiéramos, en el ámbito de lo probable. En segundo término, porque la vida de los Colegios Menores es, ciertamente, para poder sacar conclusiones sobre los resultados y eficacia del sistema.

Sin que en ningún caso pretendamos emitir juicios de valor, que debemos procurar aislar en todo análisis empírico, es indudable que sobre las instituciones mencionadas existen en nuestra sociedad unas determinadas vigencias que se han impuesto a los individuos de modo impersonal. Estas vigencias abarcan también al mundo juvenil y son las de los jóvenes las que revisten una mayor importancia porque internados y Colegios Menores no sólo son para la juventud, sino que tienen que ser, además, de la juventud.

Lo cierto, fácilmente comprobable por quien tenga interés en ello, es que dichas vigencias ponen de manifiesto opiniones, intereses y actitudes muy negativas hacia el internado, mientras que tal fenómeno no se produce con respecto a los Colegios Menores.

Dedicaremos, a título informativo, un acto observado y comprobado por nosotros muy recientemente. Hemos tenido la oportunidad de hablar

con cuatro chicos pertenecientes a tres Colegios Menores durante el curso pasado, y antepasado en uno de los casos, y resultó interesante comprobar como ninguno de ellos se había sentido «internado». No es preciso afirmar que consideramos esta superficial observación como un dato sin validez y fiabilidad científica de ninguna clase, pero nunca hemos oído esta afirmación, ni otra similar, en los labios de un muchacho que viviese en un internado.

Sentada como hipótesis de trabajo la posible superación del internado por el Colegio Menor, nuestro planteamiento nos obliga a estudiar:

- la motivación del Colegio Menor,
- la función de los Colegios Menores,
- los resultados que, como centros de enseñanza y como centros educativos, han producido,

de este modo, no sólo conoceremos el porqué de los Colegios Menores, sino también los aspectos prácticos de la convivencia de estos centros y los resultados que con el sistema se ha obtenido.

2. LA MOTIVACIÓN DE LOS COLEGIOS MENORES

La necesidad de los Colegios Menores comienza a plantearse por la Delegación Nacional de Juventudes durante el curso 1951-52. Esta necesidad es satisfecha, se convierte en realidad, el año 1953 con la puesta en funcionamiento de cuatro colegios distribuidos en diferentes puntos de la geografía española.

Durante los años siguientes aumenta racionalmente el número de estos centros observándose una aceleración a partir de 1957 (en esta fecha existen ya once colegios). En 1960 el número se había elevado a veinte y en el curso actual, 1964-1965, funcionan 26 instituciones de este tipo pertenecientes a la Delegación Nacional de Juventudes y regulados por el Decreto del Ministerio de Educación Nacional de 18 de abril de 1963.

El propósito inspirador de la Obra de los Colegios Menores puede centrarse en un triple aspecto:

- formación,
- selección,
- asistencia,

ordenados todos hacia el servicio de España.

El aspecto *formativo* nos remite al deseo y necesidad de proporcionar una educación humana e integral a la juventud española, al mismo tiempo que se la prepara para su incorporación a la vida profesional mediante la enseñanza y un sentido total de la vida.

El aspecto *asistencial* queda claramente reflejado en la colaboración que prestan los Colegios Menores a la política general de Protección Escolar, a través del elevado número de becarios que en ellos residen. Este número llegó el año pasado a casi el 50 por 100 de la totalidad de sus plazas.

Ahora bien, la fundamentación y creación de los Colegios Menores, obedece también a una consideración colectiva expresada en el plano de lo nacional. Por ello se estudian en estos centros las enseñanzas que más eficazmente pueden contribuir al desarrollo de nuestra comunidad.

En los 26 colegios existentes actualmente se cursan estudios de muy variado y diverso tipo, siempre teniendo en cuenta necesidades de ámbito colectivo que van, lógicamente, unidas a las de tipo personal o individual.

Así se estudia:

— Bachillerato Universitario en 19 centros con lo cual se pretende ampliar la enseñanza media a un número de muchachos que se desconectan de toda institución educativa cuando no están obligados a ir a la escuela.

— Formación Profesional en siete colegios. Aún cuando sería muy deseable la ampliación de estas enseñanzas, que constituyen, por su escasez, un auténtico problema, a otros centros, es indudable que se intenta, en la medida de lo posible, la solución de esta deficiencia.

— Bachillerato laboral con cinco centros, tres de los cuales se dedican a Bachillerato laboral superior.

— Magisterio que puede ser estudiado en 16 colegios. Ni que decir tiene que esta circunstancia reviste unas características de primordial importancia habida cuenta de cuanta escasez de maestros y de los problemas que tiene planteados la enseñanza primaria española.

3. FUNCIÓN DE LOS COLEGIOS MENORES

Ya hemos indicado cómo la formación humana de la juventud constituye la meta primera del Colegio Menor. La tarea formativa y educativa ocupa un plano más elevado que la de enseñar. En este dato radican, a nuestro juicio, el hacer más positivo de esta institución.

3.1. ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

El Colegio Menor pretende la educación integral del individuo y no se queda en enseñarle únicamente una serie de conocimientos, más o menos racionalizados; conocimientos que, como veremos, son perfectamente alcanzados por el colegial.

Este programa responde perfectamente a las necesidades de una época y de una sociedad que presenta rasgos y características diferentes a las de sociedades precedentes.

La educación humana es, como ha puesto de relieve la sociología contemporánea, un problema de aprendizaje que tiene que comenzar a una edad muy temprana del individuo, y su formalidad radica en alcanzar la formación integral de éste con arreglo a la concepción que del hombre exista en un determinado momento histórico.

La educación aún siendo rigurosamente personal es siempre social ya que es para el hombre en sociedad, en interacción y comunicación con los demás. Debido a este hecho, las sociedades «producen determinados tipos de educación, en función de su historia y de su estructura actual».

Es precisamente la estructura contemporánea la que hace resaltar el papel de la finalidad de los Colegios Menores. Es cierto que la educación corresponde, en primer lugar, a la familia, pero no es también menos verídico que la familia actual no puede ni está preparada para educar y formar integralmente a las nuevas generaciones, a «la ola del porvenir».

Resulta evidente que, en un sentido estricto, no puede hablarse, al menos en nuestro país, de una crisis de la familia y que ésta tiene responsabilidades educativas en todos los órdenes, pero no puede negarse que en su seno se está operando una profunda transformación la cual implica y promueve que facetas tradicionales de la educación se centran hoy en una serie de instituciones que actúan como canalizadoras de la dinámica formativa. La familia no puede, en el momento actual, delegar únicamente las enseñanzas en otras personas técnicamente preparadas, sino que se ve obligada, además, a ceder también la educación de sus miembros.

El Colegio Menor ha logrado ser una gran institución colaboradora de la familia porque:

1.º Ha sabido localizar los puntos más débiles del sistema docente español.

2.º No es fundamentalmente un centro docente, sino un centro educativo.

La segunda nota es la que nos refleja, de un modo muy claro, lo que tiene como medio superador sobre el internado y los demás centros que sólo son de enseñanza.

Decimos que el Colegio Menor es un sistema educativo y no sólo docente por las finalidades que el propio organismo creador de la institución señale a la misma, éstas son:

1.ª Desarrollar la personalidad del muchacho en todas sus dimensiones:

- religiosa,
- social,
- política,
- intelectual,
- física.

2.ª Proyectarle socialmente sobre la comunidad.

3.ª Despertar en él un servicio apasionado hacia la justicia y la verdad.

4.ª Formarle culturalmente para cultivar con preferencia en sensibilidad social, de servicio a la comunidad.

5.ª Atender a la educación físico-deportiva del muchacho mediante la realización de las actividades correspondientes.

6.^a Hacer de los ocios un medio formativo al mismo tiempo que se educa a los jóvenes para que sepan aprovechar los ocios, tanto para la vida del Colegio como la vida social que realizarán al salir del mismo.

7.^a Proporcionar a la actual infancia y juventud un cuadro de fines y valores que se conviertan en meta y modelo de conducta en el momento que, finalizada la edad del aprendizaje personal y social, comiencen su proyección sobre los demás y muy concretamente sobre las nuevas generaciones.

3.2. MEDIOS

No podrá alcanzarse una determinada personalidad si no se cuenta con una serie de medios. Estos medios no pueden referirse únicamente a un aspecto de tipo económico y se hace preciso abarcar otros de tipo pedagógico y social.

Los caminos para llegar a la formación integral de los colegiales pueden centrarse en:

- medios de enseñanza,
- modos de socialización,
- modos de afirmación,
- actividades.

3.2.1. MEDIOS DE ENSEÑANZA

El Colegio menor no olvida la preparación profesional de la juventud; por ello pretende el desarrollo estudiantil de cada muchacho y le ofrece métodos de trabajo fundamentados en las técnicas psicopedagógicas más modernas relacionadas con el aprendizaje académico, al mismo tiempo que un motivador sistema de disciplina basado en premiar y castigar.

3.2.2. MODOS DE SOCIALIZACIÓN

La idea de comunidad y el principio ético de servicio a la misma, ocupan un lugar destacado dentro del sistema formativo de los Colegios Menores.

En el muchacho se intenta despertar un cierto sentimiento de dominación y dependencia con respecto a los demás, pero se le afirma dándole unas tareas concretas de participación en la vida comunitaria del colegio. Se le socializa al mismo tiempo que se desarrolla su personalidad individual.

3.2.3. MODOS DE AFIRMACIÓN

La creación de un sentimiento de responsabilidad es tarea imprescindible en toda vida comunitaria. En los Colegios Menores se intenta la

autoafirmación del medio individualmente y en el seno de la totalidad y para ello se le hace participar activamente y con responsabilidad en la vida de la institución. Así por ejemplo se le considera miembro activo en el nombramiento o elección de:

- los delegados de curso,
- junta de colegiales,
- dirigentes de actividades, etc.,

teniendo bien claro que, los «representantes» no actúan como órgano inquisidor, con respecto a los colegiales e informador—caso típico del internado—, en relación con los educadores.

Estas medidas sirven para responsabilizar y educar socialmente a una juventud que se pretende sea más flexible y menos dogmática en sus concepciones y actuaciones que otras anteriores.

3.3.4. ACTIVIDADES

Al hablar de las actividades que el escolar desarrolla en un Colegio Menor como medio para llegar a alcanzar su formación integral, nos estamos refiriendo ya a unos aspectos prácticos que, en enorme medida, condicionan los resultados que el sistema produce. Por ello, nos detendremos un poco más en este apartado.

Las actividades se desarrollan durante el tiempo libre que el joven tiene en el colegio y, lógicamente, se tiene patente en su planeamiento el desarrollo psíquico y biológico del colegial, juntamente con la edad y condiciones del mismo.

Las actividades son principal y fundamentalmente de estos tipos:

a) *Sociales*.—A través de ellos se pretende dar a conocer al escolar, no a modo de lección sino a modo formativo:

- Los acontecimientos más importantes de la vida española.
- Los fenómenos sociales, económicos y políticos más importantes de nuestro tiempo.
- Los problemas más trascendentales que tiene planteados la sociedad actual.
- Los personajes más ejemplares que han contribuido al desarrollo de la humanidad.

b) *Religiosas*.—Se intenta una participación activa del chico en la Liturgia, para lograr una elevación de su espiritualidad y la adquisición de hábitos religiosos que modelen su conducta con auténtico espíritu cristiano.

c) *Deportivas*.—El deporte es usado como medio formativo y por ello se considera necesario el conocimiento y práctica de determinadas actividades deportivas que contribuyen al desarrollo físico del muchacho al mismo tiempo que sirven para despertar en él un sentimiento de comunidad y equipo, así como el deseo y necesidad de servir a los demás.

f) *Actividades al aire libre.*—Que son consecuencia directa y responden a los moldes de los que, por cada edad, tienen ya estudiadas y suficientemente probadas la Delegación Nacional de Juventudes y la Organización Juvenil Española.

g) *Artísticas y culturales.*—Los Colegios Menores son, en este aspecto, institución ejemplar. En estos centros se realizan una serie de actividades de tipo artístico y cultural con el fin de despertar en el muchacho un interés hacia el arte en general y hacia tareas que no sólo le sirven para llenar sus ratos de ocio sino que, además, contribuyen al aprendizaje de materias cuyo conocimiento es cada vez más importante para la incorporación al mundo profesional.

Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos señalar como actividades artístico-culturales que se desarrollan y realizan en los Colegios Menores, las siguientes:

- Confección de periódicos y murales.
- Recitado de poemas.
- Orientaciones sobre prensa, radio, cine y televisión.
- Teatro leído y representado.
- Audiciones musicales.
- Creación de conjuntos musicales.
- Concursos:
 - literarios,
 - artísticos, etc.
- Prácticas de idiomas.
- Normas de tráfico y Código de circulación.
- Curso de conductores para los que se encuentran en edad apropiada.
- Organización de veladas.
- Trabajos manuales.
- Visitas:
 - a exposiciones de arte,
 - a museos,
 - a industrias de interés, etc.

Estas actividades no finalizan con el curso escolar ya que el colegio sigue operando, en la medida de lo posible, en la vida extraescolar de sus alumnos mediante unas actividades concretas y adecuadas como:

- intercambios familiares y escolares,
- viajes por España,
- viajes por el extranjero, si los muchachos tienen edad adecuada,
- intercambio con el extranjero si concurre también la circunstancia de la edad,

- asistencia a campamentos de Juventudes, etc.,
- intercambios con el extranjero, etc.

Vemos, pues, como el conjunto de estas actividades va encaminado al logro de una educación individual y social presidida por una idea de fortalecer la moral de relación y convivencia entre los miembros de la institución, al mismo tiempo que les prepara para su incorporación y proyección sobre la sociedad mediante la enseñanza de las disciplinas que la legislación nacional marca para cada tipo de estudio.

4. RESULTADOS

En la vida social, como realidad total, no han podido ser detectados los resultados que los Colegios Menores han producido desde el plano educativo. La razón puede claramente palparse si consideramos el marco temporal de su funcionamiento; ciertamente once años son muy pocos para que el fenómeno haya podido tener consecuencias de índole general.

Si bien en el plano de lo educativo los resultados no pueden ser captados de un modo total aunque indudablemente se harán sentir cuando el número de colegiales pueda ser ampliado y éstos comiencen a manifestarse en la vida social, no ocurre lo mismo en relación con la eficacia de los Colegios Menores considerados como centros docentes.

En el año 1959 (convocatoria de junio) se examinaron 1.487 alumnos cuyas calificaciones se distribuyen, porcentualmente, del siguiente modo:

— Matrículas de Honor	4 %
— Sobresalientes	11 %
— Notables	27 %
— Aprobados	46 %
— Suspensos	12 %

En la convocatoria de septiembre, el porcentaje de suspensos quedó reducido al 3,92 por 100.

Estos datos son un índice claro de la importancia y eficacia que los Colegios Menores tienen como instituciones dedicadas a la enseñanza.

Sin lugar a dudas, es muy difícil que este nivel haya podido ser alcanzado no ya por los internados, sino por todos los centros que en nuestro país se dedican a la noble y, en algunos casos lucrativa, tarea de la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

1. Aun cuando nuestra hipótesis de trabajo —«El Colegio Menor, intento de superación del internado»— puede ser científicamente comprobada, es indudable que los Colegios Menores se nos presentan no sólo como un intento superador, sino como una realidad positivamente diferenciada del internado.

2. La afirmación anterior puede ser comprobada teniendo presente:

- La función del Colegio Menor.
- Las actividades que en ellos se realizan.
- Los resultados que se producen.

3. El Colegio Menor es algo más que un centro docente, es fundamentalmente un centro educativo, sin que esto quiera decir que se abandone, en ningún caso, el aspecto de la enseñanza.

ESTADO DE DESPLAZAMIENTO EN EL ESCOLAR

JOSÉ JUNQUERA MUNÉ

CONCEPTO DEL DESPLAZAMIENTO

Es permanente el problema del conocimiento del niño, del escolar en todos sus grados, desde la escuela a la Universidad. El exceso de alumnos y la desorganización lo impiden demasiado a menudo. El problema de la esencia del niño, del escolar, incluye el de la existencia. Siempre vigente, el de las necesidades: lo que el ser exige para su vida: La conjugación de la esencia con los cuadros ambientales, los factores en acción sobre el ser y la reacción de éste. No me refiero a la adaptación, como proceso fundamental biológico, sino en su consideración humana, de **vida** «inter omnes». En este caso, viene a ser a veces como una riste conformidad, una especie de mal menor más o menos duradero. En ocasiones más bien se parece a un proceso de resistir, aceptado indefinidamente. Si los cuadros de circunstancias no concuerdan con la esencia y las necesidades de la existencia, se produce el estado de desplazamiento: el hecho de estar o de sentirse fuera de las vías normales.

El estado de desplazamiento provoca los estados de añoranza, de angustia, de frustración: frío del alma, con descenso del rendimiento, intranquilidad y disminución de los grados de paz y de felicidad. En una civilización que no es la nuestra, podemos sentirnos desplazados. También sufre desplazamiento el viejo respecto de los ambientes creados por la generación joven y viceversa, una generación respecto de las dos con las que convive en presencia. En tales casos, es posible que el desplazamiento sea parcial, admitiendo mucho de lo que viene a ser nuevo, a

lo que se adapta perfectamente. Si ningún hombre estuviera desplazado, podría admitirse la humanidad feliz. Pero es posible reducir el número de desplazados o, por lo menos, evitar muchas situaciones de desplazamiento. Debemos estar seguros, ante todo, de que el niño, el escolar en todos los grados, no inicie su vida en estados de desplazamiento en el orden pedagógico, en el didáctico, en el familiar y en el social. Es problema de solución urgente. Lo tienen planteado a resolver la Pedagogía y la Didáctica especialmente.

Es notable, primordial, el desplazamiento fuera de la vocación. Gravísimo desplazamiento el de estar fuera de los valores de la vida, sobre todo el de estar fuera de la LEY de Dios.

Valga el símil: En Matemáticas, la teoría de los lugares geométricos ajusta las circunstancias de relación en que deben hallarse los puntos, líneas, etc. para regular las posiciones. Un punto cualquiera fuera de la circunferencia está desplazado, respecto de los puntos de aquélla, todos equidistantes del centro. El niño, el escolar, el hombre, tienen sus lugares escolares didácticos, sociales... fuera de ellos, están desplazados. Observemos que es muy corriente el estado de desplazamiento del niño y del hombre en la escuela, en los estudios, en las profesiones.

PREPARACIÓN PARA LA VIDA

Es lícito plantearse una cuestión: Preparación para la vida. Es lógicamente obligado resolverla. ¿Para qué vida? ¿Existe razón para hacerlo con vistas a determinada vida, concretamente diferenciada? El alumno tiene el derecho y el educador el deber de preparar para lo que deberá ser la vida del alumno, su propia vida, tan ajustadamente situado en todo cuadro ambiental que jamás se sienta desplazado: exacta congruencia entre su esencia y la existencia a lo largo del ritmo de su vida. No es concebible que sociedad alguna no sienta la tremenda responsabilidad de tal preparación sin el egoísmo de hacerle gravitar la generación presente, como si fuese continuable exactamente; pero sin el optimismo de pretender saber cómo serán la próxima y la siguiente, que a través de ambas habrá de vivir el niño. El alto deber de padres y maestros es preparar al niño para que pueda ser el hombre que debe ser, con la máxima atención para que pueda ocupar el lugar que le corresponda en la sociedad en que tenga que vivir, con la máxima polivalencia de sus facultades, para poder adaptarse a los cuadros ambientales que van a presentarse y que desconocemos.

DESPLAZAMIENTO NO ES INADAPTACIÓN

Podría serlo: es posible adaptarse imperfectamente a un medio no congruente, estando, por tanto, desplazado. El niño puede estar inadaptado por razón de su profesor: reacciona con violencia. El niño puede sentirse desplazado por la misma razón: acepta el cuadro ambiental, porque a veces no conoce otro. Diríamos que se conforma, pero no se siente

bien: frustraciones, tristeza: no hay vivencia. Es posible un desplazamiento «a posteriori»: el hombre se siente desplazado de su propio cargo. Si las circunstancias de su ejercicio han variado respecto de las que determinaban su vocación para el mismo. Es corriente este desplazamiento. Ya no es feliz en su cargo. Ni rinde como era capaz de hacerlo. En realidad, el desplazado no se adapta: está en reacción y, por tanto, en su trabajo existe la retroacción. Su conducta puede responder honradamente a un nuevo cuadro ético, pero no a un cuadro vocacional. El desplazado no vive la situación, el trabajo, la profesión; sólo la soporta, casi siempre con grados de infelicidad.

BASE PRIMERA DE DESPLAZAMIENTO

La incongruencia de los derechos del niño con los deberes de quienes han de formarlos es la base de todo desplazamiento: base universal. ¿Derechos del niño? El primero de ellos suele conculcarse: el derecho a ser niño, tal como lo establece la Naturaleza, que es la manifestación de Dios. Nuestros niños suelen aparecer como espectros de niño, como fantasmas ampliados de niños, como hombres grotescos, que hablan de temas que no son de niños, que presencian espectáculos no para ellos..., o que sufren enseñanzas que ni comprenden, ni podrían comprender. En el orden pedagógico, en el didáctico, en el social, en el mismo familiar... el niño ha de poder ser niño. De lo contrario, será desplazado en los tiempos más graves de su vida. Si el niño es muy niño, podrá ser un hombre muy hombre. Si se acorta la niñez, por otra parte, se acerca la vejez. Un pedagogo que no cito dijo que no había sido nunca niño... y lo sentía en su vejez: siempre se sintió desplazado: no tenía la historia del niño que se lleva dentro.

AMBIENTE PROPIO

Lo mismo el niño que el hombre se sienten desplazados cuando el ambiente no corresponde al grado de desarrollo, a la capacidad, a las vivencias, al estado social, a las condiciones de la habitación, al modo de satisfacción de las necesidades, etc. Un pobre se siente desplazado en un ambiente de lujo: es cosa de proporción. Si la escuela es muy superior a la casa en comodidades, el niño se sentirá, en un principio, desplazado. Pero es muy probable que luego se sienta desplazado en su propia casa. Ello plantea evidentemente un problema de solución compleja, tendiendo al equilibrio de los ambientes. Los excesos de comodidad desplazan tanto como los defectos de la misma. Se produce desplazamiento cuando el mobiliario escolar no es adecuado para que el niño se sienta bien en sus posiciones normales y para el movimiento necesario. Muchos muebles son inadecuados, oprimen, fijan, sin flexibilidad, como los metálicos de una sola pieza, mesas y asientos, etc. Pueden producirse, además, congestiones locales, cuando las medidas de los asientos hacen que la pierna oscile colgando. No sigo, porque sería extenso.

NECESIDAD DE LA CLASIFICACIÓN

Causa poderosa del desplazamiento es la falta de clasificación de los escolares. Es válida la comparación, para significar el mismo hecho, refiriéndose al orden humano de distribución de las actividades respecto de quienes las tienen a su cargo. No extrañe a nadie que insista en ello. No estoy acostumbrado a observar la clasificación en los centros escolares. Debemos decirnos las verdades. Y es trascendental la verdad pedagógica y didáctica de la ausencia de verdaderas clasificaciones de los escolares. Y voy a referirme a la ordenación didáctica del trabajo en general y en las diversas materias. En todo orden de selección escolar y humana, se observan graves ausencias. Es considerable el número de rangos que podrían formarse en la estructuración de las clases. Teóricamente todos los escolares son distintos. Pero existen lugares didácticos que contienen circunstancias comunes a varios escolares. El niño se siente desplazado en la educación absolutamente individual. Pero es posible sentir la soledad cuando el número de alumnos es excesivo. No deseo fijar cifra, pero debe ser muy reducida. En el terreno de las realidades, en el de las verdades que debemos decirnos, obsérvese el panorama de los centros de enseñanza de toda especie: entraremos en rubor.

La casuística sería interminable. Un niño retrasado cultural, aunque sea normal, se siente desplazado en una clase cuyo ritmo no pueda seguir. Está desplazado cuando está a más alto nivel o a inferior que los niños con quienes convive. También lo está, si por sus caracteres físicos rebasa la línea normal con exceso: talla, peso, volumen. Suelen determinarse graves estados de desplazamiento, que pueden traducirse trascendentalmente en estados de complejos sentimentales, con varia reacción, nunca favorable. En determinados casos, es aconsejable la educación individual como mal menor. Se desplazan ordinariamente el 10 % de los escolares por ser subnormales. A menudo se desplazan, bien que sin gravedad, los supernormales. Muchos niños deficientes sensoriales, físicos, etc. están desplazados al acudir a las escuelas ordinarias.

Léase escuela, instituto, escuela especial, universidad: El escolar está desplazado cuando no ocupa su verdadero lugar pedagógico o didáctico. La falta de clasificación y la de selección es causa fundamental.

POLIVALENCIA

Para que el escolar pueda encontrarse en su lugar pedagógico y didáctico, es preciso que sea capaz de resolver las situaciones con una holgura que le permita sentirse tranquilo, con la conciencia de poderlo hacer, por lo cual podrá tener más grados de optimismo. Para ello es necesidad fundamental obtener los máximos grados de polivalencia de sus facultades. Al ser posible que las circunstancias de la existencia puedan variar, es ley pedagógica, es exigible obtener un grado superior de poder utilizar las facultades en lo que todas y cada una pueden dar de sí, asegurando la mayor capacidad para vencer en las situaciones presentables. También aquí está vigente la parábola de los talentos, definiendo

la necesidad ética de obtener el máximo resultado de una capacidad inicial. El hecho de que la mano pueda realizar millones de formas de actividad no impone al pedagogo la obligación de llegar a un número de ellas inasequible y hasta innecesario. Pero no puede admitirse como polivalente la educación de la mano con pompa y circunstancia en las escuelas de párvulos. Sería prolijo presentar una casuística observando todos los órdenes de actividad escolar, en muchos aspectos que definirían la certeza de la ausencia de una pedagogía y didáctica atentas a la polivalencia de las facultades.

ÁNGULO DE DESPLAZAMIENTO

Si fuera medible rigurosamente el grado de desplazamiento, podríamos considerar distancias y ángulos. No siéndolo, sí cabe comparar con las leyes de la Matemática y de la Física, estableciendo la trascendencia del ángulo de visuales, de líneas, de fuerzas en los resultados de su efectividad. Debemos considerar cómo el desplazamiento crece con las circunstancias, siempre mayor cuando la distancia vocacional disminuye y cuando el efecto vivencial es menor y hasta nulo, e incluso negativo, retrotrayendo. El lugar didáctico del escolar se aleja de su situación normal, de sus inclinaciones, de sus deseos, de las materias preferidas, de las vías de elaboración normal del conocimiento, del mundo de las vivencias. El escolar y el hombre se alejan de sus verdaderos caminos. En la misma labor didáctica, el ángulo de desplazamiento suele ser grande ante los métodos y procedimientos. No suele encuadrarse al alumno en su lugar en el proceso de aprender y mucho menos en orden a la elaboración personal del conocimiento, con desplazamiento de la personalidad. Las materias escolares no son acariciadas, porque no se sienten sus valores, a pesar de poseer capacidad para comprenderlas, sentirlas y vivirlas. El mismo curso de la vida puede ser desviado.

En el sistema disciplinario, suele hallarse el niño fuera de su lugar. El desplazamiento existe cuando la obediencia no es sentida. La conciencia del deber sitúa al niño y al hombre en su verdadero lugar ético. El niño se siente desplazado ante un premio no merecido, y más cuando la injusticia pesa sobre él por castigo injusto. Toda contradicción le desplaza y también toda desproporción. Es repulsivo para el escolar el hecho de ser premiado, mereciéndolo, con algún objeto, libro, etc., que no le interesa. Maestros y padres premian según lo que a ellos les place. Por otra parte, el premio o el castigo suelen depender del estado emocional de los que premian o castigan. Y el niño que recibe algo sin causa o algo que no lo considera premio está desplazado en lo más íntimo.

¿EL NIÑO ACTOR?

Lo admito sin reservas, hasta lo más extremo, cuando es actor de su propia formación y lo es en la elaboración de sus conocimientos. Así consigue la conciencia de su conocimiento y tiende a la propiedad del

mismo, a su disponibilidad y a su localización interior. Pero existe otra forma de ser actor y voy a referirme a la actuación escénica o en festivos. A menudo los niños están desplazados. No admitiría que los niños hayan de ser llamados para la distracción del público, aunque los padres se enternezcan. El niño está bien en la butaca, que no en el escenario. El estado normal del niño es el de vivir situaciones por las que se le divierte. Pero debe analizarse si realmente le divierte. Las payasadas desplazan al niño cuando no percibe la gracia de una situación. Y lo desplazan cuando sólo se le distrae con escenas de desplantes, ruidos, gritos y roturas de objetos. No es éste el lugar de prolongar la casuística.

LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Es de alta vigencia el postulado didáctico que proclama que la actividad produce bienestar cuando es con vivencia. Pero la enseñanza que divierte, el enseñar deleitando, suele regir en el aspecto pobrísimo de una actividad con motivaciones externas: lo bonito, lo fácil, lo hilarante... Es más alta la finalidad. El niño se siente desplazado a veces ante lo fácil: a los niños les aburre contar con objetos, cuando saben contar sin ellos. Y aquí me extendería indefinidamente. Y es corriente observar el goce del niño cuando resuelve, a pesar de la dificultad. Hay mucha paradidáctica que desplaza al escolar. El niño desea acertar y se desplaza cuando se advierte impotente una y más veces. Es arte del didacta obtener el goce por el acierto, la satisfacción del yo por haber resuelto. Ha de estar previsto que el número de triunfos del niño sea mayor que el de errores en los primeros pasos en todas las materias. En el devenir de la actividad, ha de obedecer quien enseña a la ley del máximo resultado con el mínimo esfuerzo, pero siempre con esfuerzo: así lo legisla la Naturaleza.

DESPLAZAMIENTO DE LA PERSONALIDAD

Gravísimo es el desplazamiento del yo. Es demasiado corriente que el niño, el escolar, sea un tú continuo: Ordenes y no iniciativas y actos de la personalidad. Mucho de ello hay en los panoramas pedagógico y didáctico. El niño es accidentalmente yo; pero suele ser demasiado un tú. El trabajo escolar ha de orientarse para conseguir la plena actuación del yo, con responsabilización permanente. Debe estudiarse, antes de emprender cualquier actividad, si el yo estaría desplazado. Ni en el lenguaje puede ser admitido más que el yo. El que escucha es tan yo como el que expone. Es un problema de situación personal relativa. Y no me extiendo sobre este punto. Pero el desplazamiento del niño sigue siempre a toda actividad en la que no ha intervenido.

PRUEBAS DE EXAMEN

Existe desplazamiento cuando el niño sabe y no contesta a una cuestión. No suele ser normal la pauta de examen en muchos casos. Es grave el desplazamiento del escolar ante los cuadros de pruebas objetivas, que

deben ser paralelas y congruentes con lo que el niño ha de saber bien, tan claras que el lenguaje de las mismas no sea causa de desplazamiento, contestando mal, sabiendo. La situación normal del niño es la de satisfacción por contestar lo que sabe. El acierto al azar no satisface nunca al buen alumno en su intimidad. La situación del niño que sabe ante unas preguntas mal formuladas es de tristeza. Su situación normal, al contestar, es de satisfacción.

LENGUAJE INADECUADO

Cada materia tiene su lenguaje adecuado. La difusión en el lenguaje es causa de difusión mental. Se produce siempre que el lenguaje es inadecuado didácticamente. La Matemática es poco amiga de florilegios, que acaso sean admisibles en alguna materia didáctica, aunque entiendo que deben evitarse siempre, si pueden ser causa de confusiones, dilaciones en detrimento de la claridad de los conceptos. Las síntesis excesivas no serían didácticas y desplazarían. El lenguaje ha de ser esencialmente correcto. lógicamente puro. El escolar ha de sentirse en movimiento al comprender sucesiva e ilativamente el lenguaje de quien le habla. Es difícil, pero es imperiosamente necesario.

MEDIOS AUDIOVISUALES

No responden a la esencia del niño gran parte de las emisiones de radio, televisión, etc. Ni aún aquellas que se llaman infantiles. El pedagogo lo habrá advertido y habrá percibido la gran distancia que separa al niño de la pantalla o del altavoz. El niño no se siente en la plenitud de su lugar, medio realmente suyo. ¿Percibe vida? Es posible, pero no la vive.

LA ORIENTACIÓN

Valga el símil. Es cierto que quien no tiene elementos para determinar su posición, a menudo se desplaza. Son innúmeros los que no saben orientarse, ni sin medios ni con ellos. Nadie les ha enseñado a orientarse. En la vida es precisa la orientación. Un inmenso porcentaje de la cultura que se debiera adquirir en toda aula, en todo centro ha de consistir en orientar al que se forma. La finalidad: autonomía para la formación posterior, capacidad de autoeducación y de autodidáctica. Si se ha tenido en cuenta la polivalencia de las facultades, de su uso, la visión de las materias de estudio y las relaciones entre ellas, la cultura será orgánica y la orientación podrá encaminar donde y como convenga.

PROBLEMA ÉTICO

Es grave el desplazamiento del escolar al sentirse entre un mundo desorganizado, sin normas precisas, concretas, justas y asequibles para la

conducta: El temblor moral se produce ante el desorden, causando intranquilidad, siendo precario el grado de paz y de felicidad conseguibles. El equilibrio entre la esencia y la existencia no debe turbarse: equilibrio social como resultado. El desplazamiento supremo se produce en cuanto el hombre está fuera de la ley de Dios.

DESPLAZAMIENTO DIDÁCTICO

Es corriente y se produce ante el didacta, ante el libro que se lee, ante la lección que se sufre, ante los métodos y procedimientos, alarmantemente inadecuados, ante el material escolar mal utilizado por defecto, por exceso y por circunstancias y, sobre todo, por la mala calidad del mismo. La prolongación del estado de desplazamiento didáctico es de funestas consecuencias. La falta de elementos culturales en que debe fundarse la elaboración del conocimiento siguiente desplaza necesariamente e imposibilita para las ideas claras, conduciendo al error. Toda lección tiene su prelección, y es postlección de aquélla y prelección de la siguiente, en cuidado proceso estadal. El máximo desplazamiento didáctico se produce cuando es el profesor el que está desplazado, lo cual puede suceder siempre que la preparación del trabajo escolar, la elaboración de cuestionarios y programas, etc., no se ajusta al equilibrio de esencia y existencia del alumno. El desplazamiento del maestro provoca «ipso facto» el del alumno. Debido a la falta de vocación, o a la de preparación, existe el desplazamiento de muchos respecto de la obra que han de desarrollar. El alumno sufre consecuencias trascendentales.

En la Didáctica de la difusión cultural se produce un gigantesco desplazamiento de masas al no estar preparados para recibir, comprendiendo e intuyendo, lo que por la prensa, por la radio, por la televisión se les dice. Me fijaré en el tema «el tiempo». El desplazamiento es general y continuo. ¿Quién entiende el régimen de los ciclones? ¿Quién es capaz de comprender lo que se funda en la teoría de la orientación geográfica, de la que no tiene noticia más que de haber recitado los cuatro puntos cardinales, clavados en la memoria desde la tierna infancia? No digamos más. Y en otros aspectos de la Didáctica de la difusión cultural extenderíamos el concepto que sólo esbozamos: libros, prensa, representaciones, medios audiovisuales en general... Advirtamos que muchos excelentes profesores se han sentido desplazados ante los programas que les han impuesto para su labor, o ante circunstancias en orden a las condiciones en que han de ejercer. No es nunca aconsejable el sálvese quien pueda.

DESPLAZAMIENTO POR INCONSCIENCIA

La escuela tradicional ha sido acusada de rutinaria y mecánica, etc. Siempre habrá habido maestros que han procurado y obtenido que el alumno haya seguido el camino trascendental, para tener la conciencia del conocimiento elaborado. Pero lo rutinario era de ayer y lamentable-

mente también de hoy. El trabajo escolar no es tal, si no es racional, consciente. Incluso para los resultados lícitos de la automatización, está previsto y es obligado el trabajo previo en estado de conciencia, de lucidez mental. La repetición consciente conduce a la habituación y a la automatización, lícita y necesaria en muchos casos: lectura, escritura, etc. La revisión y el comentario desde los distintos puntos de vista es camino para llegar a la propiedad del conocimiento y a la conciencia del mismo. Repetición espaciada y comentada, cuadros de preguntas de revisión y de fijación de las ideas, cuestionarios de observación, problemática, invención y redacción de problemas en todas las materias... discusión y polivalencia de aplicación, como en el caso de las fórmulas y de las leyes implícitas en las mismas, etc. No sigo.

DESPLAZAMIENTO VOCACIONAL

Merece un breve comentario. Es gravísimo el problema personal y social que se plantea por el hecho del desplazamiento vocacional. Muchos grados de felicidad tiene para sí quien goza con su trabajo. No es de ahora, sino de todos los tiempos, el trasplante de unas y otras profesiones, pasando la persona humana a vivir según unos planes de trabajo que no corresponden al suyo propio. «Rara avis» es aquél que vive tan feliz con sus actividades que desea volver a ellas, por hallarse exactamente en su lugar vital y social. Las estadísticas han sido de resultados pavorosos, cuando se ha intentado conocer el grado proporcional de quienes trabajan según su vocación y aptitudes.

DESPLAZAMIENTO EN FAMILIA

No resulta cierto que el niño está encuadrado en su familia como un pajarito en el nido. Ni los padres están preparados, ni estándolo pueden cumplir con los designios de la misma naturaleza del niño en su vida familiar. Son legión los que no reciben de sus padres el cuidado necesario. Existe el niño al cuidado de una nurse: no conoce apenas a quien le dicen que es su madre. Esto ocurre en las altas familias. Pero en las humildes también la madre está ausente... trabaja y no ve a su nene más que esporádicamente. El padre, tampoco. Los turnos de trabajo destruyen la integración familiar... No sigo. Pero el niño está tan desplazado que a veces se extraña del cariño, incluso no admitiendo la caricia. El trabajo de la mujer desplaza a ella y a sus hijos. Como en las llamadas altas esferas, sucede otro tanto. El gamberrismo tiene mucho de que acusar. El lugar del niño es el mismo seno de una familia integrada. En lugar del niño centro de la familia, se observa la centrifugación del niño. El niño tiene como lugares propios la escuela, la plaza, con los demás niños, el jardín... Pero su centro de gravedad está en casa.

PRENSA INFANTIL

Hablaría bien de ella, si realmente existiera. Es observable como están mortecinos y a media risa los niños cuando leen «su» prensa. Están desplazados ante lo que se les ofrece, a menudo escrito por quienes no sa-

ben nada del niño. Pero el niño no se ríe. Mira grabados y ríe como ante los payasos que hacen cosas extrañas y rompen, gritan, gesticulan. No hay alegría pura del alma. ¿Emisiones infantiles? El niño suele ser elegante y se ríe, porque cree que debe hacerlo... Si bien a veces ríe alto, sonrío bien poco, como lo hace si alguna vez ha acertado quien le habla, quien de verdad le distrae y le enseña. Quien de veras goza, sonrío. Nadie que goce en lo más íntimo ríe a carcajadas y gritando, salvo en casos de verdadera comicidad de situaciones. El niño se siente desplazado ante mucho de lo que se le ofrece, que acaso tenga de bueno la intención.

¿ESPECTÁCULOS APTOS?

El niño está desplazado en la mayor parte de los espectáculos a que le llevan. Si no comprende el argumento, si los ambientes no se viven, el niño se desplaza. Pero es posible que le guste un espectáculo de luchas, de hechos sangrientos... por morbosidad. La revisión de los espectáculos para ser aptos incluye una gravísima responsabilidad. A veces se declaran aptos por la forma, no siéndolo por el fondo. Y viceversa.

PADRES EN DESACUERDO

Es demasiado corriente el desplazamiento del niño en la vida familiar ante las discusiones de los padres, que no concibe. Se imagina y siente un ambiente, diríamos horizontal, de cordialidad, de amor, siendo centro de la vida en casa. Los padres no cumplen con su deber cuando apoyan lo contrario que uno ha ordenado o sancionado. El niño se desplaza cuando adivina la injusticia por aprobación o por censura, arbitrariamente.

PREVISIONES

Urge el estudio profundo de la casuística del desplazamiento. Debe evitarse el desvío que puede producir en la conducta la conciencia de ser desplazado. No es difícil aducir consecuencias. Gran parte de las líneas de conducta insana que se observan... nuestros gamberros y de las conductas equívocas en el orden social y moral y hasta religioso, se debe a fenómenos complejos de desplazamiento, conciencia del desorden en el ambiente en que se vive, determinando reacciones de signo negativo. No todo es cosa de almas perversas, sino de almas desplazadas. La responsabilidad incumbe más a los padres que a los Maestros. El Estado, en su función polar de organización y de preparar el bien público, tiene alta responsabilidad. Son muchos los padres que son capaces de serlo únicamente por el instinto de propagación de la especie. Son responsables en sus diversos grados todas las instituciones reguladoras de la educación y de la conducta de las personas humanas, que han de tener los grados de formación y de libertad para serlo.

Los excesos o defectos abruptamente producidos desplazan. Se traducen por una falta de capacidad para la nueva vida. Se dijo: cuando

nuestra guerra civil en la zona roja que los ricos habían sabido ser pobres y los pobres no habían sabido ser ricos. El desplazamiento de menos a más es mayor que el de más a menos. El fenómeno social de la ruina económica y el de los nuevos ricos lo comprueban también. Así en las uniones matrimoniales se observa una gama de desplazamientos que importa considerar. Y así en otros aspectos de la vida social, cuando existen saltos bruscos, como en las situaciones personales, en el ejercicio de los cargos, etc.

LA PROPORCIÓN

La proporción engendra el equilibrio. La justicia es proporción. Toda desproporción desplaza. Todo exceso de energía gastada desplaza. No es lícito exigir más de lo que se puede rendir. Pero desplazan los excesos en el cariño: el niño desea y siente el amor franco, enérgico, se siente más seguro. El niño ama lo justo, finamente apreciado por él: no se siente bien en un ambiente de injusticias y de prebendas. El lenguaje alambicado fastidia por su viscosidad. Las síntesis excesivamente densas pueden desplazar más aún cuando son «a priori». Un cuadro sinóptico que surge «a posteriori» lo desplaza. Pero a menudo lo hace si es «a priori»: crea una situación contraria a la elaboración normal del conocimiento. El niño que no sabe interpretar o no puede hacerlo, está desplazado por desproporción. Es absurdo presentar un mapa al estudio, si no se conocen las bases de la orientación, ese desplazamiento es demasiado común. Y es absurdo hablar de historia si no se comentan los hechos. Lo es también el hecho de comentar si el alumno no puede comprender las causas. Pero no es ilícito hablar de nada sin comentar lo que el alumno no pueda comprender. El alumno está desplazado, aprendiendo sólo de memoria. Existe a menudo desproporción, desequilibrio, temblor psíquico y a veces hay contradicción con la línea normal de elaboración del conocimiento.

SOCIALIZACIÓN

No es correcto hablar de socialización si el hombre está desplazado. Ni de educación ni de instrucción ni de enseñanza... si los alumnos están desplazados. Hace falta que cada hombre esté encuadrado en su lugar social, en su lugar biológico. El principio de igualdad ante la aspiración y la capacidad es social y es escolar. Pero no sería ello posible si el escolar está desplazado, léase también desorientado, al terminar sus estudios, ingresando en la vida. Pero es de interés máximo la socialización de la cultura por la Didáctica de la difusión. La vulgarización científica por la prensa, radio, televisión, etc. podrá estar en contradicción con la finalidad, si el auditorio o los espectadores no están preparados. No está bien, además, dar a escuchar una obra de música sin que se diga qué es y de quién es. Ni es lícito a estas alturas exponer fotografías, por ejemplo, maravillosas, sin una triste nota que diga de qué se trata. Para poder hablar de socialización, es precisa la seguridad absoluta de que lo que se siembre ha de dar el fruto propuesto.

DERECHOS DE LA GENERACIÓN

Forzosamente debe plantearse el problema de los derechos de la generación en el orden pedagógico. En el orden didáctico, asisten a la generación el derecho y el deber de seguir el curso de la Ciencia en todos sus órdenes, para dar las enseñanzas que constituyen el resultado cultural del pasado, como base de las que habrán de venir. ¿Pero en el orden pedagógico universal tiene la generación el derecho de educar los niños según los cánones que regulan la vida de dicha generación? Evidentemente lo tiene y es alto deber ante los altos valores absolutos de la vida. Pero en la formación de los escolares podría correr un riesgo: ¿Tiene la generación el derecho de preparar para la vida que se presume habrá de vivir la generación que se forma? ¿La pedagogía que educó al niño de la preguerra pudo barruntar cómo sería la vida en la postguerra y en el más allá social? ¿Es lícito el método inductivo para afirmar el porvenir a base del presente? La Ciencia es muy cauta en las predicciones. Si se hubiesen preparado aquellos escolares para la generación que podía soñarse, la equivocación ha resultado lamentable: el desplazamiento de muchos ha sido consecuencia lamentable. Es necesario siempre educar los escolares para poder ser hombres integrales, ante los valores que escapan a lo concreto y tienden a lo universal.

ALTAS FINALIDADES

Las finalidades superiores de la vida vienen definidas por las tendencias categóricas, hacia la verdad, la belleza, el bien, la justicia, los valores todos. Y para que los pueda sentir y vivir, es exigible que en la escuela sea posible y lo sea en la familia, en la sociedad, en los centros de cultura superior especialmente. Hay que sobrenaturalizar la labor educativa y la didáctica para que el hombre pueda vivir la vida del hombre como tal, con capacidad de poder y de saber vivir según las realidades, con capacidad de reacción hasta la satisfacción. Ello presupone un estudio profundo para que la probabilidad de vencer en toda situación presentable sea máxima. Si se consigue que el niño no esté desplazado ni el hombre, será más probable alcanzar más grados de tranquilidad, de paz y de la relativa felicidad alcanzable, en la seguridad de que si el niño y el hombre están donde deben estar, en la ecología del estudio y en la del trabajo, se podría hablar de paz social, que es muy otra cosa que la paz de que suelen disfrutar los pueblos. Otra finalidad superior social es la consecución de la mayor capacidad del hombre para adaptarse a toda situación en el curso de su vida. La polivalencia de sus facultades es un medio decisivo. Es inconcebible que la Sociedad no haya sentido siempre el respeto al niño, con vivencia «sine qua non», para conseguir a todo trance el grado de formación que exige por derecho natural. No habrían existido tantos analfabetos, no sólo literales, sino ideológicos y morales. Ni existirían ni se criarían tantos como es de ver en la actualidad. Sin embargo, toda la generación que rige se compone de padres responsables de la generación que está en nuestras familias, en nuestras aulas, en nuestras escuelas de todo orden.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA «ISABEL LA CATÓLICA»

ANDREA LÓPEZ ENSEÑAT
ANGELINA GARRIDO GUTIÉRREZ

Presentamos en el III Congreso Nacional de Pedagogía las experiencias pedagógicas de la institución docente mencionada porque fue creada por Orden M. de Educación Nacional el 20 de mayo de 1957, con carácter de ENSAYO, por lo que presenta las siguientes características:

1. A todas las alumnas se les exige ESCOLARIDAD, día a día con REGIMEN INTERNADO.

2. Las alumnas son elegidas por las Delegaciones Provinciales de toda España.

3. *El Cuadro de Profesorado* es seleccionado por la Sección Femenina, entre personas tituladas para la enseñanza que van a impartir y con aptitudes PEDAGÓGICAS probadas, ya que entendemos que «Un maestro vale ante todo por el corazón y por el espíritu, por la influencia que emana de su misma persona y sin la cual los métodos más perfeccionados son ineficaces» (Planchard).

Son metas del profesorado: *Coordinación* y armonización de funciones, tratando de hacer comprender «una visión de conjunto», para que la formación sea eficaz. *Acercamiento* a la alumna, no sólo en las clases, sino en una convivencia diaria.

4. *La Escuela* «como lugar y ambiente intencionadamente escogido y exclusivamente ordenado a crear el complejo de las mejores condiciones para el desarrollo de la personalidad», está instalada en el castillo

de «Magalia», en Las Navas del Marqués, reconstruido por la Sección Femenina el año 1950 y reúne, por su situación y por su decoración, condiciones óptimas para la formación de Magisterio.

5. *Algunos principios políticos y pedagógicos en que basamos la formación:*

a) La escuela «Isabel la Católica» ha brotado del entendimiento que tenemos del HOMBRE y de la PATRIA, como vena profunda y permanente de la doctrina nacional-sindicalista. «Somos la parte femenina de un Movimiento Político, con su entraña doctrinal, que nos hace vivir en una apasionada voluntad de servicio, y que tiene como fin inmediato la REVOLUCION MORAL. Porque sabemos que haciendo al Hombre hacemos a la Patria» (Pilar Primo de Rivera. XVI Cons. Nacional).

b) Si la educación es una de las causas del cambio social a la vez que un «agente» de estabilidad social, que crea bienes y valores sociales y políticos, enmarcamos en ellos a la mujer de hoy que necesita preparación intensa y adecuada para servir no sólo su destino individual y familiar sino a la vez el «destino total y armonioso del mundo y de la creación».

c) Que «educar es crecimiento de espiritualidad, fecundación de almas, elevación de conciencias y riqueza humana» (Sociaca).

d) Que preparar «MAESTRAS» es ante todo desarrollar todas las aptitudes humanas para ser plenamente mujeres en toda su riqueza y totalidad. «La Escuela de los Educadores, esto es la Escuela Normal, no puede ser considerada entre las Escuelas Menores. El alumno-maestro que la frecuenta debe adquirir en ella, a la vez que la convicción de que constituye a la formación de su más completa cultura, la seguridad de que sin ella no sería maestro, porque no sería suficientemente HOMBRE» (Lombardo Radice).

6. *Aspectos de la formación total que se consideran esenciales:*

a) *Formación Religiosa*, como unidad y sentido de trascendencia a la vida entera. *Orientación profundamente litúrgica.*

b) *Formación Político Social*, reforzada en nuestro Plan de estudios, dados los principios anteriores y por la dedicación futura a las actividades de la S. F.

c) *Formación Musical*, medio de educar la sensibilidad para buscar, entender y sentir lo bello: canciones de corro, folklore, romances, gregoriano...

ch) *Educación Física*, no sólo como cooperadora al mejor desarrollo del cuerpo, sino como instrumento de fortaleza serena, alegría de vivir... Juegos, gimnasia, deportes y ritmo, todo ello gradual y progresivamente desarrollado.

d) *Hogar*, que comprende labores manuales, decoración, cocina, corte y confección, dada la importancia que tiene vincular a la mujer al quehacer diario en donde la mujer debe encontrar «toda su vida y el hombre todo su descanso».

e) *Convivencia Social*, medio de refinamiento de la alumna en todos los detalles que plantea la vida en común.

f) *Dibujo*, medio didáctico insustituible y forma de expresión de la personalidad: murales, pintura, decoración, historia del arte..., son los medios elegidos.

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS: Aparte de lo ya indicado, se caracteriza:

a) Distribución de las materias históricas en los tres cursos: Primero, Edad Antigua y Media; segundo, Edad Moderna, y tercero, Edad Contemporánea.

b) Supresión de aquellas lecciones que se tratan en varias materias, con el fin de aligerar en lo posible los programas sintetizándolos a lo más esencial.

c) Gran importancia a las clases prácticas que se realizan en el Grupo escolar del pueblo, Grupos de patronato de Madrid y Círculos de Juventudes de la S. F.

COMO SE COMPLEMENTA LA FORMACION QUE LAS ALUMNAS RECIBEN EN LAS CLASES:

a) Ciclos de conferencias de novela, poesía y teatro contemporáneo.

b) Ciclos de conferencias religiosas.

c) Ciclos de conferencias sobre política actual y problemas del mundo.

ch) Conciertos de piano, violín, cuartetos, cantantes, cuentos musicales, etc.

d) Teatro leído.

e) Excursiones a ciudades y lugares artísticos, visitas a museos, etc.

f) Cursillo de esquí es Navacerrada.

La escuela cuenta para ello con suficientes medios audiovisuales y una nutrida biblioteca.

GOBIERNO Y DISCIPLINA DE LA ESCUELA: Queremos que la escuela represente una verdadera iniciación a la vida social, por lo que las alumnas en proporción a su madurez, participan en sus tareas y responsabilidades. A tal fin hay nombradas:

Jefes de día, responsables en el día de la marcha de todas las actividades.

Jefes de grupo, responsables del grupo para que estimulen dentro de él la colaboración en actividades voluntarias y también el arreglo y cuidado de su habitación.

Jefes de curso, elegidas por las mismas alumnas en tercer curso y responsables de crear un clima de estudio y de trabajo dentro de los cursos.

COMO SE REALIZA EN LA ESCUELA LA FORMACION DE OCIO:

La actividad educativa debe y puede continuar en los tiempos libres, por lo que es interesante el aprovechamiento del OCIO. A tal fin, responde en la escuela la creación de clubs, dirigidos por las mismas alumnas, cuya adscripción tiene carácter voluntario, que orientan las «aficiones» de cada alumna, a la vez que crean criterios de selección ante el cine, teatro, lecturas, música, problemas del mundo, arte, etc. Hay, pues, clubs de: música, literatura, arte, decoración, periodismo, deportes, montañismo.

PROYECCION DE LA ESCUELA EN LA LOCALIDAD: Pensamos que la escuela como centro cultural debe elevar la cultura popular del medio que la rodea. A tal fin, tenemos organizado con el pueblo cooperación al catecismo parroquial, sesiones de guiñol, teatro infantil, escuela de formación para adultas, alumnas medio-pensionistas del pueblo, incorporación de chicos a los grupos de teatro leído..., etc.

OTRAS ESCUELAS DE LA MISMA ORIENTACION: Una en la Institución de la Cultura de Barcelona y, en reconstrucción para el mismo fin, el castillo de Peñafiel (Valladolid).

EL ALUMNO DE ENSEÑANZA LABORAL

JUAN MANUEL LLERENA PACHÓN

Director y profesor de Lengua y Literatura española en el instituto laboral de La Carolina (Jaén)

La siguiente comunicación se ciñe sencillamente a exponer las experiencias, por lo que se refiere a los problemas de los alumnos, de nueve años en la enseñanza laboral y resumir las inquietudes y tendencias manifestadas por los claustros con los que he comportado esta actividad docente.

Las cuestiones o sugerencias que se suscitan implican una serie de inquietudes sociales, apostólicas y de política educacional que han integrado y alentado la dura vocación que nos mantiene en tales tareas.

1. La enseñanza primaria y el acceso a los institutos laborales.

Como es sabido, gran parte de los institutos laborales—los del sur de España, principalmente—están localizados en zonas rurales caracterizadas por una insuficiente y deficiente escolarización primaria, junto a un nivel social, económico y cultural de las familias muy bajo. La mayor parte de nuestros alumnos procede de familias de obreros carentes de recursos económicos para costear los estudios de sus hijos, pero que cada día van tomando más conciencia de que el único patrimonio que pueden legarles es una formación cultural y profesional de que ellos carecieron para que no sean otra vez víctimas de su situación laboral. (Y no quiere decir esto que el bachillerato laboral esté pensado y destinado tan sólo a estas clases sociales.)

Resulta de ello que los muchachos que se deciden a ingresar en nuestros centros, en gran parte de los casos, están por debajo del nivel mi-

nimo aceptable para aprovechar en los estudios sucesivos. Ante tal circunstancia, no cabe duda de que la postura de un exigente criterio de selección redundaría en un óptimo nivel, es más, sería un fácil medio de prestigiar nuestro rendimiento docente y una cómoda manera de hacer nuestra labor más grata y llevadera. Sin embargo, sería un error que el profesorado, abstrayéndose de todos los problemas humanos y sociales en que está inserto el alumno, se ciñera a lo específico de cada asignatura. Ningún profesor, ya sea de Matemáticas, Literatura o Tecnología, deberá olvidar en todo momento que tiene que enseñar *en un lugar determinado, en un momento concreto* y a *un sujeto personal preciso*, es decir, que tiene que formar a cada alumno como persona distinta. Por ello, ha sido más o menos unánime en los centros a que he pertenecido el criterio de no preceder en las pruebas de ingreso a una verdadera selección, pues se ha estimado que la función social y educativa de los institutos laborales consiste fundamentalmente en incorporar a ellos a casi la totalidad de la juventud de la comarca, único medio de que ésta no se vea eliminada de antemano de la oportunidad de ser promovida culturalmente.

Tal actitud, desde luego, ha traído como consecuencia la disparidad de niveles en los alumnos de los dos primeros cursos y, por lo tanto, una difícil tarea en los profesores. Pero ha merecido la pena afrontarla, ya que gracias a ello ha sido posible recurrir a innumerables chicos que al pasar al tercer año habían alcanzado el nivel de la normalidad, y hasta destacarse.

2. *La enseñanza media y la enseñanza profesional.*

El hecho de armonizar e integrar ambas en unos mismos planes de estudios es sin duda el aspecto más innovador y fecundo ocurrido en nuestra España de hoy, a pesar de que aún se esté luchando con la inercia de algunos sectores sociales que no acaban de asimilarlo. Las características del bachillerato laboral justifican las exigencias de la enseñanza obligatoria a nivel de su grado elemental, puesto que no aleja al joven, en hábitos y pretensiones razonables, de esa profesión posterior que en la mayor parte de los casos tiene que ser necesariamente su cauce de inserción en la sociedad activa. El estudiante laboral no se engaña con falsas pretensiones de señoritismos, como ocurría con el estudiante de bachillerato de antaño. Ni se queda en «la cuneta» a una edad irreversible, cuando es incapaz de superar estudios ulteriores y tiene que recurrir a la salida marginal de una colocación burocrática obtenida por compromisos. Es decir, en el estudiante laboral no debe darse el hombre fracasado. En sus enseñanzas culturales, científicas y técnicas y en sus prácticas manuales encontrará siempre, bien orientado, base formativa para acceder a otros estudios, conocimiento de las profesiones para decidir su vocación, aprendizaje instrumental que le permita incorporarse al mundo del trabajo en óptimas condiciones de rendimiento y compensación, y, sobre todo, firmes motivos para estimar la dignificación del mundo laboral elegido. Sólo resultará posible la dignificación del trabajo manual, y con ello la

solución de muchos problemas sociales y políticos, cuando bajo las apariencias de tosquedad se encuentre una persona que por su preparación y comportamiento pueda dialogar en todos los niveles de su convivencia, y que por sus gustos y sensibilidad sustituya las apetencias actuales de la vida evasiva por otra en que haya más atención a la cultura, al arte y al espíritu.

Por ello, creo que no puede la política educacional dejar que la enseñanza laboral vaya prestigiándose por sí sola, frente a esa inercia apuntada que se fundamenta en motivos de clasismo social, pues sólo se lograría este prestigio cuando las generaciones que se están formando ahora fueran su mejor propaganda, y esto supondría perder mucho tiempo. Es lamentable que por estos motivos sean muchos aún los pueblos que no quieran aceptar la oportunidad que se les presente de la creación de un instituto laboral.

El bachillerato laboral posee la virtud de desarrollar todas las posibilidades formativas del hombre: lo cultural y lo humanístico, como exigencias de una sociedad occidental y, por lo tanto, inserta en una tradición filosófica, artística y cristiana que no puede desconocerse; lo científico, como fundamento de estudios superiores o instrumento de una profesión técnica y racionalmente perfectible; lo específicamente profesional, imperativo de unos tiempos en los que la productividad, la técnica y otros factores son insoslayables.

Pero esta misma perfección exige su tributo. El bachillerato laboral es más arduo, en él se duplican las dificultades. A las enseñanzas de tipo especulativo racional—la totalidad de las materias del bachillerato tradicional—hay que agregar las propias de las materias profesionales, de carácter eminentemente práctico. Sólo pues los alumnos dotados al mismo tiempo de capacidad intelectual y de destreza manual, caminan holgadamente a la hora de las calificaciones. De ahí algunos problemas que tienen que resolver los claustros en cada caso concreto digno de especial atención, puesto que nuestro deber, en último extremo, es que las calificaciones sirvan para obtener el máximo rendimiento y el mayor provecho para el alumno.

Véanse, si no, estos dos ejemplos que no son casos extremos ni infrecuentes. Un alumno, con notas de sobresaliente en todas las asignaturas especulativas y teóricas, aprueba la Formación Manual, y con ello tiene opción a la reválida y a la prórroga de su beca, gracias a la insistencia del claustro cerca del profesorado del ciclo respectivo. Por el contrario, otro alumno, normal por lo que se refiere a su comportamiento y convivencia social, pero incapaz de superar las abstracciones de algunas materias de segundo curso, que fue autorizado a abandonar sus estudios académicos y a prolongar sus prácticas de taller, consiguió de este modo colocarse en una importante fábrica con categoría inicial de oficial.

Lo ideal sería obviar estos problemas multiplicando los centros adecuados a las exigencias de cada tipo de alumno; pero como quizá esté lejos tal posibilidad, sería interesante proceder al estudio de establecer una legislación, no ya como la actual que posibilita el transvase horizon-

tal de la enseñanza media a la laboral o de éstas a la profesional, sino que, dentro de las disponibilidades actuales, pudieran formarse secciones en los actuales institutos laborales de acuerdo con estos tipos de alumnos. Se conseguiría una mayor rentabilidad de los centros, no aumentar los desplazamientos de los alumnos con relación a su comarca, y mantener una convivencia, no una separación de niños que luego van a convivir en la misma sociedad.

3. *Los alumnos de los institutos laborales y su primer acercamiento al mundo laboral.*

Ocurre, y debe ocurrir cada vez más, que la mayor parte de los que terminan el bachillerato laboral terminen con él sus estudios y se incorporen al trabajo profesional. Pero esto no es posible frecuentemente, o fácil, sobre todo en las comarcas económicamente subdesarrolladas, como no sea recurriendo a la emigración, puesto que los puestos de trabajo no se van produciendo al mismo ritmo que la formación profesional.

Hay, pues, un vacío que puede desorientar al muchacho, que puede inquietarlo. Llega a parecerle que su anterior formación le ha servido de poco, que se ha movido en un mundo distinto del de la realidad profesional. Puede darse incluso el hecho de que ante las empresas a las que se dirija se le estime prescindiendo de esa formación que tan afanosamente adquirió en el centro de enseñanza y se le coloque por debajo de las posibilidades que él juzga poseer. Ocurre también que el alumno se enfrenta en la empresa con dificultades desconocidas a la hora del estudio y la formación profesional.

Por ello, podría pensarse en la conveniencia de establecer una zona de colaboración entre el Ministerio de Educación Nacional, que ha formado a los jóvenes, y el Ministerio de Trabajo, que va a asumir como preocupación su actividad profesional y situación social. Podría tratarse de empresas-piloto, anejas a los institutos, en las cuales los bachilleres, en régimen de cooperativa, pudieran trabajar durante uno o dos años hasta poder, bien establecerse asociados aprovechándose de las ayudas de la promoción social, bien colocarse en otras empresas privadas. La participación del Ministerio de Educación consistiría en aportar su profesorado, el personal técnico y directivo, y la del Ministerio de Trabajo en financiar las instalaciones y asegurar la comercialización.

Podría tratarse, en otro caso, de obligar a las empresas privadas a mantener a determinado número de bachilleres laborales en período de prácticas. Durante este tiempo el Ministerio de Trabajo aportaría una retribución (como ahora el jornal de estímulo en los cursos de formación intensiva).

En fin, quizá haya demasiada concreción en estas sugerencias, puesto que exigirían un mayor y más amplio conocimiento de los aspectos económicos, pero lo que quiero apuntar es la conveniencia de establecer ese puente entre lo formativo y lo laboral.

ESQUEMA DE LA INVESTIGACION SOBRE ORIENTACION PROFESIONAL Y PUESTOS DE TRABAJO EN LA CAPITAL Y PROVINCIA DE VALENCIA EN 1964

RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Exigencias actuales de la «Orientación Profesional»

Un triple motivo ha dado origen a esta investigación:

1.º La necesidad ineludible de dar a la juventud actual una educación que sirva para la sociedad en que le toca vivir. En todos los momentos se ha considerado esto como una verdadera necesidad sin que, desgraciadamente, de hecho, se haya realizado un verdadero plan de orientación profesional. En los tiempos actuales nuestra legislación española ha prestado atención al problema en múltiples ocasiones, siendo sin duda una de las más importantes la que se le ha dado tanto en la Ley de Enseñanza Primaria, concretamente para los niños de 12 a 14 años; como en la Ley de Enseñanza Media, en la que se exige a los centros que se dé a los alumnos esta orientación profesional e, incluso, que se tenga de ellos una ficha psicotécnica.

Desgraciadamente, como decíamos, ni en la enseñanza primaria ni en la enseñanza media, como vamos a demostrar estadísticamente, estas leyes han llegado a tener verdadera vigencia.

El problema se agrava cuando la sociedad actual, extraordinariamente elevada en su nivel cultural y cada día más tecnificada, exige una preparación, desde la adolescencia, muchísimo mayor que lo que había exigido hasta la hora presente.

2.º Es una verdad por todos admitida, que el desenvolvimiento o desarrollo de una sociedad en todos los órdenes, aun en aquellos más alejados de la mera formación intelectual y moral, están dependiendo en gran

parte del nivel cultural y elevación técnica y profesional de los individuos que la integran.

Nuestro Plan de Desarrollo Nacional encuentra sin duda en el factor humano una de las dificultades más graves y en la inmediata solución de este problema una de las exigencias más apremiantes.

La falta de correlación entre la vocación de los individuos y las profesiones que abrazan, y más aún, la falta de correspondencia entre el número de profesionales, en determinados casos, y los puestos de trabajo que la sociedad exige, plantea un problema sociológico de extrema gravedad.

3. La Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada en Ginebra por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura y la Oficina Internacional de Educación, reunidas el 1 de julio de 1963 en su sesión XXVI, plenamente conscientes de estos hechos adopta, el 11 de julio de este año, la siguiente recomendación, que transcribimos, porque en realidad es la mejor exposición que puede hacerse de la importancia decisiva que actualmente tiene en los pueblos la Orientación Profesional. Dice así:

«La Conferencia,

— Considerando que la orientación escolar y profesional debe permitir a todos el completo desenvolvimiento de sus aptitudes, el pleno empleo de sus capacidades y el desarrollo de su personalidad.

— Considerando que la orientación escolar y profesional aparece cada día como más indispensable si se quiere hacer frente—mediante una elevación del nivel de los conocimientos y de las calificaciones—a la situación y asegurar una utilización racional del conjunto de los recursos humanos.

— Considerando que el desenvolvimiento de la sociedad no puede ser acelerado si la mayoría de las personas no pueden elegir una profesión conforme a sus intereses y aptitudes y no siente la satisfacción de triunfar en esta profesión.

— Considerando que la moción de orientación está en plena evolución y que la orientación se presenta hoy como una acción continua estrechamente unida a la acción educativa de la escuela.

— Considerando el crecimiento constante de los efectivos escolares y la necesidad de ofrecer consejos individuales a los alumnos desde la edad en que comienzan a tomar conciencia de sus responsabilidades en la comunidad en la que serán llamados para integrarse y desempeñar su papel de miembros útiles.

— Considerando que la orientación será tanto más eficaz si reposa sobre un conocimiento profundo del niño observado durante un período de tiempo suficientemente amplio en los diversos aspectos de su comportamiento y en los diversos estadios de su desarrollo.

— Considerando que la orientación puede constituir un lazo entre la escuela y el trabajo, influenciar la estructura, la organización y el contenido de la enseñanza y contribuir al éxito de la planificación económica y social del país.

— Considerando que el adulto puede encontrarse, en ciertos momentos de su carrera profesional, en la obligación de cambiar de orientación o de desear adquirir una calificación más elevada.

— Considerando que las posibilidades de extensión en la orientación están a pesar de todo enlazadas al grado de desarrollo de la enseñanza y del despliegue económico y social en el país considerado en sus diversas regiones.

— Considerando que la orientación escolar y profesional no podrá ser eficaz sino a condición de asegurar la gratitud de la enseñanza, la ayuda material a los alumnos cuando ella es necesaria y la ausencia de toda discriminación racial, social u otra cualquiera. (XXXVI Conference Internationale de l'Instruction publique, 1963. Bureau International d'Education. Gêneve. Unesco, págs. 169 y sigs.)

El problema en Valencia no entraña, probablemente, características especiales distintas de las demás regiones, salvo aquellas que provienen de sus condiciones agrícolas y climatológicas. De ahí que al hacer el estudio sobre la provincia de Valencia, nos mueve sobre todo, el interés de abordar el problema en el medio que nos rodea y más particularmente nos afecta.

Plan de investigación

Expuestos los motivos de nuestra investigación, fácil es comprender inmediatamente cuál es el objetivo de nuestro trabajo, que es doble: en primer lugar la correlación que existe entre la vocación como espontáneamente se da en nuestros alumnos de 4.º y 6.º curso de Bachillerato, y los puestos de trabajo actualmente existentes o previsibles en estos cinco años de Plan de Desarrollo y en segundo lugar nuestra labor de orientación en este sentido y posibilidades de encauzar más eficazmente este problema.

Como se ve, tomamos como campo de estudio nuestros alumnos de enseñanza media, y lo tomamos concretamente en su 4.º curso de Bachillerato en el que, por imperativo de la Ley, tienen que elegir entre Ciencias y Letras.

Lo tomamos también en 6.º curso de Bachillerato en el que, por propia iniciativa, deben elegir, aún dentro de las Ciencias o de las Letras una determinada carrera. Son los dos momentos claves en que nuestros Bachilleres tienen que decidir su profesión y por consiguiente los dos momentos claves en que necesitan de una Orientación Profesional.

No se toma pues, en consideración en este trabajo, bajo ningún aspecto, ni la orientación profesional en la escuela primaria, ni tampoco en aquellos centros en los cuales el ingreso está implicado ya en una

elección definida, por ejemplo: Institutos Laborales, Escuelas de Aprendices, Escuelas Sindicales, etc. Nuestro trabajo se centra directamente en el 4.º y 6.º cursos de Bachillerato, tanto en la ciudad como en la provincia de Valencia.

Centrada así la hipótesis y el campo de trabajo, nuestra investigación se ha dirigido a conocer cuál es la vocación de nuestros alumnos como espontáneamente se da en estos 4.º y 6.º cursos de Bachillerato. Para ello, se han catalogado hasta el número de 90 profesiones, que más bien significan grupos o cabezas de grupos profesionales. No se ha dado explicación alguna del contenido de las mismas. El hecho de ignorar el contenido de muchas de estas profesiones era ya significativo para nuestra investigación.

Dentro del área escogida, 4.º y 6.º cursos de Bachillerato no hemos establecido limitación alguna. Más aún, para que nuestra investigación fuera más perfecta, no hemos aplicado las técnicas del sondeo, sino hemos hecho una investigación total, haciendo que nuestra encuesta llegara a todos los Centros en que se imparten estas enseñanzas, y, en lo posible, también a todos los alumnos. Los centros en total, según lista proporcionada por la Inspección de Enseñanza Media, alcanza el número de 45 en la ciudad y 16 en los pueblos de la provincia. De estos Centros han contestado 40 en la ciudad y 14 en la provincia, en un total de 3.461 alumnos en la ciudad y 557 en la provincia.

De estos centros a los que acabamos de hacer referencia, cuatro son centros oficiales o dependientes de centros oficiales. No se hace referencia de otros centros oficiales o reconocidos cuyas enseñanzas no llegan todavía a 4.º de Bachillerato. 25 son centros de enseñanza libre, reconocidos por el Estado, y 11 corresponden a centros de enseñanza que llamamos academias.

También es interesante tener en cuenta el sexo de nuestros encuestados; 16 de estos centros en la *ciudad* corresponden a colegios masculinos; el resto son femeninos, en un total de 2.021 varones y 1.440 mujeres.

Fuera de la ciudad, en la *provincia*: cinco centros son masculinos, siete femeninos y dos mixtos, en un total de 362 varones y 195 mujeres.

Es interesante conocer, además, el grado de madurez desde el cual se hace la elección. Como hemos dicho más arriba, nuestra encuesta se dirige a los alumnos en el momento en que han de elegir continuar estudios superiores o elegir, además, Ciencias o Letras en general y, a los alumnos de 6.º curso, en el que han de elegir ya una determinada carrera. El grado de madurez en ambas circunstancias es diferente, y nuestra encuesta ha separado estos dos aspectos en la juventud de enseñanza media y ha alcanzado su estudio a:

- 1.326 varones de 4.º curso en la ciudad.
- 258 varones en la provincia, también de 4.º.
- 1.057 mujeres en la ciudad.
- 161 mujeres en la provincia.

Igualmente la investigación sobre los alumnos de 6.º curso ha alcanzado el número de:

695	varones en la ciudad.
104	varones en la provincia.
383	mujeres en la ciudad.
34	mujeres en la provincia.

1.216

Total: 4.020

Quizá fuera interesante subrayar aquí, aunque sea de un modo marginal, el tanto por ciento de varones y mujeres que integran nuestro alumnado de enseñanza media.

— En la ciudad tenemos que a los chicos corresponde el 55,5 %

— mientras que las chicas constituyen el 44,5 %

y esto en 4.º curso.

En 6.º curso, en cambio, estudian:

— Varones, el 64,5 %

— mientras que las chicas constituyen el 35,5 %

De todo lo cual se deduce que de 4.º a 6.º curso continúan sus estudios: el 52,4 % de varones, mientras que de chicas sólo continúan el 36,2 %.

La proporción, en cambio, fuera de la ciudad es la siguiente:

— En 4.º curso: Varones ... 61,5 % Mujeres ... 38,5 %

— En 6.º curso: Varones ... 75,4 % Mujeres ... 24,6 %

De donde se sigue que en el campo, el 40,3 % de los alumnos de 4.º curso siguen o continúan hasta 6.º curso, mientras sólo el 21 % llegan hasta él en las mujeres.

Los instrumentos de trabajo que hemos utilizado son los siguientes cuestionarios:

RELACION DE PROFESIONES

- 1.—Arquitecto.
- 2.—Ingeniero.
- 3.—Agrimensor.
- 4.—Químico.
- 5.—Físico.
- 6.—Veterinario.
- 7.—Biológico y Naturalista.
- 8.—Agrónomo.
- 9.—Médico y cirujano.
- 10.—Practicante (Ayudante téc. san.).
- 11.—Comadrona.
- 12.—Farmacéutico.
- 13.—Óptico.
- 14.—Catedrático.
- 15.—Maestro.
- 16.—Investigador.
- 17.—Sacerdote.
- 18.—Religioso.
- 19.—Abogado.
- 20.—Gestor Administrativo.
- 21.—Empleado de Banca.
- 22.—Pintor.
- 23.—Escultor.
- 24.—Autor literario.
- 25.—Periodista.
- 26.—Actor.
- 27.—Músico.
- 28.—Dibujante.
- 29.—Asistente social.
- 30.—Bibliotecario.
- 31.—Archivero.
- 32.—Economista.
- 33.—Empleado de oficina.
- 34.—Mecanógrafo.
- 35.—Comerciante.
- 36.—Agricultor.
- 37.—Tractorista.
- 38.—Pescador.
- 39.—Trabajador forestal.
- 40.—Minero.
- 41.—Cantero.
- 42.—Piloto aviación.
- 43.—Azafata.
- 44.—Conductor.
- 45.—Marinero.
- 46.—Naviero.
- 47.—Telefonista.
- 48.—Telegrafista.
- 49.—Empleado de correos.
- 50.—Trabajador de la industria textil.
- 51.—Sastre y modista.
- 52.—Tapicero.
- 53.—Zapatero.
- 54.—Guarnicionero.
- 55.—Trabajador artículos cuero.
- 56.—Metalúrgico.
- 57.—Relojero.
- 58.—Joyer.
- 59.—Mecánico (ajustador, fresador, etcétera).
- 60.—Chapista.
- 61.—Fontanero.
- 62.—Soldador.
- 63.—Electricista y trabajador de electrónica.
- 64.—Especialista de radio y televisión.
- 65.—Carpintero.
- 66.—Armador.
- 67.—Ebanista.
- 68.—Trabajador industria del corcho.
- 69.—Pintor y empapelador.
- 70.—Albañil.
- 71.—Vidriero.
- 72.—Encuadernador.
- 73.—Trabajador de imprenta.
- 74.—Alfarero.
- 75.—Tallista.
- 76.—Molinero.
- 77.—Panadero.
- 78.—Pastelero (repostería).
- 79.—Carnicero.
- 80.—Trabajador de las materias plásticas.
- 81.—Cargador.
- 82.—Bombero.
- 83.—Policía.
- 84.—Guarda.
- 85.—Cocinero.
- 86.—Camarero.
- 87.—Sirvienta.
- 88.—Peluquero.
- 89.—Fotógrafo.
- 90.—Fuerzas armadas (militar).
- 91.—Otras profesiones.

NOTA.—Lee con detenimiento esta nota antes de empezar a señalar nada.

CUESTIONARIO SOBRE ORIENTACION PROFESIONAL
(ALUMNOS)

- 1.—Señala el curso que estudias: 4.º 6.º
- 2.—Edad: años.
- 3.—Sexo: Varón Hembra
- 4.—Oficio de tu padre:
- 5.—Hermanos que tienes: Hermanas
- 6.—Con relación a los mismos, ¿cuál es el lugar que ocupas por la edad?:

LEE CON ATENCION LA LISTA DE PROFESIONES QUE SE TE HA DADO, ANTES DE EMPEZAR A SEÑALAR NADA.

- 7.—Señala con un 1 delante la profesión que prefieres entre todas las que has leído.

— Señala con un 2 la profesión que, de no alcanzar la primera, desearías en tener.

— Señala con un 3 la profesión que desearías en tercer lugar.

- 8.—Tacha las tres profesiones que menos te gustan.

- 9.—¿Piensas que tendrás los medios económicos necesarios para cursar tu profesión elegida en primer lugar?

SI NO

- 10.—¿De dónde piensas que proviene en ti esta preferencia?

— ¿De la familia?

— ¿De los profesores?

— ¿De los amigos?

— ¿De alguna lectura?

— ¿De tu propia iniciativa?

— ¿Otros medios?

- 11.—¿Por qué has elegido la profesión señalada en primer lugar?
-
-

- 12.—¿Piensas realizar tu carrera con la ayuda:

— del Estado? (Becas, etc.)

— de tu familia?

— de tus propios esfuerzos?

CUESTIONARIO SOBRE ORIENTACION PROFESIONAL
(CENTROS)

- 1.—¿En ese Centro, se orienta profesionalmente a los alumnos?
SI NO
- 2.—¿Qué medios o procedimientos suelen utilizar?
— ¿Clases teóricas especiales?
— ¿Conferencias sobre profesiones?
— ¿Visitas a centros especializados?
— ¿Divulgando folletos o libros orientadores?
— ¿Proyección de películas informativas?
-
- 3.—¿Utilizan algún medio para descubrir las aptitudes de los alumnos con vistas a su orientación profesional?
SI NO
- 4.—¿Qué tipos de pruebas vienen utilizando?
— ¿Test de aptitud?
— ¿Tests proyectivos?
— ¿Aparatos?
-
- 5.—¿Cree más oportuno que esa labor se llevase a cabo en Centros especializados con el control de su personal?
SI NO
- 6.—¿O bien, bajo el asesoramiento del centro donde el alumno cursa sus estudios?
SI NO
- 7.—¿Está convencido de la urgencia y necesidad de la orientación profesional?
SI NO
- 8.—¿Podría indicarnos algunas razones en que apoya su opinión?
-
- 9.—El interés de las familias por este problema de la orientación de sus hijos, ¿se manifiesta claramente?
SI NO
- 10.—Cuando el centro «aconseja», ¿se le atiende?
SI NO
- 11.—¿Podría indicarnos los inconvenientes más serios que el centro encontró en su labor orientadora de los alumnos?

Los datos económicos se han recopilado de la siguiente forma:

Siguiendo la sistemática general del trabajo, hemos tomado como amplitud en el campo de nuestra investigación, sólo aquello que hace referencia a la economía en la provincia de Valencia en todos y cada uno de sus sectores.

Si bien algunas de las veces, y ante la ambigüedad y amplitud en que se plantea el campo económico, nos veremos obligados a acogernos al dato oficial como único sistema de investigación.

En general, los datos económicos, tanto en lo que hace referencia a la economía industrial, como en lo que se refiere a la agrícola y servicios, han sido obtenidos fundamentalmente de centros como la Delegación Provincial de Sindicatos, Instituto Nacional de Estadística, Jefatura Provincial del Distrito Minero, Cámara de Comercio, Industria y Navegación, Banco de Bilbao, Jefatura Agronómica, Servicio de Colonización y Concentración Parcelaria, Delegación de Trabajo, a los cuales y a otros que de forma más o menos directa han prestado su ayuda, hacemos patente en estas líneas nuestro agradecimiento por su valiosa colaboración.

En lo que no ha sido posible obtener datos oficiales, o ante el caso de una hipotética contrariedad entre ellos, se ha recurrido como único sistema posible al de la investigación directa a través de encuestas para llevar a efecto el fin propuesto.

P A D R E S

4.º CURSO - VARONES - CIUDAD - 1.326

Obreros sin calificar	4,6 %
Obreros especializados	12,14 %
Funcionarios civiles	5,2 %
Militares	4,9 %
Agricultores	3,99 %
Comerciantes e industriales	24,20 %
Profesiones liberales	50,2 %
Empleados	12,6 %

P A D R E S

4.º CURSO - VARONES - PROVINCIA - 528

Obreros sin calificar	4,26 %
Obreros especializados	10,4 %
Funcionarios civiles	3,1 %
Militares	1,55 %
Agricultores	10 %
Comerciantes e industriales	27 %
Profesiones liberales	24,4 %
Empleados	15 %

PADRES

4.º CURSO - HEMBRAS - CIUDAD - 1.057

Obreros sin calificar	1,60 %
Obreros especializados	9,46 %
Funcionarios civiles	7,08 %
Militares	5,29 %
Agricultores	4,16 %
Comerciantes e industriales	24,97 %
Profesiones liberales	29,80 %
Empleados	13,34 %

PADRES

4.º CURSO - HEMBRAS - PROVINCIA - 161

Obreros sin calificar	3,10 %
Obreros especialistas	11,18 %
Funcionarios civiles	3,10 %
Militares	0,62 %
Agricultores	16,83 %
Comerciantes e industriales	22,36 %
Profesiones liberales	16,14 %
Empleados	18,63 %

RELACION DE PROFESIONES ELEGIDAS POR LOS ALUMNOS DE
CUARTO CURSO

<i>N.º de orden</i>	<i>Profesión</i>	<i>N.º alumnos</i>
1	Ingeniero	265
2	Médico	185
3	Arquitecto	164
4	Farmacéutico	149
5	Maestro	126
6	Catedrático	114
7	Químico	98
8	Practicante	91
9	Abogado	79
10	Periodista	79
11	Agrónomo	67
12	Comadrona	34
13	Biólogo y Naturalista	23
14	Perito	22
15	Físico	18
16	Gestor administrativo	15
17	Aparejador	12
18	Biblioteca y Archivo	3
19	Veterinario	2
20	Enfermera	2
21	Notario	0
22	Agente de Bolsa	0

PREVISION DE LAS NECESIDADES EN LAS PROFESIONES LIBERALES PARA EL AÑO 1969

<i>N.º de orden</i>	<i>Profesión</i>	<i>Ptos. trabajo</i>
1	Maestro	5.394
	Industrial ...	3.723
2	Perito	
	Agrícola.. ...	322
3	Médico	3.430
4	Practicante	1.750
5	Abogado	1.607
6	Farmacéutico	1.518
7	Catedrático	1.390
8	Enfermera	1.218
9	Aparejador	930
10	Químico	546
11	Ingeniero Industrial	426
12	Gestor administrativo	404
13	Comadrona	401
14	Arquitecto	360
15	Notario	261
16	Veterinario	243
17	Ingeniero Agrónomo	126
18	Periodista	116
19	Agente Bolsa y Corredor Comercio	99
20	Biólogo y Ciencias Naturales	60
21	Biblioteca y Archivo	41
22	Físico	24

RELACION DE PROFESIONES ELEGIDAS POR LOS ALUMNOS DE
SEXTO CURSO

<i>N.º de orden</i>	<i>Profesión</i>	<i>N.º alumnos</i>
1	Ingeniero	195
2	Médico y Cirujano	142
3	Arquitecto	108
4	Químico	91
5	Abogado	72
6	Agrónomo	68
7	Catedrático	57
8	Farmacéutico	56
9	Periodista	34
10	Maestro	33
11	Practicante	19
12	Biólogo y Naturalista	14
13	Aparejador	13
14	Físico	12
15	Perito	6
16	Biblioteca y Archivo	6
17	Agente de Bolsa y Comercio	3
18	Veterinario	3
19	Comaorona	2
20	Gestor administrativo	2
21	Enfermera	0
22	Notario	0

CORRELACION DE LAS PROFESIONES SEGUN LA FORMULA
DE SPEARMAN

4.º CURSO

$$\begin{aligned} \zeta &= 1 - \frac{-6 \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 914}{22(22^2 - 1)} = \\ &= 1 - \frac{5.484}{10.626} = 1 - 0,51 = 0,49 \end{aligned}$$

6.º CURSO

$$\begin{aligned} \zeta &= 1 - \frac{6 \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 1.258}{22(22^2 - 1)} = \\ &= 1 - \frac{7.548}{10.626} = 1 - 0,71 = 0,29 \end{aligned}$$

FORMACION RELIGIOSA DEL ADOLESCENTE

JOSÉ MIGUEL MARÍN MARTÍNEZ

El profesor de Religión es profesor de Formación Religiosa; es decir, tiene a su cargo la formación religiosa del adolescente.

Esta formación exige, ante todo, la enseñanza. «Fides ex auditu», dice San Pablo. Y Pío XI decía que «era necesario hacer desaparecer una afrenta de las Naciones Católicas: la ignorancia religiosa». Pío XII llamó a esa ignorancia religiosa «llaga abierta en el costado de la Iglesia».

Pero, además, el profesor debe llevar a la clase un espíritu apostólico y pastoral. Es un mensajero que viene a anunciar el mensaje de Cristo: la salvación. Para esto ha de recorrer cinco etapas: 1.^a Se trata, no de hacer sabios, sino *creyentes*. «Cristo no sólo enseñó sino que hizo discípulos y los envió por el mundo para hacer discípulos» (Mat. 28, 19). Esto se consigue prendiendo la vida de fe de los muchachos en la vida de fe del profesor, como un cirio en la llama de otro cirio. 2.^a El profesor de Formación Religiosa debe *formar la conciencia de los muchachos*, para que *sepan* lo que es bueno y lo que es malo, y *tengan decisión* para hacer el bien y evitar el mal; sencillamente, para orientar su vida según los principios del Evangelio. 3.^a Ha de *despertar en los chicos el espíritu de oración*, pues sin él, no llevarán vida cristiana. Deben saber hacer no sólo oración de petición, sino oración de acción de gracias y de alabanza, y vivir la presencia de Dios. 4.^a Ha de *buscar la incorporación de sus alumnos a la vida de la Iglesia*, haciéndoles comprender que ellos mismos son la Iglesia, formando un solo cuerpo místico, cuya cabeza es Cristo. Así comprenderán la obligación de participar en el culto y en la vida de caridad, que es la vida de la Iglesia. 5.^a Ha de llenar a sus alumnos

de *preocupaciones apostólicas* para que sean capaces de trabajar con generosidad a fin de que los demás conozcan y amen a Cristo.

Así estará seguro de que ha formado hombres CRISTIANOS, ciudadanos PARA LA ETERNIDAD.

Para conseguir esta formación religiosa de los adolescentes debe *a)* conocerlos perfectamente; *b)* explicarles convenientemente las materias.

Este conocimiento perfecto comprende el conocimiento externo e interno. Por lo que se refiere al primero, debe conocer el AMBIENTE en que se desarrolla la vida de los muchachos: la ciudad, su situación, distribución de la población, estructura física, clima... Ha de hacer un estudio del *habitante*, con sus caracteres somáticos y psíquicos. Ha de fijarse especialmente en la persona del obrero, en su vida religiosa, familiar y social...

El conocimiento interno tiene más dificultades por ser tan complejo el alumnado de los Institutos de E. M. y P., donde se han fusionado todas las clases sociales. Cada uno de los alumnos tiene sus problemas diferentes, por la diversa educación recibida en sus familias. El profesor ha de descubrir los diversos complejos que sufren tantas veces los muchachos y ayudarles a superarlos; ha de descubrir la zona dorada que existe en cada uno de ellos para hacerla salir a la superficie; a los posibles jefes, para seleccionarlos y prepararlos. Y, finalmente, ha de descubrir las inquietudes de tipo sexual para solucionarlas a tiempo.

La explicación de materias ha de hacerse empleando la forma expositiva y la interrogativa, teniendo, en cualquiera de ellas, unidad, orden y claridad. La lección, bien explicada, comprende tres partes: presentación, explicación y aplicación.

La formación religiosa exige una preparación, cuidadosa y diaria de las materias. Pero el profesor debe preparar también su espíritu antes de la clase delante del Sagrario. Allí antes de hablar de Dios a los adolescentes, hablará de los adolescentes a Dios. La formación religiosa, dada así, tiene todas las garantías de éxito.

LA ORIENTACION VOCACIONAL

RESUMEN

MIGUEL MONCE MUÑOZ

LA EDAD DIFICIL.—Desarrollo de los seres humanos. Una de sus etapas es la adolescencia, puente, edad difícil. Problemas que plantea esta edad: desarrollo físico, se enfrenta con el mundo, termina su crecimiento intelectual, exalta la personalidad, quiere imponer su criterio, hombre, se atormenta por un ideal, desproporción entre el deseo y el poder. Resultados de estos problemas: soluciones normales; a veces, fracasos, rebeldías e incomprensión de los mayores.

EL ADOLESCENTE Y LA PROFESION.—El adolescente inicia su entrada de distinta forma que en las edades anteriores en la sociedad y en el trabajo. Según Spranger, a través de sueños, planes y experiencias. El acierto en la elección del trabajo facilita la felicidad personal, familiar y social.

CONCEPTO DE ORIENTACION.—Existen diferencias y semejanzas entre orientación vocacional y profesional. El uso ha hecho sinónimos estos dos calificativos. El viajante tiene que orientarse; al muchacho debe guiársele; él sólo no puede encontrar la mejor ruta para situarse en una ocupación profesional.

CLASES DE ORIENTACION: Profesional, escolar, espiritual y personal.—*Orientación profesional:* Definición. Objeto, sujeto y confrontación de ambos.—*Orientación escolar:* Es faceta de la profesional. Hay que guiar al muchacho en la elección de estudios, en sus problemas y en el mejor aprendizaje. No sólo se ha de orientar para las ocupaciones ma-

nuales; también las intelectuales necesitan aptitudes específicas y sujetos inclinados a las carreras liberales.—*Orientación personal*: Definición. Engloba a las anteriores y trata de resolver otros problemas: relaciones sociales, juegos, aficiones, amistades, comportamiento, etc.

ORIENTACION Y SELECCION.—Diferencias. Definición de orientación. Edades en que se aplica.—Selección. Definición. La orientación supera a la selección, pues no rechaza a nadie. Con todo, no son opuestas. A mayor orientación, menos selección. Es precisa una revisión periódica de los ya encuadrados.—*Necesidad*. La diversidad de ocupaciones exige orientación y selección. Sólo en una o pocas direcciones se puede triunfar. Bien elegidas, beneficio para el individuo, la familia y el país. Daños del no orientado y de la falta de selección: fracasos, resentidos, parásitos, rebeldes, etc.

COMO SUELE ELEGIRSE OFICIO.—Muchos no se plantean el problema. Nada se hace en el agro, poco en la ciudad para orientar adecuadamente a los chicos. Casi siempre, los padres deciden al azar. Los motivos de elección de ocupación profesional suelen ser variados: estructura económica, consejos ajenos, facilidad de colocación, ambiente, tradición familiar, etc. La falta de orientación da inadaptación.

BASES DE UNA CORRECTA ORIENTACION.—Posibilidad. Elementos: sujeto, objeto y confrontación. *Las aptitudes*.—Definición. Hay que conocerlas todas, no sólo las profesionales. Diversidad en el sujeto y en el objeto. Beneficios: evita fracasos, problemas de reajuste, vidas truncadas y los errores paternos.—Aptitudes a explorar; ambiente y antecedentes a tener en cuenta.—*La vocación*. Definición. Con ella el trabajo resulta agradable.—Las vocaciones satisfechas. Profesiones ingratas y la vocación. Relaciones entre vocación y aptitudes: profesionales calificados, medicos, las compensaciones. Se dan vocaciones precoces, tardías, pasajeras, irresistibles, equivocadas. Círculo de ideales y nivel de aspiraciones. En la adolescencia cristalizan las vocaciones y las aptitudes.

ESTUDIO DE LAS PROFESIONES.—Su necesidad e importancia son manifiestas; se realiza mediante monografías y profesiogramas. También hay que estar al tanto del mercado del trabajo. En resumen, debemos conocer las aptitudes del sujeto y las exigencias del objeto.

QUIENES HAN DE REALIZAR LA ORIENTACION.—El sujeto, por sí sólo, no. Es misión de la familia, de centros específicos y de la Escuela. *Papel de la familia. Derecho propio*. Por falta de capacidad, precisa la ayuda de otros organismos. *Los Centros de Orientación*.—Cuentan con los medios y personal precisos.—¿Quiénes los organizan? Colaboradores: la familia, el centro docente y otros. Etapas de la orientación: entrevista, exploración, consejo. Estos servicios no llegan a todos.

MISION DE LOS CENTROS DOCENTES.—En ayuda de los anteriores se puede acudir a los centros docentes. La orientación, según Fontegne y Gemelli, debe ser cometido escolar. Muchos Maestros usan ya técnicas científicas de exploración, llevan fichas psicopedagógicas de sus alumnos, efectúan observaciones continuadas y preparan la vida presente y futura, luego están en las mejores condiciones para iniciar esta tarea. La deben completar los centros docentes medios y superiores, sobre todo en lo que afecta a la orientación escolar.

En conclusión, a los citados centros docentes se les debe dotar de los servicios psicotécnicos necesarios para que puedan cumplir acertadamente la misión de orientar a sus alumnos sobre la ruta a seguir y no limitarse exclusivamente a seleccionar estudiantes como viene haciéndose en la actualidad.

PRESUPUESTOS PARA LA PROMOCION MORAL DEL INSUFICIENTE MENTAL

J. ANTONIO RÍOS GONZÁLEZ

La pedagogía moderna ha afrontado el estudio de la psicología del insuficiente mental, pero no obstante esta preocupación, hemos advertido la falta de un estudio acerca de la vida moral y la educación moral del mismo.

Hasta ahora se ha trabajado en el sector de la educación de la vida motora y en el campo del aprendizaje de aquellas nociones elementales en el plano intelectual, sin afrontar el estudio de la educación moral. Se ha hablado de educación del carácter llegando, incluso, a la enseñanza de verdaderos automatismos que únicamente han tenido una intención «negativa», en cuanto que trataban de «evitar» aquellas actitudes consideradas como «peligrosas» o «amenazantes» de la tranquilidad de los que viven al lado del insuficiente mental¹.

Por otra parte, frecuentemente se ha adoptado una actitud errónea en algunos intentos, ya que se ha partido del principio según el cual la educación moral del insuficiente se debe hacer únicamente cuando se trate de arrancar, desarraigar o modificar un fondo existente en él, para construir, en una segunda etapa, algo de tipo moral mediante un material ético determinado¹.

El estudio de la moralidad del insuficiente se ha hecho a través de una metodología tradicional según los tests clásicos de moralidad (BARUCK, SARKISSOFF, BAUNGARTEN-TRAMER, SANCTE DE SANC-

¹ CEJAS GARRICA, MARÍA DELIA: *Educación de retardados*. Libr. Editorial El Ateneo; Buenos Aires, 1948.

TIS, etc.), olvidando que estos tests únicamente llegan a «medir» el «concepto» de moralidad que posee un sujeto. Creemos que ninguno de ellos llega a captar la realidad práctica que nace de los conceptos existentes en la mente del sujeto. Esta dificultad aumenta cuando se trata de una personalidad que está fuera de la norma por el desarrollo insuficiente de sus capacidades intelectuales y afectivas, con todas las repercusiones posibles que acarrea para la determinación de su «conducta»².

Ante esta situación podemos concluir que falta una orientación positiva en el cultivo de los valores morales del insuficiente mental. Es necesario buscar este planteamiento para llegar a un tipo de educación moral que consienta extraer indicaciones precisas para enriquecer la personalidad del sujeto en la medida en que sea posible su educación. Y todo ello, sin modificar más de lo que sea necesario para lograr una orientación positiva de lo que está potencialmente presente en la vida afectiva del insuficiente.

Nos interesa conocer la moral «práctica» descubierta a través del estudio de la «conducta» y del «sentido moral», y no sólo la moral «teórica» medida a través de tests de moralidad. La moral teórica permanece en el ámbito de la «conciencia» y del «juicio».

El interés educativo que presenta este problema nos ha llevado a realizar un estudio sobre la «conducta moral» del insuficiente mental, estudio que hemos orientado al fin de establecer las indicaciones que se refieren a la educación moral de los sujetos en estudio.

Con un sistema mixto que armoniza la observación directa del sujeto y el experimento mediante un tipo de prueba a modo de «cuestionario» que permite un «coloquio» con los sujetos, hemos experimentado nuestro método con un grupo de 29 sujetos españoles (23 masculinos y seis femeninos) comprendidos entre los nueve y veinte años y un cociente intelectual de 0,44 a 0,77, todos ellos sometidos a educación en instituciones especializadas³.

Conclusiones de nuestro experimento:

Del análisis del material recogido en la aplicación, concluimos los siguientes puntos:

1. La investigación sobre la conducta moral del insuficiente mental no se puede hacer a través de los tests clásicos de moralidad porque quedan fuera de la capacidad de comprensión que poseen estos sujetos.

² LEVI, SERGIO: *Elementi di neuropsicologia infantile*. Vallecchi, Firenze, 1951.

³ RÍOS GONZÁLEZ, J. ANTONIO: *La conducta moral del deficiente mental*. (Bosquejo para una metodología de su investigación). *Revista de Educación*, núm. 154; mayo 1963, pp. 58-63.

2. La conducta moral que determina su educación moral depende del «sentido» moral, y menos de la «conciencia» y del «juicio» moral del insuficiente.
3. Se aprecian las siguientes dependencias que conviene tener en cuenta para la metodología de su educación:
 - sentido moral y ambiente educativo,
 - juicio moral y cociente intelectual,
 - conducta moral y ambiente de vida del sujeto.
4. La «conducta» moral del insuficiente mental está constituida por una serie de factores que están en la línea de la normalidad, teniendo como diferenciación la facilidad de asimilación de determinados elementos negativos que se arraigan en la vida afectiva del sujeto.
5. El insuficiente mental tiene un «sentido» del «bien» y del «mal», así como del «sentimiento de culpabilidad» y «gravedad» que permiten una buena educación moral integrativa de su personalidad total.

Aspectos de la educación moral.

La educación moral del insuficiente mental deberá afrontar los siguientes aspectos:

- conciencia moral,
- sentido de culpa ética,
- sentido moral,
- conducta moral basada sobre una formación positiva de valores morales.

Conciencia moral. El insuficiente mental tiene una conciencia moral que no es cuestión de «todo» o «nada», sino de «grados» que vienen determinados por la capacidad de juicio según el propio cociente intelectual y fundados en determinados modos de pensar y valorar que encuentran la base en el influjo educativo del ambiente de vida del sujeto.

Negar la conciencia en el insuficiente es negar la posibilidad de una advertencia y una libertad, realidades que existen en el sujeto aunque estén «limitadas», pero no inutilizadas. La ciencia de lo moral la tiene a través de detalles de la conducta humana.

La conciencia va ligada a la responsabilidad que posee el sujeto y mediante la cual tiene la posibilidad de progreso ético. Ciertamente está limitada por la deficiencia de su juicio, pero no se puede negar su existencia a no ser en los casos graves.

Sentido de «culpa ética»: Aun hablando de falta de responsabilidad moral en los insuficientes, aparece como cierto que no se puede generalizar la carencia de responsabilidad ética en todos los casos. Es necesario determinar un juicio particularizado a través de datos que aclaren las alteraciones emotivas que provocan actos materialmente culpables pero

no formalmente tales a causa del origen automático que tienen. No hay responsabilidad en los actos ligados a síndromes padecidos por el sujeto. La irregularidad de la conducta en los oligofrénicos es un síntoma secundario y no primario, porque en la base de esta irregularidad se encuentra el hipoevolutismo intelectual y las alteraciones de la afectividad⁴.

En relación con el sentido de «culpa ética» está la limitación del control voluntario que tiene su origen en la fuerte sugestionabilidad del insuficiente. Esta aclaración es válida para juzgar rectamente de aquellas acciones que van contra la ley objetiva pero en compañía de otra persona. Es evidente la facilidad que tiene el insuficiente para llegar a ser una víctima de coacción moral mediante el abuso de la vida afectiva no encauzada (delitos sexuales, por ejemplo) o por la amenaza económica que empuja a obrar contra la ley moral.

Sentido moral. El insuficiente mental tiene un sentido moral (de tipo psicológico) que aun siendo limitado por una «decadencia» de los poderes intelectivos y en las alteraciones de la personalidad por modificaciones caracteriales de la conducta, ambiente, adaptación familiar o social, que son el origen de una nueva alteración en la vida afectivo-volitiva del sujeto.

Conducta moral. Además de estas indicaciones de tipo general, deducidas del material recogido, hemos encontrado algunas determinantes características en los rasgos sometidos a la prueba. Podemos concluir las siguientes observaciones sobre la conducta del insuficiente mental:

Agresividad. Casi siempre de tipo defensivo. Reacciona a un tratamiento inadecuado que provoca este modo de comportarse. Si no viene provocado, el insuficiente no es agresivo ni ataca espontáneamente a los otros.

Compañerismo. Elige sus amigos en función de impulsos afectivos manifestados por simpatía o antipatía. El rechazo de amigos y compañeros lo hace siguiendo criterios de egoísmo fundados en la vida afectiva.

Sentido social. Manifestado a través de la generosidad, altruismo, reconocimiento y amor hacia el prójimo. Es capaz de llevar una vida social dentro de los límites de determinadas condiciones ambientales. Cuando es aceptado sabe adaptarse a la vida social. No perturba la tranquilidad social a no ser que, como hemos dicho, sea tratado de manera indebida.

Obediencia. Obedece porque sabe que debe hacerlo, pero es incapaz de fundamentar su comportamiento. «Siente» que debe hacerlo. La coacción del Super-Ego es más fuerte en este punto.

⁴ FRANCO, FRANCO DE: «Concetti nosografici sulle caratteropatie dell'età evolutiva». *Il lavoro neuropsichiatrico*, 1959. (Separata).

Su concepto de «bien». A la pregunta sobre lo que considera fundamental para decir que un sujeto (niño o muchacho) «es bueno», hemos encontrado respuestas que indican la existencia de un cierto «sentido» del «bien». Son datos positivos como expresión de una buena conducta moral.

Las notas típicas deducidas de todas las respuestas a la pregunta en cuestión son éstas: orden, docilidad, amistad, compañerismo, buen contacto social, obediencia, sumisión, sentido del deber, ejemplaridad, aplicación al estudio, sentido religioso, afecto, lealtad, cortesía, educación, amor filial, espíritu de servicio, vergüenza, fortaleza, honestidad, respeto del bien del prójimo.

Su concepto de «mal». Paralelamente hemos hecho la pregunta contraria, es decir, cuáles son las características de un «niño malo». Permanece encerrado en estas notas: agresividad con hechos y palabras, asociabilidad, falta de lealtad, carencia de sinceridad, tendencia al hurto, espíritu antirreligioso, desobediencia, falta de cortesía o de respeto, pereza, escaso cumplimiento del deber, acciones contra la moral sexual consigo mismo, con otros o con el sexo contrario, espíritu destructor.

CONCLUSIONES:

1. Retenemos que la educación moral del insuficiente mental encuentra una base válida en el concepto de «bondad» y «malicia» que posee el sujeto y que no puede ir más allá de los conceptos éticos que habitualmente usa en su vida ordinaria.
2. Esta orientación no debe limitarse a la corrección de los aspectos negativos, sino a la realización de los valores positivos que posee potencialmente para llevarlos a una mayor perfección.
3. Es interesante destacar que los rasgos que explican el concepto de «mal» son una indicación provechosa para entender cuáles podrán ser las desviaciones frecuentes, y plantear de este modo la educación moral para la corrección de estos rasgos.
4. Concluiremos diciendo que la educación moral de los insuficientes mentales debe tener como objetivo fundamental y como base doctrinal de la enseñanza a proporcionar, el potenciamiento de los valores positivos morales que conoce y posee el sujeto mentalmente insuficiente.

TECNICAS PROYECTIVAS EN LA ESCUELA EL TEST DE RORSCHACH

CONCEPCIÓN SAINZ-AMOR ALONSO DE CELADA

Las técnicas proyectivas en la escuela y concretamente el test de Rorschach, que es al que sobre todo voy a referirme, porque es el que sobre todo práctico, puede constituir una gran ayuda en la educación de niños normales, sobre todo en los casos que presentan algún problema, en los que sin ser propiamente problema se presenta alguna singularidad, se apartan de lo corriente —superdotados, por ejemplo— también como orientación en general y como consejo para la iniciación profesional al finalizar el período escolar.

Como según nuestra práctica, que confirma en líneas generales las observaciones de Loosli, Ames-Bates y otros autores que han trabajado el Rorschach con niños presentan las proyecciones infantiles algunas diferencias con relación a las adultas, creo que puede interesar al Congreso exponer estas modestas observaciones mías. En primer lugar, según ya tuve el honor de exponer en el Congreso Internacional de Santander, el Rorschach puede utilizarse y servir de apoyo en la educación de párvulos. En algunos casos que he podido seguir durante años resulta muy interesante ver cómo los Rorschachs sucesivos van perfilando el desenvolvimiento de la personalidad. Pero como los casos que pueden seguirse regularmente a lo largo de los años no son demasiado numerosos, mi trabajo a este respecto es demasiado provisional y lo dejaré para sucesivas ocasiones. Ahora voy a ocuparme sobre todo de tres aspectos:

Primero: El alcance y sentido en la interpretación de los Rorschachs infantiles de las respuestas fabuladas.

Segundo: La relación, en los protocolos infantiles, entre las respuestas del grupo C y las del grupo K.

Tercero: Las respuestas infantiles del grupo C.

RESPUESTAS FABULADAS

Cuanto menores sean los niños tanto más abundan, pero no es nada raro encontrarlas a los doce-trece años en niños inteligentes de ambos sexos y hasta más adelante.

En el adulto se consideran deficitarias estas respuestas. El sujeto que las produce se evade del mundo real. En lugar de interpretar la lámina nos cuenta un cuento sobre ella. Semejante a esta suele ser su actitud general ante la vida. Claro que también esta modalidad constituye una manera de interpretación, pero un modo inferior, ya que el sujeto deja de lado la realidad para vivir su fantasía. Respuestas fabuladas en el adulto constituyen un mal síntoma, como no sea en el caso de artistas cuyas fabulaciones son en realidad creaciones de una magnífica fantasía que no cabe en los límites del mundo real.

En cierto modo, tal es el caso de los niños, ya que cuanto menor sea el niño tanto más vive en un mundo mágico que con frecuencia no tiene gran cosa que ver con el real y que siempre lo embellece y modifica. Por esta razón lo anormal en los protocolos infantiles es que la fabulación no asome la nariz. Un muchacho normal tiene que dar tanto mayor número de respuestas fabuladas cuanto menos años tenga.

El problema es: ¿qué criterio seguir para valorarlas? Los autores que más se han ocupado del Rorschach infantil, Loosli-Usteri, Ames-Bates, no se ocupan apenas de la fabulación en sus obras publicadas. A nuestro juicio, el criterio no puede ser otro que el expresado por Loosli-Usteri en discusión personal: «La respuesta fabulada infantil es buena cuando la fabulación —el cuento que en ella urde— es verosímil, es decir, que tiene en cuenta la lámina, si bien su fantasía modifica —o más bien vivifica— la mancha a su manera. Se trata entonces de una fantasía que traduce o proyecta al exterior las ansias de vida, la necesidad que de crearla y gozarla a su modo siente el muchachito.

Esas bellas respuestas fabuladas infantiles, que incluso al examinador le hacen vivir la lámina y gozarse en ella —de modo análogo a lo que ocurre en algunas respuestas de artistas— a mi modo de ver son excelentes y como tal hay que valorarlas. Traducen la frescura exuberante del mundo del autor, mundo que ya dejamos los adultos de vivir hace tiempo, suplantado por el prosaico mundo real. Pero para los muchachitos ese mundo fabuloso es muy real. Por eso el protocolo de un niño de pocos años que sólo da respuestas muy reales, muy juiciosas, respuestas que caen casi exactamente dentro del marco de las consideradas adultas juiciosas, es tan sospechoso como el del muchachito que sólo diera respuestas fabuladas, o que diese muchas respuestas fabuladas que apenas guardan relación con el contenido de la lámina. El primero es un niño viejo, maduro prematuramente, en tanto el se-

gundo es un niño que vive completamente evadido de la realidad. Ambos extremos son perniciosos y síntomas de que las respectivas psiquis no andan como deberían. Lo normal, lo propiamente infantil, es que las respuestas realistas se entretieren con las fabuladas de fondo real.

¿En qué proporción? Muy difícil de determinar, porque depende de la edad además que del modo de ser de cada uno. Según mi modesta experiencia, puede oscilar entre un 70 u 80 por 100 en el párvulo a un 15 ó 25 por 100 en el niño de alrededor de doce años. Siempre, claro está, que en todos los casos no sean respuestas disparatadas, sino especie de bellos cuentos, con frecuencia graciosos, cuyas formas de interpretación coincidan o se asemejen mucho a formas consideradas formas. La mayor parte de estas respuestas son movidas, a los noveles les hacen pensar en respuestas K y con frecuencia hasta se acompañan de movimientos ilustrativos del sujeto.

Por ejemplo: Lám. X. Unas rocas muy grandes y muchos animales que van para ellas. Lám. IV. Una montaña fea, muy oscura y por los lados salen serpientes de las que pican y te mueren.

Respuestas C y respuestas K. Todos los autores que han practicado Rorschach con niños coinciden en la escasez de K y en que las respuestas del grupo C, aunque más frecuentes, no son tan abundantes como cabría esperar de la atracción que los niños parecen sentir por el color. La mayor parte de las respuestas fabuladas, según acabamos de hacer notar, hacen pensar a los principiantes en respuestas K. Sin embargo, de ordinario no lo son.

Loosli-Usteri atribuye la escasez de respuestas K a que la creatividad constituye un lujo que la psiquis infantil no puede permitirse en este período de adaptación a la realidad.

De acuerdo en líneas generales con tan juiciosa opinión, los protocolos infantiles no dan muchas respuestas K escuetas, limpias, tales como «Toro a punto de embestir, en lám. X», pero sí que dan, según acabamos de indicar, K fabuladas, a veces graciosas. El criterio en la interpretación de tales K, a nuestro juicio, no puede ser otro que el ya expuesto al tratar de la interpretación de las respuestas fabuladas en general, pero teniendo muy en cuenta que, con frecuencia, la forma de expresión puede inducir a considerar como K muchas respuestas que sólo son F. Por ejemplo, en la ya indicada de la lámina K: «Rocas muy grandes y todos los animales van para ellas», toda la mímica y el lujo de expresión que acompaña a la respuesta no es K, sino expresión de que el chiquillo se deja llevar por el entusiasmo desbordante de su propia narración y añade gestos y movimientos por su cuenta. No hay tal K, sino F fabulada.

Tal es también el caso de «Una mariposa de esas que vuelan, vuelan y detrás hay más que no se ven» (lám. III, mancha roja). Aquí el muchacho ve la F de la mariposa y a partir de ella prepara su discurso, que lo que demuestra es lo mucho que le gusta ver volar a las mariposas. Algo análogo cabría decir de las respuestas «Dos puñales de dos hombres que se están peleando» o «Los piquitos de dos pa-

lomitas que se quieren dar un beso», para las minúsculas rayitas de la lámina II en su parte superior. En estas últimas respuestas, partiendo de una minúscula partecita de la lámina, dos parvulitos de cinco años han inventado respectivamente una pequeña historia de palomas y de puñales que deja bien claras las inclinaciones de sus caracteres respectivos. Numerosos casos análogos, y otros en los que el color desencadena la fabulación movimentada, se dan en los protocolos infantiles siempre que el niño se encuentre a sus anchas con el examinador, condición muy importante.

Respuestas del grupo C fabuladas son asimismo muy frecuentes en estas edades. Así: Rojo sup. de la lámina II: «Fuego. Me parece que arderá todo, pues también hay fuego por aquí abajo.» O en la misma el rojo inf.: «Sangre. Tienen una herida muy grande los perros estos y la sangre, cuela, cuela.» El niño aquí no ve caer las gotas de sangre sino que, como la sangre le impresiona, urde un cuento sobre una herida que, naturalmente, le asusta.

Ahora bien, el problema a determinar en estos casos es: Esta fabulación que puede aparentar K, ¿nace de tendencias creadoras, de Kinetesias en germen que con los años evolucionarán para convertirse en K genuinas, o nace de tendencias evasivas? En otras palabras: ¿Proviene de un fondo psíquico creador o evasivo? Carezco de elementos suficientes para aclarar este punto, en verdad importante para el diagnóstico ulterior.

Lo que en todo caso sí es cierto que ponen de manifiesto tendencias profundas del sujeto, como queda bien claro en los puñales y las palomitas de la lámina II, y que conocer estas tendencias profundas es de gran utilidad para el tratamiento educativo adecuado. En resumen, que Rorschach tiene todavía mucho que enseñarnos en la escuela.

Color: Las FC no son frecuentes. Las CF y las C puras no es raro que sean ocasión de fabulación, sobre todo si el chico se encuentra como el pez en el agua en compañía del examinador. Y algunas, tal vez la mayor parte de estas fabulaciones, arrancan de las más hermosas vivencias del sujeto. Por ejemplo, lámina X, rosa central: «La montaña bonita.» Al preguntarle si ha visto montañas de este color, la muchachita (cinco años) contesta. «Sí, el jueves de la tortilla (jueves lardero). Ven conmigo y mis papás otro día y verás como la montaña y todo y las cosas son como esto. Es muy precioso y todos cantamos y jugamos y comemos la tortilla y no nos queremos ir a casa.»

Por las razones antedichas estimo que el profundo estudio de las respuestas fabuladas infantiles es de gran interés, máxime si se trata de que vayan involucradas C y K.

Respuestas del grupo C. Loosli y otros autores hacen notar el aumento de esta clase de respuestas en el período que el Rorschach lleva de vida y se preguntan si ello obedece sobre todo a la angustia creciente de la vida actual. No voy a entrar en discusiones sobre este modo de ver, pero sí es cierto que las C de todo orden abundan en los muchachos. No sólo las C que son verdaderos CLOB, como IN-

FIERNO, INCENDIO RODEADO DE HUMO, NUBE NEGRA DE TORMENTA, todas en lámina IV, propias de niños que viven o han vivido en ambientes de pesadilla y que encontré con gran frecuencia en niños asilados en la Protección de Menores, sino con relativa frecuencia hasta bellas F(C), tales como: GALLINA, en el matiz más oscuro de la lámina IV invertida, DIABLO CON ALAS EXTENDIDAS, lámina V, etc. Si las primeras traducen la angustia, el miedo insoportable del ser indefenso ante una vida llena de dureza que se presenta amenazadora, el caso de las segundas indica más bien un sentido discriminatorio prematuramente matizado. Algo así como si la sensibilidad infantil, superexcitada, solicitada por tantos y tan heterogéneos estímulos, frecuentemente angustiada, madurase su angustia o tratase de madurarla antes que en el niño de hace veinte o treinta años.

Es decir, que el muchacho inteligente actual (pues tales respuestas F(C) sólo las dan niños muy despiertos, pero en éstos son relativamente frecuentes), más precoz, según ya es dominio público, tiene a punto, tal vez demasiado pronto, los dispositivos de maduración de la angustia. Me he preguntado muchas veces si ello es un bien o al contrario.

Me refiero aquí a niños ciudadanos, pues el niño rural, igual que el adulto rural, es frecuentísimamente coartado según mi experiencia de Rorschach. ¿Se debe ello a que el campesino, niño o adulto —adulto sobre todo— con su gran complejo social de inferioridad está siempre cazarraamente en guardia contra la vida y se reprime de continuo? Creo que puede también ayudar a esta posición el que los lazos de disciplina son más fuertes y rígidos en el campo. Combinadas ambas fuerzas psíquicas—complejo social de inferioridad y disciplina rígida—, pueden determinar la coartación. Tales sujetos se sienten incapaces de salir de las sendas trilladas que les ofrecen cierta seguridad necesaria para salvaguardar su miedo a la vida innovadora.

No creo preciso asegurar que los niños aceptan con gusto la prueba siempre que el examinador les inspire confianza. A muchos hasta les divierte. A otros les intriga, como si se preguntaran: «¿Qué puede salir de manchas tan raras?» Pero todos se entregan y quedan captados por ella en seguida.

Traigo al Congreso estas breves consideraciones porque creo que no sólo Rorschach puede enseñarnos mucho en la escuela primaria sobre la personalidad de nuestros niños en particular y sobre el modo de orientarla, sino que, ahondando en estas investigaciones, podríamos colaborar amplia y profundamente en el estudio de la personalidad infantil y adolescente en general.

PROBLEMAS QUE IMPLICA LA PROMOCION SOCIAL, ECONOMICA Y CULTURAL DE LA MUJER

CONCEPCIÓN SAINZ-AMOR

Antes, la mujer vivía encerrada en su pequeño mundo afectivo y variado, bastante de acuerdo con su modo de ser: *el mundo del hogar*.

Este mundo resultaba demasiado estrecho, sobre todo cuando la mujer no era su centro, es decir, cuando no constituía familia. Entregada por completo a él, la mujer se desentendió en general del Mundo, con mayúscula—el hombre hizo también todo lo posible porque se desentendiera—. Esto la mutiló. Siguiendo un movimiento pendular, hoy la mujer se dirige al extremo opuesto. Ha salido de su mundo tradicional para luchar con el hombre en el mundo social del trabajo en el que, si bien independiente y exteriormente dueña de sí misma, se siente en lo profundo bastante descontenta.

La profesión la independiza, hace de ella un miembro social, pero no basta para satisfacer las ansias de su corazón porque, creada para amar, para guardar amorosamente, para entregarse a lo que ama en alma y cuerpo, sólo es feliz cuando su corazón se siente satisfecho y la profesión sola no puede satisfacer al corazón. Ciertamente necesita la profesión. Para su liberación social y económica hay que lograr, igual que para el hombre, la plena profesionalización de la mujer, pero armonizada con los imperativos de su fin esencial femenino: la creación amorosa que culmina en el hogar y en los hijos que le dan vida.

Así pues, LOS PROBLEMAS QUE PLANTEA LA PROMOCION SOCIAL, ECONOMICA Y CULTURAL DE LA MUJER, tantos y tan variados, son fundamentalmente de dos órdenes distintos: 1.º Problemas de educación básica, que en la mujer es dual, ya que ha de atender, como

el hombre, a lo general humano y a la profesionalización ulterior. Pero, además, la mujer debe cultivar lo esencialmente femenino, fundamentalmente afectivo. Por eso la educación de las niñas es más difícil que la de los varoncitos, aunque mucha gente crea lo contrario. 2.º La incorporación social plena, a través sobre todo del mundo del trabajo.

Los problemas que implica la promoción social, económica, cultural, etcétera, presuponen la buena solución de la educación básica porque si ésta no ha sido bien llevada, la profesionalización convertirá a la mujer en sucedáneo o en antagonista del varón, disgustada de haber nacido mujer, o en ser inseguro que no sabe bandearse por sí, que por tanto no puede integrarse de un modo pleno al mundo social. En ambos casos, la mujer es un ser frustrado.

Además de este problema básico, la promoción al mundo social, económico y cultural implica en la mujer la preparación profesional adecuada para la profesionalización plena equivalente a la del varón en las profesiones que por su índole sean adecuadas a su modo de ser. Esta adecuación entre profesión y modo especial de ser es la orientación profesional quien debe decidirla, igual que en el varón.

Los problemas específicos surgen al armonizar el derecho femenino a la profesión que la libere social y económicamente con el deber de plena feminización. O dicho en otros términos: *El problema consiste en tener a honor el ser mujer muy mujer, a la vez de ser una excelente profesional.*

Puestas las cosas en este terreno asoman en seguida multitud de problemas derivados entre los que creo fundamentales:

A) Cómo armonizar las obligaciones profesionales con el deber de entregarse a los hijos mientras son pequeños, ya que está plenamente demostrado que los niños necesitan la total entrega de la madre para su buen desenvolvimiento psíquico.

B) ¿Es posible armonizar la cuestión dejando horas libres de tareas profesionales a la mujer madre sin que pierda el contacto con la profesión?

C) Si temporalmente se estatuye el derecho a dejar la profesión por servir a los fines familiares, pasados X años, que pueden ser bastantes, ¿está la mujer en buenas condiciones para reintegrarse a la profesión? ¿Es fácil encontrar entonces acomodo profesional cuando la automatización va descartando tanta mano de obra en las profesiones poco intelectuales?

D) La mujer profesional cien por cien, ¿se encuentra a gusto en las pesadas tareas del hogar?

E) ¿Existe relación entre desunión familiar y profesionalismo?

F) ¿Qué relación hay entre gamberrismo y alejamiento de la mujer del hogar?

G) ¿Deben sustituir los asilos o residencias de ancianos a la familia que venera y trata de hacer dulces los últimos años de la vida?

PROMOCION DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN

JULIÁN SÁNCHEZ JIMÉNEZ

La enseñanza media, por su constante difusión social y por ineludibles exigencias docentes, se halla precisada de una verdadera planificación y organización de la misma, con sólida fundamentación pedagógica y psicológica. Esta necesidad es mucho mayor en el ciclo del Bachillerato elemental.

El problema de la promoción escolar es uno de los muchos que deben estudiarse científicamente en este nivel secundario de educación. Por otro lado, la enseñanza media acabará por ampliar el sector de sus fines, hasta que el Bachillerato superior sea una preparación calificada para la vida profesional del alumno que no prosiga estudios superiores o universitarios.

En el ciclo elemental de esta enseñanza es urgente una racional continuidad y sincronización con la enseñanza primaria, sin que exista interferencia entre ambas. Mucho de cuanto se ha conseguido en el nivel primario de educación puede ser adaptado a la enseñanza secundaria. Las ciencias de la educación no están sólo al servicio del maestro, sino al de todos los docentes.

La promoción escolar no debe quedar reducida a seleccionar los alumnos que pueden pasar de un curso a otro. Tiene su mayor importancia y trascendencia cuando se ocupa del paso o tránsito de un ciclo de estudios a otro distinto o de nivel superior. El concepto de

promoción encierra paralelismo de funciones con el de selección y, sobre todo, con el de orientación escolar y profesional.

Basado la promoción en sólo los exámenes clásicos o evaluación más o menos subjetiva de los conocimientos adquiridos por el alumno, es operar de un modo incompleto. Los fracasos de pronóstico serán numerosos. En la promoción nos importa conocer más que lo que el alumno es en un momento determinado, lo que podrá ser en un futuro inmediato. Junto a los exámenes se requiere un conocimiento lo más completo posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad diferenciada.

Consideramos que los momentos esenciales de la promoción en enseñanza media pueden reducirse a estos tres: Durante el curso de ingreso, al terminar el cuarto curso de Bachillerato elemental y al finalizar el Bachillerato superior.

En los tres momentos el sistema o técnica de promoción que se organice recogerá la evaluación del alumno en los conceptos siguientes:

— Rendimiento escolar. Nivel intelectual y perfil mental. Conducta y hábitos de estudio. Adaptación y equilibrio afectivo de la personalidad.

Todos los datos pueden unificarse en un **INDICE** final de promoción, mediante ecuaciones predictivas. Los factores que intervengan operarán con distintos coeficientes según sea el valor pronóstico que entrañe cada uno de ellos.

Como ejemplo del sistema de promoción que sugerimos se expone muy someramente el procedimiento que hemos utilizado en la Universidad Laboral de Tarragona para promocionar a los alumnos que finalizan sus estudios de oficial industrial y de Bachillerato laboral. La finalidad del sistema queda constatada con los coeficientes de correlación obtenidos al comparar los índices de promoción con los rendimientos posteriores de los alumnos en los estudios de maestría y peritaje industrial. Todos los coeficientes fueron significativos, tanto en el grupo de oficiales industriales como en el grupo de Bachilleres laborales. Dada la naturaleza compleja de las variables que intervinieron, junto con lo reducido de las muestras y su homogeneidad, se puede asegurar que existió buena comunidad entre los dos conceptos correlacionados.

Finalmente se sugiere la posibilidad de sustituir los tan discutidos exámenes de reválida por un sistema similar de promoción u orientación escolar, que puede ser utilizado como selección cuando así convenga. Nuestro trabajo no tiene más pretensión que ser un ensayo que brindamos modestamente a todos los que se ocupan de la educación secundaria, para hacerla más objetiva y ante todo más pedagógica.

PROMOCION DEL ALUMNADO DEL INSTITUTO LABORAL DE MEDINA DEL CAMPO

RESUMEN

IGNACIO SÁNCHEZ LÓPEZ

Este instituto laboral pertenece a la primera promoción. 907 alumnos de Bachillerato laboral han pasado por sus aulas, 771 en el elemental y 136 en el superior. Han conseguido el título elemental 97, y el superior 77. El porcentaje de alumnos que abandonan o prosiguen los estudios se encuentra invertido en ambos ciclos y representa un 80 y 20 por 100, respectivamente. La principal causa de absentismo es la demanda profesional. La protección escolar que alcanza al 50 por 100 ha paliado el problema actualmente.

Los Bachilleres superiores laborales que al amparo de la nueva Ley de Acceso a las Facultades Universitarias de Ciencias y Escuelas Técnicas Superiores han sufrido las correspondientes pruebas de madurez ante la Universidad de Valladolid han obtenido porcentajes de aprobación de un 53,84 por 100; un 75 por 100 y un 70 por 100 en las tres convocatorias habidas. Sus estudios de Selectivo se han realizado con brillantez y la inclinación preferente es la de las Escuelas Técnicas sobre las Facultades científicas.

La experiencia más dilatada de nueve promociones de Bachillerato elemental señala el siguiente orden de preferencia hacia las Escuelas Técnicas de Grado Medio: Agrícolas, Industriales, Montes, Topógrafos y Aparejadores.

Los Peritos Agrícolas procedentes de este Instituto de modalidad Agro-pecuaria han sido altamente conceptuados durante sus estudios en la escuela y en su acoplamiento profesional, tanto por Organismos oficiales como por empresas privadas y explotaciones.

Existen bastantes vocaciones hacia el Magisterio y la Academia Nacional de Instructores de Juventudes.

Entre las «salidas» específicas de estos Bachilleres agrícolas destacan las plazas de ayudantes y agentes del Servicio de Extensión Agrícola del Ministerio de Agricultura. En razón de la especialidad de sus estudios son admitidos a estas oposiciones en competencia con Licenciados en Veterinaria y Peritos Agrícolas. La retribución es muy decorosa y el cometido muy en consonancia con su formación y de trascendencia para la revalorización del agro. El número de los que ocupan plazas de esta clase no es más amplio porque muchos aún no alcanzaron la mayoría legal de edad preceptiva para su desempeño.

La demanda y aceptación señalada para los Bachilleres laborales con estudios parciales por parte de los estamentos profesionales, industrias y explotaciones, es naturalmente más acusada para los titulados y sensiblemente distinta a la de los Bachilleres generales.

Crece el número de convalidaciones del Bachillerato General al Laboral, que alcanza un total de 95 en la vida académica de este Instituto, representando más de un 10 por 100 de su matrícula. El caso inverso de convalidación del Bachillerato laboral al tradicional sólo representa un 1 por 100.

El instituto actúa también intensamente en la promoción de adultos con cursos de tractorismo y otros para productos encuadrados con el número 52 del Nomenclátor Nacional entre los autorizados para impartir la Formación Intensiva Profesional.

SOBRE LA INTELIGENCIA DEL BACHILLER

F. SECADAS

No he presentado este tema al Congreso para insistir en ninguna de las cosas conocidas y experimentadas, sino para esclarecerme a mí mismo el concepto de la inteligencia del bachiller como resumen de las propias indagaciones acerca del asunto. Pretendo ahora no entresacar conceptos de las cosas hechas, sino ganar un concepto acerca de la inteligencia del bachiller como fruto de todos esos trabajos míos que anteceden. Como quien dice, tras las indagaciones y la experiencia propia en torno al problema, me pregunto a mí mismo: ¿cómo podríamos describir ahora la inteligencia del bachiller?, ¿qué factores la definen?, ¿qué aspectos la describen?, ¿qué contenidos son los característicos?, ¿qué modalidad, qué forma de asimilar estos conocimientos es la típica del bachiller?

Repasando las conclusiones fundamentales entresacadas de aquí y de allá, encuentro unas cuantas características de la inteligencia del bachiller. Me voy a fijar en las que son útiles para la práctica y que debieran guiar la mente del que orienta a escolares primarios hacia el bachillerato. Esta es la principal finalidad.

PLASTICIDAD SIMBÓLICA

Se manifiesta la plasticidad simbólica en la facilidad de desenvolverse en medio de los contenidos mentales y conceptuales que entrañan comprensión verbal, lenguaje ideativo, significación, intencionalidad.

Entiendo por plasticidad la susceptibilidad de la mente por la que asimila fácilmente las ideas expresadas por palabras y las retiene de

forma que, justamente empleando la memoria como plataforma, las pueda luego manipular. Al retenerlas, la memoria actúa como de trampolín para estas manipulaciones. Cuando pretendo resolver un problema de cinco datos, necesito, lo primero, retenerlos en la mente para poderlos combinar.

Comporta, además, la receptividad a esos contenidos: que la comprensión sea fácil; y que se mantenga en el estrato o nivel de los contenidos verbales, desenvolviéndose con holgura y además familiar en ese clima simbólico.

Diría que son tres condiciones en una las que definen la plasticidad simbólica, a saber: receptividad, retención y facilidad combinatoria de contenidos mentales.

En otras ocasiones, he expresado mi convicción de que el criterio para ver si esta condición está presente en un sujeto, sería observar que «no se pierde» en ese terreno. ¿Cómo conocería yo, por ejemplo, si un individuo está preparado en Psicología? Un criterio bueno sería si al hablarle de Psicología «no se pierde», sigue el hilo de la conversación o del discurso. ¿Cómo puedo saber si un individuo está preparado en Matemáticas? Un criterio es que al proponerle dos, tres, cuatro conceptos para estructurar uno nuevo, «no se pierde»; lo sigue. Esto, hablando de una preparación previa, es un clima creado por la preparación. Entonces, ¿cómo podría yo conocer que un individuo es capaz para el bachillerato en cuanto a esta primera característica? Si al hablarle en un plano conceptual y de comprensión verbal «no se pierde».

¿Y cómo descubrir este criterio? Naturalmente, los tests del factor simbólico son los más apropiados. De hecho, está probado que los tests de *vocabulario* son buenos para este fin; está demostrado que el test de *memoria* tiene una gran dosis discriminativa y predictiva, y comprobado que el conjunto de dos tests, el Índice Lexicultural y el de Memoria, serían el binomio más fiable para pronosticar este aspecto de la capacidad del bachiller.

Eso, por lo que toca al diagnóstico psicotécnico a base de técnicas psicológicas. Pero habría otro posible apoyo del diagnóstico, y es aquel que se funda en ejercicios de contenido verbal de la escuela primaria: la *Gramática*, la *Historia*, la *Religión* cuando busca claridad en los conceptos; y no, concretamente, la Ortografía y la Caligrafía ni el dibujo, expresión de otras capacidades mentales.

Este mismo carácter simbólico se descubre en un análisis nuestro del contenido del bachillerato, en donde el principal factor, el de más densidad y saturación, era el que llamé Lingüístico-simbólico (Ls), es decir, aquél que se refiere a las *materias de letras*: Latín, Literatura, Gramática castellana, Idioma moderno, Religión, etc. Estas materias son las más numerosas y de más importancia en el bachillerato general, y por ello, no es raro que esta capacidad simbólica sea la principal. Lo que añado aquí es que se definiría por una especie de receptividad o susceptibilidad a lo simbólico, como base de combinación de elementos previamente elaborados en el plano mental.

INGENIO

Ya he expresado muchas veces por qué llamo ingenio a esta facultad o dimensión de la mente. Ingenio, como indica Huarte de San Juan, proviene de dos palabras latinas, *in-gignere*, o sea, *generar-en*, *producir-en*: en el interior de nuestra mente. Es fecundar los elementos recibidos, de forma que la mente ponga algo y transforme, es decir, engendre un nuevo producto, un nuevo concepto. *Concepto* es palabra de las mismas raíces que *concebir*, y concebir es justamente la fecundación. Por lo demás, la metáfora de la concepción mental comparada con el alumbramiento de un nuevo ser es muy corriente en la vida literaria. Horacio habla del parto de los montes; en las preceptivas literarias llaman «cría» a los primeros «embriones» de una obra literaria; y cuando ésta resulta mala, se llama «engendro»...

Me demoro en este concepto, porque creo que es el criterio distintivo que diferencia sustancialmente a un bachiller de un escolar primario. Se puede ser buen escolar primario asimilando los contenidos, repitiéndolos y empleándolos convertidos en *hábitos*. Estos son el fin y propósito primordial de la escuela primaria: crear habilidades, técnicas: leer, escribir, contar, el dibujo como técnica e, incluso, el pensar como técnica. Pero en la escuela primaria no hay todavía posibilidad de que el alumno elabore por sí mismo los contenidos comunicados por el maestro, y que produzca otros nuevos, porque, entre otras razones, para elaborar los conocimientos y datos mentales se precisa acumular información suficiente para que se produzcan relaciones de unos con otros, hasta que esas relaciones constituyan el objeto del pensamiento suplantado a los contenidos originales. Las combinaciones que el escolar primario es capaz de hacer brotan primariamente de los contenidos recibidos; se limita a la pura técnica de empleo inmediato, incapaz de tratar esos contenidos a más largo plazo y de crear estructuras nuevas con ellos. En cambio, el bachiller, sobre todo a partir del tercer curso, se ve constantemente obligado a elaborar los contenidos de esta guisa; y la mente misma del bachiller debe ser de naturaleza tal, que transforme la información del texto en conceptos, infundiéndoles una configuración, a base de ingenio, de esquemas, de reflexiones. En una palabra, que la actividad del bachiller consiste en transformar constantemente los contenidos que recibe. Este sería el segundo rasgo.

En estudios factoriales recientes nos ha surgido este *factor hipotético*, de elaboración de estructuras originales sobre la información recibida. Los datos recibidos, siendo incompletos, apuntan hacia un sentido que los hermane, los concilie, los armonice; pero este sentido requiere más información, más datos que los suministrados. La estructura, por tanto, para tener sentido, ha de ser en parte nueva, producida por la mente, engendrada a base de lo dado («datos») y de lo puesto por la inteligencia para comunicar sentido a una información fragmentaria. Este sería un rasgo mental básico del bachiller.

He venido a esta conclusión por muchos caminos. Citaré solamente algunos de ellos, como anécdota.

Al hacer la convalidación del *AMPE elemental* y el análisis de elementos por segunda vez, observé algo muy característico y un tanto desconcertante: que cada uno de los elementos del Ampe elemental tenía poca correlación con el rendimiento en el bachillerato elemental, y en cambio, el conjunto de los elementos del test ostentaba la más alta correlación que he encontrado entre un test y el aprovechamiento en el bachillerato elemental. No niego que me desconcertó bastante esta observación. ¿A qué se podía deber que careciendo de conexión cada uno de los elementos, la tenga, sin embargo, tan alta el conjunto? El fenómeno recuerda la pérdida de masa que sufren los núcleos atómicos al desintegrarse, ya que al sumar los elementos en que se descompone no da igual a la masa de origen. ¿Qué hay en el conjunto del test que no se halla en la suma de elementos? Esta sería la cuestión. Yo, entonces, no supe plantearme el problema así. Este nuevo planteamiento ha sido posterior; por tanto, voy a agotar el primero, antes de pasar a él.

Lo que sí observé en aquella ocasión fue que las cuestiones del Ampe elemental más vinculadas al éxito del bachiller eran las que consistían en manipular a la vez varios contenidos y mantenerlos todos ellos juntos y enfrentados en el foco de atención, hasta extraer de ellos el esquema que los armonizara. Una condición básica era, por tanto, la retentiva, puesto que se tenían presentes varios elementos a la vez. A ella se refería el rasgo anterior.

La segunda era la capacidad de combinar esos elementos tanteando formas nuevas, hasta encontrar una que cuajara y diera sentido al conjunto de la información. Así, en el ejemplo que habla de una caja que contiene otras dos, y cada una de éstas, a su vez, otras dos cajas, hay que ir manteniendo esos elementos presentes en el pensamiento hasta descubrir el número total de cajas; que no es el número de cajas existentes en la última serie, sino en el conjunto de la última, la anterior, y la anterior desandando el proceso hasta el principio. En realidad se trata de mantener en la mente varios contenidos y lograr con ellos una estructura que es el resultado.

Al hacer la rotación de los análisis donde emergió ese cuarto factor de flexibilidad de hipótesis o de ingenio—pues estuve mucho tiempo dudando entre uno y otro mote—, advertí que el test característico de este factor de ingenio o hipotético era el Ampe elemental. Cavilando por qué, caí en la cuenta de una rara condición de este test, nada frecuente en otros. Al elaborarlo, había seguido un criterio particular: intentaba reunir en un test sencillo los factores primarios de inteligencia de Thurstone, en la medida y proporción en que determinaban el éxito en el estudio. Esto me hizo combinar aquellos factores primarios según una cierta proporción, dando más densidad, como es natural, a la comprensión verbal y al razonamiento que a la fluencia verbal y al cálculo numérico; porque una correlación múltiple de aquellos factores con el rendimiento escolar lo acusó así.

Pero caí en la cuenta de que no podía hacer un **test elemental de estas características** si no iba combinando en esa misma proporción todos los factores, de forma que al interrumpir el test por cualquier parte, una vez llegado al término de tiempo concedido, resultaran explorados todos los factores en la proporción óptima. Ocurre, por tanto, que cada una de las preguntas sucesivas es diferente en especie y no sólo distinta de la anterior. No distinta sólo en cuanto que el problema es otro, sino porque la índole mental del factor puesto en ejercicio es otra también. La capacidad reactivada en la pregunta 14 es factor distinto de la estimulada en la pregunta 15, y ésta es otra aptitud que la resuelve la 16. Se van turnando; es decir, la mente va cambiando doblemente; en cuanto que el problema es otro, y en cuanto que la capacidad a que tienen que recurrir para resolverlo es otra también. Luego hay una movilización constante de capacidades e hipótesis de la mente. El test pone ágilmente en movimiento, en una especie de concertación gimnástica, la flexibilidad mental. Esta agilidad sería realmente la expresión del factor hipotético, que llaman ingenio, y ésta sería la razón de que la totalidad del test tuviera alta correlación con el rendimiento en el bachillerato mientras cada uno de los elementos apenas la manifiesta. Porque los elementos no tienen esa agilidad; la agilidad estriba en el tránsito de uno a otro y no en cada uno de ellos; fuera de eso, tendrían correlación alta sólo aquellos elementos por separado cuyo contenido, es decir, el problema que plantean, fuese característico también del factor hipotético.

Antes de llegar a esta conclusión, ya la había yo postulado en la *prueba objetiva de ingreso*. Elaboramos un «Examen racional de Ingreso», compuesto de una prueba objetiva de conocimientos, una redacción, un registro o examen de la ortografía, de la letra, y del dibujo. Esta prueba fue producto de un análisis del rendimiento en el bachillerato. Es, por tanto, un reflejo bastante fiel de lo que debe ser un examen a las puertas de ingreso en los estudios medios.

Ahora bien, en la prueba objetiva actúa una hipótesis de construcción que ordinariamente no se tiene en cuenta. Las pruebas objetivas se suelen hacer para registrar los conocimientos que tiene el individuo sometido a ella. Los exámenes de ingreso en el bachillerato también pretenden valorar los conocimientos del candidato; también pretenden valorar los conocimientos de un escolar venido de la escuela primaria, y apreciar si puede pasar a los estudios medios; pero ahí sólo se registra lo que sabe. En cambio, esta prueba objetiva fue elaborada con otra idea y de acuerdo con criterios sustancialmente distintos. No se exploraban sólo los conocimientos, sin que se excluyera el sondeo adecuado de la información; pero se pedía, además, una mínima elaboración mental de los contenidos. La pregunta no estaba expresada en la forma como la expone el texto, sino que ponía al examinando frente a la necesidad de elaborar siquiera fuese muy rudimentariamente aquel contenido.

Un problema cualquiera, en efecto, se puede plantear de forma que el alumno lo pueda resolver aplicando ciertos mecanismos y fórmulas aprendidas. Ejemplo: «En un tejado hay 15 filas de tejas y cada fila

tiene 200. ¿Cuántas tejas tiene ese tejado?» El muchacho ha aprendido que éste es un caso de multiplicación, y multiplica 200 por 15; le resultan 3.000 tejas. Los maestros saben que gran cantidad de niños de la escuela primaria aprenden eso directamente pero no aciertan a penetrar en el sentido de esta operación. Les resulta 3.000, pero han perdido las tejas por el camino. Ni siquiera saben qué cosa son esos 3.000. Sin embargo, el problema lo hacen bien y saben que para resolver este tipo de problemas tienen que aplicar la multiplicación. Pero puede haber un muchacho que sin haber hecho problemas de esta especie haya comprendido el mecanismo de la multiplicación, y sea capaz de aplicar a ese problema el instrumento que conoce. Ahora bien, para distinguir en el examen unos individuos de otros, se podía incluso, procediendo al revés, decirles: «En un tejado hay 15 filas de tejas, y cada fila tiene 200. El total son 3.000. ¿Cómo lo he averiguado?» Es lo mismo que decir: «Explícame el sentido de la operación.» El muchacho, por tanto, pasa a elaborar el contenido en vez de aplicarlo rutinariamente. Esta diferencia es la que distingue a uno que tiene capacidad para el bachillerato de otro que ha alcanzado, simplemente, el nivel de «maduración» primaria.

La escuela primaria lo que pretende es poner a todos los ciudadanos posibles y futuros, a un nivel, en un plano cultural mínimo sustancial para entenderse los conciudadanos. Pero el bachillerato está fundamentalmente concebido, no para que se sepa más, sino para que la inteligencia despierte y se desenvuelva mejor. Mi persuasión respecto al punto concreto de la multiplicación es tal, que una de las razones por las que mis hijos han ido al Colegio Alemán, fue por la forma como multiplican. Mientras lo aprenden, llegan a la intuición inmediata de que 10 es dos veces 5; en cambio, la tabla española «2 por 5» carece por completo de sentido. Como rutina para la escuela primaria se puede aprender, pero como sentido para la secundaria no sirve, y hasta que el chico comprende este concepto han transcurrido unos cuantos años, no unos cuantos meses.

Todavía añadiré alguna cosa más sobre la diferencia que hay entre comprender lo que es la multiplicación y aplicar la multiplicación, entre penetrar en el sentido que haga fecundo el saber, y aprehender, no más, lo suficiente para hacer aplicaciones de vuelta a la realidad. Esta diferencia es tan sustancial que muy probablemente representa un paso en la evolución mental, paso que se requiere para que el muchacho en torno a los 12 años, pueda saltar de un *aprendizaje* memorístico, retentivo, asimilativo, a un auténtico *estudio*, que es dedicación de la mente a una elaboración que reduzca a términos conceptuales y maneje desde un plano dominante una vasta multitud de información que de memoria no podría retener; es decir, el indicio de que se puede mover en el plano caudal y dominador de la conceptualización. Porque sólo mirando la cantidad de libros que maneja un bachiller de tercer curso se comprende que todo eso no se puede aprender de memoria, que tiene que haber pasado el alumno a desarrollar otra capacidad mental que facilite y reduzca el esfuerzo, mediante la conversión de la información en conceptos estratégi-

cos ordenadores de la masa de nociones y rudimentos. El concepto planea por encima de la información y la domina a base de recursos nuevos, pero esos recursos son elaborados, creados por la mente, con materiales de la información. El bachillerato sería el período de ensayo de hipótesis ordenadoras de conceptos, hasta la conquista del método. Sobre esta plataforma se elevará el sistema estructural del saber, pero ésa es misión de la Universidad.

SUPERACIÓN DE LA RUTINA

Lo que acabo de decir tiene tal enjundia pedagógica, que obliga a concebir de distinta manera el procedimiento y los métodos de enseñanza primaria y los de enseñanza media.

En otra comunicación me refiero concretamente a un punto análogo a éste en el asunto de la ortografía. Ahora me voy a detener más, porque considero que es una característica del tránsito de la escuela primaria al bachillerato. El escolar aprende a sumar, restar, multiplicar y dividir; éste es un ejercicio que pone en actividad la capacidad que yo he llamado automática y que se explora por medio de los tests de cálculo numérico, localización, dimensiones, etc., pero ésta es una elaboración primaria. Algunos han creído y siguen sosteniendo que el factor de cálculo es un indicio, el único indicio de aptitud para las matemáticas. Aunque los defensores de esta hipótesis se cuentan entre los más prestigiosos factoristas, disiento y entiendo que es un error. No un error porque no sea preciso el «cálculo» para la Matemática, sino porque aunque sea condición para la Matemática no define al matemático en absoluto y, concretamente, al del bachillerato; pero si hablara del universitario lo afirmaré todavía más tajantemente. No lo digo a humo de pajas sino después de haber comprobado que en la predicción de la aptitud para las matemáticas, según una correlación múltiple que tengo a la vista, no está presente ningún test de carácter automático ni de cálculo ni de dimensiones espaciales, ni de apreciación de dimensiones de distancias.

Y todavía más, que esto es lo importante y a lo que me refiero; el único test presente, que es el de coordenadas, está como supresor, con signo negativo en cuanto a la predicción. ¿Qué significa eso? Lo voy a explicar desde otro campo ajeno a las Matemáticas. Un escolar aprende a escribir, en los primeros años. Escribir es hacer buena letra: aprende a hacer los rasgos, a juntar las letras y a dar a la escritura alguna apariencia estética, que es la caligrafía («calós», en griego, es hermoso: hacer una letra bonita). Esto pertenece a la mecánica de la escritura, pero si el alumno no saliera nunca de ahí, si su atención no saltara de la letra al contenido, jamás sabría escribir. Quiere ello decir que más adelante, cuando intentáramos juzgar a un literato, la buena letra sería, más bien desfavorable a la apreciación de un buen literato. Ante un poema maravilloso, genial, escrito con buena letra, yo tendría sospechas de que el supuesto autor lo ha copiado. Al menos, de sí mismo; pero al escribirlo no estaba inspirado.

Naturalmente, en un caso me puedo equivocar, pero refiriéndome en

general a todos los literatos, no me equivoco; porque para escribir con sentido, y no digamos con inspiración, tenemos que prescindir de la mecánica de la escritura, y sólo cuando la atención salta de esa ejecución mecánica instrumental, a los contenidos y a su manipulación, se puede decir que la escritura ha cumplido su menester, que es servir de instrumento. Pues bien, el cálculo, para la matemática, es un instrumento previo, pero quien siga fijándose en el cálculo, todavía no se puede definir como un matemático.

Ahora bien; en el bachillerato, los conceptos que definen al matemático estarían implicados en los tests que figuran en la regresión múltiple. Y éstos son, en primer lugar, con máxima intensidad, la forma abreviada del *Ampe elemental*, el 50 *Ampe elemental*; en segundo lugar, *Letras invertidas*, cuyo efecto atribuyo a la retención de esquemas intuibles sin perderse en su manipulación; en tercer lugar, la *comprensión mecánica*, que es indicio de ingenio aplicado a las relaciones dinámicas y a la cinética de figuras y estructuras visibles representables gráficamente o imaginables evolucionando en el espacio. La predicción es buena, como he podido observar el último curso de Orientación Profesional de la Escuela de Psicología, en donde con datos procedentes de distintos colegios, hubo poquísimos yerros en la predicción del aprovechamiento en Matemáticas, y cuando lo hubo notorio, en algunos casos en que se conocía la realidad, se explicaron por razones achacables en mayor dosis a la enseñanza o al profesor que al test.

Por esta razón, y no por ella sola, desapruébo en principio y definitivamente ese examen preliminar de ingreso que consiste en hacer una división por tres o cuatro cifras, pues ya no se trata tanto de hacer bien el cálculo con los números, el multiplicar bien las 200 tejas por el número 15 de filas, cuanto de comprender que hay ahí una combinación de dimensiones para obtener un resultado proporcionalmente adecuado. o sea, que se salta del cálculo automático, prácticón y rutinario a la estimación, a la proporción. Esta sí es una de las condiciones: la proporción, la facilidad de apreciar y manejar relaciones entre cantidades. Pero contraria al automatismo en el cálculo, o por lo menos opuesta, no identificable con él sino más bien distinta y, en cierto modo, el uno freno de la otra. Sería definible, por tanto, la proporción como un despegue de la mecánica del cálculo, aunque utilizándolo como suelo.

Esto, por lo que respecta al *aspecto sucesivo del factor automático*, como aparece no sólo en el cálculo sino en el punteado y en la fluencia verbal, de la cual puedo decir otro tanto: que no todo lo verbal descansa en la facilidad de palabra, sino que importa pasar a los contenidos de las palabras y manejarlos, prescindir de la mecánica verbal para saltar a la conceptualización en términos verbales. Pero así como en el *aspecto sucesivo del factor automático en lo verbal*, hay que despegarse de la nueva rutina verbal, y en lo numérico hay que despegarse de la rutina numérica y pasar a la proporción, a la combinación conceptual, al ajuste de contenidos, de la misma manera diría que *por la parte espacial del factor automático*, tampoco la capacidad espacial se mide por la aprecia-

ción de distancias, la localización de puntos o la identificación de posiciones, sino por el tránsito a la coordinación de esos elementos espaciados en estructuras nuevas, como ocurre en el test de *Cubos*, que considero precioso discriminante de la evolución espacial en los muchachos, porque tienen que captar la estructura, figurársela en el espacio, retenerla en el aire, lo cual es fundamentalísimo, y entonces, así retenida durante algunos instantes, ir identificando la posición de una cara del hexaedro, luego la de otra, etc. Este ejercicio ya no es de localización de puntos según su posición en una estructura plana, sino una construcción espacial a base de esos elementos, retenida ideativamente. Implica una mayor retentividad a esos contenidos para hacer la elaboración en ese plano ideativo, representativo en unos casos, ideativo en otros, dentro de la mente.

Saltamos, según esto, de la rutina del factor automático, por vías divergentes, a otros dos factores que retienen esos elementos, los combinan y luego sacan estructuras nuevas. El criterio central de idoneidad vuelve a ser también aquí, en oposición a la rutina, la abertura a estructuras nuevas a través del factor de hipótesis, la aplicación del ingenio a la creación de formas óptimas tanto en lo espacial como en lo verbal. Este factor de creación ya lo registré en la exposición de los problemas fundamentales de ingreso, al hablar del dibujo. Hay escolares, la mayoría, que calcan los dibujos; el maestro sólo pide que sean correctas las formas del dibujo reproducido. En cambio, se encuentran algunos, sellados con una chispa de genialidad, que saltan a caballo de la información y siempre añaden algo. Los mejor capacitados en dibujo eran aquéllos que pintaban el automóvil en unas posiciones, digamos, desafiantes, que retaban a la percepción del que lo contemplaba. En este numen de creación está justamente el matiz artístico. Ahí se ve cómo el ingenio moviliza los datos para crear estructuras nuevas. Dentro de lo espacial, éste sería por tanto uno de los criterios, y de hecho se encontró una correlación en torno a 0,50, entre el dibujo y el rendimiento del bachillerato, pudiéndose demostrar fácilmente que las puntuaciones extremas eran condiciones extremas, de manera que los malos para el dibujo adolecían de alguna condición negativa para los estudios, y los de penta 5 solían destacar, no por buenos dibujantes, sino porque tenían una condición de inquietud e inestabilidad mental que los impulsaba a elaborar los datos, a tantear soluciones originales y, en fin de cuentas, a proseguir los estudios a través del bachillerato.

NIVEL

Una condición de la mente para los estudios, es que la potencia sea bastante y no sólo que se distinga por ciertas cualidades o aptitudes especiales. En este caso me refiero al nivel mental. El progreso en el bachillerato está condicionado por el nivel mental.

Con frecuencia me han preguntado, y ésta es la cuestión que más inquieta en general, qué nivel mental se puede exigir para estar seguro de que un muchacho va a tener éxito en el bachillerato. Al contestar a esto, he puesto ciertos condicionantes, pues no basta la condición de ni-

vel, se necesita una condición específica o especificante de los estudios, la aptitud modal para los estudios, a que me he referido hasta ahora.

En el P. M. A. y en el Ampe, el nivel mental está calculado sobre la hipótesis de que todos los factores mentales tienen el mismo valor. Pero el éxito en los estudios no depende igualmente de cada uno, como acabamos de demostrar. En realidad, para los estudios del bachillerato tienen menos valor la fluencia verbal y el cálculo numérico e, incluso, el factor espacial, tal como se explora en esos tests, que la comprensión verbal y el razonamiento. Es distinto el valor predictivo de cada factor primario. No se trata, por tanto, de un nivel mental a secas, sino de un *nivel de capacidad o de idoneidad para el estudio*: mental, desde luego; pero los tests no suelen estar elaborados con miras a esa predicción, salvo el Ampe elemental, por ejemplo, y los que toman por criterio de validación el rendimiento.

Pese a la vaguedad de este concepto, es condición indispensable que el alumno cubra cierto nivel. ¿Cuál es este umbral? Yo contestaría, a mi vez, como los gallegos, preguntando: ¿A qué edad? Si me lo preguntan de los 14 años, casi podríamos establecer que un percentil 75 es suficiente, para asegurar un buen éxito en los estudios; pero si aluden a los 9 ó 10 años, que es la poca del ingreso, posiblemente el percentil 75, sin que sea insuficiente, es un criterio inseguro. ¿Cuál sería, entonces, a cada una de las edades que preceden a los 12 años, el nivel adecuado?

Las curvas de nivel de la fig. 1 y la gráfica en su conjunto representan ideas aproximadas, fruto de experiencias diversas. Tienen validez solamente con el Ampe elemental, que ha servido a su diseño, y con escalas de nivel, como el Terman-Merril. No deben considerarse expresión de resultados estadísticos rigurosos.

Umbral. De ley ordinaria, los estudios actuales del bachillerato elemental, y más del superior, son desaconsejables por debajo del percentil 50.

Límite de pronóstico. Línea por debajo de la cual es impreciso todo pronóstico de resultados satisfactorios. El éxito depende grandemente de factores extramentales.

Línea de consejo. Por encima de ella, es positivamente recomendable el estudio, en circunstancias normales. Por término medio, suponen dos años mentales de adelanto respecto a la edad cronológica.

Zona de confianza. Los incluidos en ella pueden emprender el estudio con grandes probabilidades de éxito. El margen es más estrecho cuanto menor muestras de rendimiento se posean (antes de 14 años y cuanto más falte para las edades de maduración simbólica (12 y posteriores). Esta zona, cuando los resultados no corresponden, lo es también de problemas pedagógicos.

Zona de probabilidad. Franja en que el éxito positivo depende de factores que suplan la penuria mental: tesón, resistencia a la fatiga, buena memoria, profesores particulares, ayuda en la familia, horas extra de estudio... y con frecuencia, de equilibrio y problemas de personalidad. Cuanto más descienda el nivel por debajo de la línea de consejo y menos

contenten las muestras de aprovechamiento, es más de temer un estado latente o manifiesto de frustración.

No hay que insistir en el carácter relativo, opinable y, por ende, discutible, de zonas y líneas límite.

Una conclusión que habrá que sacar forzosamente de aquí es que el nivel de inteligencia, además de apreciarlo en el ingreso, debe volverse a explorar en torno a los 12 años y a los 14, para tener esa seguridad que no da la provisionalidad del ensayo a edades tempranas.

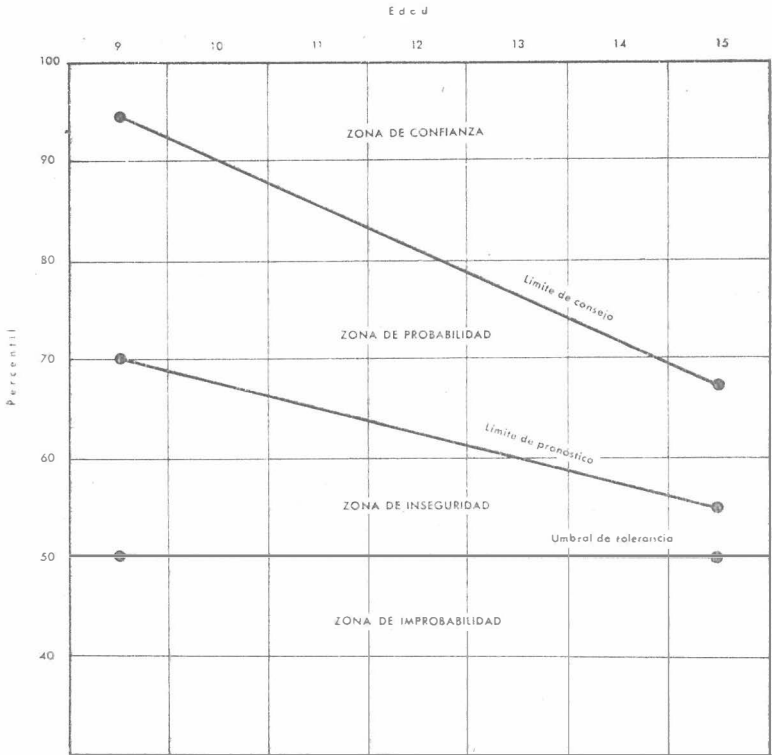


FIG. 1.—Curvas de nivel de capacidad para los estudios medios.
(Exploradas en el texto.)

Insisto, nuevamente, en el matiz *diferencial*, no obstante. No basta alcanzar un nivel mental si no están adecuadamente desarrollados los aspectos apropiados ya dichos, a saber: la receptividad simbólica, el desarrollo de la capacidad creadora y el despegó de la rutina, pero después de haberlas dominado como instrumento, en forma que se pueda uno servir de ellas para abordar los contenidos.

CONCLUSIÓN

¿Cuál es el concepto a que hemos llegado de la inteligencia del bachiller? ¿Cuáles los factores y condicionantes que determinan un aprovechamiento idóneo, homogéneo con la estructura de los estudios? Porque no me refiero ciertamente al aprovechamiento que deriva de gastarse los codos empollando de memoria las lecciones y recitándolas como un papagayo, sino en esa asimilación útil de los mismos para algo, que en general serán los estudios más avanzados. Helas aquí estas condiciones ya presentadas en forma sintética, como resumen:

1.º *Receptividad simbólica*, es decir, que se desenvuelva con facilidad, holgura y agrado en el campo de la concepción y de los contenidos verbales.

2.º *Ingenio*: que sea capaz de extraer de la información nuevas estructuras, elaborando los datos recibidos en forma que sean manipulables desde puntos de vista más amplios y, por lo tanto, capaz de crear nuevos conceptos a partir de la información dada.

3.º Cierta *despegue de la mente frente a la materialidad de la información*, de guisa que pueda elaborarla en planos considerados superiores: el cálculo en forma de proporción; la expresión verbal, el lenguaje, no ya como signo sino como símbolo; la dimensionalidad espacial, más que como extensión, como figura y estructura en un medio tridimensional, etc.

Para concluir, bosquejaré una hipótesis en la que podríamos, siquiera con una mínima pretensión nemotécnica, insertar los anteriores criterios. Cada vez más me convengo de que la mente se va desarrollando en el sentido de una ulterior elaboración de las rutinas, de suerte que *primero aparecería el factor automático en su doble dimensión: tempo-dimensiónal*. Vengo considerando, de un tiempo a esta parte, este factor como el fundamental para la concepción. Sería nada menos que el arranque de la vida mental.

Las nociones adquiridas en el plano de la dimensión automática pueden revertir directamente sobre la práctica. Tendríamos, entonces, una conmutación reactiva en forma de *respuesta estereotipada de hábitos útiles*, visibles, materiales. Esto sería el origen de la que yo llamo *inteligencia práctica*, inserta y como inoculada en los entresijos de la motilidad como reacción oportuna a la situación externa.

Mas la experiencia es susceptible de una elaboración de apertura, y ello en un doble sentido: el *aspecto sucesivo* del factor automático progresaría *hacia lo simbólico*, mientras el *aspecto dimensional* del mismo factor automático se desplegaría hacia la formación o descubrimiento de estructuras, figuras y relaciones espaciales.

Finalmente, tanto el automático como el estructural como el simbólico, serían la base posible de *creación de nuevas configuraciones* y adaptaciones, en virtud de los mecanismos de *extrapolación* de los datos recibidos en la información, gracias a la *flexibilidad mental* que una vez los mira desde un punto de vista y otra desde otro, y de *replanteamiento* de

las hipótesis infructuosas. De ahí, el nombre de *flexibilidad de hipótesis* dado al factor, fiel reflejo de esta condición ingeniosa e innovadora de la mente.

En esta apertura de la mente a situaciones nuevas, reside, a mi ver, la índole progresiva de la inteligencia, ya que las situaciones nuevas **se** definen justamente porque no dan toda la información, sino que ocultan parte de ella porque acaso esté en evolución y aparezca más adelante. La situación es dinámica y cambiante, presentando sólo parte de los elementos que la definen; el individuo se tiene que adelantar a ella y crear una estructura adaptable para guió de la conducta, anticipándose por extrapolación a la trayectoria de los hechos y contenidos significantes, y preformando sobre la marcha esquemas de comprensión y de respuesta eficaz a la circunstancia. Esta sería la inteligencia típica del bachiller.

PROMOCION PROFESIONAL DE LA MUJER: SU PROBLEMATICA

CONSUELO VALCARCE BURGOS

Sólo cabe plantear una panorámica del tema, que abra a nuevas investigaciones y despierte la inquietud en el campo científico del problema de la capacitación profesional de la mujer y su promoción a los diferentes niveles.

El planteamiento lo hacemos desde tres aspectos pero que se encadenan entre sí logrando una unidad plena de la realidad.

A) NECESIDAD DE LA PROMOCIÓN PROFESIONAL DE LA MUJER

— Surge esta necesidad de la sociedad política-económica y de la mujer como ser individual.

La sociedad política-económica nos demuestra que la mujer participa en una proporción bastante elevada en la población activa total y que por esta misma participación y para mejorarla, la comunidad política española tiene que brindar posibilidades de promoción profesional a la mujer, para que cada día haga más eficaz su rendimiento.

Por parte de la mujer como ser individual, la necesidad emerge por una parte del deseo íntimo de ser útil y por otro de la necesidad económica. En este apartado de la necesidad individual se ha de tener en cuenta que es diferente en algunos aspectos el planteamiento de la promoción profesional de la mujer soltera y de la casada.

B) MEDIOS DE PROMOCIÓN

Los medios de promoción de la mujer son:

— La Orientación Profesional, teniendo en cuenta: 1.º integridad individual o el logro de la armonía en la mujer o el equilibrio de su ser íntimo; 2.º necesidades económicas del país, y 3.º las profesiones existentes.

- La Capacitación Profesional en sus tres modalidades: Normal, Acelerada e Intensiva.
- La Selección Profesional, muy importante de tener en cuenta cuando va referida al trabajo de la mujer o ejercicio de la profesión en cuanto a las relaciones interindividuales que crea el mundo laboral.

La necesidad de promocionar a la mujer, a través de estos medios y no a través del mismo mundo del trabajo, brota de que la mujer, la niña necesita de una formación íntegra y plena, que le haga cada día más responsable de sus actos y sepa llenar junto a sus horas de trabajo, sus horas libres y familiares.

C) PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN PARA ESTA PROMOCIÓN PROFESIONAL

Estos los podemos dividir en problemas objetivos y en subjetivos. Entre los primeros señalamos como fundamentales los siguientes: Falta de centros; falta de planificación de estudios y enseñanzas profesionales específicamente femeninas; falta de una auténtica iniciación profesional en las escuelas primarias; falta de orientación e información, y por último el problema de receptividad por parte de la sociedad, de la mujer cuyo trabajo está aún desestimado...

Dentro de los subjetivos señalamos como fundamentales los ancestrales (los que emergen de los que de herencia o atávico existe en la mujer), los psicológicos (los que se plasman en una actitud mental y volitiva negativa ante el hecho profesional) y los adaptativos (los que se insertan en una situación planteada por el encuentro de la mujer con unas estructuras comunitarias).

Estos últimos problemas subjetivos de la mujer encuentran su total solución en la formación y educación de la misma, a la que hay que liberar de prejuicios, pequenece, tabús, etc. y darle un «sentido total y pleno ante la vida, y que este sentido le dé la solución de lo concreto».

D) EXPERIENCIAS

La Sección Femenina de FET y de las JONS, presenta en este aspecto las experiencias de sus escuelas profesionales que desde las que han creado nuevas especialidades, educación física, instructoras rurales, de juventudes y profesoras de hogar, hasta las reconocidas especiales por el Ministerio de Educación Nacional, intenta lograr que sean centros pilotos que ayuden a hacer cada día más perfecta la vida toda de la mujer española en toda su plenitud, e intentar en sus posibilidades abrir caminos de soluciones a los problemas planteados.

PEDAGOGIA DEL ARTE CREATIVO

JUAN VICENTE BLANCO

PEDAGOGÍA DEL ARTE CREATIVO

El Arte creativo es un Arte vivo, sin artificios; es una flor de la imaginación que tiene fragancia y frescura y aquella pureza insobornable de lo que no ha sido pervertido y es también ingenuidad, la verdad sencilla, la gracia virginal y el misterio relevado del alma oculta.

Esta forma del Arte creador no pretende hacer artistas sino su propósito es que los chicos desarrollen sus facultades creadoras y éstas les sirvan para ayudarles en sus respectivas actividades y en su progreso social.

El Arte creador, por ser libre parece indicar que es un método de educación al margen de toda disciplina, pero si se le considera bien es uno de los medios más esenciales ya que con él el niño se concentra en sus actividades creadoras y está absorto en un trabajo que realiza a su gusto y con alegría.

SIGNIFICACIÓN DEL ARTE CREADOR

El fin principal de este moderno Arte, su verdadero propósito fundamental es el desarrollo de la facultad creativa de los niños y no la perfección de una habilidad.

El cultivo del Arte, como actividad creadora hace que el chico cuando alcance puestos en la sociedad, esté en condiciones de aplicar destellos de su mente creadora y tenga un buen concepto de la belleza.

El Arte no puede llegar a ser parte integrante de la vida del niño si a éste se le obliga a copiar, de una manera rutinaria y forzada, estampas y unos tristes figurones de yeso.

El verdadero Arte que es libre, espontáneo y alegre, sirve para que el niño desarrolle su poder creador y exteriorice su personalidad.

El niño debe usar sus manos pero también su cerebro. Los viejos sistemas no han sabido estimular la acción creativa ni desarrollar la imaginación y de ello es lamentable muestra el bajo nivel del gusto de las masas de nuestro tiempo, y el mal sentido de la belleza.

El Arte libre es capaz de regenerar a niños enfermos o retrasados, pues les devuelve la confianza en sí mismos y la gran felicidad de realizar una obra de su inventiva.

El Arte no es un recreo para ricos ni un medio de subsistencia de unos cuantos sino algo que forma parte de nuestra vida, que sirve para enriquecerla y embellecerla y que todos debían comprender y cultivar.

El muchacho de esta manera está preparado para la certera contemplación de los valores eternos y de lo espiritual de la vida llevado al campo de lo plástico.

MÉTODO DEL ARTE CREATIVO

El método de este sistema está en dejar desenvolverse libremente al muchacho. Todo chico es un creador en potencia, por tanto es capaz de describir gráficamente todo aquello que está en su mente.

Hay que localizarle los materiales que va a utilizar, ordenárselos y resolverle los problemas que se le puedan presentar técnicamente y sobre todo hacerle el ambiente propicio para que él se pueda desenvolver, hacerle ver que es capaz de realizarlo y quitarle de su alrededor todo aquello que le pueda llevar a copiar. A otros habrá que hacerle olvidar todo aquello que aprendió mal. Además es necesario elogiarle todo hallazgo o acierto que obtenga. Todo lo demás: las formas, las ideas y los colores, están en su imaginación.

La manera de llevarlo a la práctica está en presentar al niño o a la niña, al joven o a la joven, aquello que pertenece a su mundo, que es capaz de resolver, presentándole poco a poco nuevos pasos.

Los efectos son sorprendentes. Pues se deduce que como todo lo que hay en el muchacho a esa edad, a no ser que haya grandes prejuicios de ellos, de aquí que los resultados sean sinceros, llenos de gracia, ingenuos, sorprendentes de color, por no tener miedo a combinarlos, expresivos por las formas y llenos de Angel. Siendo todos los trabajos capaces de transmitir un mensaje, una ilusión, una pena, un dolor, ya que están realizados por el subconsciente que llevan dentro.

Todo esto es fácil conseguirlo, pues el chico se entrega a esta tarea rápido. La mayor dificultad está en el Profesor que lo quiera aceptar. Este se tiene que dedicar de una manera especial, tiene que darse y entregarse más a esta labor, tiene que bajarse hasta convivir con el chico, cosa que los viejos métodos no le exigían.

La misión de éste no es enseñar, sino la de alentar al niño para estimular su personalidad, puesto que el niño no se equivoca nunca, dentro de las leyes de su lógica. El que yerra es el adulto que no le comprende. El, resuelve sus dibujos como sabe y no como ve el ojo del adulto.

El Arte creador tiene dos fases:

Una de los chicos hasta los 12 ó 13 años y otra hasta los 18 años.

A los primeros les es fácil hacer esta labor, pero con los segundos hay que superar una crisis que sufren los chicos que coincide con la pubertad, ya que se le despierta el sentido de la forma y se inicia en ellos el desarrollo de la sensibilidad. Considérese además que a esta edad el muchacho no sólo quiere comunicar y encontrar salida a sus energías sino que además desea adquirir una mayor experiencia y hallar el medio de expresión que sea más convincente a su temperamento y habilidad.

EXPERIENCIA REALIZADA

El muchacho tiene una URGENTE NECESIDAD de que se le cultive la sensibilidad y el gusto por lo bello y hermoso y que se le prepare a una maduración más amplia que le capacite, el día de mañana, al hombre en su contemplación y desarrolle un mejor sentido crítico de las cosas y del Arte.

De aquí nace que en el Colegio Aspirantado Maestro Avila se meta la experiencia en la iniciación en el Arte.

A la clase oficial de Bachillerato, de ramplona y despersonalizada, por el ingrato trabajo de la copia (lámina o yeso) se le da un giro completo, para que sea un elemento más de personalización del chico. Donde había un temperamento uraño y frío se convierte en un ambiente optimista y lleno de alegría. El chico se encuentra a sí mismo, porque ve en frente de sí aquello que en potencia estaba deseando hacer «CREAR».

El muchacho de esta manera crea sus figuras, sus dibujos, sus objetos limpios de línea, llenos de color, vivos e infinitamente expresivos.

No basta esto, porque la experiencia ha de ser más amplia y para esto nace el taller, donde hay que dar volumen a los objetos, donde se pone uno en contacto con la materia. En el taller vale todo, sólo se necesita un espíritu vivo e inquieto.

Una experiencia plástica va dando lugar a otra y el enriquecimiento de formas y calidades cada vez es más sorprendente.

Con recortes de papeles y trapos se han hecho collages.

Con escayola se han hecho placas, para sobre ellas hacer grabados.

En piedras litográficas se han hecho monotipos.

Han surgido construcciones de palillos, de una riqueza sensacional de líneas.

Se ha trabajado con alambre, tapones de corcho, cáscaras de nueces, mejillones, nécoras.

Se ha grabado con fuego, obteniendo auténticos pirograbados.

Se ha tallado piedra de sillería.

Se ha moldeado el barro de alfarero y se han hecho medallones.

Se ha dibujado con lacre y se ha cosido en el papel en forma de hilvanos.

Se ha dibujado con una goma y se ha borrado con un lápiz.

Con trozos de mármol y piedras ha nacido el mosaico.

De esta manera el taller se ha enriquecido. El muchacho ha vivido las experiencias y de esta manera se ha hecho más observador. Se ha dado cuenta que cosas inútiles y de escaso valor tienen un objetivo, pues su calidad y expresión le ayudaban a resolver la idea preconcebida de su dibujo.

Ha tenido que luchar y vencer las dificultades que presentan las cosas inertes para darles vida.

El chico que ha vivido estas experiencias ya no le dice nada un cromó, ni una estampa muy bonita, sino que se va directamente a lo auténtico a lo verdaderamente expresivo, no se deja halagar por sentimientos llamativos y convencer por naturalezas muertas.

Es así como el chico está dispuesto para grandes empresas con un genio creativo que no sólo se va a manifestar en el arte, sino en todas las funciones que desempeñe en su vida.

CITAS DE LA PRENSA NACIONAL

Con motivo de la Exposición de Arte Infantil celebrada en Madrid, en febrero de 1963.

«Como no soy pedagogo, no puedo decir cuál puede ser la utilidad de estas tentativas, aunque creo que pueden considerarse irreprochables, ya que al familiarizarse los niños con los problemas del Arte, enriquecen su sensibilidad.»

«Ante cualquiera de estas obras se siente el placer confortador que se experimenta al enfrentarse con lo verdadero, sea cual sea su categoría estética.»

JOSÉ HIERRO, *Artes*, 23 febrero 1963.

«Lástima que los autores sean niños, que se limitan a cumplir con su deber; si fueran adultos tendríamos que descubrir un genio en cada firma.»

RAMÓN FARALDO, *Ya*, 13 febrero 1963.

«Fabulosas sorpresas de líneas, color, volumen, composición y movimiento aguardan al visitante.»

«Aquí he encontrado una rara madurez de dicción que no había visto hasta ahora en las obras de los niños.»

SANTIAGO ARBÓS BALLESTÉ, *ABC*, 28 febrero 1963.

«Las obras que se exponen tienen tanto de valor y gusto artístico como didáctico.»

HENECÉ, *Arriba*, 10 de febrero 1963.

«Angélica gracia respiran estas obras, que algunas de las cuales, estamos seguros, no hubiese desdeñado firmar ni el mismísimo Paul Klee.»

R. DE L., *Estafeta Literaria*, 2 marzo de 1963.

Es notable hacer resaltar las dos medallas conseguidas por dos chicos del colegio, una de Oro y otra de Plata en la 5.^a Exposición Internacional de Dibujos Infantiles Morinaga, patrocinada por la U. N. E. S. C. O. en Tokio en 1964.