

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

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

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

ISABEL DÍAZ ARNAL.

Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

des, estarían demostrando su cuasi total ineficacia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

crónica

Amplias posibilidades para los alumnos de Enseñanzas Técnicas

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

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

NO HABRÁ PRÓRROGA PARA LOS PLANES ANTIGUOS.

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

Con esta precisiones me interrumpe el Director ge-

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

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

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

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

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

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