

Valoración didáctica del arte infantil

CONCEPTO DE LA ACTIVIDAD CONTRA EL DATO CULTURAL.

La idea proclamada por Juan Jacobo Rousseau, de dejar a la infancia que se eduque por sí sola, parece recobrar hoy cierta actualidad. En efecto, existe la tendencia no ya a abandonar al niño a sus propios impulsos, confiando el desarrollo físico y mental a los mecanismos de libre adaptación, pero sí a reducir las enseñanzas verbales de tipo cultural a la mínima expresión, sustituyéndolas por actividades sobre todo manuales. En tal sentido es lógico que las artes propiamente plásticas, de la pintura y la escultura, más ciertas formas de artesanía, se nos ofrezcan, de golpe y porrazo, como excelentes medios pedagógicos. Infinitas son ya las escuelas en las que en lugar de iniciar tempranamente a la infancia en los arcanos de los pesos y medidas, el análisis gramatical, la historia patria o la cosmología de bolsillo, hoy se ponen a su disposición utensilios y materiales de trabajo. ¡Qué duda cabe! El niño se sentirá feliz entre tijeras, serruchos, cables, resortes y brochas. No falta más que se le rodee también de juguetes, turrónes y guirlache para que se realice el antiguo sueño de Jauja o de Alicia en el país de las maravillas... Después de un interminable sopor en el que el palmetazo del dómone atajaba la mínima infracción en cuanto a conjugaciones y declinaciones, caligrafías gibosas o nebulosidad de fechas, abandonamos todo esto para meternos de cabeza nada menos que en la producción artística. ¡Y libre, por demás! ¡E inclusive abstracta!

Pero Rousseau parecía ignorar, o fingía olvidarlo, que aun cuando el niño permanezca en potencia un pequeño *homo sapiens fossilis*, lo que para él tendría que ser su "medio natural" ya no son el aire libre y la espelunca, sino la ciudad superindustrializada y la familia hiperexcitable. Además, ambiente aparte, la infancia se ha entretenido, sucesivamente en lo que va de siglo, con el aro, el monopatín y el desintegrador atómico. Mañana puede que use la "metralleta", para el asalto de bancos.

Lo cierto es que los problemas de la enseñanza —los de la educación por la enseñanza— resultan más bien complejos. La dificultad se debe a que en ello operan muy diferentes factores, los cuales dan lugar a ciertos principios que, en su formulación, son todos incontrovertibles (aun cuando algunos lleguen a contradecirse entre sí), pero tales que se presentan particularmente delicados a la práctica. En la educación hemos de atender a cuatro miras distintas:

- 1) El desarrollo del niño en sus aspectos físico y sensorial.
- 2) La formación moral.
- 3) Una preparación técnica.
- 4) Un caudal de conocimientos culturales.

Cada uno de estos cuatro intereses abarca otros no menos fundamentales, como los de la disciplina, el hábito al trabajo, el orden. Sobre lo dicho, las diver-

sas indoles de la metodología surten el efecto de transformar la efectividad final de una misma materia. En este capítulo intervienen activamente los conceptos de *teoría* y de aplicación *práctica*, que tienen indudablemente sus adscripciones, pero cuya opción es capaz, en bien o en mal, de alterar las funciones de una enseñanza. A ello hay que añadir que entre la mayoría de esas mismas enseñanzas, unas cuantas cabe utilizarlas como instrumento *y no como finalidad directa*, lo cual da lugar a clasificaciones de materias en atención a su poder *formativo*; hecho que por cierto se olvida, si no, sería incomprensible que al niño se le exija para sus ascensos escolares la retención de un cúmulo de datos prácticamente inútiles.

Las propias edades "escolares" representan otro factor de sumo interés. El hombre atraviesa en su natural desarrollo crisis comparables, siquiera ligeramente, a los cambios de muchos animales; lo que ocurre es que casi no se advierten. Las aves, sin llegar a manifestarse en las violentas metamorfosis del insecto, tienen sus períodos de transición: huevo, polluelo con flojel, primer plumaje, muda. En el ser humano advertimos, a partir del nacimiento, primera y segunda dentición, aparición del vello (pubertad), molares del juicio (fin de la adolescencia, hacia los dieciocho años), menopausia. Médicos, sicólogos y pedagogos distinguen períodos sobre los que no existe demasiada fijeza. Para los efectos de la educación podríamos establecer: lactancia, período del sentido táctil, síntesis por la imagen óptica, formación de los principios estimativos (cualitativo-cuantitativos), consciencia del juicio moral, adaptación a las formas mentales especulativoabstractas. Evidentemente cada uno de estos períodos provoca cambios a veces radicales en los mecanismos psicofísicos de adecuación, manifestándose por ende necesidades diversas en cuanto al medio educativo con que ha de enfrentarse al niño, y la enseñanza por el dato y el concepto no debería corresponder, aplicada racionalmente, sino al último período señalado.

No obstante, merced al automatismo síquico, el escolar —y aun el párvulo— puede absorber provechosamente cualquier clase de conceptos. El niño posee una capacidad asombrosa para la asimilación por adaptación; sus reacciones, sus facultades de absorción y repulsa funcionan en él automáticamente, con un poder de discriminación y selección espontánea del que sería incapaz el adulto, salvo en aquellos casos de rara intuición presentados por personas de mentalidad muy elemental y pura. El hombre se sustenta sobre una base, *viable*, de convencionalismo, a los que, naturalmente, es ajeno el niño. Pese a ello, también a éste se le puede iniciar, como decimos, en materias de tipo teórico y cultural, pero sólo cuando los sistemas de exposición (más bien de aplicación) se amolden a la edad del escolar. Los fallos que suelen atribuirse a este tipo de enseñanza han de achacarse no tanto a las propias disciplinas cuando al concepto erróneo con que se explican (según aclaráramos en nuestro anterior artículo para esta misma Revista).

Las precedentes observaciones conducen a una serie de postulados:

1. Toda educación enfocada en un sentido exce-

sivamente exclusivista se estrella siempre con los fenómenos de deformación que produce, en una especie de hipertrofia o atrofia.

2. Las tendencias educativas basadas preeminentemente en determinado principio sólo aprovechan cuando se destinan a funciones y edades también muy concretas.

3. Una vez alcanzada la edad propicia, la enseñanza debe ser ecléctica, interesando actividades psicofísicas (opticomanales, auditivas, de destreza...) y nociones culturales, a ser posible con aplicación práctica estas últimas, que siempre la tienen.

4. La dosificación de trabajo ha de establecerse también con un sentido ponderado, pues mientras el exceso de tareas y horas de clase puede afectar a la salud del niño, lo mismo física que síquica, y producir en la propia enseñanza efectos contraproducentes, la exagerada limitación de esas mismas obligaciones conduce a la disipación de fuerzas constructivas y a estados depresivos o de inhibición.

Por lo general, la infancia se resiente hoy de cierta falta de disciplina. Mediada la primera enseñanza hasta bien entrados los estudios medios, el chiquillo necesita la presión, suave pero metódica, de una disciplina, lo cual no excluye la advertencia de que en muchos países, como por ejemplo el nuestro, al escolar se le exige demasiado, máxime en el aspecto nemococultural. El fenómeno opuesto se observa en Norteamérica, donde las conductas infantiles acusan alarmantes síntomas de relajación.

Para los párvulos e infancia media, los actuales conceptos de una educación por la actividad y el contacto directo con el medio ambiente son excelentes, siempre que no abusemos del principio, el cual queda cifrado en la ya bien impuesta expresión de *auto-educación dirigida*. En este terreno es donde se harían posibles las actividades artísticas y artesanas (1).

Personalmente estimo que el niño sigue necesitando, ya a partir de los cuatro o cinco años, un ejercicio de tipo mental ideológico, al que ha de aclimatarse suavemente y con un claro discernimiento en cuanto a los sistemas empleados. Todo depende de cómo se introduzca a un niño en el mundo de las ideas—lo mismo matemáticas que gramaticales, científicas o de cualquier otro tipo—, para lo cual bastará con adecuar los conceptos y su desarrollo vivo (práctico) a la mentalidad y, sobre todo, a los apetitos propiamente infantiles. Semejante forma de enseñanza no suplantarán en su totalidad las actividades manuales hoy tan en boga, pero sí tomará de éstas sus fundamentos: estimular la propia iniciativa del niño, que es quien debe actuar, *producirse en*, y no recibir pasivamente. De esta manera, entre las actividades puramente manuales y físicas, y un ejercicio de tipo mental, servirá perfectamente como puente alguna aplicación práctico-teórica de ciertas expresiones artísticas: dibujo (no pintura), música, canto, danza y narración inventada. No más.

POSIBILIDADES ARTÍSTICA DEL NIÑO.

Para enjuiciar el sentido artístico de los niños no podemos hacer referencia a su gusto estético, consi-

derado genéricamente, y hemos de dirigir nuestra atención a las manifestaciones espontáneas que en los niños hallen correspondencia con nuestras artes.

Un equivalente de la arquitectura no lo vislumbramos sino en ese edificar que tiene el niño, elevando estructuras de piezas superpuestas (que ya se le entregan preparadas al efecto); lo cual se presenta tan débilmente ilustrativo que el factor estético se nos escapa y todo lo más queda, en esto, equiparado al dibujo y a la imitación plástica (castillos de arena, puentes...). Ello quizá se explica si consideramos como condición indeclinable de la arquitectura el tamaño, factor que evidentemente el niño no puede introducir en su obra. Tampoco el íntimo sentido de cobijo o guarida (la famosa "extensión del vestido", como se definió la arquitectura) nos informa eficientemente, o sea cuando el niño se improvisa una "casa", simplemente instalándose debajo de una silla, una mesa, o introduciéndose en un armario, fenómeno que más nos habla de una persistencia de oscuras reminiscencias del claustro materno, y que nos retrotrae al incisivo poder sugestivo que para nosotros tenía, de chicos, la garita del centinela. Sobre la escultura aún poseemos menos elementos de juicio, ya que, bien sea por no hallar los materiales plásticos a su disposición, bien por comprensibles dificultades técnicas, el niño modela raramente. En todo caso su escultura recordará los productos del pastor, del aficionado toscos; es un poco lo que se ha dado en llamar "arte paisano" y, en el campo de la etnografía, podríamos asimilarlo acaso al arte esquimal (también en éste subsiste como condición la penuria de materiales). De las letras no podemos sino señalar que sólo a través de dos aspectos vemos expresarse al niño: su natural ensoñación, sus *embustes*—con un sentido por lo general sensacionalista— y sus historietas dramatizadas, vistas a través de los juegos-farsa: señora y criada, el médico, las visitas, el salvamento... Con ello pasamos al teatro, pues en esas representaciones hay tema y mímica; o bien tenemos el *parodiar*, que en los niños responde a atávicos sentimientos y conductas imitativas, por demás muy frecuentes entre no pocos irracionales. En todo esto los niños son maestros consumados; sus ficciones resultan tan reales y sugestivas porque ellos se colocan en la tesitura de llegar parcialmente a creerse lo que relatan o representan. De ahí también que les encanten las narraciones de cuentos y fábulas; las escuchan embelesados y las *viven*. Por lo demás, el niño es ajeno a toda la técnica y estilística propias de las letras.

La música exige cierta cautela en su enjuiciamiento. El niño es incapaz de producir música espontáneamente, o cosa parecida; podemos decir que se limita a soplar en instrumentos o a rascarlos, sin llegar a sacarles la menor combinación de sonidos digna de ese nombre; todo lo más logra, con un tambor u otro instrumento, y aun sólo golpeando o con la voz, producir ritmos en extremo elementales. El fenómeno de que un niño, inclusive de pocos años, pueda sorprendernos porque *aprende* fácilmente música, y toca, dirige o compone, a veces con gran sentimiento, no nos demuestra sino eso: que aprende con facilidad música; pero a tales resultados jamás podría-

(1) Véase el referido artículo.

mos llamarlos "música infantil". Se trata de casos de enorme precocidad en una materia no infantil; y esto acontece, entre las artes, sólo para la música, haciéndose por el contrario extensivo a otras actividades en el campo de la proporción y el número, campo que abarca todo cuanto pertenece al cálculo, como son las matemáticas y el ajedrez. El hecho, sin embargo, no deja de ser aleccionador. El mecanismo cerebral que permite el cálculo se ve ligado al ámbito de lo sensorio y constituye la base de la intuición; es en este terreno donde se produce un auténtico automatismo mental que puede vivir al margen del raciocinio. Tres aspectos presenta tan curioso y complejo fenómeno: el puro sentido cuantitativo-combinatorio; el ya más sensorial de la proporción y el ritmo, modalidad que entra de lleno en el terreno de la estética; y, por último, el primigenio sentido orientativo-espacial que, en la acción tomada en conjunto, podríamos definir como estratégico (ajedrecístico), reflejado en los *tests* de acoplamiento y reconstrucción de formas. Conjuntamente estos hechos nos explican cómo sólo en las tres citadas expresiones (cálculo, música y ajedrez) de la actividad creadora se den casos de precocidad fenomenal —niños prodigios—, mientras el arquitecto, el escultor, el pintor, el escritor no se producen sino dentro de una madurez cuajada en la experiencia. También nos ilustran sobre cómo haya podido haber grandes generales extremadamente jóvenes y cómo, en cambio, la única precocidad conocida en pintura —relativa precocidad— sea la del "Adán y Eva", pintado por Rafael a los diecisiete años, obra de mérito indiscutible. Otro precoz plástico parece haber sido Durero, quien dibujaba, ya con cierta personalidad de trazo, su autorretrato a los trece; aun así, recordemos a Mozart, que tocaba el violín a los cuatro, dirigía a los cinco y, a los seis, componía un concierto. Pero precisamente estos tres hombres fueron, muy antes que genios, verdaderos monstruos en cuanto a dotes y capacidad de trabajo. La danza no merece mención.

Y es por fin en la pintura y el dibujo donde encontramos una producción típica infantil, si bien semejante aseveración aun haya de formularse con reservas. En efecto, para el caso no se trata sino de manifestaciones de lo espontáneo, que encontramos en cualquier *primitivismo*. Conviene advertir que también se considera primitiva —y espontánea— la producción del adulto *no cultivado*; no cultivado en el dibujo, se entiende, porque la persona que sin dedicarse a esas tareas haya recibido en su infancia no más que una somera educación escolar en dicha práctica, ya no puede producirse de igual modo. (Es caso frecuente entre viejas señoras, situadas por tanto a notable distancia de sus tareas escolares, el que ilustren, por ejemplo, cartas, con ingenuos dibujos absolutamente de porte infantil. Así, pues, el paleolítico inferior (Altamira), el superior (Cogul, Alpera), Africa (bosquimanos), Australia, toda la costa americana del Pacífico hasta Alaska, el referido adulto inculto del mundo civilizado (máxime en la producción lúbrica), guardan entre ellos contactos evidentes y, en modo destacado, cualquiera de esas expresiones con respecto al niño, gran primitivo de todas las épocas y latitudes. He aquí por qué conviene aceptar con reserva también la originalidad exclu-

siva del dibujo infantil y, por cuanto hace a la pintura, hoy día, aún más; ya que el expresionismo triunfante y ciertos aspectos de la moderna plástica (renuncia voluntaria a no pocos requisitos del oficio y a los contactos con lo que podríamos llamar *arte culto*) provocan un marcado acercamiento entre dicho profesionalismo y la producción infantil.

A pesar de lo indicado, es indudable que estas formas infantiles poseen una personalidad definida, máxime si la investigamos a través del dibujo, pues la llamada pintura, como tal arte de la infancia, no pasa de ser un dibujo coloreado; cuando no, menester es aceptarla con la salvedad ya establecida para la música, o sea como un producto *no infantil*, debido más bien a la enseñanza y, por lo común para esa pintura, inspiración del profesor, no del niño.

EL DIBUJO, EXCELENTE ACTIVIDAD DIDÁCTICA.

El dibujo constituye un fenómeno por el que el hombre se manifiesta al exterior expresivamente y que le es tan espontáneo como el propio lenguaje. Cabría asegurarse que todas las manifestaciones humanas expresivo-comunicativas se reducen a tres tipos: lenguaje hablado, lenguaje mímico y lenguaje plástico. El lenguaje *plástico* lo clasificamos con este nombre porque, materialmente, adopta dos formas en su expresión, la gráfica y la corpórea; modalidad, esta segunda, que trasciende a la escultura, la cerámica y la edificación, para de ahí extenderse a la arquitectura y a muchos productos de la industria, si bien en estas formas vaya perdiendo su cometido expresivocomunicativo y se dirija a la producción de tipo utilitario, no conservando del sentido expresivo más que el aspecto de las exigencias estéticas a que responde en lo funcional. Sin embargo, tras cualquier morfología plástica corpórea se hallará siempre la esencia *gráfica* del dibujo, igual como manifestación de un sentido espacial que como fenómeno expresivo.

La escritura será un lenguaje que participa simultáneamente de la expresión hablada y de la gráfica. Si hemos de ser exactos, la escritura representará un hecho gráfico (o plástico) en sustitución de la palabra, cuando no del concepto. Considerada así, dará lugar a aquella parte del dibujo que se llama *signografía*. Sin embargo, toda vez que el trazo es capaz de representar el concepto, acabaremos por establecer que es *expresivo*. Pero lo será también de modalidades anímicas, sensitivas, físicas, personales... De ahí que el estilo (estilite, trazo, signo, modalidad) sea el hombre, según Buffon. Ahora bien, el hecho gráfico no siempre es representativo de signos fonéticos, ni de convenciones signográficas, ni tampoco de estructuras ópticas de objetos; porque puede muy bien ser plasmación abstracta, expresiva sólo y en todo caso de un sentimiento: su producto dará lugar a lo que podríamos resumir bajo el nombre de ornamentalismo o decorativismo, modalidad exclusivamente estética, rítmica, de naturaleza numérica. Este dibujo no satisface más necesidades que las de la vista; acaso también apetencias sicofísicas de orden, medida y armonía, estudiadas por el *gestaltismo*.

Vemos, pues, cómo intervienen en la actividad gráfica tres factores primarios y esenciales: expresión, comunicación, decorativismo. Pero el dibujo llena aún otro cometido, el más vulgarmente explícito: la representación en plano de lo que el ojo ve, definición que —no tan casualmente— coincide con la que de la perspectiva cónica suele darse. A esta modalidad, entonces, le convendría perfectamente el calificativo de *dibujo perspectivo*, lo cual no significa que se refiera precisamente a trazados perspectivos.

Al mismo tiempo hemos de admitir que también en la visión perspectiva de que hablamos puedan intervenir hechos del factor expresivo, lo cual dará lugar a fenómenos que llegan a *deformar* lo que hubiese sido simple visión óptica directa. Y a tal representación la llamaremos *expresionista*. Tomando otro rumbo diremos que este dibujo de visión óptica puede asimismo sufrir alteraciones en el grado de la percepción misma —síntesis, debilitado interés en la captación de estructuras—, lo cual dará lugar a la expresión *impresionista*. Por último, puede existir una tercera forma: la del sentido táctil, en la que el sujeto (hombre primitivo, niño) traduce la imagen no como si la viese, y sí como si la *tocase* (representación del cabello por unidades, radialmente alrededor del cráneo; nariz siempre de perfil o con la sola indicación de fosas nasales...), lo cual provoca una interpretación *linealista*.

El niño raramente es impresionista, pues no alcanza evolución pictórica; pero es expresionista, y también linealista, de sentido táctil; ambas cosas por la sencilla razón de que realiza su trabajo *absolutamente de memoria*. He aquí, por lo tanto, una de las primeras facultades que agudizará el dibujo infantil: la retentiva óptica, y la mental morfológica, en cuanto él representa no lo que contempla, sino lo que *sabe*, cree o recuerda (obsérvese que el recordar no implica necesariamente realidad, y sí creencia o suposición). Esto resulta, como se comprenderá, particularmente imaginativo; y si a tales formas de la creencia-recuerdo añadimos las más temáticas de la imaginación-asociación, imaginación-fantasia, imaginación-creación (invención, ensoñación), veremos cómo la segunda cualidad fomentada es el caudal imaginativo. No obstante, el niño puede, en el progreso evolutivo de su trabajo, necesitar informarse, documentarse sobre el natural imaginativamente representado y, entonces, se despertarán en él, por vía natural y en la consumación de una aplicación práctica, sus dotes de *observación*, factor éste de imponderable valor formativo y aun técnico, según lo demostró Linneo y lo sintetiza el dicho popular de que no hay mejor ojo que un buen lápiz. A estos hechos hemos de sumar cómo, merced a la aplicación reiterada y por necesidades progresivas de mayor exactitud, el niño ejercitará provechosamente su mano, imprimiéndole soltura, orden, rigor; cualidades suplementarias que harán del dibujo, con todo lo que va reseñado, un excelente instrumento pedagógico que constituirá un puente natural tendido entre las innatas condiciones del campo sensorio táctil y la representación óptico-mental, tan efectiva para la formación de la imagen, también mental ésta, que, con el lenguaje, constituye la base de la ideación y el razonamiento.

INTERÉS POR LOS SERES VIVOS.

Ello es cuanto en el terreno de la autoeducación dirigida puede representar el llamado dibujo infantil; sin sacarlo de sus casillas, sin aplicarle corrección, sin involucrarlo con explicaciones y modelos, ya sean éstos de lámina, ya del natural corpóreo; los cuales, si acaso (y esto se hará necesario en el curso de semejante metodología), se le mostrarán al niño para que los observe a su gusto y los reproduzca luego *de memoria*, última aspiración de todo dibujo óptico racionalmente enseñado. A tan poderoso instrumento de trabajo ¿qué podrá agregarle la pintura que ya no posea de por sí? Nada. En todo caso, complicarlo engorrosamente, restándole esas peculiares propiedades de expresión por la sola línea, de vitalidad del trazo, de pulcritud. ¿Qué le añadirá el color? Poca cosa. Ciertamente algo —sensibilidad cromática, gusto artístico— resolverá la práctica de la pintura sobre la enseñanza del solo dibujo; no obstante, también hay que considerar los inconvenientes y riesgos que esa materia entrañaría en su aplicación escolar.

El hecho de que la supuesta pintura infantil sea la sola forma de arte en la que el niño demuestra originalidad nos induce a una actitud errónea. En efecto, aun admitiendo semejante prerrogativa, jamás serviría para pretexar el descubrimiento de unos valores didácticos en sus actividades. Por otra parte, si lo que nos interesa es cultivar aptitudes, sentimiento y posibilidades artísticas en la infancia, aun así la pintura difícilmente podrá merecer una preferencia entre las demás manifestaciones, ya que con no menor motivo debería enseñarse al niño a modelar, cantar, tocar algún instrumento y hasta componer pequeños poemas o historietas.

Queda otro aspecto del problema: la cultura estética. Tampoco debemos dejarnos ilusionar por este espejismo. Frente a fenómenos sociales y anímicos del mundo actual, resumibles en la angustia vital, el materialismo y la mecanización, se ha pensado que un medio para reedificar al hombre por el espíritu sea la exaltación de una estética confiada al arte, estética llamada a modificar la ética —cosa que con frecuencia ocurre—, y entonces se pretende fomentar el sentido del arte en los niños: por vía directa (actividades artísticas) y por vía cultural (historia y teoría de las bellas artes). Pero las actividades físicas educativas del niño, con la adición de las primeras prácticas de escritura-lectura y del número, más unos rudimentos nocionales de cultura, religión y moral, apenas si dejarían margen a pequeños intentos de enseñanzas artísticas. Ni el modelado, tan formativo por múltiples conceptos, tendría cabida en la enseñanza.

Hay en cambio un medio viable: *al niño se le puede inculcar un sentido estético a través de su propia conducta*, e inclusive de sus otras actividades escolares y de cuanto ideológicamente se le enseñe. En la geometría, los números, el lenguaje, la geografía, la historia, la religión, las ciencias naturales, hasta en la física y la química, caben siempre resonancias, posibles consideraciones que hacen referencia a la belleza, a la armonía y, no pocas veces, a elementos

directos de las bellas artes. Eso debe ser el maestro, el profesor de cualquier asignatura: un artista en el alma, un artista de espíritu. Si tan unidamente hermanados se estrechan la sabiduría y el bien, la verdad y la belleza, el orden y la armonía, cómo no habrían de estarlo aún más en el círculo de cosas de la docencia, actividad por sí misma de creación, puesto que el enseñar y el educar no son sino plasmar.

Sigamos el camino de llegar al arte por la moral y el conocimiento. Entonces sí que podrá la estética, una vez aprisionada por los subterráneos pero luminosos caminos del sentimiento, obrar provechosamente sobre el ethos, para afianzarlo con una razón más. Rodéese a los niños de animales y plantas y que aprendan a cuidarlos, amarlos, respetarlos; ofrézcaseles también ocasión de desenvolver su sentido so-

cial entre los compañeritos, en un ambiente de justicia, generosidad y amor, de interés humano; este contacto cálido e inteligente —consciente— con los seres naturales: plantas, animales, semejantes suyos, le edificará infinitamente más que la aplicación al arte y aun a los trabajos-juego.

Fuera de esto nada estorba que en ciertos centros se experimente artísticamente. Y que en la escuela, y hasta en la propia clase, se formen pequeños grupos, seminarios de esta o aquella de entre las artes. Semejante posibilidad debe preverse, pero no buscarse. Ha de admitirse, mas no como norma.

EDUARDO CHICHAREO BRIONES.
Profesor de la cátedra de Pedagogía en la Escuela Superior de Bellas Artes.

crónica

Labor de la Comisaría de Extensión Cultural del M. E. N.

En el salón de Tapices del Excmo. Ayuntamiento de Madrid, se celebró el acto de clausura del I Curso sobre Cine, Radio y Televisión infantil, organizado por el Instituto Municipal de Educación. En la sesión académica hicieron uso de la palabra el Director del Instituto, don José María Gutiérrez del Castillo, quien hizo un resumen del curso y de las actividades del Instituto en orden a la obra de difundir los valores de la Cultura y del Arte entre los escolares de Enseñanza Primaria.

A continuación, pronunció la conferencia de clausura el Comisario de Extensión Cultural y Secretario general técnico del Ministerio de Educación Nacional, don Antonio Tena Artigas, cuyo texto publicamos a continuación.

Terminada esta parte se ofreció a los asistentes un número alusivo al Curso de la revista "Palabras" de Educación y Descanso, en la que intervinieron Alfonso Iniesta, Jesús Tordesillas, Ignacio Mateo, Luis de Sosa y la Escolanía del Colegio de San Ildefonso, presentados por José del Corral.

Sean mis primeras palabras de agradecimiento a los organizadores de este cursillo que he seguido muy de cerca a través de mis colaboradores y que servirá, entre otras cosas, para decantar nuestras ideas sobre las modernas técnicas audiovisuales al servicio de la Educación y de las cuales con ámbito nacional se preocupa la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación.

La creciente universalización de los medios audiovisuales en la educación es un fenómeno paralelo e

íntimamente ligado a la enorme expansión de la enseñanza, que hoy vive el mundo y es singularmente apreciable en nuestro país.

Inmensas zonas humanas, apartadas tradicionalmente de la docencia, se incorporan cada día a ella a un ritmo insospechado por aquellos que no se han detenido a observar las estadísticas.

En Enseñanza Primaria, de 44.000 Escuelas con 2.466.000 alumnos en 1935, se ha pasado a 88.000 Escuelas con 3.633.000. La estadística de la Enseñanza Media tradicional —la más significativa para indicar el enorme aumento de nivel de vida de nuestra patria en estos últimos años— nos señala cómo se ha pasado de 125.000 alumnos de 1935 a cerca del medio millón actual.

En Enseñanza Universitaria, de 36.000 a 70.000; y 73.000 alumnos se han matriculado en el presente curso en los Institutos Laborales y Escuelas de Maestría.

Y los índices de crecimiento son cada vez mayores. Si ello no puede más que alegrarnos, pues indica la honda transformación que está sufriendo España, y cómo, a pesar de haber salido de índices muy bajos, estamos acortando a marchas forzadas la distancia que nos separaba de las naciones europeas de mayor nivel cultural, por otra parte nos indica cómo nos encontraremos pronto con la cruz de la cuestión: la falta de profesores y maestros y de instalaciones suficientes para atender a esta fabulosa y urgente demanda de cultura.

Se hace preciso, pues, auxiliar al profesor y al maestro, doblar la actividad del que enseña, amplificar su voz, multiplicar su imagen, lograr, en definitiva, que cada impacto docente obtenga la máxima recepción posible.

Las técnicas sonoras y visuales cubren estos objetivos y otros muchos aspectos ventajosos, y entre ellos permiten una plena garantía científica y pedagógica, dado que las lecciones registradas son elaboradas por un equipo profesional integrado por los más autorizados especialistas del país en las diversas materias, lo cual contribuye por otra parte a dar un sentido de unidad a la docencia, todo ello en lí-