

FUNDACION FOESSA



mento de estudios sociales y de sociología aplicada

**EDUCACION
PERMANENTE
DE
ADULTOS**

**DOCUMENTACION
SOCIAL**

REVISTA DE DESARROLLO SOCIAL

tercera época

n.º 1

enero - marzo

1971

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE DESARROLLO SOCIAL

Publicación trimestral de la Fundación FOESSA

CONSEJO DE REDACCION

Isidoro ALONSO HINOJAL

Director: Demetrio CASADO PEREZ

M.^a Jesús MANOVEL BAEZ

J. José SERRANO REMON

REDACCION

Fundación FOESSA

Cuesta de Santo Domingo, número 5

Madrid - 10

ADMINISTRACION

Ediciones EURAMERICA

Calle Mateo Inurria, número 15

Apartado 36.204

Madrid - 16

CONDICIONES DE SUSCRIPCION Y VENTA

España: 70 ptas. ejemplar. Suscripción a cuatro números: 240 ptas.

Extranjero: 1,20 dólares ejemplar. Suscripción a cuatro números: 4,50 dólares.

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica necesariamente con los juicios expresados en los trabajos firmados.

DOCUMENTACION SOCIAL

Depósito legal: M. 4.389.—1971

EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

SUMARIO

- 3 Documentación Social, tercera época, número uno.
Demetrio CASADO.
- 9 Actualidad de la Educación Permanente de Adultos.
Antonio DEL VALLE.
- 16 La Educación Permanente de Adultos en la Ley General de Educación.
Vicente MARTINEZ.
- 26 La dinámica de grupos en la Formación de Adultos.
Ricardo VISEDO QUIROGA.
- 31 Reuniones de formación y su metodología.
Enrique JIMENEZ JIMENEZ.
- 47 Formación de Adultos; técnicas de grupo.
Juan AYCART.
- 62 DOCUMENTACION: Instituciones de Educación de Adultos.
Antonio DEL VALLE.
- 75 MISCELANEA.
- 86 BIBLIOGRAFIA.

IMPRESA: SAEZ ● TIPOS: HELVETICA ● PAPEL: LITOS DE 16 KGS.
DE SARRIO, C. A. P. ● CARTULINA LIMOGES, ESTUCADO UNA CARA,
DE 120 KGS., DE SARRIO, C. A. P. ● GRABADOS: POLICOLOR ●
ENCUADERNACION: SAEZ

DOCUMENTACION SOCIAL

TERCERA EPOCA

NUMERO UNO

Este número que DOCUMENTACION SOCIAL dedica a la educación permanente de adultos, abre una nueva etapa de la revista: su tercera época; en tal ocasión me parece obligado—y me resulta grato—«hacer memoria», aunque sea brevemente, de lo que fue hasta aquí D. S.

«ES NECESARIO DERIVAR NUESTRA ACCION BENEFICA HACIA LO SOCIAL»

Esta es la primera frase del primer artículo del primer número de la revista y sirve como hecha a la medida para identificar el motivo de su creación.

Cáritas Española, con objeto de instrumentar el fomento y expansión de la «acción social» (como forma superadora de la «acción benéfica»), creó una «Sección Social», para cuyo servicio se constituyó un órgano de estudio: el Centro de Estudios de Sociología Aplicada (C. E. S. A.), y para potenciar la proyección exterior de ambos órganos se publica D. S., cuyo primer número data del año 1958.

Su fundador y primer director fue el sacerdote y sociólogo Rogelio Duocastella, a quien corresponde también la idea, la promo-

ción y la primera dirección de los órganos antes mencionados. En el artículo al que corresponde la frase citada, Duocastella expone la ideología y metodología de la «acción social» a la que D. S. sirvió, y que me arriesgo a condensar en estas dos ideas-fuerza: Sustitución del «sostenimiento» de los pobres como meta, por su promoción y elevación hasta la autonomía; y desplazamiento de los métodos de ayuda gratuita a beneficiarios pasivos, por otras que implican la intervención y el esfuerzo del beneficiario.

La Sección Social y C. E. S. A. pusieron a contribución de este movimiento una amplia gama de ideas y técnicas, ensayadas en buena parte en el extranjero, y relacionadas principalmente con el Servicio Social, los «Centros Sociales» y la planificación y—en general—tecnificación del tratamiento de los problemas sociales, de todo lo cual D. S. fue cauce importante y regular a través de los 16 números que se publicaron entre 1958 y 1961.

UN PREMIO NOBEL ESCRIBE PARA DOCUMENTACION SOCIAL

En dicho año, Cáritas Española inicia los trabajos preparatorios del Plan Nacional de Asistencia Social y Beneficencia de la Iglesia (el que después se denominó Plan C. C. B.), y sin duda como consecuencia (indirecta, supongo) de la puesta en marcha de este nuevo movimiento y de la reestructuración orgánica que llevó implícita, se interrumpió la publicación de D. S., que reaparece en 1963 bajo la dirección del nuevo director de C. E. S. A., José Pernau Llimós, y con un tema de acusada actualidad en aquel momento: La planificación social. (El número dedicado a este tema incluye, entre otras colaboraciones, un trabajo del economista holandés Jan Tinbergen, recientemente galardonado con el premio Nobel.) José Pernau dirigió la revista hasta 1965, publicándose seis números en este período (durante el mismo fue subdirector de la publicación Enri-que Couceiro).

SEGUNDA EPOCA

En 1966, Cáritas Española encomienda la dirección de la revista a su entonces subdirector nacional y hoy obispo auxiliar de Madrid,

Ramón Echarren, iniciándose la «segunda época» de D. S., que aparece como «revista de sociología aplicada».

En esta «segunda época», en la que colaboré como miembro del consejo de redacción, la revista abordó temas de tanto interés y actualidad como la promoción social, el desarrollo comunitario, la cultura y educación popular, e intentó revitalizar su audiencia y difusión, deterioradas por las lagunas de publicación anteriores y por diversos problemas de distribución; la respuesta del público lector fue rápida y positiva, y ello constituyó una prueba de la necesidad y utilidad de D. S., publicación única en su género en nuestro país.

Hasta 1968, fecha en que Cáritas, cumpliendo una decisión de la Comisión Episcopal competente, cesa en la publicación de la revista, se publicaron ocho números.

TERCERA EPOCA

La Fundación F. O. E. S. S. A., percibiendo el interés de la revista, y apreciando que el objeto y la temática de la misma quedan dentro de su propio campo (el «fomento de estudios sociales y de sociología aplicada»), decidió adquirirla y editarla; la instrumentación de las medidas administrativas y técnicas precisas para la reaparición de esta especie de Guadiana de las revistas da lugar a un nuevo bache de publicación, que acaba con este número primero de la tercera época, que esperamos sea larga y regular. Para ello F. O. E. S. S. A., el Consejo de Redacción (en el que figuran algunos miembros del anterior) y Ediciones Euramérica (que publicará y distribuirá la revista) han puesto y han previsto los medios precisos.

Demos esto por resuelto y pasemos a otro tema más sustantivo: la orientación de la revista; he aquí unos puntos de referencia:

- El objeto de D. S. es servir a las personas e instituciones comprometidas en el tratamiento y la corrección de los problemas sociales.

- El concepto de problema social que adopta D. S. es muy amplio, ya que considera como tal toda situación o conformación social que impida la realización de las personas, incluyendo aquellas relaciones, servicios e instituciones de política o acción social que, por una u otra circunstancia, alienan a sus «beneficiarios».

- Partiendo del supuesto de que para una acertada orientación del tratamiento de los problemas sociales se precisa conocer sus raíces y relaciones en el cuadro general de la estructura social, D. S. procurará analizar dichos problemas desde un punto de vista estructural.

- Considerando, por otra parte, que la eficacia de la acción requiere, además de una orientación acertada, una metodología y unas técnicas correctas, D. S. prestará una atención asidua a esta temática, y asimismo presentará informes sobre experiencias que permitan mostrar su aplicación práctica. (Para facilitar al lector el uso de D. S., sus números tendrán carácter monográfico.)

- En todo caso, D. S. se considera voluntariamente obligada al servicio de sus destinatarios, que deseamos lleguen a ser co-gestores de la revista; para aproximarnos a esta meta, el consejo de redacción queda a la espera de las críticas y sugerencias de los lectores, así como de sus informes y noticias sobre los proyectos y actividades sociales que animan o protagonizan. Es obvio que esta intercomunicación puede servir de base para contactos más estrechos, y asimismo que de ellos puede surgir la unión y la fuerza de la legión de francotiradores que operan sobre el frente indefinido de los problemas sociales.

LA EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

En el Año Internacional de la Educación, que fue para España el de la promulgación de una ley general ordenadora de esta función social básica, es de elemental obligación para D. S. dedicar su primer número a un tema educativo. De entre los muchos que hubieran podido abordarse, la educación permanente de adultos pareció prioritario por la gravedad de la problemática a que responde, por su actualidad y también por las posibilidades que ofrece en orden al objetivo final al que sirve D. S.: el desarrollo social.

Antonio del Valle confirma, en el artículo que abre el número, estas apreciaciones de partida. Vicente Martínez, en el trabajo siguiente, sitúa el tema en el marco de la nueva Ley General de Educación.

El tercer artículo sirve de puente entre el plano teórico y doctrinal, anteriormente abordado, y el plano práctico o aplicado, so-

bre el que se sitúan los trabajos siguientes. Ricardo Visedo pone de relieve en su trabajo las peculiaridades psicopedagógicas de los adultos y plantea las exigencias que implica su formación.

Los dos artículos siguientes, de Enrique Jiménez y Juan Aycart, abordan el problema de cómo atender a estas exigencias en el plano de la aplicación, y nos ofrecen, el primero, un esquema metodológico de las reuniones de formación y, el segundo, un repertorio de técnicas aplicables a los grupos de formación (como es frecuente en el campo procedimental, la metodología y las técnicas que abordan los mencionados artículos pueden ser aplicadas a otros supuestos diferentes de la formación de adultos).

Se cierra el número con dos documentos de carácter informativo: un fichero de las instituciones que actúan en España en el campo de la educación permanente de adultos, que fue elaborado por Antonio del Valle, y un repertorio bibliográfico sobre la temática del número, confeccionado por Juan José Serrano, que dispuso de la colaboración que le facilitaron los autores de los trabajos citados.

* * *

Como es obvio, todo esto sirve solamente para introducirse en el ancho y profundo campo de la educación permanente de adultos; D. S. no pretende agotar ningún tema, pero queda abierto a ampliar y profundizar en cualquiera de los que aborde, y éste invita, creo yo, a ello.

Los lectores pueden opinar sobre esta posibilidad y, en concreto, sobre los temas a tratar en una potencial ampliación del presente número. Por mi parte considero de gran interés el examen de las siguientes cuestiones:

1. Potencialidad y riesgos de la educación permanente como medio de promoción humana y de control social.
2. Los campos concretos de aplicación.
3. Análisis de experiencias.
4. El profesorado y el personal animador y promotor de la educación permanente de adultos.

De todos modos, ustedes tienen la palabra.

Demetrio CASADO

NUMEROS PUBLICADOS:

1.^a Epoca (dirección: R. Duocastella).

1. *Lo social en Cáritas* (1958).
2. *Los centros sociales* (1958).
3. *La Asistencia Social* (1958).
4. *Las migraciones en España* (1958).
- 5-6. *Cómo estudiar un municipio* (1959).
7. *La Acción Social* (1959).
8. *Aspectos sociales de la vivienda* (1960).
- 9-10. *La vivienda en sus aspectos económicos* (1960).
- 11-12. *Las colonias de vacaciones* (1960).
13. *Las técnicas del trabajo de grupo* (1961).
14. *Las guarderías infantiles* (1961).
15. *El Cooperativismo* (1961).
16. *El Servicio Social de Comunidad* (1961).

1.^a Epoca (dirección: J. Pernau).

- 17-18. *La Planificación Social* (1963).
19. *El Servicio Social* (1963).
20. *La ancianidad, problema social de nuestro tiempo* (1963).
21. *Servicio social de casos y supervisión* (1965).
22. *Centros de formación y servicio social* (1965).

2.^a Epoca (dirección: R. Echarren).

1. *La Promoción Social* (1966).
2. *El desarrollo comunitario* (1966).
3. *Experiencias de Promoción Social* (1966).
4. *Guía práctica para el estudio socio-pastoral de la parroquia* (1966).
5. *Cultura y educación popular* (1968).
- 6-7. *La atención de subnormales* (1968).
8. *Naturaleza y metodología del Servicio Social* (1968).

ACTUALIDAD DE LA EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

Por Antonio DEL VALLE

El fenómeno de aceleración de la historia, en el que se encuentra inmerso nuestro siglo, está produciendo una transformación profunda de los conocimientos y un aumento cuantitativo del "saber", del dominio cultural que el hombre controla. Este fenómeno se traduce prácticamente en una *mayor velocidad y movilidad* de todo lo que se relaciona con el proceso de adaptación y aprendizaje para la vida en sus diversos aspectos (profesional, técnico, social, etc.).

A ello se une el hecho de que el rápido ocaso de muchos planteamientos, la necesidad de adaptarse al nuevo ritmo de la vida y la exigencia que cada uno tenemos de preparar el ajuste a "lo que ha de venir" en próximos años y décadas, plantee unas exigencias de educación permanente como respuesta constante a las "modas", "climas" y "estilos" que se modifican de forma ininterrumpida; a los cambios de residencia, de empleo y de profesión que son característica irreversible de la época que nos ha tocado vivir; a los avances tecnológicos que parecen no encontrar techo; a la ampliación del dominio cultural del colectivo humano; y a los variados aspectos que el ritmo de vida moderno está produciendo sobre cada hombre y cada mujer.

Un simple dato nos puede poner en pista de estas exigencias de educación permanente: Si los planes anunciados por el Ministerio de Educación y Ciencia, al ponerse en marcha

la nueva Ley de Educación, se realizan, dentro de esta década del 70 las promociones de españoles que vayan cubriendo el ciclo de "enseñanza básica" pasarán a engrosar de forma impresionante el nivel de conocimientos del conjunto del país.

Por ello no es de extrañar que la educación de adultos esté incorporándose, cada vez con más insistencia, en todos los planteamientos sociales y haya roto ya el carácter "experimental y minoritario" que tenía hace unos años. Un autor francés señala que "las evoluciones se aceleran hasta tal punto que ya no basta ajustar los conocimientos. Ya no se trata solamente de "estar presente en el mundo", sino de estar presente en el mundo del mañana, de pre-ajustar su saber y sus conocimientos, con todo lo que eso supone de disponibilidad y de flexibilidad de espíritu. Péguy decía que un hombre que no estaba disponible era un "árbol muerto". Hoy se puede decir que un hombre que no está preparado para estar disponible es un hombre que corre el riesgo de ser mañana un inadaptado" ¹.

EL CONCEPTO DE EDUCACION PERMANENTE

Ciertamente que se ha producido en estos últimos tiempos una inflación de términos y conceptos en relación con el proceso educativo y la acción cultural, lo que lleva en muchos casos a confundir sus planteamientos. Ello es consecuencia de este "quemar etapas" en el plano cultural.

Los animadores sociales, y toda persona preocupada por los problemas culturales, han tenido ocasión de oír, leer o utilizar las expresiones "alfabetización funcional", "educación de base", "educación de adultos", "educación popular", "cultura popular" y otras. Lejos de mi ánimo pretender aquí esclarecer el contenido y postulados de cada uno de estos conceptos. Lo que sí me parece digno de consideración es el hecho de que la educación de adultos, como acción que ha acuñado un contenido propio y diferente del proceso cultural escolar, se ha visto enriquecida en estos últimos años por unas nuevas aportaciones que vienen expresadas por ese concepto, que es todo un programa, que reza como *educación permanente de adultos*.

Se dice entre los estudiosos de los nuevos conceptos que el de educación permanente aparece expresado por vez primera en el Proyecto Billières, que es presentado en el Parlamento francés, en 1956, a propósito de la Ley de Reforma de

la Enseñanza. El texto del citado proyecto de ley, muy discutido en diversos sectores culturales franceses, insiste ya en tres postulados que más tarde se verán recogidos en los proyectos de otros países: *la promoción social a través de la cultura, la actualización profesional y la necesidad de adaptar los conocimientos como consecuencia del progreso técnico y de la movilidad social.*

En su artículo 17, el Proyecto Billières decía así: "La educación permanente organizada por el Estado tiene por misión:

1) Prolongar, conservar y completar, en sus diferentes aspectos, la obra de educación emprendida durante la escolaridad.

2) Mantener y desarrollar los conocimientos profesionales en los diferentes niveles.

3) Permitir a los trabajadores elevarse en la jerarquía profesional y social y facilitar a los más aptos los medios para seguir cursos de enseñanza superior.

4) Facilitar la adaptación y clasificación de los adultos llamados a cambiar de profesión, en razón, especialmente, de las circunstancias económicas y del progreso social".

En otro trabajo de este mismo número se analiza el contenido y alcance que se da a la educación permanente en nuestra recién estrenada Ley de Educación², por lo que no cansamos al lector repitiéndolo aquí. No obstante, conviene señalar que, desde la perspectiva de un análisis comparado, es útil siempre descubrir las posibles interrelaciones que puedan existir en lo que se refiere a la concepción del proceso cultural en los diferentes países de nuestra Europa.

Una opinión a la que debemos acercarnos también es la que van forjando los distintos movimientos culturales que practican la educación permanente desde la posición de instituciones sociales surgidas en el campo de la libre iniciativa. En este sentido podemos considerar las reflexiones que ofrece el movimiento cultural francés denominado "La Vie Nouvelle", a través de su animador nacional R. Labourie:

1. La educación permanente no se justifica simplemente por los problemas derivados de la aceleración de la historia, en vistas a permitir la adaptación del hombre a la sociedad. La condición de adulto ya no es considerada como una meta, sino como la capacidad de cambiar y de aceptar el cambio.

2. Hay que cuidarse de creer que la educación permanente se justifica solamente por motivos de adaptación social.

La educación permanente se justifica fundamentalmente por el hecho de que hacerse un hombre, un adulto, no es un don gratuito. *Llegar a ser un adulto es una conquista permanente.* No solamente en el plano de la organización técnica y del entorno social, sino también sobre sus hormonas, sobre el envejecimiento de su cuerpo, sobre la esclerosis de sus hábitos y de sus rutinas.

3. La educación permanente debe, por tanto, estar pensada en términos que sobrepasen el problema de la adaptación social. Ella la integra, pero también la sobrepasa. La educación permanente debe estar planteada en perspectivas mucho más amplias. *Para defender al hombre hace falta comprenderla (la educación permanente) en una visión mucho más amplia que la de la readaptación profesional, de la promoción social o de la adaptación a una sociedad en evolución.*

4. En fin, no puede haber educación permanente auténtica sin una participación de los usuarios en su propia institución o en su propio movimiento. La educación permanente sólo puede alcanzar su objetivo en la medida en que tienda a esta participación activa³.

EDUCACION PERMANENTE Y VIDA ASOCIATIVA

Las anteriores consideraciones nos colocan en la perspectiva de analizar un aspecto fundamental en la orientación de esta cuestión. Así como la educación permanente promovida desde el Estado pone el énfasis en la readaptación profesional y técnica, en la promoción social y en la necesidad de ajuste en una sociedad cambiante, pero contemplado todo ello desde la perspectiva de un proceso cultural al nivel de cada individuo; los movimientos e instituciones educativas de carácter popular insisten especialmente en el carácter comunitario, en la necesidad de participación activa y en la perspectiva global de una educación permanente entendida como inquietud de transformación y de progreso del hombre a través de la promoción colectiva.

Por ello se insiste en que la educación permanente no puede convertirse en un producto más de consumo individual, sino que debe buscar la creación de una responsabilidad social al nivel de las colectividades de base. A este respecto, el director de otra gran institución cultural de la vecina Francia ("Pueblo y Cultura") señala que "el aspecto activo, rea-

lista y permanente de la educación de adultos no puede obtenerse prácticamente sin un recurso a las colectividades de base y a las iniciativas privadas, a condición de que éstas salvaguarden siempre los dos aspectos de la realidad sin los cuales un hombre no sería sino un ser mutilado: de una parte, su auténtica inserción en el marco real y concreto donde se encuentra comprometido, y de otra, su apertura hacia el mundo global, hacia solidaridades más amplias, sin las cuales no realizaría toda su vocación”⁴.

Esta reflexión nos sitúa en una nueva dimensión. La de preguntarnos si es posible desarrollar una educación permanente de adultos, que no sea un simple sustitutivo de la educación escolar y profesional, sin la creación y potenciación de movimientos e instituciones de carácter asociativo que se orienten básicamente a la promoción de las comunidades desde el ángulo sociocultural. ¿Es que la vida asociativa no lleva implícito un humanismo y una pedagogía activa que pueden considerarse como los pilares en los que debe apoyarse toda educación de adultos?

La educación permanente no sólo precisa ser definida y planificada. Una sociedad que quiere desarrollarse con la educación como motor que mueve un pueblo ha de crear las condiciones, poner las bases e incorporarse efectivamente al movimiento de educación de adultos que se postula.

EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Parece evidente que nuestro país no cuenta con un planteamiento institucional adecuado para enfrentarse con las necesidades de educación de adultos y con el desarrollo de sus actividades. En estos últimos años se ha logrado la creación de un “clima propicio” para la educación de adultos, e incluso se han planeado servicios e instituciones, a la par que por la iniciativa privada surgían grupos locales y movimientos de pequeño ámbito, pero sin que el marco institucional, ya sea público o privado, se haya ampliado al nivel de responder prácticamente a las inquietudes existentes.

No puede negarse, por otra parte, que los españoles hemos hecho el descubrimiento de “lo cultural” desde el plano escolar y no tanto desde el plano sociocultural. Seguimos valorando más el desarrollo de la enseñanza reglada que la promoción de la vida asociativa en su dimensión cultural.

Quizá a ello contribuyan determinados criterios de rentabilidad y utilidad y una no suficiente valoración de la capacidad del pueblo para asumir tareas colectivas. Sin olvidar, por supuesto, que nos faltan los planteamientos pedagógicos adecuados y el personal especializado como para promover un vasto movimiento de educación de adultos.

De otra parte, hay muchas expectativas pendientes de la aplicación de la Ley de Educación, especialmente en lo que se refiere a la educación de adultos, en sus versiones de cultura popular y educación permanente. Esperemos que la realidad de los hechos permita satisfacer y canalizar tanto las expectativas como las iniciativas que se empiezan a manifestar en este sector.

En todo caso, así como hay que desear que el Estado cree y desarrolle instituciones y servicios que impulsen, coordinen y estimulen la educación de adultos, se precisa una política que permita la creación y el mantenimiento de instituciones privadas que realicen y desarrollen esa educación permanente al nivel de las comunidades de trabajo, del mundo rural, de los movimientos de juventud, de las agrupaciones urbanas, etc.

Los recursos potenciales que para la educación de adultos están contenidos en la vida asociativa no pueden despreciarse o infravalorarse, sean cuales fuere las razones que se esgriman. Como muy bien señala un autor⁵, "toda asociación, por pequeña que sea, desde el momento en que reúne a los hombres para que realicen juntos un trabajo o vivan una actividad, les obliga a informarse, a documentarse y a reflexionar juntos. En consecuencia, esto ya es trabajar por una promoción humana, ya es hacer obra de "cultura". Y este es el camino más corriente de la mayoría de los militantes afinando su sentido de lo humano en una acción o en una reflexión común: la cultura no está vinculada únicamente a la adquisición de un sentido gratuito del arte, sino que está también vinculada a la puesta en marcha de una civilización; civilización del trabajo, del "habitat", de la técnica, así como también civilización del ocio".

* * *

Podemos concluir diciendo que la educación permanente es una exigencia de toda la vida adulta y de todo tiempo. Ya no es posible defender el principio de que la persona "se forma" durante una época de su vida y luego "vive de las

rentas de lo aprendido". En este sentido, el cartel que el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto estos días en nuestras calles, con motivo del Año Internacional de la Educación, es harto elocuente: "Estudiar en toda edad. Estudiar en todo lugar."

Insistiendo en la primera parte de este trabajo, podemos decir con Gaston Berger que *"hay que enseñar al hombre a vivir feliz en la movilidad. Lo que cada uno debemos aprender no es a cambiar una vez, sino a transformarnos sin cesar para estar siempre adaptados"*. La educación permanente de adultos puede aportar una respuesta.

A. del V.

¹ R. Labourie: "Actualité et exigences de l'éducation permanente", en *L'Éducation Permanente, tâche du XX^e siècle*. Ed. de la Vie Nouvelle, París, 1969.

² Véase el artículo de V. Martínez en este mismo número.

³ R. Labourie: *Op. cit.*

⁴ B. Cáceres: *Histoire de l'Éducation populaire*. Ed. du Seuil, París.

⁵ C. Morelle: "Constitutions et mouvements d'éducation populaire: institutions", en *L'Éducation Permanente, tâche du XX^e siècle*. Ed. de la Vie Nouvelle, París, 1969.

LA EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Por Vicente MARTINEZ PEREZ

No le basta al hombre toda su vida para aprender. Este problema domina en nuestro tiempo hasta el punto de que el país que sepa resolverlo marcará el III milenio con su genio.

L. Arnaud: Discurso de recepción en la Academia, 1964.

HACIA UNA NUEVA SITUACION DEL HECHO EDUCATIVO

El pasado 11 de julio aparecía en el diario "Pueblo", de Madrid, una crónica de Pilar Narvi3n titulada "Revolucionario acuerdo". En ella se informaba al p3blico espa3ol del acuerdo recientemente negociado entre los Sindicatos obreros y el Patronato Franc3s sobre formaci3n y perfeccionamiento profesionales de los trabajadores galos. Ambas representaciones sindicales reconocen en el acuerdo el derecho a la formaci3n permanente, comprometi3ndose los patronos a subvencionarla.

En lo sucesivo, los trabajadores de Francia podr3n beneficiarse de permisos especiales retribuidos por la empresa para su formaci3n, perfeccionamiento o readaptaci3n, incluso fuera de su lugar de trabajo.

"Los m3s interesados han sido los patronos, porque el acuerdo responde, de manera evidente, mucho m3s a las necesidades de las empresas que a las necesidades de los asalariados." Pilar Narvi3n cierra su cr3nica con estas significativas palabras de los l3deres sindicales. Un compromiso humano del mundo patronal franc3s, que tiene fe en la me-

jora personal del hombre, como un medio eficaz para la mejora económica y técnica de la empresa. “No podemos concebir hoy el desarrollo empresarial—escribe J. Benielli—fuera del desarrollo de todas las posibilidades del personal que en ella se emplea.”

El hecho educativo había sido pensado hasta ahora como una forma más del consumo. Hoy está comenzando a ser una forma más de la inversión del capital; más aún, está comenzando a ser el capital mismo.

No son, sin embargo, los imperativos económicos de rentabilidad los que justifican por sí mismos la acción educativa; sobre ellos priva otro orden de valores más humanizantes, como los relativos a la expansión personal y al desarrollo cultural de todos los miembros de una sociedad. Ambos tipos de valores no se contraponen; habitualmente se complementan, y con frecuencia se exigen. Para muchas profesiones y ocupaciones la posesión de una personalidad sana y equilibrada es, al menos, tan importante como el dominio de unos conocimientos técnicos y profesionales.

Las grandes potencias económicas van también a la cabeza de la realización de esta política educativa. “En Estados Unidos—afirma el profesor H. F. Clark—se gasta ya varias veces más en la educación de adultos que en toda la educación formal—pública y privada—desde el *kindergarten* hasta la Universidad.”

Un decreto del Gobierno ruso, del año 1962, permite a las personas que estudien con éxito ausentarse del trabajo ocho horas semanales para acudir a las clases. Estas horas de ausencia están remuneradas en un 50 por 100 del salario.

En España, la nueva Ley de Educación roza tímidamente el problema consignando en su artículo 39, párrafo 7.º, que “las empresas... permitirán a su personal en servicio acudir a los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organicen los Centros Docentes”.

La preocupación por la educación de adultos no es nueva, aunque sí bastante reciente, en la historia cultural de los pueblos. Se inicia en Inglaterra con la Revolución Industrial de la segunda mitad del siglo XVIII, y se agudiza con la Revolución Tecnológica de nuestros días. Los pensadores británicos de la época del maquinismo concebían la educación de las masas como un instrumento de transformación social.

El concepto de educación de adultos ha evolucionado bastante desde entonces. En 1792 declaraba el informe Con-

dorcet que no se debía abandonar a los individuos cuando salen de la escuela, para lo cual preceptuaba a los maestros que todos los domingos dieran “una instrucción pública a la que asistirán los ciudadanos de todas las edades”.

Este carácter subsidiario de la educación de adultos, que ya el Reglamento de Escuelas de 1825, y poco más tarde la Ley Moyano de 1857, recogían como “clases de noche y de domingo” o “clases de adultos”, respectivamente, ha perdurado hasta hoy entre nosotros, debido, en gran parte, a la imperativa necesidad de cubrir las lagunas que condicionantes socio-económicos o del propio sistema educativo habían producido en la geografía cultural de nuestro país.

La expresión “educación permanente” ha sido entendida en muy diversas acepciones en el transcurso de su corta existencia.

Se ha entendido a veces como adquisición de conocimientos y destrezas profesionales. Otras se la ha hecho sinónimo de educación popular y educación de adultos, entendida ésta en un sentido muy restringido de culturización. Un sentido más próximo a la realidad es el de educación de adultos con contenidos de extensión cultural y formación profesional. No faltan quienes afirman que la educación permanente responde más al concepto de una filosofía de la educación que al de un nivel educativo. Es una forma de estar en la vida, de preparar al hombre para responder con suficiente plenitud personal a cada momento de ella desde el nacimiento a la muerte, sirviéndole esta respuesta al mismo tiempo de instrumento de realización de sí mismo en la existencia. Esta idea llevada a sus últimas consecuencias podría suponer una auténtica revolución de todos los sistemas educativos vigentes en la actualidad.

CONDICIONES QUE HAN MOTIVADO EL CAMBIO

¿Qué factores de carácter individual o social han influido más en el cambio de mentalidad y la reforma del sistema educativo en España?

El profesor A. H. Maslow tiene una teoría de la motivación, que responde en parte a la cuestión que acabamos de formular.

Las motivaciones básicas del comportamiento humano, viene a decir el autor de “Motivación y Personalidad”, tanto desde los puntos de vista individuales como sociales, se

apoyan en una serie de necesidades jérárquicamente organizadas: biológicas, de seguridad, de estima, de vinculación social y de autorrealización.

Una de las características más destacadas de estas necesidades es que las de orden superior no hacen su aparición en la esfera bio-psicológica del hombre mientras las inferiores no han sido, en parte al menos, satisfechas.

La educación permanente puede y debe llegar a ser percibida como el mejor instrumento al servicio de la personalidad, como el incentivo más apetecible para la satisfacción de estas necesidades, en particular de la necesidad de realización personal. Claro que esto supone una actitud educativa profundamente vinculada a la satisfacción del resto de las necesidades y a la educación permanente en sí misma. En ella busca el hombre—conscientemente unas veces, inconscientemente otras—el camino para su auto-actualización, para realizar aquel ideal de ser sí mismo que, como máxima aspiración del hombre, llevamos todos dentro.

Es posible que tanto la persona individual como la sociedad de nuestros días, verificada la satisfacción, parcialmente al menos, del resto de las necesidades básicas, comience a despertar a la necesidad de su ejecución total, de actualizar toda su potencialidad, de llegar a ser lo que debe y puede ser. El trabajo se convierte así en factor altamente motivante de la conducta humana, pues el ideal del hombre es llegar a poder vivir su vida en el trabajo, en lugar de simplemente ganársela en el mismo.

Las consecuencias del logro de estas metas las enumera Maslow en una serie de postulados que explican, al mismo tiempo, el interés actual de la realidad económica por la realidad humana.

Dice el ilustre profesor:

- Tener satisfechas las necesidades superiores significa mayor eficacia biológica, mayor longevidad, menos enfermedad, mejor sueño, mayor apetito..., etc.
- La satisfacción de necesidades superiores produce mejores resultados subjetivos; por ejemplo, felicidad, serenidad y riqueza de vida interna.
- La persecución y satisfacción de necesidades superiores representa un saludable rumbo de avance, un campo apartado de la psicopatología.

Toda educación permanente referida al mundo del trabajo debe tender a la satisfacción de dos tipos de necesidades: las de la productividad de la empresa y las del desarrollo del hombre; con la firme convicción de que, cada día con más urgencia, sin la satisfacción de las segundas no se verán debidamente satisfechas las primeras.

Al lado de esta que nosotros hemos querido analizar como primera exigencia, profundamente personal y humana por ser intrínseca a la propia naturaleza del hombre, existen otras extrínsecas al propio sujeto, más aparentemente suscitadas por los imperativos económicos de rentabilidad, sobre las que se suele insistir con más frecuencia.

Quizá la más citada, por más apremiante y patente, sea la necesidad que el hombre de hoy tiene de adaptarse a un universo vertiginosamente cambiante en todas sus formas de ser, como necesidad básica de supervivencia y de realización. La eficacia de una promoción, afirma R. Bosquet, descansa principalmente sobre un pronóstico de adaptabilidad; este pronóstico debe referirse a las posibilidades de asimilación y de adaptación a personas y a problemas diferentes, del desarrollo de las capacidades personales.

Esta misma idea la recoge el Libro Blanco cuando dice que "objetivo importante de la didáctica propugnada será desarrollar en los alumnos la capacidad de «aprender a aprender» para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en que le tocará vivir".

Hasta hace pocos años, la formación recibida en los bancos de la escuela, de la universidad, o de la propia vida, revestía validez para el resto de la existencia; condicionante cultural que llevaba indefectiblemente al inmovilismo formativo. Hoy el hombre se ve, en cambio, constantemente desfasado en sí mismo por la evolución de los métodos y las técnicas, así como por el desconcertante romper en alta y baja de los valores tradicionales en la Bolsa de la vida. De ahí que necesita más que nunca de un permanente cordón umbilical que, en un constante proceso de realimentación tecnológica y cultural, le permita, a través del cultivo de las capacidades profesionales inmediatas, y de las que se refieren a las aptitudes generales de los conocimientos, experiencias y actitudes personales, hacer frente a la evolución de la función o a las mutaciones personales exigidas por las revoluciones culturales, transformaciones sociales y readaptaciones laborales.

Existen al mismo tiempo otra serie de factores y tendencias de orden social que, al menos por lo que respecta al caso español, han pesado particularmente en el planteamiento de la reforma del sistema educativo, y para cuya adecuada respuesta postula dicha reforma “el establecimiento de servicios de educación permanente que permitan en cualquier edad y situación la reanudación de los estudios, la renovación de conocimientos, las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional”.

El mismo capítulo 1.º de la II parte de “La Educación en España”, de donde hemos tomado la cita anterior, enumera estos factores condicionantes, que resumiremos así:

- La industrialización y mecanización de los procesos de producción.
- La evolución política de clara tendencia a una mayor participación ciudadana en los procesos de la vida política, social, económica y cultural del país.
- El ritmo de evolución de los procesos científicos y técnicos.
- El desarrollo de los medios de comunicación e información de la documentación y de la informática, que han alterado profundamente las relaciones humanas en el plano nacional e internacional.
- La crisis de los actuales valores, que anuncian el nacimiento de una nueva sociedad más justa.

Indudablemente, la epidermis de la conciencia social está haciéndose cada vez más sensible a esta irremediable realidad. El Libro Blanco ha tenido el mérito de acusar “la falta de actividades de educación permanente dentro del sistema educativo”, que pudieran darle adecuada respuesta. Así lo reconoce también la Ley de Educación, que ya en el artículo noveno, donde aparece por primera vez la expresión “educación permanente”, reconoce a ésta como fruto de una “exigencia que plantea la Sociedad moderna”.

APLICACION DE LA EDUCACION PERMANENTE EN LA LEY DE EDUCACION

La expresión “educación permanente” aparece seis veces en la nueva Ley de Educación, cuatro de las cuales se la especifica denominándola “de adultos”. La significación

de la misma no aparece clara en el texto. La analizaremos desde los puntos de vista de sus objetivos, contenido y métodos, ya que son éstos quienes debieran configurarla como tal nivel educativo, si es que realmente existe, y no el mero hecho de entenderla proyectada a una determinada etapa de la vida del hombre.

El capítulo IV del texto legal, que lleva por epígrafe “Educación permanente de adultos”, es el menos explícito de todos los referidos a niveles educativos. Posiblemente porque todavía no han sido suficientemente estudiados los problemas de la educación permanente: análisis de las necesidades específicas y definición de los objetivos correspondientes, o quizá también porque la educación permanente no pueda ser nunca concebida como un nivel más del sistema educativo.

En 1960 había en España una población de quince y más años estimada en 18.882.295 habitantes, de los cuales 18.631.759, es decir, el 93,70 por 100 de dicha población, no habían realizado sino estudios primarios, y aun éstos la mayoría incompletos.

Estos son los adultos de 1970 con más de veinticinco años de edad, lo cual significa que el gran peso de la población adulta española no dispone de otros recursos culturales para su adaptación, promoción y supervivencia que los que una deficiente y, en la mayoría de los casos, olvidada enseñanza primaria les haya podido proporcionar.

El legislador debió percatarse de esta dificultad al dejar de enumerar los objetivos o finalidades de este nivel como lo hace en los cuatro que le preceden, y cuyo articulado comienza siempre, más o menos, con estas palabras: “la Educación..., tiene por finalidad...”. Del contenido del artículo 44, al hablar de la posibilidad que ofrecerán los centros a la Educación Permanente, podemos concluir que los objetivos perseguidos por la nueva Ley pueden reducirse básicamente a dos:

- a) Completar la formación cultural básica y profesional de quienes no pudieron adquirirla oportunamente, y
- b) atender al perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

Unos objetivos como éstos son inexcusablemente válidos para una coyuntura social como la nuestra. André Sigfried

pensaba que sin cultura general no hay especialistas verdaderamente competentes, y concebía aquélla como una especie de sentido común superior que se aprende y que es necesario en todas las categorías, y que permite adaptar, controlar y corregir nuestra actitud respecto del trabajo y de la vida. Pero indiscutiblemente estos objetivos resultan insuficientes para satisfacer las exigencias profundas de la personalidad humana en continuo desarrollo y para conseguir la adecuación de la misma a una sociedad en rápido proceso cultural y tecnológico, y que es, en definitiva, en lo que propiamente consiste una educación permanente. Autores como Hartung han apuntado ya que una formación no puede ser la simple consecuencia de una situación dada; debe preparar el porvenir proporcionando a los jóvenes y a los adultos una competencia, un dinamismo y una sensibilidad que permitan abrigar todas las esperanzas respecto de la construcción de la sociedad del futuro.

En el capítulo 11 de la segunda parte, sobre educación de adultos, enumera el Libro Blanco hasta seis finalidades fundamentales, y que, aunque ciertamente muy realistas, no difieren grandemente de las que acabamos de analizar.

Similar problema plantea el aspecto de los contenidos. Quizá porque al centrar básicamente el quehacer de este nivel en un simple saldo de deficiencias originadas en niveles anteriores, entienda que los contenidos de aquél se correspondan con los ya previamente descritos para éstos.

Así, la significación del quinto nivel educativo se aproxima mucho más a la que se encierra en las expresiones “educación de adultos” y “cultura popular”, que al verdadero sentido que hoy se da a la de “educación permanente”. Es una visión parcial del problema, que resulta perfectamente natural en nuestro caso, y cuya solución pudiera resultar la únicamente válida para la circunstancia socio-cultural en que nos hallamos comprometidos. De todos modos no dejamos de poner en duda que ciertos contenidos—culturales particularmente—que son perfectamente válidos para la función que se les asigna tratándose de niños y de adolescentes, resulten igualmente válidos para la consecución de los objetivos propuestos, en el caso de los adultos.

Es posible que esta situación sea irreversible para la generación actual, y que, en el verdadero sentido de la expresión, no podamos hablar de educación permanente para ella como si en realidad se tratara de un nivel más del proceso educativo.

En cuanto a los métodos y medios, tan capitales como escasamente estudiados en este tipo de educación, tampoco se nos dice expresamente nada, a pesar de que se reconoce que “la planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones (...) sobre los métodos que requieren la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad” (art. 44).

No podemos utilizar la misma motivación, por ejemplo, en la educación permanente de adultos que en la de los jóvenes o niños: “en general, los adultos sólo utilizan sus posibilidades de estudio y aprendizaje cuando se les ofrecen perspectivas o incentivos relacionados con el mejoramiento de su situación profesional y económica”.

La nebulosa en que se desenvuelven las ideas de toda la política educativa referida a los adultos en la nueva Ley de Educación queda bien patente en el párrafo primero del artículo 45, en cuyo texto lo fía todo el legislador a una labor de investigación futura y de estudio que vendrá—no sabemos cuándo—a resolver los graves problemas que la educación permanente de adultos tiene hoy planteados en nuestra patria.

CONSIDERACION FINAL

No quisiéramos en modo alguno que las ideas que preceden pudieran inducir a alguien a pensar que no hemos conseguido nada y que, hoy por hoy, es imposible todavía hacer educación permanente de adultos en España.

El concepto de educación permanente recibe su contenido de una filosofía del hombre y de la realidad social de un pueblo. Su forma de aplicación queda, por lo mismo, subordinada a la circunstancia histórica del grupo social en que se ha de verificar.

En el substratum de este nuevo concepto educativo está la idea de que el hombre, ser limitado por naturaleza, es susceptible de perfección—en el sentido más general del término—en cualquier momento de su existir, y que la circunstancia de un mundo rápidamente cambiante le exigen una capacidad de respuesta para cada momento que no se puede improvisar de una vez para todas.

La circunstancia del momento español, que el Libro Blan-

co analiza con tanta objetividad, tiene unas características tan peculiares que condicionan irremediabilmente la forma de realizar esas ideas. Los objetivos y los contenidos son los más básicamente afectados por ella.

Hay que reconocer que la versión de educación permanente llevada a cabo por la nueva Ley apenas si roza los preludios del rico contenido que la anima. Pero no seríamos justos si no reconociéramos al mismo tiempo que la solución aportada es la más realista en nuestra particular circunstancia. Existen una serie de metas intermedias sin cuya conquista es de todo punto imposible lanzarse a la escalada definitiva. No se puede pensar exclusivamente en la previsión de un futuro tan ambicioso como el que nos brinda una auténtica educación permanente mientras estemos todavía empeñados en la liberación de un pasado preñado de tantas limitaciones. Afortunadamente, estas limitaciones no nos son ya desconocidas, y ahí está el surco, cada vez más abierto, de la conciencia nacional sediento de la semilla que, con el esfuerzo común, romperá pronto en nueva y esperanzadora primavera. Porque no podemos olvidar que el protagonista y artífice de toda esta tramoya cultural y técnica es el hombre mismo, sin cuya adhesión y colaboración todos los 246 artículos de la nueva Ley de Educación, y cuantas disposiciones la instrumenten en su día, no servirán apenas para nada. Una información sistemática por todos los medios de comunicación de masas podría contribuir favorablemente al cambio de actitud que toda acción revolucionaria lleva implícita, y a conseguir de todos los españoles la adhesión que finalmente ha de impulsarles a la realización en sí mismos de la acción educativa. Que un monte se quemé o que el deporte español deje de contar con unas decenas de hombres puede ser muy importante, pero que la geografía de los valores personales permanezca improductiva será siempre muchísimo más importante para la historia económica y cultural de cualquier pueblo.

BIBLIOGRAFIA

- *Ley General de Educación y del Financiamiento de la Reforma Educativa.*
- *La Educación en España*, Ministerio de Educación y Ciencia.
- *La Educación permanente*, H. Hartung. E. CID.
- *Cultura y educación popular*, A. Maillo. E. Nacional.
- *Posibilidades y dificultades de la promoción*, R. Bosquet. E. Ibérico-Europea de Ediciones, S. A.
- *La formación del personal en la empresa*, J. Benielli. E. Sagitario.

LA DINAMICA DE GRUPOS EN LA FORMACION DE ADULTOS

por Ricardo VISEDO QUIROGA

LOS METODOS PSICOLOGICOS Y LA EDUCACION

A la luz de las nuevas corrientes de la psicología social y los impulsos suscitados por las ciencias humanas, estamos asistiendo al nacimiento de una nueva pedagogía que trata de apoyarse en los datos que aquéllas le suministran, para convertirse en una “psicopedagogía” capaz de elaborar métodos más eficaces que los tradicionales y estar mejor adaptada al conjunto de las realidades educativas.

La nueva psicopedagogía pretende ser al mismo tiempo una “sociopedagogía”, y todavía está muy lejos de elucidar plenamente sus principios. Pero, qué duda cabe, que a pesar de tropezar con ciertas resistencias, su camino comienza a pergeñarse, sobre todo, por el desarrollo que ha experimentado en esta última década la psicología de los grupos pequeños.

La psicología de los grupos, nueva rama y entraña de la psicología social actual, ha determinado las leyes que rigen las interacciones entre un número reducido de individuos que se enfrentan y persiguen unos objetivos. El término “dinámica de grupos”, debido a Kurt Lewin¹, es el norte o guía de esta nueva rama, y se utiliza para describir la progresión de un grupo hacia sus fines.

Los trabajos de Bion, Moreno y Bales, entre otros, han

complementado las primeras experiencias y, aportando indicaciones valiosas sobre los fenómenos subyacentes en la vida de los grupos, han delimitado la importancia de la actitud del *líder* o conductor del grupo. Pero, sobre todo, las experiencias de los profesores de la Universidad de Iowa, Lewin, Lippit y White², llevadas a cabo con niños, así como las de Crozier y Pradier, en Francia, realizadas con adultos, han iluminado e informado sobre el hecho de que una dirección autoritaria del líder determina sentimientos de agresividad en el grupo que cristalizan en una pasividad y dependencia de los miembros que lo componen, en tanto que una dirección más democrática, entendiéndose por dirección democrática la que intenta situar al grupo en condiciones de decidir por sí mismo con respecto a sus fines y a sus medios para alcanzarlos, induce a unos sentimientos de responsabilidad y a un espíritu de colaboración en equipo francamente encomiables.

Una tercera forma de dirección analizada, y a la que se ha llamado de “laissez-faire” o abandonada, esto es, la propia del maestro que dicta su clase o lección, pero que se inhibe del grupo y no se integra en él, es la que produce efectos psicológicos más negativos y desde luego la que resulta de menor eficacia formativa.

Gracias a estos profesores y a sus experiencias esclarecedoras, los pedagogos han visto en el maestro un a modo de líder cuya actitud centrada sobre el grupo-clase puede ayudar a éste a hacerse cargo de su propio destino.

Esta similitud entre el maestro y el líder del grupo no presupone que se extrapolen sin ningún criterio los resultados de la dinámica de los grupos a las clases. Estas son más bien un “grupo formal”, pues, según E. L. Herbert³, en él las actitudes y reglas vienen dictadas e impuestas por un programa oficial, además de existir la necesidad de mantenerse juntos con carácter institucional a través de contactos regulares. Pero, teniendo en cuenta dicha fisonomía, es obvio que la actitud del maestro (actitud no entendida como un método de enseñanza propiamente dicho, sino más bien como un estilo de relación con los demás y con el grupo), así como las relaciones que se crean entre unos individuos y otros, contribuyen a personalizar la clase en la que surgen y se detectan situaciones de antipatías y simpatías, de dependencia y de rebeldía, de tensiones entre los individuos participantes, de conflictos, de competencias entre subgrupos, de intercambios de agresividades o identificación con el líder

(que puede ser el maestro o un alumno), etc. Situaciones todas ellas de orden afectivo que pueden expresarse en términos psicoanalíticos.

De este hecho se deduce que la clase, al ser un grupo normal con todas las consecuencias enumeradas, y cuya finalidad es la educación ⁴, debe tener un “enfoque de grupo”, capaz de crear un nuevo “estilo” en donde el maestro, en su calidad de conductor-participante, observe una conducta tendente a fomentar un autocontrol de la clase, consiguiendo que los fenómenos emocionales sean analizados en común y ejerciendo la función de *elucidación*, que consiste en *lograr que el grupo tome conciencia de lo que ocurre en su interior desde el punto de vista psicológico*, es decir, desde el punto de vista de las emociones, de las simpatías, de las tensiones entre los miembros, etc. ⁵. Esta última función es, quizá, la más importante para conseguir una óptima conducción de las reuniones, dado que, muchas veces, lo que bloquea la progresión de un grupo hacia la solución de un problema es menos una cuestión operativa que un complejo afectivo que se ha apoderado del grupo, como, por ejemplo, la no aceptación de un líder que se ha generado, la tensión entre subgrupos, etc. Basta entonces con que el grupo adquiera conciencia colectiva de este problema, que lo analice y se enfrente con él, para que tenga lugar una especie de deshielo. El grupo se libera al contemplarse a sí mismo de una manera lúcida. Es, por tanto, la misión de un maestro-conductor centrado en el grupo al ejercer esta función de lucidez para que el grupo adquiera conciencia de lo que ocurre en su interior ⁶.

En esta hipótesis, las actitudes del maestro están muy próximas a lo que Rogers llama actitud no directiva ⁷. El maestro centrado en el grupo permite al alumno descubrir, en y por el grupo, el sentido de su libertad y de sus responsabilidades, adaptándolo a todas y cada una de las necesidades que puedan surgir a su paso.

LA NECESIDAD DE LA FORMACION PERMANENTE

Paralelamente al nacimiento de esta nueva concepción de la pedagogía, la planificación de las economías nacionales y, por tanto, el desarrollo económico consecuente, ha motivado que el trabajo profesional y el desenvolvimiento en

la sociedad del hombre sea considerado con sentido sociológico y dinámico, surgiendo de este modo los problemas de formación y perfeccionamiento; problemas que se agudizan cuando la sociedad entra en una fase de evolución acelerada.

Las innovaciones tecnológicas y científicas en nuestros días se producen a un ritmo vertiginoso, y a un trabajo que cambia continuamente debe corresponder un perfeccionamiento continuo de la sociedad para que ésta pueda asimilar dichos cambios. La noción de la formación permanente en todos los niveles surge y se sistematiza, obligando al psicólogo a hallar un terreno de aplicación y desarrollo de sus nuevos métodos y técnicas.

LA PSICOPEDAGOGIA Y LA FORMACION DE ADULTOS

Ante esta nueva necesidad de formación permanente es lógico pensar que el enfoque que debiera darse a la misma estuviera presidido por lo que hemos convertido en llamar la nueva psicopedagogía. Evidentemente, así es. Pero es preciso hacer constar que los problemas con que se tropieza el formador de adultos—tanto el que es responsable de la organización de la acción educadora como el que lleva a cabo el acto educativo—son distintos a los que hasta ahora se han presentado en la escuela y centros superiores, pues estos problemas dependen de las características de la situación pedagógica considerada en su conjunto.

Los principales factores que determinan a ésta comprenden:

- a) La naturaleza de la situación-problema, que se halla en el origen de la acción formadora, es decir, las capacidades que se quiere dar al alumno. En este caso no siempre se dispone de una teoría lo bastante segura y completa acerca del camino que debe recorrerse para lanzarse a un proceso de formación.
- b) La naturaleza del agente que promociona la acción formadora (empresa, agrupación profesional, Estado, Sindicato, etc.), sus relaciones con los destinatarios y la situación social en la que se hallen éstos.

- c) Los rasgos de la situación pedagógica total, es decir, su importancia, su duración, su carácter obligatorio o voluntario.
- d) Las características del auditorio adulto en donde la edad aumenta el grado de cristalización de los hábitos y los esquemas conceptuales.

Tenidas en cuenta estas características, las actividades formadoras de adultos deben abordar su tarea bajo un prisma totalmente nuevo y edificar su trabajo pedagógico a base del capital aportado por sus auditores. Las actividades formadoras de adultos deben tener también en cuenta que, cualquiera que sea la situación del individuo que compone el auditorio, la primera condición que aparece para favorecer una acción de esta índole es la de que el destinatario experimente la sensación de una necesidad de perfeccionamiento aceptando reingresar en un proceso que supondrá unos cambios para él.

Por lo tanto, la práctica de la educación de los adultos sí ha de estar presidida por métodos pedagógicos cuyas hipótesis y actitudes estén inspiradas en la psicoterapia individual o de grupo. Aquí el formador será nuevamente "inductor de cambios" cuyas actitudes pedagógicas deben desembocar, por ejemplo, en la conducta no directiva de los grupos de formación, inspirada en las fórmulas de los "grupos de base" de las instituciones de Bethel, o en la orientación más psicoanalista de Bion⁸.

R. V. Q.

¹ Vid: *Psicologie dynamique*: Kurt Lewin. Presse Universitaire Française. París.

² *Ibidem*.

³ *Psicología y pedagogía de los grupos*: Varios autores, págs. 41 a 43. Edit. Nova Terra.

⁴ Educación: adquisición de un saber que tiene un significado para el que lo asimila.

⁵ *Dans sa classe le maître doit être à la fois conducteur et participant*, J. C. Filloux. La Nature Science-Progés, núm. 3.333.

⁶ *Réflexion sur l'attitude non-directive en pédagogie*, J. C. Filloux. "Bouletín de Psychologie de la Sorbonne", núms. 8-9.

⁷ *Psychothérapie et Relations Humaines*, Roger y Kinget. Lieja, 1960.

⁸ Vid: *Psychosociologie Industrielle*, núm. 169: "Hommes et Techniques".

REUNIONES DE FORMACION Y SU METODOLOGIA

Por Enrique JIMENEZ JUAREZ

-
- I. INTRODUCCION.
 - II. CONCEPTO E IDEAS FUNDAMENTALES.
 - III. CLASES Y FORMA.
 - IV. OBJETIVOS.
 - V. METODOLOGIA.
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA.
-

I. INTRODUCCION

El objeto de este trabajo consiste en exponer las ideas básicas en función de las cuales puede desarrollarse la *dinámica de las reuniones de formación*.

Nos hemos puesto, por decirlo así, en el puesto del LIDER o, si se prefiere, del DIRIGENTE DE GRUPOS FORMATIVOS y, partiendo de los problemas que lleva consigo este puesto, hemos apuntado las ideas que nos parecieron más útiles para conseguir la finalidad del grupo: *su formación y constitución*, así como para *descubrir posibles nuevos líderes o dirigentes*.

La sociedad necesita, cada vez más, estos grupos; tanto en un sentido político, como social, como formativo, como económico y, de igual forma, necesita también del desarrollo de las facultades personales de comunicación, sin las cuales no podría haber progreso social y humano.

Más aún, dentro de la Educación Permanente de Adultos, son el medio más eficaz y adecuado con que en este momento puede contar la "educación social".

II. CONCEPTO E IDEAS FUNDAMENTALES

1. REUNION PERMANENTE O FORMAL.
 2. REUNIONES TRANSITORIAS O INFORMALES.
 3. POSICION DE BENNE-SHEATS.
 4. OBJECION A BENNE-SHEATS.
 5. NUESTRA DEFINICION SOBRE REUNIONES DE FORMACION.
 6. LAS NOTAS FUNDAMENTALES DE LA DEFINICION PROPUESTA.
 7. PARTIDA.
 8. DIFERENCIA.
 9. SUJETOS DE FORMACION.
 10. TRES MOMENTOS DE LA EDUCACION PERMANENTE.
 11. RAZON Y NECESIDAD DE LAS REUNIONES DE FORMACION.
-

Debemos comenzar esta rúbrica haciendo una clasificación. La Reunión la podemos considerar en dos grandes modalidades:

1. *Reunión permanente o formal*, que viene dada a través de las instituciones (familia, municipio, asociación). Estos grupos inciden en el individuo:

- de forma *constante*
- de forma *profunda* y
- de forma *indirecta*.

A estos grupos estables, el doctor García-Hoz los llama "Grupos Paidocenósicos de Educación", y los define como "un conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en el educando un peculiar modo de ser y de reaccionar". *Paidocenos* quiere decir: enseñanza en común, del griego: *paideuo* = enseñar, y *koinos* = común. Naturalmente, no es nuestro fin el estudio de estos grupos de formación.

2. *Reuniones transitorias o informales*, reuniones que una vez realizado o llevado a cabo su cometido no tienen razón de ser; pero que, a su vez, tienden a proporcionar una formación predispositiva de forma directa, y de efecto pro-

fundo, en todo aquel que ha participado en alguna reunión de formación, predisponiéndole y capacitándole para la comprensión de problemas económicos, sociales, laborales, cooperativos y de cuantos matices puedan surgir en el trabajo, dentro de la educación permanente.

Hechas las anteriores precisiones, pasamos a definir las REUNIONES DE FORMACION.

3. *Posición de Benne-Sheats.*—Antes de exponer nuestra definición, tomemos nota de un texto de Benne y Sheats que refleja una orientación discutible:

“Una ciencia del adiestramiento de grupo debe tratar de descubrir y aceptar las limitaciones que el adiestramiento de grupo en sí enfrenta, al intentar alterar las estructuras de la personalidad por parte de todos los miembros.”

4. *Objeción a Benne-Sheats.*—El hombre queda demasiado despersonalizado y demasiado “metido” en un régimen comportamental, en la concepción de estos autores.

5. *Nuestra definición sobre reuniones de formación.* Las reuniones de formación son: reuniones transeúntes, que tratan de capacitar a la persona participante y desarrollar sus facultades, por medio del diálogo-comprensivo y evolutivo de todo el grupo, sobre un problema real y concreto, con el fin de encontrar soluciones dinámicas al problema en cuestión, y buscando, junto al adiestramiento de los miembros en determinadas técnicas, su formación como posibles dirigentes.

Naturalmente, esta segunda modalidad es la que interesa y de la que tratamos aquí.

6. *Las notas fundamentales de la definición propuesta* son las siguientes:

- a) *Reuniones transeúntes* con la intención de formar.
- b) Tratan de
 - capacitar y
 - desarrollar a la persona.
 - Se trata, pues, de una incidencia intrínseca a la persona, buscando el desarrollo de sus cualidades, con el fin de que sirvan al mejor tratamiento de los problemas humanos y socioeconómicos.

c) Instrumentos o medio:

el *diálogo comprensivo* con sentido evolutivo y perfeccionante, cuya acción reflexiva hace que el sujeto se perfeccione a sí mismo y a los demás.

d) Acerca de un *problema real y concreto*:

- de tipo humano
- de tipo económico
- de tipo social.

e) *Soluciones dinámicas*:

que es lo mismo que buscar las formas, procedimientos y estructuras más apropiados a las circunstancias, con sentido evolutivo eficaz.

f) *Como posibles dirigentes*:

- Se busca formar al grupo como medio eficaz y resolutivo.
- Pero, a su vez, puede dar ocasión a que salgan nuevos dirigentes si hay ocasión, necesidad y cualidades.

6. *Partida*.—En las abejas existe la *socialidad*, o capacidad instintiva para colaborar cada una en la obra conjunta de la colmena y en la fabricación del panal de miel.

El hombre posee la *sociabilidad*, o capacidad racional que le permite, administrando y dirigiendo su libertad, colaborar, ordenar medios y proponerse fines en beneficio de sí mismo y de la comunidad dentro de la cual se encuentra.

7. *Diferencia*. Ahora bien:

- a) En la abeja existía el instinto determinista y, a su vez, una función muy específica y muy mediatizada, esto es, una operación de rutina.
- b) En el hombre, sin embargo, tenemos que:
 - No es instintivo, sino racional.
 - No es específico, no está mediatizado a un trabajo rutinario, sino múltiple; y, a su vez, que cada día se encuentra con problemas imprevistos.
 - Un hombre aislado no puede resolver los múltiples problemas ordinarios, y menos todavía los

imprevistos, que cada día aumentan en número y en dificultades.

● Es entonces cuando, ante los problemas

- económicos
- sociales
- laborales
- cooperativos
- políticos
- técnicos
- científicos...

tenga, por fuerza, que UNIRSE para tratar, entre todos, de aportar su trabajo, colaboración, talento y práctica hacia la búsqueda de nuevas soluciones; bien porque se necesiten nuevas soluciones, bien porque se necesite la colaboración conjunta.

9. *Sujetos de formación.*—Los sujetos de formación en las reuniones de formación pueden ser cualquier clase de persona que esté interesada en la solución de los problemas que le afecten. Los adultos son llamados de forma especial para todos los niveles de capacitación.

10. *Tres momentos de la educación permanente.*—En la educación permanente nos encontramos con tres momentos claramente definidos:

Primero:

De desarrollo, corresponde a la infancia y la juventud. Su exigencia es doble:

- aprender
- desarrollar las facultades.

Es el clásico período de desarrollo, de sacar las potencialidades, de instruirse.

Segundo:

De rendimiento, o plenitud de rendimiento, físico, intelectual... como resultado del aprendizaje de la primera fase.

Tercero:

De desgaste.

La educación permanente mira principalmente a estas

dos fases últimas. En la segunda o de *rendimiento* se refiere al individuo bajo tres conceptos:

- *perfeccionar* lo aprendido
- *especializarse* en nuevos aspectos
- en coordinar esfuerzos.

En la tercera o de *desgaste*, la educación ayuda a "mantener la forma":

- para seguir sirviéndose a sí mismo,
- para seguir sirviendo a la sociedad,
- para poder transmitir el consejo y la experiencia.

11. *Razón y necesidad de las reuniones de formación.* En función de la educación permanente, y principalmente en lo que respecta a la segunda y tercera fases, son necesarias las reuniones de formación. A su vez, hemos dicho que en la abeja el trabajo era determinista y rutinario, mientras que en el hombre era múltiple e imprevisto y dinámico. Ahora bien, para poder mantener un alto grado de adaptación en la FASE DE RENDIMIENTO y en la FASE DE DESGASTE ante lo múltiple, imprevisto y dinámico de los problemas de la técnica y de la ciencia, son necesarias estas reuniones transeúntes para cubrir cuantos defectos encuentre el hombre en sí y en el grupo.

III. CLASES Y FORMAS

1. QUE ES UNA REUNION DE FORMACION.
 2. CLASES DE REUNIONES DE FORMACION.
 3. FORMAS DE LLEVARSE A CABO:
 - POR SU NUMERO.
 - POR SUS FORMA.
 - POR SU ESTRUCTURA.
-

1. *Qué es una reunión de formación.*—Pretendemos dejar bien diferenciada la reunión de formación de otros grupos similares.

LA DINAMICA DE GRUPOS: Surge el líder, surgen los roles. Surge el problema. Surge la comprensión. Se trata, pues, de perfilar conductas.

EL GRUPO DE TRABAJO: Implica la aportación del saber de cada miembro y no es necesario que dialoguen, sino que cada uno aporta por separado su estudio y presupone cierta preparación científico-técnica.

EL TRABAJO EN GRUPO: Suele hacerse dentro de la vida escolar, en clase, sobre un área del saber o sobre una unidad didáctica.

La *Reunión de Formación* supone un centro, una fábrica, una empresa, en una palabra: una *INSTITUCION*. Supone, a su vez, una *autoridad*, que podrá comportarse conforme a una de las formas que exponemos a continuación. Supone unos *miembros adultos* que desean o deben formarse, haciendo uso de uno de los medios más eficaces de la Educación Permanente de Adultos. Puede ser que traten de *resolver* un problema real y concreto aportando cada uno su experiencia y saber. A su vez, estas reuniones pueden dar origen a *futuros dirigentes*, haciéndoles conscientes de su técnica y de sus posibilidades.

2. *Clases de Reuniones de Formación.*—Las Reuniones de Formación pueden ser de varias clases, y su división viene dada:

- POR LA MATERIA DE QUE TRATAN: (tantas clases cuantos problemas o ciencias aborden).
- POR SU CONSTITUCION:
 - a) Simples: hacen referencia a un problema.
 - b) Compuestas: Tocan varios problemas a la vez.
- POR EL NUMERO DE PARTICIPANTES:
 - a) Minirreuniones (2-25 participantes): pequeña o grupo.
 - b) Mesorreuniones (25-100): intermedio.
 - c) Macrorreuniones (100...): grande.
- POR LA FORMA DE EFECTUARSE O DESARROLLARSE:
 - a) Directivas.
 - b) Participativas.
 - c) Supervisoras.
 - d) Incentivadas.

— POR SU ESTRUCTURA:

- a) Prefijadas.
- b) Espontáneas.
- c) Dinámicas.
- d) Estáticas.

3. *Formas de llevarse a cabo.*—De todas ellas nos fijamos en aquellas que tratan de la FORMA DE LLEVARSE A CABO, ya que las anteriores divisiones sólo nos interesan en función de un conocimiento lógico.

● POR SU NUMERO

Atendiendo al número, hay que decir que el dirigente normalmente actúa y trabaja dentro del área de las minirreuniones de grupos, para formar:

- líderes o
- eficaces colaboradores.

● POR SU FORMA

REUNIONES DIRECTIVAS.—En estas reuniones, el líder o el dirigente lleva la iniciativa a todo el grupo. Se cruza una acción ascendente y descendente del líder o dirigente a la masa del grupo. Se trata más bien de un adoctrinamiento, con sentido informativo, orientador; provocando la reacción, o puesta en forma, de los demás. Su acción es un tanto dictatorial y trata de promover unos mismos efectos y actitud en el grupo reunido. Su fin es predisponer a una misma acción.

REUNIONES PARTICIPATIVAS.—En esta reunión el líder o dirigente se mezcla en la masa del grupo para hacerse uno más. De tal manera, que asume una iniciativa y una responsabilidad inicial para luego, en plan de coparticipación, llevar el diálogo, discusión o crítica como uno más del grupo al objetivo final. Su actuación es democrática y su posición es de no dejar enfriar el ambiente tocante al problema. El diálogo alcanza un alto grado y la comprensión necesaria.

REUNIONES SUPERVISORAS.—El dirigente inicia el diálogo, pone de manifiesto el objetivo y fines que se deben discutir. Expone las dificultades, y acto seguido

se queda en un segundo término para dejar al grupo que actúe por su cuenta. Sólo en caso necesario hará alguna que otra aclaración para dejar otra vez en un primer plano la actuación dialogante del grupo. Rectificará (en su caso) los fines y conclusiones, pero sólo en caso de necesidad. Su posición es de observador.

REUNIONES INCENTIVADAS.—La labor del líder debe ser en esta actuación de gran agudeza y sentido de la oportunidad, para hacer que la reunión no pierda viveza, no pierda entusiasmo y el diálogo comprensivo sea fecundo. Su actuación sólo debe ser en momentos oportunos y con el fin de dar animación; por otra parte, deja plena actuación a los miembros, reforzando a los más tímidos o menos dados al diálogo.

● POR SU ESTRUCTURA

REUNIONES PREFIJADAS.—Previamente se informa a los miembros sobre:

- el problema
- puntos a tratar
- tiempo de discusión
- lugar, día, hora
- ideas predominantes
- obstáculos.

REUNIONES ESPONTANEAS.—Surgen de repente o en un tiempo límite, bien por la gravedad, urgencia u otras razones; la reunión empieza de forma informal y espontánea.

REUNIONES DINAMICAS.—La reunión tiene el propósito de buscar solución adecuada ante los problemas.

REUNIONES ESTATICAS.—Su finalidad es simplemente informar al grupo o recibir consejo del grupo.

* * *

¿Cuál de estas formas es más ventajosa? Esta pregunta, en sí considerada, no tiene sentido, ya que la respuesta depende de muchos factores:

- del carácter del líder.
- del predominio del grupo.
- del problema de que se trate.

- de la preparación de sus miembros.
- de la forma de empezar o de aceptar el problema por los miembros.

IV. OBJETIVOS

1. OBJETIVOS RESPECTO AL SUJETO.
 2. OBJETIVOS RESPECTO AL GRUPO.
 3. COMPORTAMIENTO DEL RESPONSABLE DE UN GRUPO.
 4. OBJETIVOS DE PROYECCION DEL GRUPO.
-

1. *Objetivos respecto al sujeto.*

- a) Acción operante y eficaz con el fin de que el individuo deje su posición estática respecto a los problemas que le rodean y busque soluciones.
- b) Verter hacia afuera al individuo haciéndole que participe y haga partícipes de sus ideas a los demás. Creando en él el máximo sentido de responsabilidad.
- c) El “desarrollo de conceptos y técnicas básicas que se necesitan con urgencia en el campo de la discusión y la productividad de grupo”.
- d) Tratar de conjugar la experiencia y las dificultades vividas día a día y la ciencia.
- e) Promocionar las “habilidades que se requieren para llegar a discusiones conjuntas”.
- f) Lograr “conocimientos, comprensión, actitudes y habilidades” para triunfar no sólo como miembro, sino también como grupo ante un problema o problemas.
- g) Posibilitar al máximo toda serie de ocasiones a través de las cuales el adulto pueda perfeccionar sus conocimientos, pueda superar su formación y pueda desarrollar aquellas cualidades que posee su persona, de forma que no queden estériles, sin posibilidad de desarrollo.

2. *Objetivos respecto al grupo.*

- a) “Investigación conjunta” coparticipando en la discusión y solución de problemas.
- b) “Desarrollar una mayor productividad” conforme a las necesidades presentes y prevenir las futuras.

- c) Cooperar las técnicas adecuadas para hacer posible los cambios y evolución de actitudes de cada uno de sus miembros.
- d) Hacer que las ideas discutidas puedan ser llevadas a la práctica y tratar de que las conclusiones puedan llegar a ser realizadas.
- e) Dar la posibilidad de que todos sus miembros puedan adquirir el desenvolvimiento necesario para ser perfectamente aptos para el diálogo.

3. *Comportamiento del responsable de un grupo.*

a) Actitud preventiva:

- Saber captar el descontento o fallos.
- Ver qué medios o actuaciones son posibles.
- Ordenar y disponer los medios con que se cuenta.
- Ver qué miembros están más capacitados respecto al problema de que se trate y procurar incentivarlos y atraerlos.
- Hacerles ver que de su acción y diálogo debe depender la solución.
- Animarles en la tarea.

b) Actuación indirecta:

- Ayudar no sólo a formar el grupo, sino darle “información acerca de cómo grupos semejantes se van organizando para la acción”.
- Procurar que las personas vean los pros y contras, “reflexionen sistemáticamente y analicen”.
- “Sugerir al grupo” cuanto les pueda ser útil en “material... técnica... suministro”.

c) Actuación directa:

- Proporcionar “personal”.
- Proporcionar “material”.
- Proporcionar “local”.
- Facilitar “programa” de actuación.

4. *Objetivos de proyección del grupo.*—El pequeño grupo, por regla general, no se queda en sí mismo; suele ser utilizado para formar colaboradores y

- perfeccionar
- promover
- dar a conocer

- influenciar, bien a otros grupos mayores, bien para seleccionar dirigentes para futuras reuniones.

Ahora vamos a ver qué posiciones debe tomar el dirigente, respecto del minigrupo, para que éste sirva de enlace y de cauce de acción en el mesogrupo o macrogrupo:

- a) Saber conocer posibles líderes o posibles valores, para que puedan servir en los grupos mayores.
- b) Saber clasificar a los miembros a través de sus formas de actuar y de exponer sus ideas y del valor de las mismas.
- c) Aprovechar cuantas oportunidades se encuentren para intercambiar ideas y aclarar sus dudas.
- d) Orientarles respecto a posibles reuniones y, a su vez, que vayan buscando problemas relacionados con el tema.
- e) Precaver a los miembros de posibles fallos, dado el ambiente o dada su forma de ser o carácter.

V. METODOLOGIA

1. EL METODO.
 2. PROCEDIMIENTO DE APLICACION.
 3. FORMAS.
 4. FORMAS DE ORGANIZAR LOS GRUPOS:
 - a) FORMA VERTICAL.
 - b) FORMA HORIZONTAL.
 - c) FORMA MIXTA.
 5. CONDICIONES METODOLOGICAS FUNDAMENTALES
 6. PUESTA EN MARCHA.
 7. TRATAMIENTO DEL PROBLEMA.
 8. ESTATUTOS PARA EL DESARROLLO DE LA REUNION.
-

1. *El método.*

"La manera razonada de conducir un alumno a la consecución de la verdad."

En nuestro caso la verdad es la discusión razonada del tema en cuestión no sólo con el fin de resolverle, sino de perfeccionar a las personas participantes en la reunión.

2. Procedimiento de aplicación.

“Son los medios que se emplean para la aplicación práctica del método.”

Nuestro método por antonomasia es el VERBAL, porque es por medio del diálogo a través del que, principalmente, se realizan y se efectúan las reuniones de formación; no impidiendo usar otras técnicas audiovisuales como complemento del diálogo.

3. *Formas.*—Las formas que se usan son la *expositiva*, si se trata de una reunión *estática*; *mixta* (expositiva-interrogativa), si se trata de una reunión de formación dinámica.

4. *Forma de organizar los grupos.*—Caben muchas formas de organización. Depende, a su vez, de los fines que se propongan o de los objetivos a conseguir.

- a) La *forma vertical* viene dada por la presencia en el grupo de participantes de diversos niveles jerárquicos.
- b) La *forma horizontal* viene dada por la presencia en el grupo de individuos de un mismo plano, o dentro de un mismo género de problemas.
- c) La *forma mixta* se da cuando los componentes de un grupo pertenecen a puestos distintos dentro de la empresa. Del mismo modo, cuando se tratan problemas que afectan a varios departamentos o varios problemas a la vez.

5. *Condiciones metodológicas fundamentales.*—Los puntos que no pueden nunca perderse de vista en las REUNIONES DE FORMACION son:

- Participación activa de los miembros.
- Reflexión participativa de los miembros.
- Un dirigente que promueva la reunión y un grupo seleccionado para ser formado.
- Son promovidas por una autoridad.
- Llevan como finalidad la promoción del personal (para una determinada labor o empresa).

6. *Puesta en marcha.*—Los pasos a seguir son:

- 1.º Comunicación a los miembros colaboradores de la reunión. (Si es *ocasional* debe notificárseles con veinticuatro horas de anticipación.)

- 2.º Entrega de una nota con los puntos a discutir de forma sistemática.
- 3.º Asignación a cada miembro del rol que le corresponde:
 - animador
 - regulador
 - crítico
 - expositor y defensor del punto asignado...
- 4.º Asignación
 - del lugar
 - hora
 - algún medio material o trato humano que fomente la amistad entre los miembros antes de empezar.
- 5.º Si el grupo está bien entrenado por medio de un control de tiempo, atenerse a la medida de tiempo dada a cada punto y a cada individuo. Si no existe un entrenamiento previo, deberá tenerse en cuenta:
 - Si es fructífera la reunión, no importa el tiempo empleado.
 - Si se ve que no es fructífera, debe incentivarse la reunión; si ello no fuera posible, se deberá cortar en el acto. El ideal sería:
 - diálogo productivo
 - conceptualización breve y eficaz
 - tiempo justo y nada más.

Pero lo interesante en esto es CREAR RITMO

- de discusión
- de trabajo
- de concreción
- de anotación
- de fijación.

Juntamente con respuestas

- certeras
- agudas
- reflexivas
- cooperativas
- resolutivas.

Y, a su vez, dar ocasión a la formación de cada miembro, mediante su intervención.

6.º La composición del grupo puede ser: homogénea o heterogénea, pero siempre será necesario suavizar y superar diferencias, para centrarse sólo en el problema que se tiene delante. Es el problema el único fin y el medio de unión. Jamás la diferenciación de personas, si exceptuamos al dirigente, ya que en realidad las REUNIONES DE FORMACION implican una cierta institucionalización, o estructura orgánica, y cuyo problema-diálogo deberá formar y unir A TODOS.

7. *Tratamiento del problema.*

- 1.º Lectura reflexiva de los problemas puestos en el cuestionario con un comentario-ambiente del dirigente.
- 2.º Centrar el problema con sus causas y consecuencias.
- 3.º Soluciones positivas y eliminación de obstáculos obstructivistas.
- 4.º Solución concreta y puntos concretos de acción o remedio.

8. *Elementos para el desarrollo de la reunión.*

HABILIDADES BASICAS: Diálogo; saber ver; puntos afines; diálogo constructivo; puntos concretos; aceptación.

FACTORES OBJETIVOS: Sexo; cargo; hora; representatividad; tiempo; dificultad; lugar.

PASOS: Introducción: Charla previa; romper la frialdad; incluso alguna bebida.

Discusión: Plantear el problema cada uno; saber escuchar a cada uno; diálogo progresivo.

Decisión: Selección de ideas; separación de las dificultades; compilación de posibles soluciones.

Acción del grupo: Directamente; indirectamente.

DIFICULTADES: Carácter: Puntillistas; inflexibles; parciales; indecisos; dominadores; susceptibles.

Materiales: Económicas; tiempo; lugar.
 Políticas.
 Sociales.

NOTA.—Finalmente, debe considerarse en todo proceso metodológico el problema de la evaluación del desarrollo y eficacia de la reunión; pero éste es tema que llevaría mucho espacio y no puede ser tratado aquí.

E. J. J.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

Ardoino: *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*. Rialp, 1967.

Batten: *El enfoque no directivo en el trabajo social de grupo y comunidad*. Euramérica, 1969.

Bleger: *Sicohigiene y sicología industrial*. B. del H. contemporánea, 1966.

Fingermann: *Relaciones humanas*. El Ateneo, 1968.

García-Hoz: *Educación personalizada*. C. S. I. C., 1970.

Johannot: *El individuo y el grupo*. Aguilar, 3.ª ed., 1966.

Kelly: *La evaluación de las cualidades humanas*. Marfil, 1969.

Olmsted: *El pequeño grupo*. Paidós, 1966.

Titone: *Metodología didáctica*. Rialp, 1966.

Varios: *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica*. C. Cajas de Ahorro, 1969.

NOTA.—El autor desea agradecer al señor Muñoz Alvelo, de la "Líbrería Agustinus", la colaboración que le prestó en la localización de la bibliografía que figura aquí citada y de otras obras cuya referencia se incluye en la bibliografía general del número.

FORMACION DE ADULTOS; TECNICAS DE GRUPO

Por Juan AYCART ANDRES

Más importante que la ciencia es su resultado. Una respuesta provoca cien preguntas.

J. L. MORENO

Hoy se desenvuelve la vida, cada vez más, dentro de un marco asociado. La complejidad y amplitud creciente de los problemas a los que se enfrenta el hombre ha obligado a éste a trabajar en grupos.

Los estudios realizados sobre las fuerzas que actúan en un grupo condicionando su comportamiento, y sobre la influencia mutua grupo-individuo, han sido aplicados a orientar la producción y eficacia de los grupos de trabajo.

En consecuencia, la educación se ha visto afectada en dos aspectos:

- necesidad de preparar a los hombres para trabajar en grupo,
- posibilidad de aumentar la eficacia de la formación mediante la aplicación de los principios obtenidos en los estudios sobre grupos.

Ambos aspectos exigen el conocimiento de las fuerzas que actúan en los grupos, de los fenómenos que se producen en ellos y de las técnicas de participación y dirección de grupos, así como de las leyes en que tales técnicas se apoyan.

Este artículo tiene por objeto describir algunas de las técnicas de grupo aplicables a la formación de adultos; pero antes de abordarlas conviene recordar brevemente la noción de grupo y en particular la de grupo de formación.

CONCEPTO DE GRUPO

Una definición del término grupo, que compensa su falta de precisión con su realismo, nos ha sido ofrecida por uno de los fundadores de la sociología americana, Albion Small, quien dice:

“El término grupo es una designación sociológica conveniente para determinar cualquier número de personas grande o pequeño, entre las cuales se han establecido tales relaciones que sólo se pueden imaginar a aquéllas como un conjunto..., un número de personas cuyas relaciones mutuas son tan importantes como para que llamen nuestra atención.”

Es claro que esta definición de grupo no distingue entre una multitud, una peña de amigos o una familia; sin embargo, en la definición se pone de manifiesto algo que es necesario para que exista el grupo, “las relaciones mutuas”. Relaciones que implican interacciones entre los componentes del grupo.

Ahora bien, no es sólo la existencia de interacción la que da lugar a la aparición del grupo, sino que es necesario que haya una conciencia de relación común. Por tanto, y precisando, se puede definir como grupo a un conjunto de personas que se hallan en contacto unas con otras, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros y que poseen conciencia de una relación común de importancia (S. M. Olmsted, “El pequeño grupo”).

Un ejemplo que nos puede aclarar esta definición puede ser el siguiente: un conjunto de personas que se encuentran en un vagón de metro no forman un grupo, según la definición; ahora bien, si el vagón sufre un incendio y el conjunto de viajeros adquiere conciencia del peligro común y coordinan sus actividades en sofocar el incendio, calmar los ánimos, socorrer heridos, etc...., el conjunto de viajeros *se transforma en un grupo*.

Otra precisión que ha de hacerse relativa al número de personas que constituyen los grupos: el número de personas componentes de un grupo hace que en él se produzcan diferencias que bien pueden calificarse de esenciales en los procesos de los macro y micro-grupos; por tanto, el estudio de cada uno de estos tipos requiere un tratamiento diferente.

GRUPOS DE FORMACION

Dentro del conjunto de características generales que aparecen en la constitución de un grupo se encuentra la existencia de unos objetivos comunes. Cuando estos objetivos están dirigidos hacia la formación de cada uno de los miembros que constituyen el grupo (entendiendo por formación no sólo la mera adquisición de conocimientos sino, sobre todo, la transformación que paulatinamente se va operando en el individuo y que afecta a lo más profundo de su ser), podemos decir que estamos hablando de un grupo de formación. Es en este cambio de actitudes que debe realizarse en el individuo donde la formación en grupos tiene su mayor importancia, puesto que es a nivel grupal donde adquiere una mayor fuerza, debido sobre todo a las necesidades de estima, pertenencia y vinculación social, que el individuo tiende a satisfacer y que obligan a éste a no desestimar las ideas del grupo, discutiéndolas y aceptándolas con mayor facilidad, moldeando así, poco a poco, su personalidad y preparándole para el trabajo en grupo.

La aplicación del conocimiento de los principios y leyes que rigen la vida de un grupo permiten, como ya hemos indicado anteriormente, aumentar la eficacia en la formación. Este aumento del rendimiento en la formación, podemos suponer que es debido a las interacciones producidas entre los miembros del grupo, que al crear las normas de actuación e ir aumentando la cohesión entre los mismos, permite encontrar la información necesaria y transformarla para que esté orientada hacia la solución.

Esta búsqueda de información y su posterior transformación está íntimamente ligada al nivel de competencia, conocimiento y experiencia del grupo. Siendo la elección de los participantes componentes importante, si se quiere lograr que la información sea tratada adecuadamente. Ahora bien, no debemos suponer que una mayor interacción entre los componentes del grupo permite una mayor eficacia, puesto que depende de la madurez del grupo el que se facilite la misma. De aquí que la preparación de los hombres para el trabajo en grupo sea fundamental dentro de un proceso de formación en un sistema de grupo.

Con el fin de conseguir la compaginación de ambos aspectos se utilizan una serie de técnicas cuya descripción vamos a presentar.

TECNICAS DEL GRUPO

Bajo el nombre de técnicas de grupo entendemos aquellos medios o métodos empleados en situación de grupo que se utilizan con el fin de lograr la acción del mismo. Independientemente de las fuerzas inherentes al grupo, la acción es conducida por medio de la aplicación de algunas técnicas. La técnica aplicada, o las combinaciones de ellas, son los caminos que permiten al grupo alcanzar sus objetivos. Empleadas en la forma y en el ambiente adecuados, las técnicas tienen el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales, de estimular la dinámica del grupo y de moverle hacia sus metas.

Como consecuencia de esto, un conocimiento y un entendimiento de las técnicas grupales es necesario para lograr una madurez del grupo y una mayor eficacia en los resultados a conseguir. El conocimiento de las técnicas existentes nos permitirá una selección eficaz de aquélla, o aquéllas, que deberemos emplear en cada momento. Para ello es necesario, puesto que hemos considerado las técnicas como eslabones entre el grupo y sus objetivos, que el animador de la reunión tenga en cuenta, por un lado, al grupo y sus integrantes y, por otro, el fin deseado.

En el caso de grupos cuyo fin es la formación de sus componentes, las técnicas de grupo a utilizar, prescindiendo de las características del grupo y de los individuos que lo forman, vienen determinadas por la mayor eficacia en la formación que su utilización implica.

En general, este conjunto de técnicas utilizables en los grupos de formación se engloban bajo la denominación de "técnicas o métodos activos", caracterizando de esta manera los procedimientos pedagógicos que se aplican a grupos pequeños de formación.

La noción de "método activo" sirve para precisar condiciones de actividad pedagógica, debiendo tener en cuenta que la utilización de grupos pequeños y el empleo de técnicas de discusión no supone necesariamente que se trate de un método activo, puesto que para considerar activo un método es necesario que cumpla las siguientes condiciones:

- El grupo de formación debe estar situado en condiciones que revistan interés por sí solas.

- Los problemas que actúan como estímulo para la reflexión deben surgir de esta situación.
- El grupo debe tener acceso a la información necesaria a fin de encontrar soluciones para el problema.
- El grupo debe tener libertad para encarar las soluciones y comprobarlas mediante discusiones y hechos.
- Las soluciones adoptadas deben ser las del grupo.

En base al mayor o menor grado en que se satisfacen estas cinco condiciones, se puede realizar una selección de las técnicas de discusión aplicadas a los grupos de formación. A continuación describimos las más importantes.

TECNICA DEL CASO

Este método fue creado en la Universidad de Harvard, de los Estados Unidos. Después de la II Guerra Mundial ha tenido una vasta difusión en Europa.

Consiste en confiar a un grupo de personas la presentación fiel de una serie de hechos. Se realiza asimismo una discusión que permite lograr una mejor comprensión de las razones fundamentales por las que han sucedido los hechos, y del comportamiento de las diversas personas involucradas.

Esta técnica tiene por objeto la capacitación práctica para la solución de problemas concretos. Se basa en la idea de que un problema particular necesita una solución particular, la cual es función de las condiciones específicas del problema y de la personalidad del individuo que se enfrenta al mismo. Por tanto, el estudio de un caso no presentará sólo una solución, sino que como consecuencia de las diferentes personas que se enfrentan al problema llevará a diferentes soluciones válidas.

El método del caso de estudio pasa por alto el plano superficial de las buenas soluciones con el fin de provocar cambios profundos en las actitudes de los individuos, las cuales se traducen en un cambio espontáneo y duradero de la conducta. No se trata, pues, de un método de instrucción ni de capacitación operativa, sino que es un método de formación que crea actitudes favorables, lleva a la reflexión final y desarrolla la percepción. Podemos hablar, por tanto, de una formación en profundidad.

Tipos de casos

Podemos distinguir dos tipos de casos:

- 1.º El caso presenta una situación ficticia de partida y una meta; es decir, la situación a la cual se quiere llegar. El grupo debe buscar las soluciones posibles al caso, que, como ya hemos indicado anteriormente, pueden ser diferentes para distintos grupos.
- 2.º El caso presenta una situación real que ha sido completamente vivida con todas sus características. Como consecuencia de ser el tema real, las personas que le estudian pueden apreciar la mayoría de los datos, tanto cualitativa como cuantitativamente, surgiendo en consecuencia soluciones diversas consideradas válidas para cada uno de los participantes.

Mientras que el primer tipo del caso conduce a una solución teórica, este segundo tipo se esfuerza por obtener una objetividad práctica, descubriendo los aspectos subjetivos de las soluciones propuestas, acentuando a la vez la relatividad de estas soluciones y la imposibilidad de formular juicios de valor sobre las mismas.

Estructura del caso

Un caso se puede componer de la siguiente manera:

- a) Una situación de partida que presenta todos los datos objetivos (mensurables) y subjetivos (el ambiente, el elemento humano, etc...).
- b) El hecho crítico que se ha producido y que abre el caso.
- c) Lo que se ha efectuado después de haber tenido lugar el hecho.
- d) La situación final a la que conduce, en la mayoría de los casos, a un callejón sin salida, que impide hacer algo.

La aplicación de la técnica del caso a un grupo de formación sigue el siguiente proceso:

Presentación del caso

La presentación del caso normalmente suele realizarse por escrito o bien en película o banda sonora, método que

ofrece la ventaja de ser más real en el sentido psicológico y hace una impresión más vivida en los participantes.

Discusión del caso

La discusión del caso, por lo general, abarca entre una hora y media y dos horas; en ella se puede realizar el estudio centrándolo en el problema, en el problema-grupo o en el individuo.

- Discusión del caso centrado en un problema.
Consiste en el examen de los siguientes factores:
 - a) Es necesario ver qué es lo que ha sucedido para descubrir el ¿porqué?
 - b) Qué es lo que debería haber hecho para evitar las dificultades surgidas.
 - c) Qué es lo que se deberá hacer para solucionar estas dificultades.
 - d) Qué es lo que sucedería tomando en cuenta todos los factores.
 - e) Qué es lo aconsejado para resolver tales dificultades en el futuro.

- Centrado en la solución problema-grupo.

En este caso el conductor de la discusión participa sólo para facilitar la misma, deja reaccionar al grupo con respecto a los problemas que surjan en el caso ayudando a distinguir los problemas y a encontrar los objetivos, trata de hacer considerar al grupo las diferencias lógicas del caso y de lo que esto implica en la elección de las metas y soluciones. De esta manera, el grupo toma conciencia de la relatividad de las soluciones, las cuales implican una diferencia de las relaciones existentes entre el grupo y el problema.

- Centrado en el individuo.

El caso propuesto representa una oportunidad para que los miembros del grupo expresen sus actitudes.

El papel del conductor de la discusión consiste en clarificar las actitudes y los sentimientos de los individuos y no tanto los del grupo, con objeto de facilitar la toma de conciencia de cada uno de ellos respecto

de los sentimientos estimativos con relación al caso. El objeto es facilitar al máximo la facultad de pensar individualmente y acentuar la toma de decisiones.

Empleo de la técnica del estudio de caso

Normalmente esta técnica se emplea en la formación de personal de gestión, de sociólogos, pedagogos, asistentes sociales y, en general, por la formación de todos los especialistas de problemas humanos.

Es particularmente adecuada para la facilitación en la toma de decisiones y para la formación de organizadores o mandos con responsabilidades directivas y de asesoría.

LA TECNICA DE REUNION-DISCUSION

Podemos definir la Reunión-Discusión como la reunión para debatir en grupo un tema de interés común. Cada uno de los componentes del grupo participa en el debate y realiza un intercambio de información con los demás con objeto de alcanzar una mejor comprensión del problema o del tema que se estudia.

Mediante esta mejor comprensión, el grupo tiende a aceptar una conclusión común que conduce a unas decisiones prácticas aceptadas por todos.

Lo esencial en esta reunión es que haya debate, es decir, intercambio de informaciones. En estas reuniones todas las relaciones, tanto laterales como radiales, son posibles y por tanto existe una interacción máxima.

Existen tres tipos de Reunión-Discusión:

- De conversación.
- De tipo cooperativo.
- De funciones separadas o centralizadas.

Reunión-Discusión de conversación

En ella no hay animador; la discusión nace de una manera espontánea a partir de una preocupación común.

En este tipo de reunión, la progresión de la discusión es difícil, pues se producen desórdenes o desmembramientos del grupo. No se llega, por lo general, a una conclusión y

raramente se toman decisiones que sean aceptadas por el grupo, salvo en aquellos casos en que existen presiones provocadas por una necesidad imperiosa exterior.

Reunión-Discusión cooperativa

Dentro de este tipo de reunión, el animador coopera en la discusión del tema al mismo tiempo que preside o dirige la reunión; es decir, existe animador y es éste a la vez participante.

Esta doble función del animador, la de director o presentador y la de participante, hace que el grupo no pueda darse cuenta del papel que en cada momento desempeña. Encontrando, por tanto, el animador dificultad en la realización de su "rol", pues puede ocurrir que al entrar en el debate abandone su función de dirección o bien que pueda dar carácter de obligación a sus intervenciones mermando la libertad del grupo.

Reunión-Discusión de tipo centralizado o de función separada

Son aquellas en las que el animador centra su preocupación principal en el desempeño de una o dos funciones diferentes de las del grupo. Hay una separación precisa entre las funciones del animador y la del resto del grupo. Para estudiar este tipo de reuniones es necesario conocer primeramente qué funciones se cumplen dentro de una Reunión-Discusión considerada en sí como un conjunto organizado y con objetivos.

En una Reunión-Discusión, si analizamos lo que va pasando, podemos apreciar que deben cumplirse tres funciones principales:

- 1.º *Una función de producción*, que consiste en encontrar la información necesaria y transformarla para que esté orientada hacia la solución o soluciones.
- 2.º *Una función de facilitación*, que permite la función de producción en el plano lógico, o sea que permite llegar a una definición del problema y del objetivo; definir un método y un plan de trabajo; mantener al grupo dentro del método y del plan de trabajo; hacer que todos los participantes intervengan, y hacer que

el grupo tome conciencia de los progresos alcanzados.

- 3.° *Una función de regulación*, que facilita la función de producción en el plano psicológico, es decir, que permite que el grupo tome conciencia de la totalidad de lo que va ocurriendo dentro del grupo de acuerdo con el problema considerado, así como lo que va ocurriendo en las intervenciones del propio grupo. Es decir, esta función implica por parte del animador el poder abstraerse del problema tratado para poder centrarse efectivamente en el grupo: deberá, por tanto, analizar lo que va pasando y tener en cuenta las causas de tensión y conflictos para poder en todo momento suscitar en el grupo análisis constructivos, disminuir y resolver los conflictos.

Tomando en consideración la existencia de estas tres funciones, las *reuniones-discusión de función separada o centrada* pueden ser clasificadas según que el animador tome a su cargo una o dos de ellas. De esta forma, las reuniones-discusión de funciones centradas pueden ser:

- *Reunión-Discusión centrada en el problema.*—En ella la preocupación principal del animador es la de lograr una solución al problema tratado.

Su acción será la de lograr de su grupo una progresión orientada hacia un óptimo de resultados, delegando en el grupo toda la función de producción y absorbiendo o tomando él las funciones de facilitación y regulación. Deberá, pues, entregar al grupo todos aquellos elementos que sean necesarios para que se cumpla sin dificultad y sin conflictos la función de producción.

- *La reunión-discusión centrada en la relación grupo-problema.*—El animador se preocupa de que el grupo logre una buena percepción del problema. Considera que esta percepción induce al grupo hacia un estudio del problema coherente y con salida hacia solución aceptada por todos. En este tipo de reunión el animador delega en el grupo la totalidad de las funciones de producción y coopera con él en lo que se refiere a la función de facilitación, reservándose para sí mismo la totalidad de la función de regulación.

- *Reunión-discusión centrada en el grupo.*—En este tipo de reuniones el animador delega en el grupo toda la función de producción y toda la función de facilitación, asegurándose para él sólo la función de regulación.

La Reunión-Discusión como forma de enseñanza

De los tres tipos de reunión-discusión anteriormente descritos, el que da una relación más clara como una técnica de enseñanza es el correspondiente a las reuniones-discusión centradas, puesto que en ellas el animador adquiere una importancia primordial.

En la aplicación de este tipo de reuniones podemos utilizar dos técnicas pedagógicas; una, la interrogativa, a la que corresponden unas actitudes por parte del animador de encuesta, sondeo y apoyo, esto en cuanto al fondo del problema; pero en cuanto al plan y método de trabajo, unas actitudes de decisión, de consejo y evaluación. A las técnicas activas corresponden unas actitudes de sondeo y comprensión y a veces de interpretación, pero con prudencia; en este segundo caso la conducta del animador es animar, no dirigir, mientras que en el primero es directiva en cuanto a la forma, plan y método de trabajo.

PHILLIPS 66

Esta técnica fue aplicada por primera vez por J. Donald Phillips, de la Universidad del Estado de Michigan. Consiste en facilitar la discusión en grupo, mediante la descomposición del grupo de participantes en otros más pequeños, en los cuales el número de personas no excede de cinco ni es menor de tres. El tiempo de discusión tiene una duración de seis minutos. La utilización de este método permite la participación de todos los presentes, asegurando la máxima identificación individual con el problema que se trata.

Podemos considerarlo como un método rápido en la obtención de acuerdos, ya que se reduce en gran manera la posibilidad de que el control de la discusión pase a manos de conductores autoritarios o pequeñas minorías.

Prescindiendo de las anteriores características dinámi-

cas, la utilidad de este método podemos reflejarla en los siguientes puntos:

- Permite ampliar las interacciones del grupo de partida (es difícil permanecer al margen en un grupo de cinco personas).
- Facilita el tratamiento de problemas que puedan ser abordados mediante la descomposición de los mismos en partes componentes.
- Facilita la solución de problemas a tratar en grupos numerosos.
- Permite desarrollar la seguridad y la confianza individual en la resolución de problemas.
- Obliga a pensar y a discutir el problema.

Aun cuando esta técnica puede utilizarse sola, en la mayoría de los casos se aplica combinándola con otras. Un ejemplo típico es su utilización conjuntamente con la técnica del caso. La forma de proceder en la aplicación de estas dos técnicas combinadas es la siguiente: una vez facilitado el caso motivo de estudio a los componentes del grupo, éste es dividido en pequeños grupos que lo analizan y estudian durante seis minutos. Posteriormente es designado por cada uno de los grupos constituidos un representante. El conjunto de personas designadas por el grupo estudia las soluciones presentadas, llegándose a una solución única, que es comunicada a todos los miembros del grupo original.

EL «BRAINSTORMING»

El “brainstorming” es un tipo de reunión en grupo que tiene como objetivo la producción de nuevas ideas. La traducción literal de esta palabra al castellano sería “tormenta cerebral o de ideas”. El método nació antes de la II Guerra Mundial y se le conoce también bajo el nombre de “promoción de ideas”.

En la utilización del método, todas las ideas son aceptadas sin ponerlas en tela de juicio, a menos que salgan de la regla de juego establecidas. El “brainstorming” es a menudo una técnica de reunión libre, si bien es posible limitarle al tratamiento de un solo problema. La discusión del problema se hace sin tener presente cualquiera de las inhi-

biciones usuales para otros métodos, permitiendo considerar un gran número de alternativas y soluciones fuera de los objetivos, medios y actividades tradicionales.

La técnica del “brainstorming” lleva consigo la realización de tres fases de trabajo:

— Presentación del problema.

Durante esta fase el animador expone, en un tiempo de diez a veinte minutos, el problema que se va a tratar. Al final de la exposición realiza una pregunta que resume claramente el problema.

— Fase de producción.

La pregunta realizada por el animador es la que da origen a la fase de producción o de “tormenta de ideas”, durante la cual hay que escuchar las ideas de los demás e ir realizando asociaciones a partir de ellas. Esta fase viene teniendo una duración aproximada de hora y media.

— Fase de selección de ideas.

Esta etapa comprende la selección que de las ideas surgidas en la fase anterior ha ido anotando el animador; a veces con objeto de aumentar el número de ideas se puede presentar esta lista de ideas a personas ajenas al grupo de trabajo con la indicación que tras su lectura añadan nuevas ideas personales. La lista definitiva pasa finalmente a manos de un jurado, compuesto por tres o cuatro personas interesadas en el problema, que bajo la dirección del animador realiza un examen crítico de las mismas.

Los resultados obtenidos vienen siendo de un 10 a un 15 por 100 del total de ideas aportadas.

ROLE PLAYING

El psiquiatra J. L. Moreno empleó por primera vez las escenas dramáticas en el año 1911 como método de estudio en grupo de la personalidad del individuo, y como técnica terapéutica de resolución de conflictos individuales.

Pasando del punto de vista terapéutico al punto de vista de formación, J. L. Moreno afirma que el método y la teoría

de la espontaneidad son una respuesta a la exigencia de la formación por medio de la acción y para la acción, siendo particularmente adecuado el método de aprendizaje de la espontaneidad en problemas de formación.

Este método consiste, en esencia, en la representación de una breve escena dramática por parte de dos o más personas que desempeñan sus papeles tal y como creen que se desarrollarían en una situación real. De esta forma se van logrando una serie de datos que pasan a consideración de los actores y observadores, quienes, en base a ello, proceden a la discusión y estudio de los mismos.

Si bien el método establece una experiencia común que puede emplearse como base de discusión y es relativamente fácil de planear, debe tenerse gran cuidado en su aplicación debido a las dificultades que pueden plantear en el grado en que los integrantes del grupo se posesionan de cada uno de los papeles representados.

Esta técnica está especialmente indicada para el estudio de problemas de relaciones humanas y en la preparación específica de vendedores.

EL GRUPO DIAGNOSTICO

El grupo diagnóstico tiene su antecedente histórico en el Training-Group; método utilizado para el estudio de las relaciones humanas y de la formación en profundidad de los componentes del grupo.

Consiste en la reunión de diez a quince participantes y un animador experimentado, durante sesiones de dos horas de duración. Las sesiones se desarrollan a lo largo de varios días o semanas, según el distanciamiento de las sesiones; distanciamiento establecido con objeto de colocar a los participantes en situación de controlar sus interacciones.

Al grupo no se le asigna ni objetivos ni procedimientos, siendo éstos determinados por los participantes durante su convivencia. En cierta manera, se va estableciendo la historia de sus contactos estudiando y analizando lo que sucede durante los mismos, con objeto de intentar adquirir un mejor conocimiento del funcionamiento de su grupo y, por extensión, del de los pequeños grupos humanos en general.

En el grupo de diagnóstico, el papel del animador tiene las siguientes facetas:

- 1.º Catalizar las reacciones personales e interpersonales que constituyen la vida del grupo.
- 2.º Hacer tomar conciencia a los participantes de las particularidades del funcionamiento de su grupo, tanto en lo que se refiere a las relaciones personales o interpersonales como a las relaciones funcionales.
- 3.º Ser la memoria histórica de su grupo.
- 4.º Aconsejar al grupo ayudándolo a salir de las dificultades, proponiéndole o haciéndole descubrir los métodos a utilizar para ello.

El grupo de diagnóstico persigue mediante la experiencia alcanzada en él una formación en profundidad de los miembros componentes. Es útil en la formación y para las relaciones humanas, así como para adquirir una mayor comprensión de lo que sucede en los grupos naturales. El valor formativo de la situación del grupo de diagnóstico ha sido explotado por técnicas ya descritas anteriormente, tales como el "método del caso" y el "role playing".

J. A.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- Besse, A.-Castelanau, H., y otros: *La promoción de ideas*. Edic. Francisco Casanova. Barcelona, 1959.
- Hillebrand, M. J.: *Psicología del aprendizaje y de la enseñanza*. Ed. Aguilar. Madrid, 1967.
- Jhonson, H. M., y Sprott, W.: *Sociología y psicología social del Grupo*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1968.
- Jhonson, H. M., y Banny: *La dinámica de grupo en la educación*. Ed. Aguilar. Madrid, 1970.
- Mucchielli, R.: *La entrevista de grupo*. Ibérico Europea de Ediciones, S. A. Madrid, 1969.
- Mucchielli, R.: *La conducción de reuniones*. Ibérico Europea de Ediciones, S. A. Madrid, 1969.
- Mucchielli, R.: *El método del caso*. Ibérico Europea de Ediciones, S. A. Madrid, 1969.
- Olmsted, M. S.: *El pequeño grupo*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1966.
- Titone, Renzo: *Metodología didáctica*. Ed. Rialp. Madrid, 1968.

DOCUMENTACION

INSTITUCIONES DE EDUCACION DE ADULTOS

Por
Antonio DEL VALLE

INSTITUCIONES PUBLICAS

Los organismos y servicios de carácter público que tienen alguna relación con la educación de adultos se encuentran adscritos a los Ministerios de *Educación y Ciencia, Información y Turismo, Agricultura y Trabajo.*

De otra parte, diversos organismos paraestatales, dependientes de la Secretaría General del Movimiento, también desarrollan diferentes actividades culturales que pueden ser encuadradas dentro del concepto de educación de adultos.

Es necesario señalar que no existe un órgano de la Administración Pública al cual se pueda hacer referencia como el centro animador e impulsor de las actuaciones de educación de adultos con carácter global. Ello se debe a la existencia de varios órganos o servicios, encuadrados dentro de los Ministerios de Educación y Ciencia e Información y Turismo, especialmente, que en muchos casos no guardan una dependencia o relación directa entre sí.

En el cuadro adjunto se detallan estos organismos y servicios públicos que pueden considerarse como el marco institucional para la educación de adultos de nuestro país. Seguidamente se describen sucintamente en cuanto a su finalidad y actividades, desde la perspectiva del interés que pueden representar para los promotores o animadores sociales que actúan en el sector de la educación de adultos.

ORGANISMOS Y SERVICIOS DE CARACTER PUBLICO

Organismo o Servicio	Dependencia	Ministerio
1. <i>División de Educación de Adultos y Extensión Cultural.</i>	Secretaría General Técnica.	Educación y Ciencia.
2. <i>Servicios de Lecturas Educativas y de Medios Audio-Visuales.</i>	Secretaría General Técnica.	Educación y Ciencia.
3. <i>Campaña Nacional de Alfabetización.</i>	Dirección General de Enseñanza Primaria.	Educación y Ciencia.
4. <i>Junta Central de Información, Turismo y Educación Popular (Teleclubs).</i>	Subsecretaría de Información y Turismo.	Información y Turismo.
5. <i>Subdirección General de Cultura Popular.</i>	Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos.	Información y Turismo.
6. <i>Servicio de Extensión Agraria.</i>	Dirección General de Capacitación Agraria.	Agricultura.
7. <i>Programa de Promoción Profesional Obrera (P. P. O.).</i>	Dirección General de Promoción Social.	Trabajo.

1. **División de Educación de Adultos y Extensión Cultural** (Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia), Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación. Ciudad Universitaria. Madrid-3.

Con motivo de la reorganización del Ministerio de Educación y Ciencia, operada a partir de enero de 1968, se crea la División de Educación de Adultos y Extensión Cultural, lo que parece indicar el propósito del Departamento de enfrentarse seriamente con la educación de adultos, ya que hasta ese momento la política educativa dominante se ceñía casi exclusivamente al sector escolar y sólo se hablaba de las actividades "circum" y "post" escolares, así como de las de extensión cultural (por aquel entonces asignadas a la Comisaría de Extensión Cultural).

Esta nueva División ha venido actuando hasta el momento—al menos por lo que de ella se conoce—como órgano de estudio, aunque se supone que se encontrará todavía en proceso de planificación de los programas de educación de adultos que vayan a promoverse en el futuro.

Sería de desear que el Ministerio de Educación y Ciencia acometiese decididamente, al amparo de la nueva Ley de Educación, una amplia política de educación de adultos, unificando los servicios y organismos que de forma dispersa inciden en este sector.

2. Servicios de Lecturas Educativas y Medios Audio-Visuales (Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia), Alcalá, 34 y 36. Madrid-14.

Al desaparecer la Comisaría de Extensión Cultural, los servicios que venía prestando (libros, diapositivas, filminas, documentales, lecciones grabadas, discos, etc.) pasan a ser cubiertos, básicamente, por las unidades o servicios de Lecturas Educativas y de Medios Audio-Visuales.

Las instituciones culturales privadas conocen y valoran ampliamente estos servicios, ya que son numerosas las que los han utilizado.

3. Campaña Nacional de Alfabetización. Alcalá, 104. Madrid-9.

Se crea por decreto del 10 de agosto de 1963 con la finalidad específica de eliminar el analfabetismo entre la población adulta, considerada entre quince y sesenta años. Se le asigna como función "elevar la cultura mínima de todos los españoles al nivel del Certificado de Estudios Primarios, el cual tiene carácter obligatorio y es requisito indispensable para el ejercicio de las actividades y derechos".

Sus actuaciones se orientan en tres direcciones: 1) Alfabetización de los iletrados absolutos; 2) elevación de la cultura de los españoles al nivel del Certificado de Estudios Primarios, y 3) educación continua y popular de adultos para actualizar la cultura formativa e informativa de todos en función de las exigencias de un mundo en transformación y de las necesidades del país.

Según recientes declaraciones a la prensa de la Directora de la Campaña¹, los medios con que cuenta son "las Escuelas Especiales de Alfabetización y las de Promoción Cultural, establecidas allí donde se constata su necesidad y mientras ésta subsiste; los Círculos de Formación Básica de Adultos, organizados a tenor del artículo 44 de la Ley General de Educación", "se cuenta también con una revista quincenal cuya finalidad es servir a los neolectores" (revista "Alba"). En cuanto a la plantilla de maestros alfabetizadores, principal instrumento de la Campaña, "se inició el trabajo el año 1963 con 5.000 maestros alfabetizadores. Hoy, la plantilla se reduce a 2.250, más la colaboración de un número de maestros de régimen ordinario, variable según las disponibilidades presupuestarias de la Dirección General".

Respecto del desarrollo de la Campaña, "la alfabetización y la promoción cultural de adultos se realiza en primer término por la propia Campaña nacional en su acción directa. Además, por las entidades colaboradoras de la misma, unas de carácter estatal, como las Fuerzas Armadas, el P. P. O., el Servicio de Capacitación Agraria; otras paraestatales, como la Sección Femenina, la O. J. E.; otras de la Iglesia, como las Mujeres de Acción Católica, las emisoras de la cadena C. O. P. E., varias congregaciones e institutos seculares, y otras de tipo privado"².

No cabe duda que la Campaña Nacional de Alfabetización ha jugado un decisivo papel en la reducción del analfabetismo y en el aumento del nivel de personas con Certificado de Estudios Primarios.

1 Entrevista a Josefina Véglison. Véase el diario "Ya" de 4-IX-70.

2 Fuente citada en la nota 1.

4. Junta Central de Información, Turismo y Educación Popular (Teleclubs).
Avenida del Generalísimo, 39. Madrid-16.

Este Organismo se crea por Orden ministerial (Información y Turismo) de 28 de febrero de 1963 y su estructura actual es consecuencia de la reorganización efectuada a partir del Decreto de 16 de junio de 1966. Se trata de un Organismo autónomo, adscrito a la Subsecretaría de Información y Turismo.

Como finalidad se señala que "la Junta Central va a dedicar su acción formativa y coordinadora a la información, al turismo y, fundamentalmente, a la educación popular del pueblo español, canalizando para el cumplimiento de su misión la ayuda y colaboración de los distintos Organismos de la Administración que se integren y formen parte de ella, tanto en la esfera central como en la provincial". A este respecto, tanto la Junta Central como las Juntas Provinciales de Información, Turismo y Educación Popular cuentan con un Pleno del que forman parte casi todos los organismos de la Administración.

La acción fundamental de este Organismo, en lo que a la educación de adultos se refiere, se centra en el hecho de que de él depende la *Red Nacional de Teleclubs*.

Los Teleclubs son instituciones de carácter socio-cultural que se establecen preferentemente en el medio rural, cuyos objetivos se definen de la siguiente forma:

- a) Dar al tiempo libre un empleo digno que contribuya al perfeccionamiento intelectual, estético y social de las gentes.
- b) Aumentar la capacidad cultural con las informaciones y conocimientos que proporcionan los programas televisados, seguidos de discusión por parte de los socios, con el propósito de ejercitar y desarrollar la capacidad crítica y el criterio personal.
- c) Organizar, en torno y con ocasión de los espectáculos televisados, diversas actividades educativas y culturales, tales como lectura comentada de libros y revistas, contemplación de documentales, vistas fijas y filminas, audición de discos de música selecta, charlas de divulgación cultural seguidas de coloquio, excursiones proyectadas para desarrollar el turismo social, fomento del teatro "amateur", etc.
- d) Favorecer el crecimiento de iniciativas de estudio, cooperación y mejora de la vida local.

El número de teleclubs existentes en nuestro país supera los cuatro mil, aunque, como es lógico, su grado de vitalidad varía enormemente.

La Junta Central edita el boletín "Teleclub" y otras publicaciones unitarias. Organiza cursillos para formación de monitores de teleclubs; patrocina dos programas de televisión semanales; proporciona equipos audiovisuales, revistas, libros, discos, etc.; concede subvenciones para equipar y mejorar los teleclubs; cuenta con una cinemateca de tipo cultural y atiende a los teleclubs a través de los Asesores Provinciales de Educación Popular.

5. **Subdirección General de Cultura Popular** (Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos, Ministerio de Información y Turismo). Avenida del Generalísimo, 39. Madrid-16.

De acuerdo con la reorganización del Ministerio de Información y Turismo ("B. O. E." del 20 de enero 1968), se constituyen en la Subdirección General de Cultura Popular dos secciones que guardan relación con la educación de adultos: se trata de las secciones de *Campañas Culturales* y de *Promoción Cultural*. "La Sección de Campañas Culturales tendrá a su cargo la elaboración de programas conjuntos, de carácter nacional, provincial o local, y las actividades dirigidas a fines de educación popular", dice el Decreto citado. "A la Sección de Promoción Cultural le corresponde la función de preparar la celebración de toda clase de actos de dicha naturaleza, así como mantener relación permanente con instituciones públicas y privadas de carácter cultural."

De esta Subdirección dependen, por tanto, las actividades y campañas de difusión artística, cultural, etc., que el Ministerio realiza, bien directamente o en colaboración con otras instituciones (por ejemplo, los Festivales de España).

Por otra parte, mantiene relación con las instituciones culturales y, bajo determinadas condiciones, subvenciona campañas y actos culturales que pueden desarrollar instituciones privadas.

6. **Servicio de Extensión Agraria**. Bravo Murillo, 101. Madrid-20.

El Servicio de Extensión Agraria fue creado el 15 de septiembre de 1955. Es un organismo típico de asesoramiento y educación agraria. Inicia sus actividades como organismo autónomo, dependiente de la Dirección General de Capacitación Agraria (Ministerio de Agricultura), el 1 de enero de 1959.

Según el Decreto de creación, los objetivos del Servicio de Extensión Agraria son "la enseñanza y divulgación de carácter agrícola, ganadero y forestal, en todos sus aspectos, para poner así al alcance del agricultor los resultados de la investigación y proporcionarles la ayuda técnica precisa para su mejor aplicación". Puede decirse que el Servicio de Extensión Agraria tiene por misión ayudar a las familias rurales, conviviendo con ellas en su propio ambiente, realizando una tarea educativa y promoviendo iniciativas para que los campesinos resuelvan sus propios problemas a nivel de comunidad, explotación agraria o vida familiar.

La acción directa de este organismo se desarrolla a través de las Agencias Comarcales de Extensión Agraria, las cuales cuentan con un personal especializado que recibe el nombre de Agentes de Extensión Agraria. La función de estos agentes consiste en promover las iniciativas de los agricultores, colaborar con ellos en el desarrollo de sus posibilidades, facilitarles la información que precisen y ayudarles a resolver por sí mismos las dificultades que habitualmente se presentan. En algunas agencias existe además una Agente de Economía Doméstica, que enseña y orienta a las amas de casa en todo cuanto pueda interesar a la población femenina rural.

Por otra parte, estas agencias desarrollan cursos regulares de capacitación agraria, dirigidos especialmente a los agricultores jóvenes. Particular importancia educativa tienen los denominados Planteles Juveniles,

así como la orientación que se imparte a los agricultores, ya sea en grupo o individualmente, y el fomento de actividades comunitarias para mejorar las explotaciones y las condiciones de la vida rural.

7. Programa de Promoción Profesional Obrera (P. P. O.). Bretón de los Herreros, 41. Madrid-3.

La Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera se crea por Orden ministerial (Ministerio de Trabajo) del 8 de abril de 1964 y constituye un órgano dependiente de la Dirección General de Promoción Social. El Programa "pretende dar posibilidad de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificado y especializado que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando así el sentido social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el Plan persigue".

Se trata, por tanto, de un sistema de formación profesional de adultos que permite una especialización masiva.

El P. P. O. traslada el centro de formación profesional al lugar de trabajo o de residencia del trabajador, con un horario, en muchos casos, compatible con la jornada laboral.

Al frente de la organización central hay un Gerente nacional, asistido por varios departamentos técnicos. La ejecución del Programa en las diversas provincias depende de las gerencias provinciales del P. P. O.

Los cursos son desarrollados por los monitores del P. P. O., los cuales se preparan previamente por medio de programas de formación adecuados.

El P. P. O. promueve y realiza los cursos, bien directamente, o a través de ciertos establecidos con las empresas, organismos oficiales o instituciones privadas.

ORGANISMOS PARAESTATALES

Como órganos dependientes de la Secretaría General del Movimiento, la Obra Sindical de Educación y Descanso, la Delegación Nacional de la Sección Femenina y la Delegación Nacional de Juventudes participan también en el sector de la educación de adultos con algunas de sus actividades.

8. Obra Sindical de Educación y Descanso. Paseo del Prado, 18 y 20. Madrid-14.

Centra sus programas en la prestación de servicios de vacaciones, en las actividades deportivas, culturales y artísticas.

Al nivel de los centros de trabajo se crean los Grupos de Empresa, muchos de los cuales tienen un carácter cultural y recreativo.

9. Delegación Nacional de la Sección Femenina. Almagro, 36. Madrid-4.

En la orientación de sus programas hacia la mujer, la Sección Femenina cuenta con las Cátedras Ambulantes y con un amplio repertorio de

actividades culturales y de educación de adultos, cuya influencia se ha dejado sentir especialmente en las zonas rurales.

10. Delegación Nacional de Juventudes. José Ortega y Gasset, 71. Madrid-6.

Los campamentos, hogares juveniles, programas culturales y deportivos de variada índole, junto con la propia actividad asociativa de la O. J. E., constituyen la aportación de esta institución a la tarea educativa de la juventud.

INSTITUCIONES PRIVADAS

Desde una perspectiva crítica hay que considerar que la acción del sector privado en el campo de la educación de adultos es más prometedora que eficaz. Ciertamente que son numerosos los grupos y asociaciones que cuentan con pequeños programas de cultura popular o de educación de adultos, pero al no existir una planificación general, un sistema de financiación y unos cauces para la formación pedagógica y la coordinación de programas, muchas actividades y buenos propósitos tienen un alcance limitado.

Puede decirse que no existen instituciones privadas que de forma global y con ámbito nacional actúen en este sector. Las que existen son numerosas, pero con planteamientos y alcance reducido o sectorial.

Los problemas principales con que se encuentran estas instituciones promovidas por la iniciativa privada radican en:

- a) *La escasa formación pedagógica de los educadores de adultos*, al existir muy limitadas posibilidades para adquirir esa formación.
- b) *No contar con medios pedagógicos adecuados*, por la escasez de recursos de las instituciones privadas y por ser muy limitadas las posibilidades de investigación y la prestación de servicios en este campo.
- c) *Escasos recursos*, al depender casi exclusivamente de las aportaciones de la iniciativa privada por no contarse prácticamente con subvenciones de carácter público para estos programas.
- d) *Dificultades para el desarrollo de la vida asociativa*, lo que hace que muchas instituciones tengan una vida efímera o con grandes altibajos.
- e) *Al no existir un ente coordinador de la educación de adultos*, los pequeños programas que se realizan tienen un marcado carácter particular, según la asociación o grupo que los desarrolla. No está, por tanto, institucionalizado el intercambio de experiencias, la creación de servicios de documentación, etc.

Pero el hecho real es que los grupos e instituciones que se preocupan o actúan en el sector de la educación de adultos cada vez es más numeroso. Sería de desear que el estreno de la Ley de Educación permitiese la realización de un vasto y coordinado programa nacional, en el que las instituciones privadas pudiesen aportar su dinamismo, su capacidad de adaptación a la vida comunitaria, sus intuiciones y experiencias y su generosidad desinteresada en el servicio a la promoción humana.

Con riesgo de omisión, dada la complejidad y dispersión de asociaciones e instituciones existentes, se señalan a continuación algunas de las que actúan en el campo de la educación de adultos. Reseñamos sólo aquellas que de alguna forma tienen una proyección más amplia que el simple ámbito local.

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACION DE ADULTOS

Centro formativo de carácter universitario.	1. <i>Escuela Superior de Expertos en Formación de Adultos (E. S. E. F. A.).</i>
Centros de estudios y formación de educadores o animadores.	2. <i>Instituto de Cultura Popular y Desarrollo Comunitario.</i>
Educación popular entre la población femenina.	3. <i>Centro de Estudios y Orientación Pedagógica (C. E. O. P.).</i>
Educación de adultos en el medio rural.	4. <i>Asociación para la Formación Social.</i>
Educación de adultos en el mundo obrero y en el medio urbano.	5. <i>Centro de Cultura Popular y Promoción Femenina.</i>
Organizaciones y servicios con algún tipo de programas de educación de adultos.	6. <i>Instituto Social de la Mujer (Institución Javeriana).</i>
	7. <i>Movimiento Rural de Acción Católica.</i>
	8. <i>Escuelas Rurales de Formación Social.</i>
	9. <i>Movimientos Obreros de Acción Católica.</i>
	10. <i>Hermandades del Trabajo.</i>
	11. <i>Centros Sociales, Asociaciones de Vecinos, Ateneos Obreros, Centros Culturales de barrio, etc.</i>
	12. <i>Federación Nacional de Cine-Clubs.</i>
	13. <i>Puente Cultural.</i>
	14. <i>Radio E. C. C. A.</i>
	15. <i>Patronato Mixto de Escuelas Rurales de Málaga.</i>

1. **Escuela Superior de Expertos en Formación de Adultos (E. S. E. F. A.).** Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia. Salamanca.

Su finalidad específica es "formar a las personas que puedan comprometerse a trabajar con eficacia y garantía cooperando con los organismos privados y públicos dedicados al desarrollo de las comunidades

humanas en la asistencia a los países en vías de desarrollo, lucha contra el analfabetismo, el hambre, la enfermedad, etc.”

La duración de los estudios es de tres cursos para los universitarios y de uno para los licenciados. Las materias del plan de estudios son las siguientes: introducción a la educación de adultos, psicología del adulto, sociología de la formación de adultos, economía de la formación de adultos, pedagogía comparada de adultos, técnicas de la educación de adultos, planificación y dinámica de la formación de adultos y prácticas.

2. Instituto de Cultura Popular y Desarrollo Comunitario. Paseo de Juan XXIII, 3. Madrid-3.

Este Centro, dependiente del Instituto Social León XIII, tiene por finalidad “la formación de los animadores de cultura popular y de los trabajadores para el desarrollo comunitario, así como la promoción de estudios, investigaciones y actuaciones sobre estos dos campos de acción social”.

El Instituto de Cultura Popular y Desarrollo Comunitario organiza ciclos de estudios nocturnos; jornadas de formación con carácter intensivo sobre materias técnicas y métodos concretos relacionados con los fundamentos, metodología, experiencias y actividades de cultura popular y desarrollo comunitario; “forums” especializados y publicación de estudios.

3. Centro de Estudios y Orientación Pedagógica (C. E. O. P.). Conde Duque, 5, 1.º Madrid-8.

Este Centro de Estudios y Orientación Pedagógica cuenta con una sección de Formación de Educadores de Adultos que organiza cursillos sobre espíritu, métodos y técnicas de la educación de adultos, así como otras actividades formativas, y ofrece sus servicios a los distintos movimientos e instituciones que actúan en este sector.

4. Asociación para la Formación Social. Héroes del 10 de Agosto, 5. Madrid-1.

La Asociación para la Formación Social trata de señalar el modo de formar a los hombres con un sentido social, o sea, con una mentalidad, con unos hábitos y una sensibilidad concordes con la vida en común. Sus objetivos concretos son: a) Promover el estudio y aplicación de métodos en cada uno de los períodos, situación y actividades personales; b) Fomentar el intercambio de experiencias a niveles local, nacional e internacional; c) Procurar el desarrollo institucionalizado de estudios sobre didáctica y pedagogía; d) Promover en los medios de difusión masiva la formación de hábitos de conducta social; e) Preparar ediciones de temas monográficos, y f) Realizar estudios de investigación teórica.

Organiza Mesas Redondas, Convivencias y Jornadas de Educadores. Cuenta con publicaciones periódicas y ha editado varios libros sobre el tema general de la formación social.

5. Centro de Cultura Popular y Promoción Femenina. Alfonso XI, 4. Madrid-14.

Esta Obra, creada por las Mujeres de Acción Católica, ha promovido la organización de casi un centenar de Centros de Formación Familiar en todo el país.

Su finalidad es "promocionar a las mujeres de ambiente popular hasta el punto de que sean capaces de contestar afirmativamente a todas las preguntas que se les plantean y completar su formación social y religiosa hasta conseguir que estén preparadas para responder a todo lo que su dignidad de personas, la sociedad y Dios exigen de ellas".

Sus actividades se centran en los cursos que imparten en cada Centro, en la creación de servicios cooperativos (lavandería, máquinas de coser, guarderías...) y en las actividades profesionales.

6. Instituto Social de la Mujer (Institución Javeriana). Alberto Aguilera, 8. Madrid-15.

Las obras culturales que la Institución Javeriana ha promovido en distintas provincias, dirigidas especialmente hacia la juventud trabajadora femenina, guardan una relación con la educación de adultos a través de los cursos, actividades sociales y profesionales que realizan. Con independencia de los logros alcanzados, su preocupación por trabajar en este sector es evidente.

7. Movimiento Rural de Acción Católica. Alfonso XI, 4. Madrid-14.

Este movimiento, que cuenta con grupos y delegaciones en muchos de nuestros pueblos, desarrolla una acción educadora importante, especialmente a través del movimiento de juventud que significa la J. A. R. C. (Juventud Agrícola y Rural Católica), en sus dos versiones: femenina y masculina.

Las actividades de cultura popular que realiza (iniciación a la lectura, conocimiento de instituciones, organización cultural del tiempo libre, etc.), las tareas de educación integral, la promoción de iniciativas comunitarias y las variadas respuestas formativas que las necesidades de los grupos demandan (economía, sindicalismo, vida cívica, etc.), además de su contenido específico cristiano, se encuadran cada vez más en el campo de la educación rural para un mundo que se encuentra en proceso de urbanización e industrialización.

8. Escuelas Rurales de Formación Social. Muro, 20. Valladolid.

Las Escuelas Rurales de Formación Social corresponden a una actividad que promueve el Secretariado de Cooperación al Desarrollo (órgano creado por la Conferencia Episcopal). Estas Escuelas son grupos de campesinos, especialmente jóvenes, que se reúnen al nivel de su localidad o comarca y que, de acuerdo con un plan de estudios preparado al efecto, realizan un estudio sobre su realidad económica y social, con vistas a su posible transformación. Las Escuelas Rurales definen su objetivo como "preparar grupos de campesinos que tomen conciencia de la situación del mundo moderno, asimilen los planteamientos que en torno al sector agrario se hacen en los países desarrollados, contribuyan a la transformación de las condiciones económicas y sociales del campo español y estimulen proyectos de desarrollo en sus respectivas comarcas".

Las Escuelas Rurales de Formación Social publican el material que utilizan en sus grupos, celebran cursillos para promotores de grupos y facilitan orientación para sus actividades.

9. **Movimientos Obreros de Acción Católica.** Alfonso XI, 4. Madrid-14.

Conocidas son las actuaciones que en el sector de la educación de adultos y de las actividades de cultura popular promueven en distintos lugares los Movimientos Obreros de Acción Católica (J. O. C. masculina y femenina, H. O. A. C. y H. O. A. C. F.). Estas actividades han dado origen al nacimiento de grupos locales de cultura popular, asociaciones culturales, escuelas sociales y otras iniciativas.

10. **Hermandades del Trabajo.** Juan de Austria, 9. Madrid-10.

El movimiento de Hermandades del Trabajo contiene, entre sus variadas actividades, unas secciones culturales que desarrollan actividades de educación popular a través de cine-clubs, clubs de lectura, veladas culturales, cursillos, teatro-forum, etc.

11. **Centros Sociales, Asociaciones de Vecinos, Ateneos Obreros, Centros Culturales de barrio, etc.**

Con las citadas denominaciones, y otras varias, existen multitud de asociaciones y grupos que se han impuesto la tarea de realizar actividades comunitarias y de educación de adultos al nivel de sus respectivas localidades. Sería necesario, con vistas a un mejoramiento de los métodos y de la preparación de sus animadores, realizar un estudio de estas agrupaciones, de sus actividades y de sus experiencias dentro del sector que consideramos.

Estas asociaciones han sido promovidas por la iniciativa comunitaria local, por autoridades municipales, por Cáritas, por las parroquias, por el Opus Dei y por iniciativas personales o de grupos muy dispares.

12. **Federación Nacional de Cine-Clubs.** Alcalá, 196, 3.º, despacho 31. Madrid-2.

La Federación Nacional de Cine-Clubs tiene como finalidad: a) Robustecer los lazos de unión entre los cine-clubs; b) Promover y organizar cualquier tipo de actividad cinematográfica, cultural o artística que contribuya al mejor desarrollo y difusión del espíritu que anima a este tipo de instituciones; c) Enseñar, orientar y ayudar a los cine-clubs en su labor cultural cinematográfica; d) Adquirir y alquilar películas para su proyección en los cine-clubs, y e) Relacionarse e intercambiar películas con las federaciones, cinematecas y cine-clubs extranjeros.

Las actividades de la Federación se centran en los siguientes servicios: suministro de películas, información sobre el cometido de los cine-clubs, asistencia técnica para la confección de programas, gestión para contratar presentadores y conferenciantes, edición del boletín de la Federación y suministro de fichas y estudios filmológicos.

13. **Puente Cultural.** Puerta del Sol, 14. Madrid-14.

Esta institución, creada para el fomento del turismo social, contiene un club cultural donde sus socios participan de actividades cinematográ-

ficas, teatrales, musicales, etc., así como por medio de conferencias, exposiciones, viajes...

Una insistencia especial de esta agrupación consiste en plantear el turismo desde la perspectiva educativa, como intercambio cultural y desarrollo de la sensibilidad ante otras pautas sociales.

14. Radio ECCA (Emisora Cultural Popular de Gran Canaria). Edificio «Azor». Las Palmas de Gran Canaria.

Radio ECCA es una emisora peculiar. Tiene como única finalidad la transmisión de programas culturales. Está vinculada a la cadena de la COPE (Cadena de Ondas Populares Españolas) y contiene un centro pedagógico para la enseñanza por radio, un instituto de enseñanza piloto, una editorial para la elaboración de los cuadernos que reciben sus oyentes y una emisora que transmite los programas. Esta emisora cuenta, como parte constituyente de la misma, con un movimiento de oyentes que están vinculados a ella, no como simples radioescuchas, sino como protagonistas de una acción cultural en la que ellos participan a través de la recepción y envío de los cuestionarios y del material que la emisora les remite semanalmente.

Radio ECCA emite programas de enseñanza primaria, de bachillerato, de idiomas, de contabilidad, de cursos bíblicos, de teatro, de música y de divulgación cultural.

15. Patronato Mixto de Escuelas Rurales. Obispado. Málaga.

Este Patronato cuenta con 250 escuelas rurales, que nacieron a partir del año 1954 para dar respuesta urgente a la deficiente situación cultural de las zonas rurales de la provincia de Málaga. Además de las actividades docentes en materia de enseñanza primaria, desarrollan tareas de educación de adultos a través de las Juntas de Vecinos que han creado al amparo de cada escuela. También organizan actividades con los padres de los alumnos, promueven iniciativas de la juventud, colaboran en la organización de las fiestas locales, organizan veladas y otras manifestaciones culturales, promueven la creación de teleclubs y estimulan la solidaridad comunitaria.

El Patronato cuenta con un centro de formación pedagógica que se cuida de preparar a los maestros y de actualizar sus métodos y planteamientos.

EL ANUNCIO DE UNA ESPERANZA

Con las limitaciones naturales de espacio y de datos de situación, hemos pretendido trazar un bosquejo del marco institucional que presenta en nuestro país la educación permanente de adultos.

En el fondo de este análisis tropezamos siempre con una incógnita que condiciona en gran medida el planteamiento futuro de lo que la educación de adultos pueda ser: la instrumentación de la nueva Ley de Educación. Esta viene a ser como el anuncio de una esperanza. La esperanza de que, al fin, se movilicen las mentes, las voluntades y los recursos

para realizar un vasto plan educativo, dentro de un serio planteamiento de la educación de adultos.

Con esa esperanza se mueven muchas iniciativas y personas. Pero todos sabemos que una sociedad se mueve no sólo desde arriba, sino también desde el interior y desde abajo. Por eso los programas y las actuaciones en marcha deben continuar mejorándose y ampliándose.

Sería de desear que en el futuro fuera posible hacer un planteamiento de la educación de adultos en nuestro país que tuviese como referencia las experiencias aprovechables que otros países han alcanzado y que la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, organizada por la UNESCO en Elseneur (Dinamarca) el año 1949, formulaba así: "El conjunto de los delegados ha reconocido la importancia primordial que conviene atribuir a la iniciativa privada en materia de educación de los adultos. Ello sólo representa la diversidad de intereses... Por otra parte, las asociaciones privadas pueden resistir más fácilmente al peligro de la propaganda. Sin embargo, se ha insistido sobre el papel, no menos necesario, que el Estado está llamado a jugar. Resulta vano querer negar al Estado una responsabilidad en este sentido; lo que es preciso, al contrario, es esclarecer la opinión pública de forma que ésta conduzca al Estado a ejercer su acción al margen de toda preocupación partisana."

"Las instituciones privadas tienen una contribución esencial a aportar, ya que ellas aseguran la educación con vistas a la responsabilidad social, por el ejercicio de responsabilidades dentro de las mismas instituciones."

"Lo más que uno puede decir es que las instituciones más eficaces son aquellas que en el cuadro histórico y social responden al máximo posible a las necesidades educativas de una comunidad particular, tal como ellas son expresadas por los miembros de la comunidad misma."

"Ha sido reconocido que, cualquiera que pueda ser la acción de los servicios gubernamentales en este dominio, el Gobierno debería reconocer a los organismos privados preparados para asumir responsabilidades y sostener con ellos, allí donde existan, la colaboración más estrecha."

"Esta colaboración debería ser de forma que permitiese, por ejemplo, a los grupos de adultos escoger ellos mismos sus materias y sus programas; la ayuda financiera no debería ser utilizada como un medio de control de los profesores y de la enseñanza." "En algunos países las subvenciones son concedidas conforme a unas reglas establecidas por órganos consultivos de los cuales forman parte representantes de las instituciones privadas."

A. del V

De textos, noticias, comentarios y comunicaciones *

CONFERENCIA DE O. C. D. E. SOBRE LA «EDUCACION PERMANENTE»

Se celebró en Copenhague, del 7 al 10 de julio de 1970, con la asistencia de representantes de los países miembros de la O. C. D. E. Fueron presentadas trece Ponencias:

1. "La formación continuada: tendencias y problemas", por Sven Moberg, Ministro sin Cartera del Ministerio de Educación de Suecia. Después de analizar este tema, llega a la conclusión de que en el contexto actual los sistemas actuales de enseñanza no pueden atender la formación continuada.

2. "La formación permanente, factor del desarrollo económico", por M. Chevelier, de la Sociedad B P de Francia. Tres puntos fundamentales tuvo esta Ponencia:

- 1.º La economía de la enseñanza y el factor residual.
- 2.º La formación y la adaptabilidad.
- 3.º El "rol" de la educación en una política de empleo.

El ponente llegó a la conclusión de que la educación permanente deberá llegar a todos los sectores de la actividad humana, y deberá realizarse en concierto entre el Estado, las empresas, las universidades y los sindicatos.

* Se publicarán en esta sección referencias, extractos o los textos completos de aquellas comunicaciones de nuestros lectores que la Dirección juzgue de interés general.

3. "La formación permanente en Alemania", por Erwin Krause, del Instituto para la Formación Profesional en la Empresa, Bonn (Alemania). Dio a conocer cómo en la República Federal existe un amplio marco legal para la formación profesional y especialmente para la promoción del empleo, que permite a los gobernantes tomar soluciones viables en función de la marcha del trabajo, así como de las condiciones sociales y económicas.

4. "Formación permanente en los Estados Unidos", por Howard A. Matthews, Oficina de Educación de Estados Unidos. Expuso una amplia panorámica de la enseñanza de tipo profesional en EE. UU., haciendo ver cómo este tipo de formación prepara al individuo, bien para un ascenso en el empleo actual o para un cambio del mismo.

5. "La formación permanente en Francia", por Ives Corpet, del Consejo Nacional de Empresarios Franceses. Hizo una exposición de cómo se llevaba a cabo este tipo de enseñanza en Francia, aludiendo a la discusión que, en mayo de 1969, tuvo lugar entre el Consejo Nacional de Empresarios Franceses y las Asociaciones Sindicales sobre el tema, llegando a la conclusión de que hay un paralelismo entre los objetivos del desarrollo y las aspiraciones individuales, y que las cargas de la formación deben distribuirse sobre los individuos, las empresas y la comunidad.

6. "La formación permanente en Italia", por Giuseppe de Rita, del Centro de Estudios de Investigaciones Sociales de Roma (Italia). El principio de la Educación permanente como formación extraescolar debe pasar de una fase limitada y precaria a una fase de intenso desarrollo, debiendo responder a las exigencias de la promoción social del perfeccionamiento cultural y reconversión profesional de trabajadores.

7. "La Industrial Training Act y la Industria británica de la fundición", por M. F. C. Hayes, del Comité de Formación Industrial en la Industria británica de la fundición. Se desarrolla el caso específico de este sector. Las razones principales por las que los empresarios de esta industria dan una formación profesional a sus trabajadores son las siguientes: ha cambiado la maquinaria utilizada; los trabajadores no están obligados a saber ejecutar una larga lista de tareas y la realización del trabajo en equipo.

8. "Formación permanente en la American Telephone and Telegraph Co", por F. G. Wells, de la American Telephone and Telegraph Co. Expuso la mecánica de cómo se lleva a cabo la formación en esta gran empresa, así como el sistema de ayudas para la formación extraempresarial.

9. "Formación permanente en Royal Insurance Group del Reino Unido", por Mlle. J. M. Chiminais, de Royal Insurance Co. La Royal Insurance considera la formación como un medio de hacer carrera en la sociedad. Esta empresa lleva a cabo la formación a través de: la formación organizada de la compañía, la utilización de los cursos del Chartered Insurance Institute y la utilización de cursos organizados en el exterior.

10. "Formación permanente en una gran sociedad electrónica", por E. Gallig, de Siemens A. G. (Alemania). Desarrolla la enseñanza referente a la electrónica a través de un sistema de cambios alternativos entre los obreros y alumnos, en escuelas técnicas y empresas.

11. "Problemas de organización y selección", por Gustav Dermine, de la Organización Regional Europea de la C. I. S. L. (Bruselas). El Estado deberá velar porque haya un equilibrio entre los créditos dedica-

dos a la educación permanente y a la educación general. La coordinación entre la educación general y la educación permanente deberá ser encargada a un consejo compuesto por expertos del Gobierno y representantes de los empresarios y sindicatos.

12. "Problemas de la demanda y su financiación", por M. Celovsky, Ministro de Trabajo y Emigración de Canadá. Se ha de procurar un programa dedicado a la formación profesional para aumentar la capacidad de producción.

13. "Contenido y pedagogía de la formación y de la enseñanza" (Una experiencia francesa), por Bertrand Schwartz, del Centro Universitario de Cooperación Económica y Social (Nancy-Francia). Es indispensable la formación de un gran número de adultos; en esta acción han de intervenir las autoridades públicas, los empresarios y los sindicatos.

EL MUNDO DE LA MUJER SE AGITA; EL CONGRESO INTERNACIONAL DE LA MUJER *

Una historia dramática que ha sido tomada a broma

La historia de la promoción de la mujer ha seguido tres direcciones principales: a) la obtención de derechos reconocidos por la legislación positiva; b) el acceso al trabajo y, por tanto, a la independencia económica, y c) la posibilidad de una educación en paridad con el hombre. Los tres caminos se cruzan en ciertos momentos, se condicionan y se complementan; pero, como se ha escrito, "cuando se echa una mirada hacia atrás se comprueba que el paso más decisivo que se ha dado no ha sido el de abrir a las mujeres las puertas de las fábricas y de los talleres, sino el de abrirles las puertas de las escuelas y las universidades" ¹.

Cada país ha seguido un ritmo y unos métodos diferentes. En algunos lugares, las mujeres lograron cada meta después de una lucha tenaz y a veces heroica. En otros, esperaron pasivamente hasta que los tiempos estuvieron maduros y la sociedad, los varones, reconocieron generosamente unos derechos que ya es imposible ignorar. En resumen, ciertos países han tenido un fuerte movimiento feminista y otros carecen de él. España se encuentra entre los segundos, porque no puede denominarse movimiento feminista a los pequeños conatos de lucha por la promoción de la mujer que han surgido en ciertos momentos dentro de nuestra patria.

El movimiento típicamente feminista, como es bien sabido, se inició en Inglaterra con las sufragistas, llamadas así porque su lucha se centraba en la petición del derecho a votar. Mujeres, muchas de ellas ilustres, han sido ridiculizadas y hasta calumniadas, calificándolas a todas por las características de una parte de ellas, las más extremistas y las más vulnerables. A pesar de toda una literatura que las presenta como solteras, frustradas y masculinizadas, la cabeza del movimiento feminista, lady Panhurst, era una madre de familia de encantadores gestos muy a principios de siglo, que en las fotos aparece con grandes pamelas de anchas alas. Su marido, hombre de leyes, colaboraba activamente en la lucha

* Este texto ha sido preparado, a petición de D. S., por Elena Catena, Consuelo de la Gándara y Mary Salas.

¹ PIERRETTE SARTIN: *La promotion des femmes*. París. Hachette, 1964.

feminista y se preocupaba, con periodicidad harto frecuente, en sacar de la cárcel por medios legales a las líderes del movimiento.

Si un día, tras años de lucha, las sufragistas y lady Panhurst llegaron a actos de violencia fue porque se convencieron de que por las buenas no iban a obtener jamás sus derechos.

Al estallar, en 1914, la primera guerra mundial, el rey Jorge V puso en libertad a las sufragistas y les pidió que, en ausencia de los hombres, ejercitasen las profesiones que hasta ese mismo momento eran consideradas impropias de la mujer. Su eficacia y lealtad fue un dato muy positivo a la hora de plantear de nuevo el problema del voto femenino una vez terminada la guerra. En 1918, la Cámara concedió el derecho al sufragio a las inglesas mayores de treinta años. Diez años más tarde, en 1928, el derecho al voto fue extendido a todas las mujeres mayores de edad.

En Norteamérica, el movimiento feminista fue también muy importante. En realidad, la acción en favor del sufragio femenino se inició antes que en Inglaterra, y resulta lógico, puesto que la mujer norteamericana estaba más emancipada que la europea y se había templado en la vida dura e independiente de la guerra de la Independencia y en la epopeya de la colonización. Su participación activa en ambos acontecimientos la habían equiparado en muchos aspectos al varón, pero a pesar de ello hubo de luchar duramente para conseguir que las leyes reconocieran sus derechos. Así como el movimiento sufragista inglés tiene su cabeza y su símbolo en lady Panhurst, la emancipación sufragista femenina norteamericana tuvo su líder en Elizabeth Stanton, también casada, madre de familia, y secundada activamente por su marido en aquella dura tarea.

María de Campo Alange, en su libro titulado "La mujer en España", ha estudiado las dificultades que hubo de superar la mujer española para conseguir penosamente sus derechos. Fue una lucha más bien individual o de pequeños grupos. La primera mujer española que pisó la Universidad, Concepción Arenal, lo hizo disfrazada de hombre, a mediados del siglo XIX. En 1882, María Goyri, esposa después de D. Ramón Menéndez Pidal, solicita permiso para asistir oficialmente a los cursos de la Facultad de Filosofía y Letras. Lo obtiene sin dificultad a condición de entrar y salir diariamente en la clase escoltada por un profesor. Desde 1910, cualquier mujer española puede matricularse en la Universidad sin permiso especial.

Después de este impulso que Betty Friedan ha denominado "el viaje apasionado", vino la regresión. Las hijas y las nietas de aquellas mujeres que lucharon denodadamente por obtener el derecho al voto, el derecho al trabajo y el derecho a estudiar, descansaron en los laureles creyendo que todo estaba conseguido, y hasta retrocedieron, en parte asustadas por los sacrificios que su emancipación les imponía, y en parte seducidas por la sutil tentación de una sociedad que les ofrece privilegios a cambio de regatearles sus derechos.

Ultimamente estamos asistiendo a un fuerte rebrote de movimientos feministas que se manifiesta un poco por todo el mundo, pero que tiene su epicentro en Norteamérica y en los países nórdicos de Europa. Es un movimiento muy complejo, que de nuevo está siendo tomado a broma por los varones e incluso por ciertas mujeres, pero del que hasta ahora nadie se ha molestado en estudiar sus raíces sociológicas. El lema de estas mujeres: "esta vez iremos hasta el final", resulta de lo más expresivo. Es un movimiento radical, pero de muy diferentes matices, que van desde la extravagancia hasta la violencia. Sin embargo, algo bulle ahí dentro que convendría analizar con calma y sin prejuicios.

A España también llegan algunos coletazos que no se manifiestan abiertamente, quizá por falta de terreno abonado. De todas formas, ¿cómo podríamos asegurar que algunas de las cosas oídas y discutidas en el Congreso Internacional de la Mujer, celebrado en Madrid, no están dentro de la onda expansiva de este nuevo movimiento feminista?

*Algunas fechas clave para la mujer en España*²

- 1858. Se crea, por Real Orden, la Escuela Normal de Maestras.
- 1882. Se admite a las primeras mujeres en el Ateneo.
- 1891. Por primera vez, una mujer española recibe el título de doctora en medicina: *Martina Castells y Ballespí*
- 1910. Se publica una orden por la que se autoriza matricularse en la enseñanza universitaria oficial a toda mujer que lo desee sin tener que pedir permiso especial.
- 1931. Se concede el derecho al voto.
- 1932. Por primera y única vez en España, una mujer, *Mercedes Gaibrois de Ballesteros*, es elegida académico de número de la Real Academia de Historia.
- 1953. Por primera vez en la historia, una mujer, *María Angeles Galino*, aprueba las oposiciones a cátedra de Universidad.
- 1956. Se publica un decreto-ley prohibiendo la prostitución.
- 1958. Se reforman 66 artículos del Código Civil, fundamentalmente para liberar a la mujer de ciertas sujeciones.
- 1961. Se aprueba la ley de los derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer.
- 1970. Se publica un decreto por el que se conceden nuevos derechos laborales a la mujer casada.

*Fechas en que diversos países conceden a la mujer el derecho del voto*³

- 1869. El Estado de Wyoming (Estados Unidos).
- 1893. Nueva Zelanda.
- 1906. Finlandia.
- 1907. Noruega.
- 1908. Austria.
- 1913. Lo han concedido ya nueve Estados de Norteamérica.
- 1918. Inglaterra concede el voto a las mujeres mayores de treinta años, por 364 votos a favor y 22 en contra.
- 1919. Benedicto XV se declara partidario del voto femenino.
- 1919. Todos los Estados Unidos de Norteamérica.
- 1919. Alemania.
- 1928. Inglaterra concede el voto a todas las mujeres mayores de edad.
- 1931. España, por 161 votos a favor y 121 en contra.
- 1936. Rusia.
- 1945. Francia.
- 1955. Méjico.

² Datos tomados fundamentalmente de *María Campo Alange: La mujer en España. Cien años de su historia*. Aguilar, Madrid, 1964.

³ Datos tomados de *Lidia Falcón: Mujer y sociedad*. Fontanella, Barcelona, 1969, y *Carlos Puerto: La mujer del año 2000*. Atenas. Madrid, 1970.

Crónica del Congreso Internacional de la Mujer

En los últimos días de la pasada primavera se ha celebrado en Madrid un Congreso Internacional de la Mujer. Enunciado por una parte excesivo y por otra reveladoramente sintomático.

Internacional, en el sentido literal del término, podemos considerar al Congreso porque a él acudieron 800 mujeres de 43 naciones diferentes. Pero excesivo sería dar a esta expresión (como lo hizo algún cronista de la prensa madrileña) el sentido de mundial, pues en él estaban representados menos de la mitad de los países que la ONU reconoce como existentes en el momento actual, y que pasan del centenar.

Por otra parte, las naciones representadas podrían, en general, calificarse como países del Tercer Mundo: Latinoamérica, pueblos árabes, algunos de Asia... Se echaban de menos los nombres más ilustres en el campo de la sociología femenina, pertenecientes a aquellos países en que las reivindicaciones de la mujer van avanzando más: Europa occidental y América del Norte. Por lo demás, los países del Este no asistieron.

Para hablar a nivel internacional de los problemas femeninos de hoy parece imprescindible contar con la presencia de algunas mujeres que han firmado, en los últimos veinte años, los libros más luminosos y reveladores sobre la cuestión femenina, aunque su ideología no sea, en algunos casos, coincidente con la nuestra: Michèle Aumont, Betty Friedan, Simone de Beauvoir, Viola Klein, Margaret Mead, Evelyn Sullerot, Suzanne Lilar, Pierrette Sartin, han escrito páginas esclarecedoras sobre los temas que se trataron en el Congreso, y hubiera sido muy útil contrastar con ellas nuestras opiniones. Por otra parte, hay países europeos que cuentan, en puestos de máximo rango administrativo y político, con mujeres cuya participación en un Congreso como éste sería muy de desear. Estamos pensando en casos como el de Margarete Klompe, Ministro de Acción Social en Holanda, o el de Hildegard Hamn-Brucher, especialista de Educación al servicio de la Administración en la República Federal Alemana.

Pero además, decíamos, resulta reveladoramente sintomático que a estas alturas se sienta la necesidad de convocar un Congreso sobre la Mujer. Nadie podría imaginar su antagónico: "Congreso Internacional sobre el Hombre", y, en cambio, estamos muy acostumbrados a leer noticias sobre una reunión de sabios que estudia problemas de ornitología o filatelia. La mujer moderna —"rara avis"— se ha transformado entre nosotros en curiosa materia de discusión de congresistas.

Mas vayamos directamente a la crónica del Congreso. La Sección Femenina ha sido la promotora de esta reunión internacional de mujeres, cuyas sesiones tuvieron lugar en el Palacio de Exposiciones y Congresos del Ministerio de Información y Turismo. La perfecta organización de las tareas del Congreso, la edición trilingüe de las comunicaciones —¡casi un centenar!—, los trabajos de la secretaría, la colaboración de las azafatas y traductores simultáneos tuvieron una responsable digna de admiración, ejemplo vivo de las afirmaciones que en el seno de las ponencias se escucharon sobre la capacidad de la mujer para participar en las tareas directivas.

La convocatoria que recibimos las asistentes al Congreso hacía hincapié en el deseo, por parte de las organizadoras, de que en él participaran "personalidades y organizaciones del mundo entero, sin discriminaciones ideológicas". Por lo tanto, hay razones para creer que todos los grupos que quisieran podrían estar presentes, pero, sin embargo, tampoco cabe

duda de que algunos núcleos de mujeres españolas que trabajan y se interesan por los problemas de la mujer planteados por el Congreso estuvieran ausentes. Las razones de esta ausencia pueden ser de diverso tipo: quienes decidieron abstenerse por razones de principio, quienes no tuvieron información oportuna y adecuada, quienes encontraron demasiado gravosa la cuota de participación, fijada en 1.400 pesetas.

Es necesario decir, sin embargo, que tanto en las reuniones de las ponencias como en los más reducidos pero muy numerosos grupos de trabajo, se habló y se discutió libremente; todo el mundo pudo exponer sus opiniones sin la menor coacción, y no hubo otro límite a la libertad de expresión que el implacable correr de los minutos en el reloj de las secretarías que concedían la palabra. Por su parte, las mujeres de la Sección Femenina mantuvieron una actitud muy discreta, absteniéndose de definir el carácter de las comunicaciones y debates. Podían detectarse, en cambio, en el Congreso otros grupos cuyo peso al respecto fue más decisivo.

Los hombres podría decirse, brillaron por su ausencia; quizás por eso, para compensar esta ausencia masculina en la base, tres de las cuatro comisiones de este Congreso fueron presididas por hombres, lo que resulta paradójico. Veamos los nombres: el profesor Muñoz Alonso presidió la primera comisión ("La mujer en la familia"); el profesor González Seara, la segunda ("La mujer en el trabajo"); el profesor Pérez Olea, la tercera ("La mujer en la comunidad social, cívica y política"); sólo la cuarta estuvo presidida por la profesora Angeles Galino ("La mujer en la educación y la cultura").

La gran amplitud del tema del Congreso, y el deseo de que todos los miembros que hubieran presentado una comunicación tuvieran oportunidad de leerla ante la asamblea, fueron la causa de que se dedicaran más de las tres cuartas partes del tiempo a escuchar las comunicaciones —a veces sobre problemas demasiado particulares y concretos, en otras ocasiones muy reiterativas— y de que apenas se dispusiera de tiempo para el diálogo o las reuniones de los grupos de trabajo. Este dialogar contra reloj fue algo que todos lamentábamos, pues a nadie se le oculta que nada es tan provechoso de un Congreso como el encuentro personal y la confrontación de opiniones entre personas que tienen preocupaciones e intereses comunes.

El Congreso transcurrió durante siete días bastante olvidado por los medios informativos de nuestro país. Se habló, naturalmente, de la inauguración en la mañana del domingo día 7 de junio, a la que asistieron los Ministros del Gobierno más directamente relacionados con la organización del Congreso, y la presidenta de honor, Excma. Sra. D.^a Carmen Polo de Franco; se apagó el eco durante los días de reuniones y trabajos, y cuando ya había terminado se informó sobre el acto de clausura, que presidió la princesa D.^a Sofía. Pero además, en general, la información que del Congreso se pudo leer en las páginas de nuestros diarios pecó de frívola y superficial, llegando incluso, en algún momento, a recordar las anticuadas crónicas de los ecos de sociedad, donde no faltaba la descripción del traje impecable de las organizadoras o el indeleble maquillaje de las azafatas. Nadie dijo nada de la inoportuna conferencia de Gustave Thibbou, que cerró las solemnidades del Congreso con bellas frases en francés sobre el papel social de la mujer, como lo hubiera podido hacer el más retórico de nuestros abuelos.

Conclusiones del Congreso Internacional

Cuatro fueron las comisiones constituidas por el Congreso: I, "La mujer en la familia"; II, "La mujer en el trabajo"; III, "La mujer en la comunidad social, cívica y política", y IV, "La mujer en la educación y la cultura".

Tenemos la impresión de que las comisiones de Trabajo (II) y de Educación (IV) fueron las más activas y renovadoras. En la de Educación, sobre todo, las conclusiones aportadas no dan una impresión real de la calidad y cantidad de ideas que en ella se desarrollaron, ni siquiera del tesón con que fueron defendidas algunas de esas ideas: la necesidad de elevar la cultura de la mujer, y la programación de campañas que eliminen "discriminaciones y prejuicios sociales que impidan el acceso a la mujer hacia profesiones técnicas de nivel medio y superior".

Las comisiones I y III (*Cívica y Familia*, como fueron denominadas, abreviadamente, entre las congresistas) fueron las más tradicionales, las menos evolucionadas, en suma, si se tiene en cuenta que formaban parte de un Congreso Internacional.

En líneas generales, se podrían resumir así las conclusiones de cada comisión:

I. "La mujer en la familia".—Aunque hemos calificado esta comisión como no muy evolucionada, no obstante, en sus conclusiones, se pudieron apreciar dos vías de evolución claramente defendidas: de un lado, la preocupación por una sociedad nueva, para la que se pide educación concreta en orden al ejercicio de la paternidad y maternidad responsables; concepto de autoridad al mismo tiempo que un diálogo abierto y comprensivo entre padres e hijos, y un rechazo explícito de la imagen de la mujer como objeto, placer o diversión. Por otro lado, se solicita seguridad social para el trabajo del ama de casa, y protección social y económica para la viuda. Resaltan en estas conclusiones aquellas que hacen hincapié en el fomento del trabajo de artesanía dentro del hogar y la preocupación por la familia rural, "depositaria y portadora de valores auténticos... que debe ser conservada y preservada ante el afán de incorporarse a otros tipos de sociedad". No faltó la inserción de un párrafo sobre la "naturalaleza peculiar (de la mujer), a la que ha de adecuarse la educación".

De este brevísimo resumen puede concluirse, creemos, el extraño movimiento pendular al que se sometieron las conclusiones: por un lado ofrecen una apertura al progreso de la mujer y por otro inciden en sospechosas rémoras y declaraciones ya de todo punto inaceptables.

II. "La mujer en el trabajo".—La declaración preliminar fue muy concluyente: mientras la legislación internacional, y a su ejemplo las legislaciones nacionales, declaran los principios de igualdad y no discriminación entre el hombre y la mujer en el trabajo, la realidad es muy otra. La comisión insiste en que se lleven a la práctica todas las leyes indiscriminatorias. Se hace, sin embargo, una recomendación: que las disposiciones legislativas especiales para el trabajo de la mujer no se hagan en función del sexo, sino en función de la maternidad y la gestación.

En lo que respecta al resultado más inmediato de las conclusiones de la comisión de Trabajo, se atribuye a la influencia del Congreso el reciente Decreto, aprobado el pasado mes de agosto, sobre los derechos laborales de la mujer, que ofrece notables mejoras a las mujeres españolas incorporadas al mundo del trabajo.

III. "La mujer en la comunidad social, cívica y política".—Más que conclusiones, fueron declaraciones de principio: igualdad de oportunidades, de derechos jurídicos y laborales del hombre y la mujer, y el rechazo de los alardes publicitarios de nuestra sociedad moderna, que presentan a la mujer-objeto, erotizada y exhibicionista. (Todo ello fue también tratado por las demás comisiones.) Expresiones como "valores eternos que la mujer ha de conservar" y la curiosa referencia a las "dotes específicas (de la mujer) para la administración y gestión" aparecen en las conclusiones con un concreto significado, mitad autosuficiente y enaltecedor y mitad acomplejado y alienante.

En esta comisión especialmente se puso de relieve el carácter no muy internacional del Congreso. En la mayor parte de los países que en él tomaron parte la mujer aún no ha evolucionado de acuerdo con la marcha del mundo moderno; pertenecen a una sociedad pre-industrial, donde sólo un escaso número de mujeres participan en la vida cultural y del trabajo; por eso sus peticiones y reivindicaciones, y hasta sus declaraciones de principio, acusaban en gran medida una situación ya superada por otras sociedades —las que van en esto a la cabeza del mundo— más evolucionadas.

IV. "La mujer en la educación y la cultura".—Esta cuarta comisión fue, tal vez, la más progresiva, aunque, como ya hemos dicho, no se reflejara en sus conclusiones toda la problemática suscitada en los encuentros y deliberaciones. Integrada mayoritariamente por mujeres relacionadas con el mundo de la enseñanza y de la cultura en muy diversas formas —profesoras, universitarias, escritoras, publicistas y periodistas—, la comisión dispuso de unos elementos humanos muy activos, inquietos y preocupados por el tema de su ponencia. La educación se vio allí en la raíz y base de casi toda la problemática actual; quizás por ello algunas de las conclusiones aportadas incidieron en cuestiones que debían haberse tratado a más justo título por otras ponencias: el problema de la prostitución clandestina, las posibilidades de la vejez y la educación de la sexualidad en el matrimonio. Merece ser recordada la preocupación que manifestaron las congresistas porque el matrimonio no suponga un menoscabo de la personalidad jurídica e intelectual de la mujer.

Los temas especialmente mimados por esta Comisión fueron la Educación permanente y el Tiempo libre. Ambos temas fueron desarrollados, como no podía ser menos, referidos a la *persona humana*, hombre y mujer, con lo cual la motivación del Congreso Internacional Femenino se diluyó en una perspectiva más amplia.

Para terminar: el Congreso nos ofreció más de lo que en principio esperábamos, puesto que se comenzó con una expectativa reticente; pero, justo es reconocerlo, las conclusiones finales han presentado unas metas notoriamente superadas en muchos países.

REVISTA DE TRABAJO SOCIAL

Ha aparecido la "Revista de Trabajo Social", publicada en Barcelona por la Asociación de Asistentes Sociales y orientada hacia el estudio y especialización del Trabajo Social. Su principal objetivo, como en ella se dice, es el intercambio de información y experiencia entre los asistentes sociales, sobre métodos y técnicas del trabajo social, problemas profesionales, etc.

CONGRESOS

VII Congreso internacional de la Asociación Internacional de Sociología.—Ha tenido lugar, del 14 al 19 de septiembre, en Varna (Bulgaria).

VI Congreso internacional de Criminología.—Se celebró en Madrid, del 21 al 27 de septiembre, organizado por el Instituto de Criminología, como delegado de la Asociación Internacional de Criminología.

Symposium de la Federación Internacional de Asistentes Sociales. Se celebró en Manila, del 24 al 26 de agosto.

XV Congreso Internacional de Trabajo Social.—Se celebró en Manila, del 6 al 12 de septiembre.

XVII Asamblea General de la Asociación Internacional de Seguridad Social.—Se celebró en Colonia, del 21 al 30 de septiembre.

EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS (Capítulo IV del Título primero de la Ley General de Educación.)

Art. 43.—La actualización y la reconversión profesional en servicio se realizarán en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Departamentos ministeriales y por la Organización Sindical, las Entidades, Empresas o sectores interesados. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los correspondientes Departamentos y oídas las instituciones antes mencionadas, regulará las enseñanzas cuando sea procedente.

Art. 44.—Uno. Mediante Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

Dos. Dentro de su función de educación permanente, las Universidades deberán organizar por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios Profesionales cursos de perfeccionamiento.

Tres. El Estado estimulará la iniciativa privada a los efectos de lo dispuesto en este artículo.

Art. 45.—Uno. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

Dos. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la compe-

tencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria.

Tres. Incumbe también al Ministerio de Educación y Ciencia aprobar los programas de educación de adultos formulados por las Corporaciones, Asociaciones y Entidades y supervisar su realización; establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género.

BIBLIOGRAFIA

Seleccionada
por J. J. SERRANO

- A. M. A.: *Management Education*. Edic. American Management Association. N. York, 1954.
- Alain: *Propos sur l'education*. Edic. P. U. F. París, 1948.
- Anzieu, D.: *Psychologie et groupe de diagnostic*. Comunicación a la Sociedad Francesa de Psicoanálisis. París, 1958.
- Arbuosse-Bastide: *La methode des cas et la formation au commandement*. Edic. Dunod. París, 1963.
- Ardoino, J.: *Propos actuels sur l'education*. Edic. Inst. de Admin. de Empresas. Burdeos, 1963.
- Ardoino, J.: *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*. Edic. Rialp. Madrid, 1970.
- A. R. I. P.: *Pedagogie et psychologie des groupes*. (Selección de artículos de varios autores). Edic. Epi. París.
- Bachelier: *Formation professionnelle acceleree de la main d'oeuvre non-qualifiee ou semi-qualifiee*. Edic. O. E. C. D. París, 1956.
- Bany y Jhonson, A.: *La dinámica de grupo en la educación*. Edic. Aguilar. Madrid, 1968.
- Baumgarten, F.: *Exámenes de aptitud profesional*. Edic. Labor. Madrid.
- Beal y otros: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Edic. Kapelusz. Buenos Aires.
- Benesch: *Psicología de la actividad comercial*. Edic. Rialp. Madrid.
- Benielli, J.: *La formación del personal en la empresa*. Edic. Sagitario. Barcelona.
- Benne: *Management selection, education and training*. Edic. Mc. Grew. N. York, 1959.

- Berger, G.: *L'homme moderne et son education*. Edic. P. U. F. París, 1962.
- Besse, A.; Castelnaud, H., y otros: *La promoción de ideas*. Edic. F. Casanova. Madrid.
- Bion, W. R.: *Experiences in groups and other papers*. Edic. Tavistock. N. York, 1949.
- Bonnardel: *L'adaptation de l'homme a son metier*. Edic. P. U. F. París.
- Brueckner, L. S., y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Edic. Rialp. Madrid.
- Claparade, E.: *L'Education fonctionnelle*. Edic. U. D. E. F. París, 1968.
- Conquet, A.: *Comment travailler en groupe*. Edic. U. D. E. F. París, 1966.
- Coqueret, C. S.: *Comment diriger une reunion*. Edic. U. D. E. F. París, 1966.
- Corman, L.: *L'Education dans la confiance*. Edic. Stok. París, 1944.
- Cornaton, M.: *Groupes et société. Initiation a la psychologie des groupes*. Edic. U. D. E. F. París, 1969.
- Cotgrove, S.: *Educación técnica y cambio social*. Edic. Rialp. Madrid.
- Cousinet, R.: *L'education nouvelle*. Edic. Delachaux et Niestlé. París, 1950.
- Deledica, A.: *Initiation a l'intelligence informatique*. Edic. U. D. E. F. París, 1970.
- Demarne, P.: *Reflexions sur la methode des cas*. Rev. Management International, n.º 4. 1961.
- Demarne, P.: *Promotion social et formation pour tous*. Edic. Entreprise Moderne. París, 1963.
- Dumazedier, J., y Joffre, P.: *Le kinescope et l'education populaire*. Documentación de la Unesco. París.
- Febvre, L.: *Education et instruction*. Encyclopedie Française. Tomo XV. París.
- Ferrière, A.: *L'école active*. Edic. Delachaux et Niestlé. París.
- Finn: *La empresa y las relaciones públicas*. Edic. Sagitario, Barcelona.
- Fingermann, G.: *Conducción de grupos y de masas*. El Ateneo, 1969.
- Foulkes y Anthony: *Psicoterapia psicoanalítica de grupo*. Edic. Paidós.
- Freinet, C.: *L'education du travail*. Edic. U. D. E. F. París, 1968.
- Freud, A.: *Initiation a la psychoanalysis pour educaters*. Edic. U. D. E. F. París, 1968.
- Gal., R.: *L'orientation scolaire*. Edic. P. U. F. París, 1956.
- García Hoz, V.: *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Edic. Rialp. Madrid.
- García Hoz, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Edic. Rialp. Madrid.
- García Hoz, V., y Ferrer, S.: *Estadística aplicada a la educación y ciencias humanas*. Edic. Rialp. Madrid.
- Gelinter, O.: *Dirección participativa por objetivos*. Edi. A. P. O. (Tea). Madrid, 1969.
- Giscard, P. H.: *Formación y perfeccionamiento de los mandos intermedios*. Edic. Sagitario. Barcelona, 1960.
- Gourgand, P.: *Las techniques de travail en groupe*. Edic. U. D. E. F. París, 1969.
- Grandpierre, A.: *Une education pour notre temps*. Edic. Berger-Levrault. París, 1963.
- Grabe y Silberer: *Selection et formation des contramaitres en Europe*. Edic. O. E. C. D. París, 1956.

- Haroux, H., y Praet, I.: *Psychologie des leaders*. Edic. Olympia Publications. Universidad Católica de Lovaina.
- Hartung, H.: *La educación permanente*. Edic. Cid. Madrid, 1967.
- Hartung, H.: *La formation intellectuelle des cadres*. Rev. Hommes et Techniques, n.º 76. París.
- Hameline, D., y Dardelin, M.-J.: *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*. Edic. U. D. E. F. París, 1967.
- Hasson: *La formation dans l'entreprise et ses problèmes*. Edic. L'Entreprise Moderne. París, 1956.
- Herbert, E. L., y otros: *Pedagogía y psicología de los grupos*. Edic. Nova Terra. Barcelona.
- Herber y Ferry: *Pedagogía y psicología de los grupos*. Edic. Nova Terra. Barcelona.
- Hilgard, E. R.: *Teorías del aprendizaje*. Edic. F. C. E. México.
- Hillebrand: *Psicología del aprendizaje y de la enseñanza*. Edic. Aguilar
- Homans: *El grupo humano*. Edic. Eudeba. Buenos Aires.
- Johnson y Sprott: *Sociología y psicología social del grupo*. Paidós. Buenos Aires.
- Kirshnamarti: *De l'éducation*. Edic. Touzat. París, 1953.
- Kunz, L.: *Quand les élèves participent aux responsabilités*. Edic. U. D. E. F. París, 1970.
- Lagarde, J.: *Técnicas de las conferencias-discusión*. Edic. F. Casanova (Multiprensa). Madrid.
- Luft, J.: *Introduction a la dynamique des groupes*. Edic. U. D. E. F. París, 1968.
- Madariaga, C.: *Iniciación al estudio del factor humano en la actividad económica*. Edic. Aguilar. Madrid, 1953.
- Maíllo, A.: *Cultura y educación popular*. Editora Nacional. Madrid.
- Mc. Gehee, W., y Thaiyer, P.: *Training (Adiestramiento y Formación Profesional)*. Edic. River. Madrid.
- McNeil: *El desarrollo humano*. Marfil. 1967.
- Merigot, J.: *Reflexions a propos de la participation de l'Université a l'éducation des dirigeants d'entreprises*. Edic. Bière. Burdeos, 1963.
- Mialaret, G.: *Nouvelle pédagogie scientifique*. Edic. P. U. F. París, 1954.
- Mira: *Manual de orientación profesional*. Edic. Kapelus. Buenos Aires, 1947.
- Montessori, M.: *Les etapes de l'éducation*. Edic. Desclée de Brauer. París.
- Montoya Ortiz de Zárate, N.: *Utilización pedagógica de la sociometría*. Edic. Rialp. Madrid.
- Morice: *Psicopedagogía didáctica*. Mora. 1960.
- Mosse-Bastide, R. M.: *L'autorité du maître*. Edic. U. D. E. F. París, 1966.
- Mucchielli, R.: *Modeles sociométriques de la formation des cadres*. Ediciones P. U. F. París, 1963.
- Mucchielli, R.: *El método del caso*. Edic. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1968.
- Mucchielli, R.: *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Edic. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1969.
- Mucchielli, R.: *La dinámica de los grupos*. Edic. Ibérica Europea de Ediciones. Madrid, 1969.

- O. E. C. D.: *La formation des travailleurs a l'interieur de l'entreprise*. Edic. O. E. C. D. París, 1956.
- O. E. C. D.: *Education for business leadership*. Edic. O. E. C. D. París, 1956.
- Olmsted, M. S.: *Sociologie des petits groupes*. Edic. U. D. E. F. París, 1956.
- Palmade, G.: *Les methodes de pedagogie*. Edic. P. U. F. París, 1962.
- Paulousky: *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Edic. C. E. A. L. 1968.
- Peset, S.: *L'education et son climat*. Edic. U. D. E. F. París, 1962.
- Pierón, H.: *La formation educative*. Edic. P. U. F. París, 1955.
- Reynaud y otros: *Formation et promotion dans l'entreprise*. Rev. de Sociologie du Travail. París.
- Rossignol: *Les methodes de formation acceleree*. Rev. Française du Travail. París, 1952.
- Roux, B.: *La formation permanent*. Edic. U. D. E. F. París, 1969.
- San Cristóbal, A.: *Filosofía de la educación*. Edic. Rialp. Madrid.
- Sarrouy, G.: *Le perfectionnement du personnel dans les entreprises en France*. Edic. Dunod Economic. París, 1963.
- Sarrouy, G.: *Methodes de formation de cadres*. Edic. Dunod Economic. París.
- Satet y Bruere: *Guía práctica para el reclutamiento de personal*. Ediciones Deusto.
- Skinner: *Psicología de la educación*. Edic. U. T. E. H. A. México.
- Sprott: *Grupos humanos*. Edic. Paidós. Buenos Aires.
- Super, J.: *The dynamics of vocational adjustment*. Edic. Harper. Nueva York, 1957.
- Super, J.: *Psicología de la vida profesional*. Edic. Rialp. Madrid, 1962.
- Thiery, H.: *La formation des cadres dans l'entreprise*. Edic. D. C. S. París.
- Thiery, H., y Garrigou, L. G.: *Equiper et animer la vie socieale*. Ediciones U. D. E. F. París, 1966.
- Titone, R.: *Metodología didáctica*. Edic. Rialp. Madrid.
- Trecker y otros: *Manual de proyectos de servicios de comunidad*. Ediciones Omeba-Murguía, 1969.
- Trichaud, L.: *L'education populaire en Europe*. Edic. U. D. E. F. París, 1969.
- U. N. E. S. C. O.: *Polytechnical education in the U. R. S. S.* Edic. Unesco. París, 1963.
- Vaizey, J.: *Educación y economía*. Edic. Rialp. Madrid.
- Vatier, R.: *Developpement de l'entreprise et promotion des hommes*. Editions L'Entreprise Moderne. París.
- Verba: *El liderazgo*. Edic. Rialp. Madrid, 1968.
- Young, K.: *Psicología social del grupo, del lider y de los seguidores*. Paidós. Buenos Aires, 1969.
- Zimmermann: *Estudios sobre psicoterapia analítica del grupo*. Edic. Hormé. 1969.

