

Revista de EDUCACION

101



ESTUDIOS.—MANUEL UTANDE IGUALADA: Una posible organización general de la enseñanza española (53-7) * ADOLFO MAÍLLO: Periodización del trabajo escolar (57-69) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—MARÍA ANTONIA INIESTA BOUZA: El Servicio de Educación Especial y la recuperación de alumnos subnormales en Londres (69-72) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (72-4) * *RESEÑA DE LIBROS* (74-5) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (75-80)

AÑO VIII * VOL. XXXV * 2.^a QUINCENA JUNIO * NUM. 101
MADRID, 1959

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

* *

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

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Ptas.</u>		<u>Ptas.</u>
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	España
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUIDOS, COINCIDIENDO CON LOS MESES DE CURSO ESCOLAR. DEJARÁ DE APARECER, POR TANTO, DURANTE LOS PRÓXIMOS MESES DE JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE, PARA REANUDARSE EN LA PRIMERA QUINCENA DE OCTUBRE DE 1959.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57-1958.

estudios

Una posible organización general de la enseñanza española

JUSTIFICACIÓN.

Al abogar por una ley general de la educación española en recientes páginas de esta misma revista (1), subrayábamos el intento deliberado de rehuir toda afirmación concreta para la solución de los diversos problemas; tanto el puesto de servicio como la propia formación establecen en esta materia límites que con gusto aceptamos. Entendemos que no bastaría, en una materia como ésta, afirmar el valor puramente personal de las opiniones; es necesario más bien que la exposición de las ideas no trasluzca la existencia de una opinión; si es posible, que ni siquiera la opinión llegue a formarse.

Con mucha mayor severidad habrá que exigir estas cualidades a las líneas que siguen, puesto que su objeto es mucho más preciso. ¿Qué utilidad podrá, entonces, tener su desarrollo? Nos conformaríamos con que valiesen como una aportación de datos técnicos, casi de puros hechos, para aquellas personas que, en su día, deban tomar a su cargo la redacción del proyecto de ley.

CÓMO TRAZAR LA ORGANIZACIÓN.

Lo que entendemos por cuadro general de la enseñanza ya queda dicho en las páginas citadas; pero allí no tratamos del modo de construirlo. Parece, sin embargo, que no se deba prescindir de dos reglas útiles, a saber, la de sencillez y la de decantación.

Un afán de perfección no bien entendida puede llevar a una organización de la enseñanza demasiado compleja. Es cierto que, si se toma aisladamente cada uno de los posibles caminos del estudio y se le enfrenta sólo con su fin formativo o profesional, el resultado será forzosamente muy dispar; sin duda responderá mejor a sus propias razones, pero con mucha probabilidad será difícil encajarlo en un conjunto armónico. Ahora bien, los estudios no forman ya compartimientos estancos, sino demarcaciones entre las cuales hay que prever y favorecer un tránsito recíproco; pero, si esto es así, el bien general podrá exigir a veces el sacrificio de la perfección particular. Por esta razón parece aconsejable que al organizar la enseñanza en su conjunto se tienda a la unificación mayor posible; que la diversificación apa-

rezca después, si es verdaderamente necesaria, pero que no se comience por convertir lo fácil en difícil.

En cuanto al modo de elegir las soluciones concretas, quienes hagan la ley tendrán ante sí procedimientos diversos. Suelen en tales casos ofrecerse varios caminos tentadores: el de las opiniones personales, el de las intuiciones y el de la imitación. Por indudable ha de tenerse el valor de una opinión personal sólida y bien meditada, pero el riesgo que evocamos es el de aferrarse a una postura demasiado particular, el de no contrastar ésta debidamente con otras para hallar la verdadera solución. También hay que evitar soluciones demasiado geniales; a muchas asambleas o juntas las pierde el arrobamiento en torno a intuiciones repentinas, especiosas, contagiosas; parece llegada la ocasión para hacer algo grande, algo nuevo, y por grande y por nuevo resulta inaplicable el fruto del trabajo. En fin, para nosotros los españoles, xenófilos impenitentes, tal vez el peligro mayor sea el de la imitación; la última ley de aquel país nórdico, el proyecto que ahora se debate sin poder predecirse su éxito ante tal parlamento, la opinión de cierto docto especialista que aparecerá dentro de poco en una revista profesional extranjera, constituyen tentaciones fáciles en casos semejantes. Téngase siempre en cuenta que lo extranjero no por serlo es mejor que lo español; más aún, que en el contenido de la educación lo extranjero, por serlo, entraña ya el peligro muy fundado de no superar el nivel español.

Para evitar esos riesgos hay un camino bastante seguro, el de la decantación de la experiencia nacional. Valdrá más consolidar nuestros éxitos que comenzar nuevos ensayos; en todo caso siempre deberá haber lugar para que algunos ensayen los caminos de un mañana más remoto, sin someter a un ensayo colectivo a toda la población escolar. Dar valor a lo que en la España actual se ha acreditado como seguro, sería un buen camino; luego veremos algunos ejemplos de estos casos en los que machaconamente se ha ido estableciendo y confirmando una norma, sin que haya podido conmoverla un intento de la mayor fuerza.

Este método es, a la vez, el que hace viable nuestra aportación al estudio de estos problemas; aquí no haremos apenas más que presentar los resultados de esta decantación.

NIVELES DE LA ENSEÑANZA.

El extremo fundamental de la organización docente consiste en la fijación de los diferentes niveles de la enseñanza; en nuestra realidad actual, lo mismo que en otros sistemas docentes, hay unos cuantos niveles de los que es imposible prescindir, y no nos referimos aquí a la altura a que están situados, sino simplemente al hecho de su existencia. Son éstos:

1. El del comienzo de la enseñanza obligatoria.
2. El de la diversificación previa al término de aquélla.

(1) *Una ley general de educación*, en R. E., núm. 99, 2.ª quincena mayo 1959, págs. 1-3.

3. El del término de la enseñanza obligatoria.

4. El del término de la enseñanza media e ingreso en los estudios superiores.

Además de éstos, existen otros dos de los que conviene hacer mención:

3 bis. El de la diversificación previa al término de la enseñanza media.

4 bis. El correspondiente al final del primer ciclo de los estudios universitarios o de los técnicos superiores.

De todos ellos habremos de ocuparnos, aunque no lo haremos por el orden de su enumeración, ya que su determinación va involucrada con otros problemas a los que también debemos aludir.

COMIENZO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

El comienzo de la enseñanza obligatoria a la edad de seis años parece que no es objeto de discusión; la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, en su artículo 12, sólo estableció el deber de la enseñanza de un modo general y fue un Decreto de 7 de septiembre de 1954 el que precisó su extensión desde los seis hasta los doce años. No es peculiar de España el comienzo a esa edad; y como corresponde, sin duda, a una estimación acertada de la capacidad y de las aptitudes ordinarias del niño, suponemos que no ha de ser objeto de variación ni para adelantarlo ni para retrasarlo.

LA ENSEÑANZA MEDIA.

Queda fuera de nuestro propósito toda cuestión de conceptos y lo mismo la terminológica respecto de la enseñanza media; es ésta una pieza bastante elaborada ya para poder entenderse acerca de ella y resulta indispensable examinarla porque, más que resultar condicionada por las demás parcelas de la enseñanza, es hoy la condicionante de ellas.

A qué edad se deba iniciar, cuál deba ser su duración y por tanto la edad a que se concluya, qué ciclos o variedades hayan de distinguirse en ella, qué engarce deba tener con otros estudios, todos éstos son aspectos del mayor interés para la organización general de la enseñanza.

EDAD PARA EL COMIENZO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

La edad a que debe tener lugar el ingreso, como solemos decir, en la enseñanza media muestra una de las constantes curiosas del sistema español, puesto que no ha variado en todo el tiempo transcurrido del presente siglo.

En efecto, sin remontarnos a normas más antiguas, tenemos a nuestra disposición los datos de los distintos textos:

1. Reglamento de exámenes y grados, de 10 de mayo de 1901, vigente para el plan de estudios de 17 de agosto del mismo año y para su simplificación de 6 de septiembre de 1903 (artículo 6.º del reglamento de exámenes).

2. Plan de estudios de 1926, aprobado por Real

Decreto-Ley de 25 de agosto de ese año (artículo 2.º).

3. Plan de adaptación introducido por el Decreto de 7 de agosto de 1931 y por la Orden de 13 de julio de 1932, que volvió en esta materia al régimen de 1901 y 1903.

4. Plan de estudios de 1934, aprobado por Decreto de 29 de agosto (artículo 5.º).

5. Ley de bases de la enseñanza media, de 20 de septiembre de 1938 (base III).

6. Proyecto de ley de bases de la enseñanza media del año 1947 (base XIII).

7. Dictamen del Consejo Nacional de Educación sobre el proyecto anterior (base XII).

8. Proyecto de ley de enseñanza media del año 1952 (artículo 83).

9. Ley de ordenación de la enseñanza media, de 26 de febrero de 1953 (artículo 79).

Pues bien, en todos ellos se establece el ingreso en la enseñanza media a los diez años, con una sola excepción: el proyecto de 1952, que en su artículo 83 propugnaba el ingreso a los once años; pero conviene recordar, como después lo haremos, que en este proyecto se configuraba un bachillerato de seis años y que, al disponerse en la ley definitiva que fueran siete, la edad de ingreso siguió siendo la de diez años.

DURACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

En cuanto al número de cursos integrantes de la enseñanza media y, por tanto, en cuanto a la edad para su terminación, se ha producido una evolución ciertamente interesante: desde 1901 hasta 1934 existió un bachillerato de seis cursos que finalizaba normalmente a los dieciséis años de edad; desde 1934 en adelante la enseñanza media cuenta con siete cursos y concluye normalmente a los diecisiete años, pero esto no ha ocurrido sin lucha y además, en la actualidad, el bachillerato y la enseñanza media han dejado de ser términos equivalentes.

Como decimos, el plan de estudios de 1934 añadió a nuestro bachillerato un curso séptimo, que fue respetado por la ley de 1938. Sin embargo, cuando se redactó el proyecto de 1947 ya se pensó en una vuelta atrás; la base X pretenderá restablecer el bachillerato de seis cursos. El Consejo Nacional de Educación se mostró disconforme con la modificación (base IX de su dictamen); pero como el proyecto no llegó a término no hubo ocasión para conocer el criterio del legislador.

De nuevo el proyecto de 1952 configuró un bachillerato de seis cursos (artículos 82 al 85); pero al pasar por el tamiz de las Cortes se produjo ese resultado que caracteriza a la ley de 1953 (véanse sus artículos 78 al 83): el bachillerato como tal se queda, efectivamente, en seis cursos; pero la enseñanza media no baja de siete. ¿Cómo entender esto? Por la introducción del denominado "curso preuniversitario". Los escolares alcanzan el grado de bachiller superior, tras seis cursos de estudios, a los dieciséis años; pero "los que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para lo que así se establezca seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de

los Centros no oficiales, reconocidos superiores de enseñanza media, un curso preuniversitario para completar su formación", con las características que determina el artículo 83 de la ley de 26 de febrero de 1953, del que tomamos el texto transcrito. De este modo sólo a los diecisiete años de edad se da por concluida la enseñanza media.

VARIEDAD DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

El bachillerato no es ya toda la enseñanza media; pero además, desde hace una decena de años, ya no se puede hablar sin más de la "enseñanza media" ni del "bachillerato", pues han dejado de ser términos unívocos. Hoy existe una enseñanza "media y profesional" integrada por varios bachilleratos "laborales", enseñanzas técnicas con una significación acusada de su nivel "medio", un bachillerato especial para las secciones filiales de los Institutos y para los estudios nocturnos...; la tendencia a la diversidad, aunque sobremanera prudente, constituye una realidad innegable.

Parece, sin embargo, que cuanto mayor es el número de especies se va dibujando también con más firmeza la naturaleza del género a que todas ellas pertenecen; la pluralidad de bachilleratos está conduciendo a un fortalecimiento general de la enseñanza media, extremo éste muy importante a la hora de trazar la organización general de la enseñanza.

La diversificación no se ha manifestado sólo en la aparición de ramas paralelas, sino también en la división del bachillerato en ciclos sucesivos. En el siglo presente fue el Real Decreto de 25 de agosto de 1926 el primero en establecer ciclos intermedios; concretamente un bachillerato elemental de tres cursos de duración, cuyo título podía ser obtenido a los trece años de edad (artículo 6.º). Aunque el plan tuvo una vigencia breve, la idea ha permanecido desde entonces; prescindiendo del breve paréntesis del plan llamado de adaptación, todos los planes posteriores (1934, 1938 y 1953) y los proyectos de 1947 y 1952 han conservado, por lo menos, la división en dos ciclos; otra cosa es que, en efecto, se hayan aplicado.

El Decreto de 29 de agosto de 1934 establecía dos niveles intermedios, uno al final del tercer curso y otro al final del quinto (artículo 7.º); una división semejante estaba prevista en la base IV de la ley de 20 de septiembre de 1938; el proyecto de 1947 no precisaba estrictamente el momento en que el ciclo elemental había de terminar, pero propugnaba su existencia (base XI); el Consejo de Educación en su dictamen abogaba por un ciclo de cuatro años (base IX); por fin el proyecto de 1952 y la ley de 1953 organizaron un bachillerato elemental de cuatro cursos, si bien, por la razón que expusimos al tratar de la edad para el ingreso, el grado de bachiller elemental se habría obtenido a los quince años según el proyecto (artículo 85) y se obtiene en realidad a los catorce conforme a la ley (artículo 81).

EL FINAL DEL BACHILLERATO ELEMENTAL COMO NIVEL PARA LA DIVERSIFICACIÓN.

Otra nota que se puede observar en esta decantación legislativa de nuestra enseñanza, y no sólo de

la nuestra, es la de que el primer ciclo del bachillerato, especialmente en el plan general, parece tender a la unidad, comenzando la diversificación o acentuándola cuando del bachillerato elemental se pasa al ciclo siguiente. Los planes de estudios de 1934 y de 1938 no siguieron esta tendencia, sino la de uniformidad; el de 1926 distinguía claramente dos ramas en el segundo ciclo; el proyecto de 1947 hacía arrancar la diversidad desde el primer curso pero no prosperó; la ley de 1953, como el proyecto de 1952 que la precedió, establece la bifurcación en el bachillerato superior, aunque con título único, y después la continúa de un modo más marcado en el curso preuniversitario.

Si ahora combinamos este hecho con la variedad de tipos de bachillerato, parece que se ve claramente una doble diversificación: en primer lugar, la que se produce antes de terminar la enseñanza obligatoria, a la edad de comenzar la enseñanza media, la cual vendría a constituir el segundo de los niveles a que aludimos anteriormente; después, una nueva diversificación consiguiente al término del bachillerato elemental.

Con esta última se ha visto coincidir en los últimos años la apertura de diferentes caminos fuera de la enseñanza media; es interesante examinar todo el proceso de regulación del ingreso en diversos centros de enseñanza dependientes del Ministerio de Educación Nacional (Escuelas del Magisterio, de Comercio, Técnicas del grado medio, de Ayudantes técnicos sanitarios), exigiendo como requisito previo la posesión del bachillerato elemental, e igualmente la exigencia de éste o el trato de favor dispensado a sus poseedores por parte de otras entidades oficiales (por ejemplo, al ingresar en el Cuerpo Auxiliar de Armamento y Construcción) y aun de empresas particulares. No ha sido vana, según parece, la previsión del artículo 108 de la Ley de ordenación de la enseñanza media, conforme al cual "El Bachillerato elemental será exigido para el ingreso en todos los Centros docentes que requieran la preparación cultural propia de dicho Grado" y "Podrá ser exigido para admisión a las oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas auxiliares en todas las ramas de la Administración civil del Estado, la Provincia y el Municipio, y de las Empresas y servicios públicos, cuando no se exija Grado superior".

TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

Los hechos examinados parecen encerrar un significado más profundo del que se desprende de una consideración superficial. En efecto, si la existencia de un ciclo "corto" o grado elemental en la enseñanza media se ha ido consolidando; si esta consolidación se afianza en torno a la edad de catorce años; si se está realizando una vinculación creciente del comienzo de una multitud de estudios y de actividades a ese nivel precisamente; si la enseñanza primaria tiende, como de modo constante se afirma, a un robustecimiento que en parte le vendría por su oportuna prolongación; ¿no será acaso que está latente en la conciencia de los gobernantes y de los gobernados esta convicción: que el término de la

enseñanza obligatoria debe estar colocado al mismo nivel que al final del primer ciclo de la enseñanza media?

NIVELES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES.

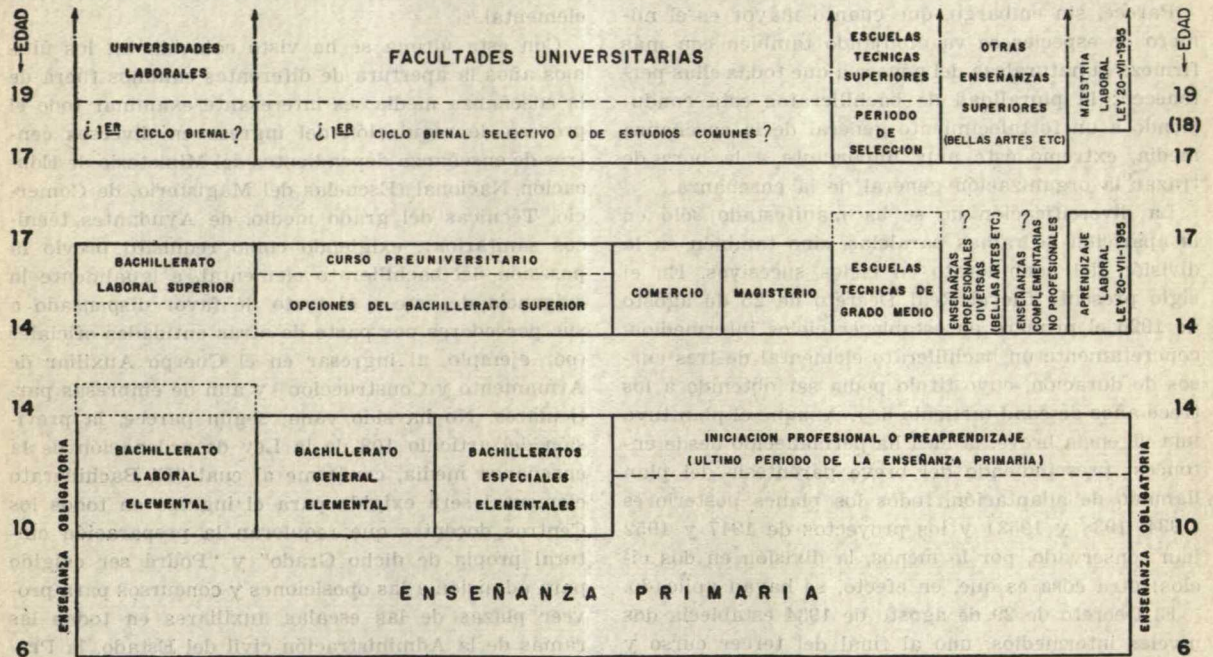
Una organización general de la enseñanza cuidará normalmente de fijar dos niveles en relación con los estudios superiores, de rango universitario o análogo: el del ingreso y el del final de un primer ciclo dentro de tales estudios. Aquél no será otro que el correspondiente al término de la enseñanza media, en nuestro caso el del final del curso preuniversitario.

Por lo que hace al final de un primer ciclo de los estudios superiores, conviene observar la reciente evolución de las normas. En la Facultad de Filosofía y Letras era ya conocido el período bienal de estudios comunes (artículos 28 al 30 del Decreto de 7 de julio de 1944); pero en la reforma del año 1953 se

de a las Escuelas de Arquitectura y de Ingeniería (artículo 10 de la ley de 20 de julio de 1957), constituyendo la primera parte del nuevo sistema de ingreso en esas Escuelas Técnicas Superiores; la segunda parte tiene un carácter semejante en cuanto a sus efectos: es el llamado "curso de iniciación". Sólo al aprobar en su totalidad ambos cursos se consigue ingresar en la respectiva escuela.

La situación, pues, es ésta: una Facultad con un primer ciclo bienal, cuatro Facultades con un sólo curso selectivo; una Facultad (Ciencias Políticas) sin curso selectivo ni ciclo típico en los dos primeros cursos; y todas las Escuelas Técnicas Superiores con un ciclo bienal perfectamente distinto.

Si a esto añadimos los esfuerzos desarrollados en ciertos sectores de la opinión abogando por el reconocimiento de ciertos derechos para la docencia (en planos secundarios y con carácter puramente auxiliar) a quienes tengan aprobados dos cursos de estudios superiores, no es difícil concluir que existe una



precisa aún más su peculiaridad al exigirse con todo rigor, como remate de esos dos cursos, el "examen intermedio", sin cuya aprobación no podrán matricularse los alumnos en los cursos de licenciatura especializada (artículo 4.º del Decreto de 11 de agosto de 1953).

Este Decreto de 11 de agosto de 1953 introdujo en cuatro de las Facultades (Ciencias, Derecho, Medicina y Veterinaria) la novedad de que el primer curso tuviese un carácter "formativo y selectivo", cuya consecuencia es que "los alumnos no podrán matricularse en el segundo curso sin haber superado las pruebas de selección, que se calificarán en conjunto y con sistema de compensación" (artículo 19). La misma norma fue implantada en la Facultad de Farmacia por Decreto de 23 de octubre de 1953 (artículo 3.º).

En fecha más reciente el curso selectivo se extien-

tendencia bastante fuerte a establecer un nivel de los más importantes al término de los dos primeros cursos de los estudios universitarios y análogos.

UNA NOTA DISCORDANTE.

Antes de pasar a resumir esta exposición conviene recordar la existencia de una discordancia relativamente importante, que se da en el plano de la enseñanza media. La enseñanza media general, como hemos visto, consta de tres ciclos: el bachillerato elemental de cuatro cursos, el bachillerato superior de dos cursos y el curso preuniversitario (artículos 79, 81 y 83 de la ley de 26 de febrero de 1953); los bachilleratos especiales, que de acuerdo con la misma ley puedan ser creados, tendrán que someterse al mismo patrón (artículo 78); pero en cambio la ense-

ñanza "media y profesional" consta de un bachillerato laboral elemental de cinco cursos (base VIII de la ley de 16 de julio de 1949) y de un bachillerato laboral superior de dos cursos (artículo 3.º del Decreto de 6 de julio de 1956). De esta suerte el término del bachillerato elemental se produce a nivel diferente en la rama general y en la laboral; a la hora de comenzar un plan general de organización de la enseñanza habrá que decidir si es suficiente la actual regulación (incluyendo el curso de transformación previsto en el citado Decreto de 6 de julio de 1956) o si, por el contrario, debe ser uno solo el nivel de término de todos los bachilleratos elementales.

RESUMEN.

De todo lo expuesto parece desprenderse que el sentido de nuestra legislación es firme o muestra una tendencia a la consolidación en un número de cuestiones suficientes para perfilar un cuadro general de la enseñanza; no quisiéramos dejarnos llevar de la menor apreciación personal al presentar esos frutos de la decantación legislativa de este modo:

1. Comienzo de la enseñanza obligatoria a los seis años.

2. Diversificación a los diez años, comenzando a esta edad la enseñanza media.

3. Primer ciclo de la enseñanza media general de cuatro cursos que se terminaría, en consecuencia, a los catorce años de edad.

4. Término de la enseñanza obligatoria a los catorce años, coincidente con el nivel final del primer ciclo de la enseñanza media general.

5. Comienzo de una pluralidad de estudios a este mismo nivel.

6. Enseñanza media de siete cursos de duración total, concluyendo a los diecisiete años (sin perjuicio de que el bachillerato como tal termine un año antes), nivel de comienzo para los estudios superiores.

7. Posible nivel general de selección al término del segundo curso de los estudios superiores, con validez para el ejercicio de determinadas actividades.

Reduciendo a expresión gráfica estas ideas, se obtendrá la figura de la página anterior, en la cual las líneas cortadas representan divisiones internas y las de puntos aquellas discordancias que quizá hubieran de ser objeto de retoque al promulgarse una ley general de educación.

MANUEL UTANDE IGUALADA.

Periodización del trabajo escolar.

Almanaque y horario

Esta lección versa sobre un tema humilde, que no está de moda, y que creo cuenta hoy con pocos partidarios entre los estudiosos de la Pedagogía. Ahora la Pedagogía, por una parte, está casi totalmente "sicologizada", y por otra, "tecnificada". La "sicologización" y la "tecnificación" —que van casi siempre unidas— alumbran constelaciones de temas "nuevos", traídos y llevados por la moda, que polarizan la atención de cuantos se ocupan en cuestiones pedagógicas. El conocimiento del alumno mediante "tests" y la estimación "objetiva" de su "rendimiento", parecen ser las cuestiones supremas.

En cambio, toda la problemática de la organización escolar, y dentro de ella, las cuestiones que, como ésta, son concretas, poco propicias a la teorización ni a la erudición y, por consiguiente, nada relevantes, apenas tienen partidarios ni seguidores, prensa ni propaganda, aunque son de las más necesitadas de reflexión y experimentación.

Yo creo que una de las características del rigor intelectual, que es todo lo contrario del capricho y la "exhibición", consiste en ocuparse de los temas humildes. En la modestia de lo que carece de relieve, de lo sencillo y cotidiano, de lo que un comentarista de Azorín llamó el "primores de lo vulgar", en los que éste es maestro, existen muchos asuntos a cuya

cotidianidad no se saca jugo, porque el manoseo habitual les pone una pátina que obtura el surgir de su savia profunda.

Por otra parte, este tema es de los que, por referirse a cuestiones relativas al tiempo, emplazan a la mente del que reflexiona sobre ellos de una manera categórica. Los problemas derivados del espacio, planteados en la lección del arquitecto Sr. García Benito sobre las construcciones escolares, se refieren a las cuestiones del *aquí*, y los problemas del tiempo enfocan la problemática del *ahora*. Unos y otros afectan a esas grandes coordenadas metafísicas, que, por una parte, encauzan, y por la otra, embridan y hacen tocar tierra al vuelo de la fantasía o al vuelo de la abstracción. Con un poco de inteligencia razonadora puede disertarse sobre un tema que se ha estudiado, tanto más fácilmente cuanto menos exijamos que el entendimiento se adapte a los condicionamientos de una determinada realidad. Pero adecuarlo perfectamente a sus exigencias, hacerlo encajar en la doble retícula que dibujan el *aquí* y el *ahora*, de tal manera que no caigamos en los dos vicios frecuentísimos en el pensamiento pedagógico: la *utopía* (prescindencia del espacio) y la *ucronía* (prescindencia del tiempo), es tarea difícil. Difícil y absolutamente necesaria porque el pensamiento utópico y ucrónico constituye la mayor parte de la aportación pedagógica postromántica, y una de las tareas más urgentes de quienes desean hacer Pedagogía pienso que es liberarla del enfoque "espectral" del idealismo más falso, que ahora se refuerza por el flanco positivista con la tendencia cuantificadora, deseosa de reducir a números la personalidad de los niños.

TIEMPO CRONOLÓGICO, TIEMPO PSICOLÓGICO,
TIEMPO ESCOLAR.

El tiempo escolar es un aspecto del problema general del tiempo. El tiempo es el marco que organiza en esquemas inteligibles el fluir de los acontecimientos según un "antes" y un "después". Por otra parte, el tiempo nace del movimiento; si no existiese movimiento, dicen los filósofos, el tiempo tampoco existiría. El tiempo es la forma de lo que cambia, lo que fluye. La fluencia que para Heráclito era la sustancia de la Filosofía y de la vida, es lo que da al tiempo su posibilidad de manifestación. El tiempo, que según Antonio Machado "gasta, y roe, y pule, y mancha, y muerde", es lo opuesto a la eternidad, y la sensación de su curso irreversible aguja la sed de permanencia y el anhelo de perduración que anida en el fondo del corazón del hombre. Contra ese anhelo de perduración el tiempo va clavando en cada instante su colmillo incesante y afilado. Ningún poeta lo ha sentido y lo ha expresado mejor que Quevedo en las poesías dedicadas al tiempo y al reloj. Nadie como él ha vivido en la cima del barroco (juntamente con Gracián, las dos mentalidades próceres de aquella época) esa sensación de transitoriedad, de acabamiento, de oposición polar con lo permanente, que está en la misma entraña de nuestra vivencia del tiempo. El tiempo es una dimensión esencial del mundo, del *seculum*. "Pasa pronto la figura de este mundo", dice San Pablo en la Primera a los Corintios, porque pasado el "mundo", finaliza el tiempo al terminar el cambio y la mudanza, y se entra en el reinado de la eternidad inmutable.

No es lo mismo *tiempo cronológico* que *tiempo vivido*. Para tomar el pulso al último habrá que hacer una alusión, siquiera sea breve, a la diferencia que existe entre la vivencia del tiempo propia de las generaciones contemporáneas y la que tenían de él las generaciones pasadas. Jacobo Burckhardt dijo: "Nuestra vida se ha convertido en un quehacer; antes era solamente un existir" (1). Estas palabras, pronunciadas a mediados del siglo XIX por un hombre que ejemplifica lo mejor y lo peor de esa centuria —turbulenta y compleja, si las hay—, muestran bien la diferencia que había entre aquella vida contemplativa, "antigua", del *otio cum dignitate*, de que habló Cicerón, quieta y narcísica, a la que Azorín se refería cuando dijo: "Vivir es ver volver", y la actual, que es la vida de la prisa, de la angustia, del tiempo sentido como una idea fija, casi obsesiva. El tiempo nos acucia y nos exige. Es curioso que a partir del siglo XV, como observa Von Martin, el hombre hizo del reloj un instrumento fundamental en su existencia; pero sólo en nuestros días se ha generalizado el de pulsera, al que mira constantemente el hombre de hoy, atezado por la prisa, que necesita ritmar su pulso con sus actividades acompañando al tic-tac del reloj el fluir de la sangre en sus venas.

Por eso, el tiempo escolar tiene hoy mayor actualidad que en épocas pasadas, cuando la vida era un "discurrir" sosegado y un tranquilo contemplarse en esa corriente. La valoración del tiempo dedicado a la educación, la utilización de cada momento de ese tiempo, tiene un precio, una estimación distintos de

los que tenía cuando la vida entera, y por tanto una dimensión de la vida que era la preparación para la existencia adulta, era un imperceptible, sereno y manso fluir, y de aquí la actualidad, diríamos filosófica, de la utilización del tiempo escolar, en esta edad nuestra caracterizada por lo que se ha llamado la "aceleración de la Historia".

UNIDADES DEL TIEMPO ESCOLAR.

El tiempo es el ámbito mental del movimiento. Sólo el cambio establece en él hitos o cortes, cada uno de los cuales es una frontera que delimita una provincia del tiempo. La primera acepción del tiempo escolar será la totalidad de años que el niño pasa en la escuela dedicado a su educación. Dentro de esa totalidad, que pudiéramos llamar *escolaridad* o edad escolar, habrá luego subdivisiones cuya cronología estará subordinada a la índole diferenciada de las tareas que corresponden a cada etapa. La unidad a tal fin será el *grado didáctico*, que es la unidad de actividad pedagógicamente diferenciada. Dentro del grado didáctico se encuentra el *curso escolar*, más pequeño que el año y, en orden descendente, siguen periodos que se desdibujan porque pueden utilizarse de mayor o menor amplitud, según el sistema de división del tiempo y el trabajo que se adopte (el trimestre, el mes y, sobre todo, la semana y el día).

LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.

La escolaridad obligatoria en España dura de seis a doce años. Los biólogos, estadísticos y médicos sostienen que en todos los países cultos se ha experimentado una prolongación de la vida media, que de cuarenta y ocho años en 1900, ha pasado a tener más de sesenta y cuatro en la actualidad, debido a los progresos de la medicina y la higiene. Esa prolongación de la vida media repercute en su periodización operando una reestructuración de los tramos en que se divide. Hablando en abstracto y con arreglo a la ley de los grandes números, es decir, estadísticamente, si el hombre medio vive hoy 66 años, es evidente que el período de su infancia-adolescencia, el período de su formación, tiene que prolongarse, porque al alargarse la vejez deben aumentar también la madurez y la juventud; y así vemos que hoy las gentes ofrecen un período de madurez más largo, tanto en su aspecto como en su rendimiento biológico, económico y social, que es superior a lo que era hace medio siglo solamente. Un hombre o una mujer de sesenta años, por ejemplo, tiene un aspecto más juvenil y un rendimiento global superior al hombre y a la mujer de esa edad de hace cincuenta años.

Pero esto significa que se aumenta el período de máxima utilización de las energías vitales y, por consiguiente (y éste es el aspecto que más nos interesa), al durar más la vida y al tener que hacer el hombre durante más tiempo frente a las complejidades de la lucha por la vida, su preparación tiene que ser mayor, no sólo en el sentido del aprendizaje de mayor cantidad de nociones —recargo de los pro-

gramas, enciclopedismo—, enemigo contra el que se debate con dificultad porque obedece a la presión social, a las exigencias de un mundo que se complica, sino en el del aumento también de las técnicas socio-profesionales y aun de las necesidades formativas que plantea la convivencia en sociedades cada vez más complicadas, así por imperio de la tecnología como de la progresiva madurez sicosocial.

Hoy se habla por ello de *educación permanente*, ampliando así el concepto de *educación postescolar*, que es una realidad organizada en todos los países cultos. Esto quiere decir que hoy no se da por terminada a los doce, ni a los catorce, ni a los quince años la preparación o formación cultural del niño o del joven, sino que se estima imprescindible que se continúe después, porque si a las puertas de la adolescencia lo abandonamos (precisamente cuando están fraguándose las líneas fundamentales de la personalidad, estremecida en una tempestad interior; cuando el total reajuste interno que la adolescencia padece no encuentra referencias seguras y asideros firmes, en forma de directrices religiosas y morales vigorosas) corremos el peligro de que se derrumbe todo el edificio que la educación anterior forjó.

Por consiguiente, la prolongación de la escolaridad obligatoria, y la prolongación del período de actuación de la cultura sobre el niño y sobre el adolescente, al objeto de capacitarle lo mejor posible para las necesidades de la vida, se prolonga hoy en virtud de necesidades biológicas, pedagógicas y sociales.

GRADOS DIDÁCTICOS.

La escolaridad total se divide pedagógicamente en *grados*, que en otro tiempo eran objeto de más atento estudio que ahora. El grado didáctico —subdivisión dentro de los tradicionales “grados de la enseñanza”— pudiéramos decir que es el período de tiempo durante el cual características psicológicas análogos reclaman metodología semejante.

Dentro de la escolaridad hay unidades cronológicas distintas que corresponden a entidades psicológicas diferentes, cuyas fronteras, a veces difíciles, vienen dadas por el distinto nivel de maduración psicológica; no sólo por las aptitudes intelectuales, sino también por las distintas actitudes raciales y que preparan al niño para hacer frente a problemáticas intelectuales y morales más complejas que las anteriores. Se da una gran división de opiniones respecto al número de grados. El primer problema que se plantea es el del número de grados, que comprenderá el período escolar y la duración de cada uno de ellos. Las opiniones son muy variadas. En mi opinión, la enseñanza primaria podría organizarse en tres grandes períodos, que serían:

- Períodos { Prescolar.
- { Escolar.
- { Postescolar.

El *período prescolar* comprendería dos grados y dos grupos de instituciones cualitativa y específicamente diferenciadas.

- Grado { Maternal.—De dos a cuatro años.
- { De párvulos.—De cuatro a seis años.

La diferenciación de cada grado exigiría también la especialización diferente de las maestras que se ocupan de los niños en cada uno de ellos.

El *período escolar* abarcaría de seis a quince años; creemos que debería establecerse la obligatoriedad hasta la catorce años, como mínimo. Dentro de ese período escolar pueden establecerse los grados *elemental, medio y superior o preprofesional*. El elemental comprendería de seis a nueve años, con tres cursos, por consiguiente. El medio, de nueve a doce años, con tres cursos también, y el superior o preprofesional, otros tres cursos, de doce a quince.

Es necesario operar dentro de la organización de nuestras escuelas una división estricta por grados y cursos, que no solamente se refiera a los grandes Grupos Escolares donde esta división se hace necesaria y patente, sino que debe reflejarse en la legislación de manera que aun en toda escuela de un solo maestro (llamémosla “unitaria”, según la denominación tradicional, muy imprecisa) fuera obligatorio establecer estos grados. También debe ser obligatorio el establecimiento de niveles de conocimientos para la promoción al final de cada curso, con lo que la enseñanza se organizaría de un modo racional.

De esta manera, todo niño normal frecuentará el grado y curso que le corresponda, pues en otro caso existirían deficiencias en la enseñanza. Es impreciso y acientífico limitarse a decir, por ejemplo, que un niño determinado pertenece al segundo grado o a la tercera sección. La terminología organizativa debe ser universalizable, debe poder generalizarse de una escuela a otra, de una provincia a otra y hasta de una nación a otra; de lo contrario, en vez de facilitar la comprensión del sistema escolar la dificultará, como ocurre actualmente, porque unos maestros llaman primer grado al que otros llaman tercero. Así un niño normal de diez años debe frecuentar el segundo curso del grado medio, y otro de siete, el segundo curso del grado elemental. Por la edad debe saberse qué curso estudia cada niño, y a su término debe ser promocionado, previa la adquisición de los conocimientos que señalen los programas, demostrada en las pruebas de promoción correspondientes. Hasta que esto no suceda, la organización de nuestra enseñanza primaria será deficiente.

EL CURSO ESCOLAR.

Hablemos ahora del curso, unidad cronológica fundamental que da su razón de ser al Almanaque o Calendario Escolar. El curso es la unidad de trabajo y de tiempo con fines de promoción escolar. Las demás unidades no tienen finalidad de promoción; en cambio, el curso debe establecer a su final un control —sea examen, prueba objetiva o de cualquier otra manera— en virtud del cual pueda determinarse si aquel niño promociona, es decir, si pasa al curso o clase siguiente o no puede hacerlo y ha de repetir curso.

El de las promociones es uno de los problemas más importantes porque tiene dimensiones escolares, so-

ciales y familiares, que sería muy interesante estudiar; pero ahora no tenemos tiempo de hacerlo.

La tradición universitaria ha hecho que, en cuanto a su duración, el curso coincida con el año restando las vacaciones.

No puedo aquí sino mostrar simplemente que esta unidad de trabajo escolar, que es el curso tradicional, si es razonable para los estudios universitarios y en cierta medida para el Grado Medio, no creo que lo sea para el grado primario. Un curso de diez meses obliga al niño a manejar el mismo libro, el mismo linaje de cuestiones, la misma índole familiar de ejercicios durante demasiado tiempo para que no languidezca la atención. Ello origina ese aburrimiento que, según Thorndike, es la componente esencial de la fatiga. Hoy está demostrado que aquellas quenotoxinas y antiqenotoxinas que los siquiátras alemanes, con Kraepelin a la cabeza, se ocuparon de estudiar de 1900 a 1920 afectan a la fatiga muscular y no a la mental. Lo que produce fundamentalmente la fatiga mental es el tedio, no el *tedium vitae*, de que habló Lucrecio, sino el "tedio de la escuela", aquel tedio que algún literato nuestro ha subrayado como la impresión esencial que el paso por las aulas primarias le produjo. El curso de diez meses es un manantial abundoso e inagotable de tedio escolar; por tanto, es un manantial inagotable de fatiga. Se han ensayado en diversas naciones diversas estructuras del curso en cuanto a su duración. Se ha dicho que el curso semestral es el curso-tipo, que resulta de dividir los diez meses de trabajo en dos mitades de cinco meses cada una, menos unas breves vacaciones.

Ello exige reducir la cantidad y aquilatar la calidad de las nociones que constituyen el programa. Además, plantea el problema de si en cada semestre, convertido en curso, han de darse la totalidad de las asignaturas, siguiendo la estructuración encíclica del método que ensayó rigurosamente en 1938 la Enseñanza Media española y que tan deplorables resultados produjo porque el método cíclico, de la manera puramente mecánica que se concebía hace treinta años, era erróneo e improcedente. No se puede enseñar Química a los seis años; la Química tiene un momento, el momento madurativo en que el niño es susceptible de comprender el fenómeno químico; antes, la Química carece de sentido didáctico. Por tanto, la doctrina de los ciclos que van aumentando su radio según el niño va creciendo en edad y poder mental, es un error.

En otras partes se han ensayado cursos más breves, de nueve a diez semanas, separados entre sí por tres semanas de descanso y luego por una vacaciones más amplias para atender a las necesidades de reposo en la época de máximos calores. Los que lo han ensayado dicen que da unos resultados espléndidos. Nosotros, en este campo, que yo sepa, no hemos llevado a cabo ningún ensayo y, por tanto, no podemos decir los resultados que se obtendrían.

PAUSAS Y VACACIONES.

El problema del almanaque depende no solamente de la duración del curso, sino también de la presen-

cia de otro factor importante: las pausas o descansos, que pueden ser: inter-lecciones, dentro de una sesión; entre dos sesiones, dentro de la misma jornada escolar, o en días consecutivos, y finalmente las pausas mayores, que son las llamadas, propiamente hablando, *vacaciones*. Por tanto, podemos establecer dos grupos de pausas: pequeñas pausas de reposo o de recreo y pausas de gran reposo o de gran recreo, que son las vacaciones. Las primeras están íntimamente relacionadas con la duración de las lecciones y de ellas hablaremos después.

El estudio de las pausas se enlaza con el problema del ritmo. El tiempo es un *continuum*; pero el esfuerzo humano no puede ser continuo; de modo inexorable está sometido a una serie de fragmentaciones que establecen en él hiatos, intervalos, que son las pausas. Los ritmos cósmicos (es decir, las pausas que la misma naturaleza se permite, como si el ejercicio continuo le obligase a un jadeo fatigoso y tuviera que reposar ligeramente a fin de rehacer las energías necesarias para el empujón siguiente) son de muy diversas clases. El *ritmo nictemeral*, como le llamaron los griegos, es el de la alternancia de noche y día; el *ritmo mensual*, patente en muchos fenómenos biológicos relacionados con la reproducción; el *ritmo anual*, que cierra el círculo —y eso quiere decir la raíz latina de donde deriva la palabra *año*, de donde procede también "anillo" (círculo)— de la sucesión del tiempo, porque, según los griegos, los acontecimientos se suceden con arreglo a un "retorno eterno", ya que el tiempo es una serie de círculos que se repiten periódicamente por el movimiento de traslación de la tierra alrededor del sol, la repetición de las estaciones y los fenómenos de tipo vegetativo que corresponde a cada una de ellas.

La organización del trabajo escolar, lo que el Padre Ruiz Amado y Meumann llamaron la *economía del trabajo escolar* (2) (sobre la que desde hace tiempo se ha hecho un silencio considerable por la superstición sicologizante que nos intoxica), es decir, el rendimiento máximo logrado en el mínimo tiempo y con el mínimo esfuerzo, es un problema que se enlaza directamente con el de la duración del trabajo y la duración de las pausas que separan un trabajo de otro. Esta cuestión tiene importancia también en relación con las vacaciones.

Las vacaciones tiene fundamentos higiénicos, climatológicos, laborales, tradicionales. Por otra parte, sobre todo en los últimos cuarenta años, ya el maestro ha opinado con relación a las reformas que le afectan; se tiene en cuenta no solamente los intereses del niño y de la sociedad, sino también las necesidades higiénicas del maestro, y esto es lo que pudiéramos llamar factores de índole profesional en la duración, régimen y estructura de las vacaciones.

Las vacaciones de verano, que son las más largas, no han existido siempre; nacieron en Wuttemberg (Alemania) en 1870 (3); antes no existían con carácter legal en ningún país del mundo.

Examinando los documentos relativos a nuestra Historia Escolar (Historia Escolar que habría que hacer porque todavía nos queda mucho por investigar en este orden de cosas) vemos cómo en una reclamación que los maestros de Madrid presentaron a Felipe II en 1587, se acusaba de ciertas irregulari-

dades a maestros que no habían sufrido examen y le decían de ellos, entre otras cosas, que no daban la jornada escolar obligatoria. Al año siguiente, Felipe II se creyó en el deber de dictar una disposición recordando a los maestros que la jornada escolar duraba cuatro horas por la mañana y cuatro horas por la tarde, sin más descanso que los días de fiesta de precepto, y que todos los demás del año eran días de trabajo; es decir, no existían las vacaciones de verano, que son, como es natural, un respiro en el que se piensa durante el curso, cuando estamos agobiados por el trabajo de la escuela, que exige un gasto de energía nerviosa totalmente ignorado por los que no la han vivido. Tales vacaciones no existían en nuestro país hasta 1887; en ese año se dictó una ley disponiendo que hubiera vacaciones de verano y que tuvieran cuarenta y cinco días de duración. De entonces ahora, ha habido diversos avatares legislativos, pero las vacaciones se han mantenido siempre.

Las pequeñas vacaciones son fundamentalmente las de Semana Santa y las de Navidad. Su duración varía en los distintos países, aunque esa variación es sólo de unos pocos días más o menos, y desde luego existen también en todos los países civilizados.

RACIONALIZACIÓN DEL CURSO ESCOLAR.

El afán de racionalización del trabajo, que ha hecho presa en el mundo occidental, sobre todo durante los últimos cuarenta años, ha puesto de moda una cuestión importante: la reforma del Calendario. Se ha visto que en los estudios comparativos de tipo internacional sobre el rendimiento, la producción, etc., la variabilidad de fechas de trabajo y descanso establecen modificaciones y alteraciones que hacen difíciles los cálculos, las comparaciones y las deducciones. Hacia 1918 surgieron los primeros intentos de reforma del Calendario, con vistas a la formación de un Calendario Universal.

Después de terminada la primera Gran Guerra esta cuestión se hizo más urgente, y en 1924 fue consultada la Santa Sede sobre la procedencia de la reforma, especialmente en relación con la conversión en fija de la fiesta de Pascua de Resurrección, que tiene carácter movable o variable. La Santa Sede contestó que no afectaba para nada el dogma esta variación y que, por tanto, no había inconveniente en realizarla; pero que un asunto de tanta importancia debería ser objeto de consulta en un Concilio ecuménico. Es muy posible que S. S. Juan XXIII, felizmente reinante, piense someter al próximo Concilio que va a convocar la pertinencia de la reforma del Calendario en el sentido de la conversión en fija de la Pascua de Resurrección.

La reforma no es difícil en sí; pero envuelve cuestiones complicadas. Como se sabe, la Pascua debe tener lugar cada año en el primer domingo siguiente al primer plenilunio posterior al 20 de marzo; por eso tiene una variabilidad que oscila entre el 21 de marzo y el 25 de abril. Esta variabilidad, dicen los higienistas franceses (principalmente el doctor Cady y el doctor Amsler, que son los paladines de esta cuestión en el campo de la Higiene escolar), establece

una diferencia nociva en la distribución del tiempo escolar (4).

En efecto, el segundo trimestre del curso, comprendido entre Navidad y Semana Santa, es un trimestre de duración oscilante. Eso a los franceses, discípulos de Descartes, les irrita mucho, por lo que ellos son los principales defensores de la reforma del Calendario, para que cada uno de los tres trimestres en que aproximadamente se divide el curso, especialmente en la Enseñanza Media, tenga igual duración, a fin de programar y racionalizar el trabajo escolar de una manera completa.

Ya dijimos antes que las unidades menores que el curso, sobre todo los trimestres y los meses, son útiles en cuanto tienen carácter auxiliar, instrumental, pero no son fundamentales. Las divisiones fundamentales (lo dicen los astrónomos que se ocupan de estudios específicos sobre el calendario) son: el año y el día, que tienen una fundamentación solar, ya que son producidos por los movimientos de traslación y de rotación terrestre, y el mes, que tiene una fundamentación lunar. Precisamente la diferencia que existe entre las doce lunaciones de veintinueve días y una fracción cada una y los doce meses de treinta, treinta y uno y veintiocho días de duración cada uno, es lo que sirve de fundamento esencial a los que argumentan sobre la necesidad de reforma del calendario, ya que el calendario de los musulmanes se basa en el año lunar o conjunto de doce lunaciones.

Ellos quieren un año uniforme de trece meses, en vez de doce, y que cada mes tenga exactamente la misma duración. A fines de año habría un día sobrante, que llaman ellos "día en blanco", que serviría de puente entre el año que termina y el año que comienza. Por tanto, si el día y el año son las divisiones fundamentales, quiere decirse, por tanto, que el almanaque, que se ocupa de la periodización del curso escolar, y el horario, que se ocupa de la periodización del día o de la semana, como ahora veremos, son las dos realidades a que tenemos que hacer frente con carácter esencial en el problema que ahora nos ocupa.

DURACIÓN DEL CURSO.

Desde el Estatuto del Magisterio del año 1923, el curso escolar en España tiene, "como mínimo", doscientos cuarenta días. La Ley de Educación Primaria vigente, de 17 de julio de 1945, reitera los doscientos cuarenta días lectivos, es decir, sin contar los domingos intercalados, mucho menos las vacaciones. Cuando hemos tenido necesidad de ocuparnos en la distribución del curso, al hilo de este precepto, y respetando, claro está, la existencia de las vacaciones consagradas legalmente, así como las fiestas religiosas y oficiales, nos hemos visto asaltados por una sensación de impotencia. No hay posibilidad de que con dos meses de vacaciones de verano, que se han hecho ya casi tradicionales en nuestras costumbres escolares; con la duración normal de las vacaciones de Semana Santa y de Navidad, más las fiestas oficiales y los días de fiesta local que se autoriza a los

Consejos para fijar de un modo libre con arreglo a sus costumbres y tradiciones, resultan al año doscientos cuarenta días lectivos.

Cuando hemos estudiado el asunto desde el punto de vista de la legislación comparada, hemos visto que España es de los países en que el curso dura más.

Cuadro comparativo de la duración del curso escolar en algunos países.

PAISES	Duración en días
Estados Unidos	171
Italia	180
Méjico	180
Francia	185
Inglaterra	210
Checoslovaquia	227
Alemania Occidental	228
Austria	229
Bélgica	230
Suecia	234
Islandia	235
España	240
Dinamarca	246

Solamente en Dinamarca el curso dura seis días más que en España, pero hay que tener en cuenta las diferencias de clima. La temperatura suave invita a salir a la calle, a bañarse en la tibia luz; el frío, por el contrario, a defenderse contra la intemperie reclusándose; "reclusándose" en los dos sentidos de la palabra: encerrarse huyendo de la intemperie y meterse en sí mismo, en actitud propicia al estudio y la reflexión (5).

EL HORARIO.

El horario puede ser diferente, según tome por unidad el día o la semana. El primero sería un *horario restringido* y el segundo un *horario amplio*. El horario amplio es más racional que el restringido. Tomar como unidad la semana es adoptar un período dentro del cual la rotación de las distintas lecciones, ejercicios y tareas puede constituir una unidad completa; en cambio, tomando un día sólo, no hay posibilidad de que veamos el despliegue, la alternancia y la sucesión rítmica de todas las asignaturas, ejercicios y actividades, para saber cuál es el "currículum" o programa y cuál es la importancia que se da a cada una de las materias.

Por tanto, la unidad cronológica para la confección del horario debe ser la semana, y así lo hacen la mayor parte de los países con sus horarios oficiales, como puede verse en el libro *"Elaboración de Programas Escolares"*, publicado por el Bureau International de Education y la Unesco como consecuencia de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra en julio último. Ahora bien, el horario es la encrucijada de todos los caminos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, históricos, político-escolares y hasta tradicionales y constitucionarios, que tienen su incidencia en la escuela en cuanto institución obligada a realizar una serie de

tareas, las que la sociedad en cada momento exige para la preparación de las nuevas generaciones. (Véase el *Anexo* núm. 1.)

El horario, esa cosa tan modesta unas veces, tan mecánica otras, inexistente, por desgracia, en no pocas ocasiones, es el espejo en que se refleja fielmente lo que es una escuela: lo que hace, lo que proyecta, lo que realiza, lo que da de sí. Por eso cuando en alguna ocasión hemos acompañado a pedagogos extranjeros en visita a determinadas escuelas, lo primero que han hecho al entrar es preguntar por el cuadro de distribución del tiempo y el trabajo. Sólo anarquistas mentales pueden defender una escuela sin programa o sin horario, brújula y carta de la navegación escolar. Actuar a base de improvisación, de la llamada "enseñanza ocasional", que practicada como sistema es el sistema de la imprevisión como sistema, es sembrar en la mente infantil el desconcierto y el caos. Quienes, con el pretexto de subrayar la importancia del maestro desprecian o atacan los programas, y los cuestionarios y los horarios, y las regulaciones legales, practican el peor tipo de anarquismo: el anarquismo mental. ¿En qué se diferencia la tarea humana del esporádico y caótico "hacer" del animal, sino en que aquélla va iluminada, precedida de una luz que es un saber dónde se va? ¿Qué diferencia la tarea del hombre que tal nombre merece, sino que pone en trance de realización una reflexión previa, que construyó esquemas y trazó caminos?

Metamos la mano en nuestra conciencia intelectual (no sólo en nuestra conciencia moral, sino, sobre todo, en nuestra conciencia intelectual, fenómeno previo al análisis de los aspectos éticos) y veamos cómo una escuela que no tenga la guía del horario (intérprete y custodio de las prescripciones legales sin perjuicio de la manera personal que el maestro tiene de realizar sus tareas), va al azar, como barco a la deriva. Pero el horario no puede ser el "librillo" que cada maestro tiene, porque eso también es acción anárquica y caótica.

Hasta tanto la escuela española no convierta en deber inesquivable, en un deber "sine qua non" intelectual y moral, el actuar con arreglo a una pauta generalizable, sometida a previsión y reflexión rigurosas, no podremos decir que tenemos una *escuela primaria nacional* porque si la escuela desde 1910 se llama "nacional" es porque ha de conjuntar y coordinar sus esfuerzos y propósitos, cualquiera que sean su tipo y localización, para que salga de su esfuerzo una resultante meditada y única, es decir, una resultante española; para conseguirlo es necesario orquestar (organizar) el sistema escolar, a fin de que cada cual toque su instrumento didáctico previamente concertado con el que tañe el vecino; pero si cada uno lo maneja *ad libitum*, como un solista indócil, el resultado será un auténtico *des-concierto* (6).

Los horarios varían también según como concibamos los objetivos y los menesteres de las escuelas. Una escuela intelectualista, la escuela tradicional del estudiar y retener lecciones, tendrá un horario muy distinto al de una escuela activa. Yo establezco poca diferencia entre la escuela en que el maestro "explica" la lección y la escuela en que el maestro "toma" la lección; la diferencia radical, en cambio, se da en-

tre la escuela en que el maestro toma o explica la lección y se limita a eso —escuela intelectualista— y la escuela en que maestro y niños colaborando, cada uno en su plano, *construyen, realizan* la lección.

Permitaseme una digresión sobre la escuela activa, en cuanto sus tareas se relacionan con la motivación. Para mí la motivación es abusiva, perjudicial e impropia si acude a toda clase de incentivos y recursos para “explotar” o “excitar” las energías infantiles, ya en sentido “económico”, ya “afectivo”. Totalmente nociva la considero cuando sólo procura *encandilar* —creo que esa es la palabra justa— al niño, encendiéndole pasionalmente para “competir” con los demás. Esta es una motivación bastarda e inmoral. En el plano ético sólo tiene sentido la motivación cuando procura que el niño rivalice consigo mismo, derrote cada día sus imperfecciones y sitie cada mañana sus propias conquistas al objeto de que no se ponga el sol sin haber conseguido una realidad mejor. La comparación debe ser del niño consigo mismo y del niño con el ideal; no de Juan con Pedro, porque esto, aunque se llame emulación, y muchas veces se le quiera rodear de toda clase de excelencias, no conduce más que a sembrar la rivalidad como motivo y “razón” de convivencia y, por tanto, a clavar en el subconsciente el postulado de la lucha como “principio” social, lo cual es catastrófico.

TRANSICIÓN HACIA LA ESCUELA ACTIVA.

El horario depende, en primer lugar, de las tareas que la escuela haya de realizar. Entre la escuela activa ideal y la escuela pasiva es posible encontrar un término medio, accesible a las realizaciones inmediatas. En este sentido, estimo que la escuela, además de proporcionar conocimientos, debe hacer que el niño asimile criterios de valoración y orientación de la conducta, y los exámenes o pruebas, sean objetivas, subjetivas o mixtas, no deben referirse exclusivamente a conocimientos, sino a algo más; en primer lugar, a estos criterios de valoración. Criterio de valoración religiosos, morales, intelectuales, estéticos, patrióticos y económicos.

El que estos criterios, en cuanto tales, no sean objeto de ningún control o examen a efectos promocionales, significa que la escuela es incompleta y parcial, porque es víctima del intelectualismo más desenfrenado, más inútil, iba a decir, porque dedicada solamente a la retención de conocimientos consume un tiempo del que una gran parte debería dedicarse a otros menesteres.

Además de conocimientos y criterios están los hábitos, la adquisición de hábitos: de trabajo, de cooperación, de perdón (explicar esto requeriría una lección muy larga: hábitos de perdón que son hábitos de caridad); hábitos de orden, de limpieza, de regularidad, de reflexión, de cooperación. Si no procuramos la adquisición de estos hábitos y no dedicamos en el programa frecuentes ejercicios que jamás serán aquí memorización de lecciones a la incorporación de estos hábitos (ejercicios dedicados al auto-control, al dominio de sí mismo y a la progresiva forja de la

voluntad y maduración del carácter); y, además, si no lo comprobamos después, por muy objetivas que sean las pruebas de fin de curso o de fin de estudios primarios, serán pruebas parciales, truncadas, porque no probarán lo que la escuela, como tal entidad forjadora y formadora, debe hacer con y de cada niño.

Finalmente, adquisición de capacidades y destrezas. No me refiero ahora a la capacidad intelectual, que debe desarrollarse incesantemente un trabajo escolar bien orientado, en manera alguna reducido sólo a “lecciones”, puesto que ha de comprender, además, “resolución de problemas intelectuales”, no susceptibles de memorización.

Me refiero también a las destrezas manuales, a las *praxis*. El estudio de lecciones no es la única preparación para la vida. Saber quiénes fueron los Reyes Católicos y cómo se halla el área de un triángulo es, sin duda, importante; pero junto a esto, es decir, junto a la memorización de lecciones, por altas e impresionables que sean, ¿no hay otra serie de tareas en que debemos ocupar al niño?

Aclararé que no me refiero solamente a lo que ha venido llamándose hasta ahora manualizaciones, imprescindibles y que en todo el mundo están ganando no sólo la órbita de la escuela primaria, sino también el campo de la Segunda Enseñanza, pues hay gran número de países en donde se exige que realice manualizaciones el bachiller en todos los cursos, porque no se quiere hacer de él un individuo que se considere a sí mismo como una especie de “señorito” que por haber estudiado sienta desprecio hacia los demás; por el contrario, se tiende a la comprensión y acercamiento social mediante el cultivo de aquellas capacidades o potencias generales que permitirán a unos y a otros “entenderse” por hablar un lenguaje común.

Las manualizaciones son una parte importante, imprescindible, en las ocupaciones de la escuela. Es innegable que para desarrollarlas existen no pocos obstáculos. Pero las mayores dificultades para realizar en la escuela cualquier tipo de tareas son las que dimanar del esquema mental que el maestro se ha hecho de ellas. El hombre obra según ama, y ama según piensa (*intelligere, velle, agere*, dijeron los escolásticos). ¿Se recibe y se comprende una idea. Se quiere esa idea y se realiza esa idea. Lo importante es sembrar ideas en las mentes, incrustarlas a fuego y entonces subirá del corazón a la voluntad el potencial energético y afectivo necesario para convertir esa idea en realidad.

Lo importante, por tanto, es que el maestro ahorme su mente en el sentido de que la escuela no debe solamente limitarse a dar y explicar lecciones. Sin material, sin local especial, sin casi ningún elemento para ello, pueden hacerse manualizaciones. Siempre se dispondrá de los materiales imprescindibles para ocupar las manos, lo mismo que se dispone de los elementos imprescindibles para ocupar las mentes cuando el maestro cree que son las mentes las que hay que ocupar. Movimientos gimnásticos fundamentales, destrezas y habilidades manuales, estimación a ojo de longitudes, superficies, volúmenes y pesos (a ojo y luego con el control instrumental necesario).

Por último, realización de tareas usuales: redactar un telegrama y poner un giro, escribir una carta, formular un recibo, todo esto que antes se llamaban "documentos usuales" y ¡de qué manera tan muerta y tan yerta se hacía en la mayor parte de las escuelas de hace cuarenta años! porque se limitaban los maestros a pensar que era coger el manuscrito y el niño copiase y recopiase, con la mejor de las letras caligráficas, los párrafos totalmente incomprensibles para el niño que había redactado un autor sabio y maduro. Hay que poner en contacto al niño con la vida, y hacer que se ocupe en tareas de tipo concreto y vital, y esas tareas de tipo concreto y vital no son siempre "manualizaciones"; son también realizaciones de encargos que la escuela, imitando la vida, debe llevar a cabo convirtiéndose muchas veces no en palestra competitiva del estudiar y dar lecciones, sino en *lugar de experiencias* donde el maestro hace encargos y formula "problemas activos", que los niños realizan, seguidos de otros que alternativamente proponen y ejecutan los alumnos. De esta suerte la escuela imitará a la vida de una manera eficaz y tan sencilla que está al alcance de todos los maestros. (Véase el *Anexo* núm. 2.)

HORARIO, PROGRAMA Y LECCIONES.

La estructura del horario depende, en primer término, de la duración de la jornada escolar, según exista sesión única o sesión doble, de mañana y tarde. Después, importa lo que podríamos llamar rotación o sucesión de lecciones, ejercicios y tareas dentro del horario. Es la problemática concreta, que pone a prueba todos los factores psicológicos, pedagógicos, sociales, históricos y profesionales de quien intente su esclarecimiento. Sin tiempo para más, expondré unas cuantas ideas, las que considero más esenciales en esta importante cuestión.

En primer lugar, el horario depende del programa. Depende del programa, primero, en cuanto al número de materias, ya que cuanto mayor sea el número de materias la sucesión con que se reiteren o se repitan será menor. Por otra parte, influye el modo de concebir cada materia; es decir, la manera de estructurar las lecciones dentro de ella, porque este extremo decide el carácter de las "unidades didácticas", que pueden ser unidades semanales, unidades que duren dos días, un día, una sesión o unos minutos, como en la escuela antigua.

Es evidente que si nosotros adoptamos un programa de ideas asociadas, más o menos globales, las lecciones no pueden ser análogas a las de las asignaturas tradicionales, donde, por ejemplo, el nombre sustantivo tiene una individualidad y puede "darse" en una hora (estudiarse el niño "la lección" ponerle y realizar unos ejercicios complementarios). En cambio, las nociones relativas al nombre serán sólo un aspecto de una especie de "constelación didáctica" que englobe una amplia serie de ellas en el caso de que adoptemos un programa globalizado (cosa que no impiden los Cuestionarios Nacionales, dicho sea entre paréntesis).

En relación con el horario, importa fijar el concepto de lección. Yo definiría provisional la lección

como "la unidad de trabajo escolar; es decir, la cantidad de esfuerzo necesaria para desarrollar y asimilar la unidad de contenido en la unidad de tiempo". Hay, por tanto, aquí tres conceptos: se conjugan el concepto de unidad de esfuerzo, unidad de contenido y unidad de tiempo. Por tanto, el desarrollo y asimilación de la unidad de trabajo en la unidad de tiempo, en cuanto esfuerzo realizado por el maestro y por el niño, constituyen la lección, considerada como totalidad dinámica. La lección es el nombre viejo —de "*légere*": "leer"— de lo que hoy se llama *unidad didáctica*, cuyo concepto variará, así como su perfil y duración, según el programa que hayamos adoptado. En todo caso, los límites "ponológicos" del esfuerzo humano imponen cortes en el desarrollo de cada unidad, cuando es amplia. No hay inconveniente en llamar lección al trabajo escolar, relativo a una materia determinada, comprendido entre dos "cortes" impuestos por la fatiga, la cual varía según la edad de los niños y los propósitos de la enseñanza.

En mi opinión, la lección debe ser lo más pequeña posible en cuanto al número de nociones nuevas que incluya. Toda lección es un conjunto de nociones; a veces, un conjunto de nociones al que se suma un conjunto de clasificaciones. Nociones y clasificaciones. Es evidente que las clasificaciones son también nociones, sólo que sinópticamente agrupadas con arreglo a relaciones clasificatorias. Según el número de nociones (análisis que ha de realizar quien confecciona el programa), que intervenga en cada lección y según el número de clasificaciones, así la lección durará más o menos.

Una de las cosas más importantes, que convendría pensar en hacer, es evitar la necesidad de estar repasando con tanta frecuencia. Los repasos son tanto más necesarios cuanto más superficial fue el contacto inicial con la lección. En cambio, cuando se ha realizado lo que llaman ahora los americanos el "hiperaprendizaje" de una lección o de una noción; es decir, cuando hemos llegado a la fusión, por así decirlo, del contenido mental nuevo con nuestros propios contenidos mentales en un proceso completo de apercepción, el repaso de esa lección podemos distanciarlo en el tiempo mucho más que cuando su contenido se ha "prendido con alfileres" y hay que estar constantemente volviendo a reprenderlo, en una tarea sin fin. El mariposeo mental impuesto por la rapidez con que se "dan" las lecciones hace estériles en gran parte los esfuerzos de maestro y niños.

Esto es de importancia capital para el rendimiento escolar, porque la mayor parte de las veces el maestro trabaja con denuedo; pero en virtud de la distribución de la materia en lecciones y de un concepto erróneo de la lección (sobre todo del "cuantum" de nociones que debe contener cada una y de su duración) el niño *no fija* las nociones, y ello obliga a repasos frecuentes, que no hacen sino refrescar la "impresión superficial" producida la vez primera (7).

NORMAS PRÁCTICAS PARA LA CONFECCIÓN DEL HORARIO Y EL ALMANAQUE.

Una cuestión especialmente interesante cuando intentamos redactar el horario es la relacionada con

la duración de la lección, de la sesión y, por tanto, de la jornada y el número de horas semanales de trabajo, que está en función de la duración de la jornada escolar y de la vacación a mediados de semana.

La duración de la lección ha sido objeto de investigaciones experimentales por parte de los sicofisiólogos que se ocuparon del problema de la fatiga en las diferentes materias de estudio, principalmente el alemán Kemsies. No podemos reproducir, ni siquiera mencionar, estos experimentos, ni describir la curva de fatiga dentro de la sesión escolar. Desde un punto de vista práctico, podemos dar los siguientes consejos:

a) Entendemos por lección el conjunto formado por ideas y ejercicios de aplicación.

b) Contra una práctica tradicional que imitaba los modos de la enseñanza media y superior, la duración media de la lección debe ser aproximadamente la que sigue:

Niños de seis y siete años	de 15 a 20 minutos.
Niños de ocho y nueve años	de 20 a 30 minutos.
Niños de diez y once años	de 30 a 40 minutos.
Niños de más de doce años	de 40 a 50 minutos.

c) Tanto en cada lección como en la sesión, existe un *tiempo de entrenamiento*, necesario para poner a punto la atención. Pasado este período, comienza la *etapa de rendimiento*. Al final, puede aparecer un período de fatiga, que se debe evitar. En la sesión ello da lugar a la *curva del rendimiento intelectual*, que debemos tener en cuenta al diseñar el horario, al objeto de determinar el número de lecciones y de pausas y su duración respectiva.

d) La sesión de la mañana es de mayor rendimiento que la de la tarde. Por ello debe dedicarse esta última a materias complementarias, ejercicios prácticos y desarrollo de destrezas. De acuerdo con este criterio y con el expuesto en el apartado j), no hay razones suficientes, desde el punto de vista de la higiene escolar, para que la sesión de la tarde dure menos que la de la mañana.

e) Las materias más difíciles (Matemáticas, Lengua, Gimnasia) deben desarrollarse en la segunda hora de la sesión de la mañana, después de pasado el período de entrenamiento y antes de que aparezca el período de fatiga.

f) Los recreos deben tener diferente duración según la edad de los alumnos, lo mismo que la sesión escolar y la jornada. Hasta los seis-siete años, la jornada escolar no debe durar más de cuatro horas y media, a base de dos sesiones: de dos horas y media la de la mañana y de dos horas la de la tarde. Por la mañana habrá dos recreos de veinte minutos cada uno y en la tarde uno de treinta minutos.

g) La jornada escolar de los niños de seis a ocho

años debe durar cinco horas: tres en la sesión de la mañana, y dos en la de la tarde, con recreos análogos a los citados, pero reducidos en cinco minutos cada uno.

h) La jornada escolar de los niños mayores de ocho años debe ser de seis horas: tres por la mañana y tres por la tarde, con un recreo de 20-25 minutos en la segunda mitad de la segunda hora y una pausa de cinco minutos al final de la primera hora, que se empleará en cantos y desplazamientos dentro de la clase.

i) La sesión única procede en los períodos de máximo calor y debe durar cuatro horas, con dos recreos, el primero de media hora, en la segunda mitad de la segunda hora, y el segundo de diez minutos, al final de la tercera hora, más una pausa de cinco minutos, al final de la primera hora.

j) Entre la hora habitual de la comida del niño y el comienzo de la clase de la tarde debe mediar una hora, como mínimo.

k) En las grandes urbes (poblaciones de más de 200.000 habitantes) se establecerá la sesión única durante los cuatro meses del curso en que la temperatura aconseje moderar el trabajo mental de los niños. No obstante, se buscarán actividades recreativo-culturales que impidan el vagar por las calles, a base de la utilización máxima de los edificios culturales.

l) Debe mantenerse la vacación de los jueves por la tarde, aunque conviene ensayar en las urbes su traslado a la tarde de los sábados.

ll) El curso escolar no debe durar más de doscientos veinte días lectivos.

m) La realización del trabajo escolar debe aplicar rigurosamente el principio: "haz lo que haces".

La mayor parte de los extremos citados deben ser objeto de experimentación en *Escuelas de Ensayo*, que el Centro de Documentación y Orientación Didáctica dispondrá a estos fines. Lo mismo hemos de decir del número y distribución de las vacaciones, así como de lo que podríamos denominar *unidades de trabajo escolar*, que no deben confundirse con las *unidades didácticas*. (Véase el *Anexo* núm. 3.)

El horario plantea también la difícil problemática de la llamada *inhibición retroactiva*, en orden a la sucesión y duración de lecciones (10).

Todos estos y otros muchos factores han de ser tenidos en cuenta cuando se intente dar al problema de la periodización del trabajo escolar una solución científica. Pero no hay que dedicar menos atención a los condicionamientos sociales, económicos, tradicionales y consuetudinarios, que tanto pesan en cuanto se refiere al trabajo escolar y las vacaciones.

Esperamos que nuestro Centro pueda acometer el estudio detenido de cuestiones tan complicadas como importantes.

ANEXO NUM. 1

CLASIFICACIÓN Y COMPARACIÓN DE LOS HORARIOS SEMANALES DE ALGUNOS PAÍSES (1).

Horas por semana (2).

Horarios	Cortos	Unión Sudafricana	25 y 1/2
		Argentina	26
		Méjico	27 y 1/2
		Australia	27 y 1/2
		España	28
		Canadá	29
Horarios	Largos	Alemania	34
		Bielorrusia	35
		Noruega	36
		Suiza (cantones de Zurich y Vaud)	40 y 1/2
Horarios	Rígidos	España	28
		Francia	27 y 1/2
Horarios	Flexibles	Argentina	25 a 26
		Australia	26 y 1/4 a 27 y 1/2
		Bélgica (Bruselas)	30 y 1/2 a 30 y 3/4
		Dinamarca	32 a 34
		Inglaterra	22 y 1/2 a 23 y 3/4
Méjico	25 a 27 y 1/2		
Horarios	Muy flexibles	Holanda	22 a 36
		Unión Sudafricana	17 a 25 y 1/2
		Finlandia	20 a 32
		Alemania Occidental	18 a 34
		Bielorrusia	24 a 35
		Suecia	20 a 36
		Noruega: Escuela urbana	18 a 34
Escuela rural	30 a 36		

La simple inspección de estos cuadros prueba dos cosas: en primer lugar, que los países más adelantados utilizan horarios semanales *largos* (hasta más de treinta horas semanales de trabajo escolar) y *muy flexibles* (de distinta duración según la edad de los niños y la condición urbana o rural de las escuelas).

El horario español es corto y rígido, lo que supone una doble desventaja, pues si por un lado restringe las horas diarias de clase, con perjuicio del "rendimiento", por otro no distingue entre escuelas para párvulos y para mayores, lo que constituye un disparate pedagógico. También lo es mantener el mismo horario en la ciudad y en el campo.

(1) Los datos están tomados del libro *Elaboration et promulgation des programmes de l'enseignement primaire*. Unesco-Bureau International d'Education. Genève, 1953, pág. 203.

(2) Para la división de los horarios en cortos y largos, hemos tomado la duración máxima, cuando se trataba de países con horario flexible.

ANEXO NUM. 2

ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LAS TABLAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Conocimientos	Actitudes, criterios, hábitos y valoraciones	Capacidades y destrezas
<p>A) Instrumentales ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Lectura</i> { Corriente. Interpretativa. Expresiva. <i>Escritura</i> { Cursiva. Ortográfica. De expresión personal. <i>Cálculo</i> { Aritmético. Geométrico. Inic. Agrimensura. <i>Formación religiosa</i> { Religión. Historia Sagrada. Liturgia. Nociones de Historia de la Iglesia. <i>Formación nacional</i> { Geografía de España. Historia de España. Iniciación cívico-patriótica. <i>Formación intelectual</i> { Lenguaje. Matemáticas. Ciencias físico-naturales. <i>Formación física</i> ... { Gimnasia. Juegos { libros, dirigidos, deportivos. <p>C) Complementarios. { Música, Canto, Dibujo. Trabajos manuales. Prácticas de taller o labores.</p>	<p>a) <i>Religiosos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De humildad. 2. De dependencia. 3. De adoración. 4. De súplica. 5. De perdón. <p>b) <i>Morales.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De comprensión del "otro". 2. De respeto. 3. De cooperación. 4. De servicio. 5. De dignidad. <p>c) <i>Intelectuales.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De observación. 2. De análisis. 3. De comparación. 4. De crítica. 5. De invención o innovación. <p>d) <i>Estéticos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De regularidad. 2. De proporcionalidad. 3. De simetría. 4. De armonía. 5. De pulcritud. 6. De belleza. <p>e) <i>Sociales.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De convivencia. 2. De cortesía. 3. De ayuda. 4. Cívicos. 5. Patrióticos. <p>f) <i>Operativos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De trabajo. 2. De continuidad. 3. De regularidad. <p>g) <i>Higiénicos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De limpieza. 2. De cuidado de la salud. 3. De gozo en el despliegue de las energías físicas. 4. De amor a la naturaleza. 5. De inclinación a los juegos y deportes. <p>h) <i>Económicos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De adecuación de medios a fines. 2. De utilidad. 3. De economía — de tiempo — de medios. 	<p>a) Movimientos fundamentales de gimnasia.</p> <p>b) Manualizaciones elementales.</p> <p>c) Medición, a ojo y con las unidades adecuadas, de longitudes, superficies, volúmenes y pesos sencillos.</p> <p>d) Interpretación de un croquis elemental, un plano o un mapa.</p> <p>e) Dibujo de un croquis sencillo.</p> <p>f) Entonar dos cantos nacionales, dos religiosos y dos populares.</p> <p>g) Resolver dos problemas elementales (uno aritmético y otro geométrico).</p> <p>h) Redactar un documento usual (carta, recibo, telegrama, etc.).</p> <p>i) Realización de encargos o tareas de índole práctica, que suponga reacciones personales con sentido.</p>

NOTA.—Este cuadro está pensado para abarcar en una sinopsis rápida las actividades de la escuela primaria con vistas a las exigencias, para la obtención del Certificado de Estudios Primarios; pero sirve para dar idea de lo que puede hacerse en orden a una metodología menos intelectualista y más "activa" que la tradicional. Su explicación detallada no es de este lugar. Algunos aspectos requieren desarrollos muy amplios por su novedad.

ANEXO NUM. 3

HORARIOS EXPERIMENTALES

En la escuela experimental de Malvin, Montevideo, se ha ensayado un Plan de Trabajo de gran flexibilidad, que insertamos a continuación:

Los tres primeros días de la semana Sesión doble } mañana: de cuatro horas
 } tarde: de tres horas

El jueves: vacación todo el día.

Los dos últimos días de la semana. Sesión única: cuatro horas de duración.

“Algunas escuelas de Massachusset han adoptado el principio de establecer una semana de vacación después de ocho semanas de trabajo, y el sistema resulta excelente” (8).

Pero el experimento más revolucionario acaso sea el *de Vanves*. Dos médicos higienistas franceses, los doctores M. Fourestier y Mlle. Margueritat, emprendieron en el curso 1950-51 una experimentación encaminada a probar el influjo benéfico de la reducción del trabajo intelectual y el correlativo aumento del tiempo destinado a reposo y a ejercicios físicos. Según estos investigadores, la proporción entre ejercicios físicos e intelectuales en las escuelas francesas es catastrófica:

$$\frac{\text{ejercicios físicos}}{\text{ídem intelectuales}} = \frac{1}{7}$$

Ello origina “que el 80 por 100 de los niños de las escuelas de París estén afectados de una imperfección física que, en orden decreciente, puede ser precisada así: insuficiencia respiratoria, insuficiencia de la pared abdominal, insuficiencia de la columna vertebral, insuficiencia de los miembros inferiores, hipotonía generalizada” (9). El absentismo escolar por enfermedad es, según los citados autores, del 12 por 100.

Para remediar esta situación emprendieron su experiencia en un semi-internado, ensayando un horario innovador con otro corriente para la clase-testigo.

Horario semanal de Vanves.

Clases	Enseñanzas generales Horas	Recreos Horas	Enseñanzas especiales Horas	Educación física Horas	Siesta Horas
Corriente	20	2,5	7,5	2	0
Experimental .	16 y 1/4	1 y 1/4	15	15	5

Las llamadas “materias especiales” eran predominantemente manualizaciones y “experiencias”.

Los autores clasifican así los resultados. } *Intelectuales*: Análogos a los de años anteriores y a los de la clase-testigo.
 } *Físicos*: Incomparablemente superiores.
 } *Morales*: Mayor optimismo, dominio de sí, camaradería y alegría en el trabajo.

NOTAS

(1) Jacobo Burckhardt: *Reflexiones sobre la Historia del Mundo*. Edit. “El Ateneo”, Buenos Aires, 1945, página 78.

(2) E. Neumann: *Compendio de Pedagogía experimental*. Versión española del P. Ramón Ruiz Amado, S. J. Barcelona, 1924, págs. 202-203.

(3) Leo Burgerstein: *Higiene Escolar*. Edit. Labor, Barcelona, 3.ª edición, 1937, pág. 80.

(4) La Higiene Escolar es una disciplina cuyo impulso constituye una de las principales necesidades españolas en materia pedagógica y didáctica. No tendremos experimentaciones serias ni, por consiguiente, deducciones estimables en punto a Organización Escolar, en tanto no contemos con investigadores en Higiene Escolar dignos de nota. Pero no es fácil que ocurra esto mientras perdure la manía de los “tests” que acapara unilateral y monopolísticamente la atención de nuestros pedagogos.

(5) La duración legal del curso escolar primario es en España excesiva. Es posible que el rendimiento del trabajo escolar no corresponda a esa duración, entre otras razones, porque la sicología y la ética del trabajo son distintas aquí respecto de las de otros países.

(6) Sin Cuestionarios Nacionales legalmente aplicados y sin horario nacional, flexible, pero concreto, la ense-

nanza primaria carece de propósitos y exigencias nacionales. Cualesquiera argumentos que a semejante regulación oponga una libertina apelación a la libertad, constituyen solamente obstáculos al progreso escolar, nacidos de la selvática y funesta “real gana”, que tantas posibilidades españolas ha frustrado.

(7) Este es uno de los problemas prácticos de más urgente solución, originado por una tradición escolar verbalista y memorista, que ignoraba las leyes del aprendizaje. Es inimaginable la cantidad de energías infantiles que hace derrochar un equivocado concepto de lección, calcado del apropiado a más elevados tramos docentes.

(8) J. Cady y R. Amsler: *Fixité de la Fête de Paques et organisation des vacances scolaires*. En “Déuxieme Congrès International d’Higiène et de Medécine Scolaires”. París, s. a., pág. 391.

(9) Cady et Amsler: *Ob. cit.*, pág. 458.

(10) Se llama inhibición o transferencia negativo el influjo obstaculizador que un aprendizaje ejerce sobre otro, anterior o posterior. En el primer caso se da la *inhibición retroactiva*; en el segundo, la *inhibición proactiva*.

Si dos grupos de alumnos de capacidades análogas tienen una clase común de Matemáticas, por ejemplo, y

el primero de ellos asiste seguidamente a otra clase de Ciencias Naturales mientras el segundo se entrega al descanso, examinando a los dos grupos de Matemáticas después veremos hasta qué punto la clase de Ciencias ha ejercido sobre el aprendizaje de las Matemáticas un influjo inhibitorio de índole retroactiva.

Pero no sólo las lecciones, también los recreos, si se prolongan con exceso, ejercen una transferencia negativa.

Por ello, la sucesión de tareas, según la clase de materias, y la duración de los recreos, debe ser objeto de amplia y cuidadosa experimentación. En esa sucesión importa considerar, entre otras, dos cuestiones de gran

trascendencia: la *intensidad de la lección* (según los conceptos que comprenda) y el *ritmo con que se suceden las lecciones de una misma materia*. A este objeto, conviene revisar los criterios tradicionales en cuanto a la cantidad de trabajo y de tiempo que debe mediar entre dos lecciones de la misma materia. Eso es lo que llamamos *unidad de trabajo didáctico*, extremo en el que confluyen todos los problemas que plantea el horario.

ADOLFO MAÍLLO.

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

inf. extranjera

El Servicio de Educación Especial y la recuperación de alumnos subnormales en Londres

1. INTRODUCCIÓN Y PRINCIPIOS BÁSICOS.

La Ley de Educación (The Education Act) de 1944, que representa un gran adelanto en materias de enseñanza y educación nacional, entre sus principios fundamentales vino a sentar el que sus exégetas formulan en los siguientes términos: "to each according to his needs". En consecuencia, la Ley insiste especialmente en la obligación de las autoridades competentes de conocer las necesidades particulares de cada niño y, por tanto, las de aquellos que están de algún modo afectados en su mente, cuerpo o condición ("in any way afflicted in mind, body or estate") y en el deber de atenderles según estas necesidades especiales. Con esto, la actual legislación interpreta, simplemente, aunque con criterios más amplios, el principio tradicional de la "igualdad de oportunidades".

Desarrollando estos postulados, la Sección 34 de la Ley de Educación de 1944 obliga a las autoridades locales en materia de educación a que averigüen qué niños, en su demarcación territorial, necesitan de unos servicios de educación especial, y a que los organicen. El deber de las autoridades locales, a estos respectos, tampoco es nuevo. Y así, el "London County Council", autoridad en materia de educación para Londres desde 1904, puede ofrecer un largo muestrario de esfuerzos a favor de ciegos, sordomudos y otros grupos de adolescentes anormales que vinieron a continuar la labor iniciada ya en 1872 por la "London School Board". Un gran avance se logró con la Education Act de 1921, que en Parte V autorizó la habilitación de escuelas con régimen de internado para los niños inválidos (Boarding Schools for Handicapped Children). En 1930, a consecuencia de la Local Government Act de 1929, el número de Escuelas especiales a cargo de las autoridades locales tomó gran incremento, y en esta línea de creciente desarrollo es, precisamente, en la que ha venido a insistir

la Ley de 1944, y en relación con ella, las Handicapped Pupils and School-Health Service Regulations, de 1945 y de 1953.

En la actualidad, las obligaciones del Consejo local en cuanto a los niños inválidos o anormales corren a cargo del "Special Education Sub-Committee" y del "Special Services Branch of the Education Officer's Department". En Londres, el Consejo Local se sirve de un gran número de escuelas especiales, cuya alta dirección ostenta, y de otras, libres y particulares, cuyos servicios contrata. Además, dispone de una escuela-hospital especial y dispensa los servicios de educación a domicilio o en otros centros hospitalarios a aquellos niños que, por condiciones personales, no pueden seguir el régimen ordinario de enseñanza.

La importancia y el desarrollo de los servicios de educación especial en Londres, puede apreciarse fácilmente si se atiende a los cuadros estadísticos que se insertan a continuación, después de dar la clasificación legal de la infancia inválida o anormal, tal y como veremos inmediatamente.

2. CLASIFICACIÓN LEGAL DE LOS NIÑOS ANORMALES. DEFINICIÓN DE LOS ALUMNOS "EDUCACIONALMENTE SUBNORMALES."

De acuerdo con las Secciones 33, 69 y 100 de la Ley de Educación de 1944, las Handicapped Pupils and Medical Services Regulations de 1945, ya citadas, establecen once categoría de anormalidades o defectos, al efecto de su mejor tratamiento educacional médico:

- a) Ciegos.
- b) Parcialmente ciegos.
- c) Sordos.
- d) Parcialmente sordos.
- e) Enfermizos o débiles (delicate).
- f) Diabéticos.
- g) Educacionalmente subnormales o subdesarrollados mentalmente (educationally y subnormal).
- h) Epilépticos.
- i) Alumnos malajustados.
- j) Físicamente disminuidos.
- k) Tartamudos.

La nueva regulación, en relación con la anterior, ha incluido como categorías especiales y que exigen un tratamiento especial, las de los diabéticos y malajustados o desajustados, y en cuanto a la de la infancia educacionalmente subnormal ha querido, precisamente con este nombre complejo pero expresivo,

sustituir el concepto, equívoco, de "deficiente mental". De ahí las reservas con que traducimos siempre esta expresión, pues de lo contrario podría traicionarse su sentido, que se concreta legalmente en los siguientes términos: "pupils who, by reason of limited ability and other conditions resulting in educational retardation, require some specialised form of education wholly or partly in substitution for the education normally given in ordinary schools".

Entran, pues, en el concepto o categoría de alumnos subnormales todos aquellos que por cualquier dolencia que no esté incluida en alguna de las restantes categorías especiales o, por cualquier otro factor, encuentran dificultades para seguir el régimen educativo de o con los niños de capacidad ordinaria. Es un concepto negativo, y de ahí su extraordinaria amplitud, y la consiguiente variedad de tipos o de casos que en la categoría se suelen encontrar. Las consecuencias, a efectos de educación, son obvias.

3. DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE ALUMNOS, ESCUELAS Y PROFESORES.

Según datos del Ministerio de Educación Nacional, puede establecerse que, de cada mil alumnos, las proporciones de anormales son las siguientes:

Ciegos	0,2 a 0,3
Parciales ciegos	1,0
Sordos	0,7 a 1,0
Sordos parciales	1,0 en adelante
Enfermizos	10 a 20
Diabéticos	Datos no calculados
Educacionalmente subnormales.	100
Epilépticos	0,2
Malajustados	Sobre 10
Físicamente disminuidos	5 a 8
Tartamudos	15 a 30

En relación con estos porcentajes generales, los datos relativos a la labor del London County Council en favor de los alumnos subnormales han sido, para estos últimos años, los siguientes:

	Escuelas		Alumnos		Profesorado	
	De día	Residencias	De día	Residencias	De día	Residencias
1950-51	24	6	2.822	433	187	41
1951-52	24	6	2.906	478	201	45
1952-53	26	6	2.949	520	216	47
1953-54	26	6	2.979	546	210	44
1954-55	27	6	3.230	561	215	47
1955-56	27	6	3.405	555	225	50

El crecimiento de los servicios de educación especial queda patente, y lo mismo la proporción entre los grupos de adolescentes y niños a los que se califica de educacionalmente retrasados o subnormales y los otros grupos. De ahí la importancia del servicio especializado correspondiente, al que tomamos como objeto central de nuestro estudio.

Las mismas consideraciones permite la estadística que referida a 1 de julio de 1956 nos ha sido facilitada por el "London County Council" y que refleja, con exactitud, el funcionamiento del sistema completo, desde los Centros propios del Consejo local hasta los datos de los alumnos atendidos en sus domicilios o en Centros concertados:

Niños que reciben educación especial en Londres (en 1 julio 1956).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Ciegos	—	—	49	—	69	—	—	118
Ciegos parciales	312	—	—	—	9	—	—	321
Sordos y sordos parciales	301	—	55	—	66	—	—	422
Físicamente disminuidos	1.134	—	72	239	42	—	—	1.487
Enfermizos	1.445	—	339	—	120	68	18	1.904
Educacionalmente subnormales	3.350	—	514	—	70	—	—	3.934
Epilépticos	—	—	—	—	42	—	—	42
Diabéticos	—	—	11	—	1	—	—	12
Malajustados	41	329	212	16	300	—	—	898
Tartamudos	—	1.682	—	—	3	—	—	1.685
Con dos defectos (excluyendo a los totalmente sordos)	—	—	15	—	4	—	—	19
TOTALES	6.583	2.011	1.267	255	726	68	18	10.842
								10.928 (9)

- (1) Escuelas especiales de día.
- (2) Clases especiales de día.
- (3) Internados especiales del Ayuntamiento.
- (4) Escuelas especiales y cursos permanentes atendidos en hospitales.
- (5) Internados, Residencias y Casas-Cunas no pertenecientes al Ayuntamiento.
- (6) Enseñanza particular en casa.
- (7) Enseñanza particular en hospitales.
- (8) Total (excluyendo la enseñanza particular en casas y hospitales).
- (9) Total general (incluyendo la enseñanza particular en casas y hospitales).

4. NORMAS Y PRINCIPIOS DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE ALUMNOS SUBNORMALES.

a) *Funciones de las Escuelas de educación especial, y los servicios de colocación de los niños recuperados.*—Como norma general para todas las Escuelas especiales se establece que, en la medida consentida por las anomalías de los alumnos, se les concede una educación básica similar a la que dan las escuelas ordinarias, y además se organiza una elemental instrucción provocacional en los últimos años de estancia escolar, que continúa hasta que cumplen los dieciséis años, momento en que legalmente tienen que dejar las Escuelas especiales.

Los alumnos son, también en todo caso, estimulados para olvidar sus anomalías, y a verse a sí mismos como niños normales. El programa, a estos efectos, incluye la participación de los alumnos en los juegos, en viajes de estudio y excursiones o visitas de extensión cultural, y en otras muchas actividades organizadas por el Servicio de Educación Especial.

Desde el punto de vista médico, están sometidos a la oportuna vigilancia, con reconocimientos periódicos, y con una asistencia directa, a cargo de enfermeras, en los casos en que la anomalía es de tipo físico (ciegos, sordos, etc.).

Un servicio especial se concede a los sordos, semi-ciegos, enfermizos y subnormales: tal es el transporte diario, en los autobuses de la Escuela especial, desde su casa al Centro, en viaje de ida y vuelta.

Al dejar las Escuelas, los adolescentes recuperados encuentran facilidades para colocarse en las empresas, ya en las explotaciones ordinarias, ya en empresas especiales. Cuentan, a estos efectos, con la ayuda de los funcionarios del servicio de colocación de jóvenes del "Education Committee's Youth Employment Service", encargados de esta tarea dentro del marco legal de la "Employment and training Act, 1948". Una vez en el puesto de trabajo, siguen en relación con los servicios médicos para comprobar en todo instante su capacidad de acomodación y de resistencia, de modo que no se frustre la recuperación alcanzada.

La colocación no se considera como algo extraordinario, pues, en frase de Mrs. Robinson, la experiencia viene demostrando que el éxito en la vida depende más del carácter y temperamento que del nivel de inteligencia ("success in later life appears to depend more on character or temperament than on intelligence level").

La ayuda del Servicio de Empleo de Adolescentes se limita a los menores de dieciocho años. A partir de esta fecha, se les considera adultos, y pueden buscar trabajo en el "Employment Exchange", en un régimen normal de competencia con los demás trabajadores.

b) *El régimen especial de los alumnos subnormales.*—El "London County Council" lleva a Escuelas especiales, ya en régimen de clase diurna o en régimen de internado, tan sólo a aquellos niños que, por su nivel de inteligencia, no pueden seguir el sistema de enseñanza de las escuelas ordinarias. En la actualidad, dispone de 27 Escuelas de día y de siete Internados para esta categoría de alumnos subnormales. Las clases no pueden atender a más de 20

alumnos, de acuerdo con las prescripciones del "School Health Service" y las "Handicapped Pupils Regulations, 1953".

El alumno subnormal tiene que asistir a clase desde la edad de cinco años hasta la de dieciséis años. Desde su admisión se cuida especialmente, de acuerdo con los principios que rigen el funcionamiento de todos los servicios de educación especial, que desarrollen su capacidad para vivir una vida ajustada a la comunidad escolar, estableciendo relaciones con los otros alumnos, etc. Juegan con materias tales como arena, agua y arcilla, y están sometidos a la vigilancia del maestro, que está ayudado por una "nurse" al efecto de cuidar en todo instante de los niños. Más adelante, los alumnos ya son iniciados en la lectura y en la nominación de objetos, y en muchas escuelas se ha visto que los métodos de las actividades propias de las Escuelas primarias son seguidos con éxito. La atención pronta al subnormal es necesaria, pues la experiencia viene demostrando que cuando llegan a edad relativamente avanzada a la Escuela, ya no suelen mostrar interés por los juegos instructivos y están, en general, desanimados. La labor del maestro resulta así más difícil, pero con todo puede conseguirse que vuelvan a incorporarse a las actividades que les permitirán sacudirse de su torpor mental y seguir el régimen de la Escuela.

Hay dos categorías de Escuelas: las de los más jóvenes o "juniors", que atienden a los alumnos de los cinco a los once años; y las de los mayores o "seniors", que atienden a los alumnos de los once a los dieciséis años. Los límites de edad no son rígidos, y, en todo caso, para pasar de una categoría a otra el alumno pasa por examen previo.

Las Escuelas están colocadas bajo la autoridad de un director (a), que coordina y supervisa la labor de los maestros, uno por cada clase de 15 a 20 alumnos. Cada maestro es libre para enseñar lo que juzga conveniente a cada alumno, si bien el sistema a seguir en orden general es discutido por el claustro de profesores de la Escuela con el director. El director, a su vez, sigue, con independencia en el orden pedagógico, el plan general del London County Council.

El horario de clases es de 9,30 a 12 y de 1 a 3,30. Hay un breve descanso a las 11 para tomar un botellín de leche, y de 12 a 1 para el almuerzo. Las vacaciones son las propias de las escuelas ordinarias.

La edad de salida de la Escuela es, como dijimos, la de dieciséis años, pero en casos especiales pueden dejar la Escuela de Subnormales a los quince si, por sus conocimientos y nivel de inteligencia, ya no precisan del régimen de la Escuela especial. Pero esta decisión concierne ya a un comité especial, formado por médicos y profesores especializados, dependiente de las autoridades locales.

Cada año, el alumno es examinado en cuanto a sus condiciones mentales por un médico, oficialmente adscrito a la Escuela, y los datos forman el historial del alumno a través del oportuno fichero.

Las Escuelas-internados, que son relativamente pocas, están muy bien cuidadas, tanto en su emplazamiento como en sus instalaciones. Su capacidad de alojamiento, limitada, obliga normalmente a esperar

a aquellos que solicitan su ingreso en ellas. En todo caso, los niños asistidos van a su casa familiar en vacaciones.

A los dieciséis años la salida de la Escuela es obligatoria. Se les hace una prueba, tanto física como mental, y si se considera que necesitan de una ayuda posterior, se les puede someter a un régimen de protección en las siguientes condiciones: o bien se les interna o bien se les somete a cierta supervisión en su casa. Para los primeros se necesita una auto-

rización judicial. La experiencia demuestra que el 90 por 100 de los muchachos permanecen en sus casas. El "London County Council" dispone también de una residencia en la que se alojan los ex-alumnos subnormales que disponen de un trabajo remunerado pero que no pueden alojarse en sus casas: satisfacen unos derechos de residencia muy bajos, y van a trabajar diariamente, pero hacen su vida de hogar en la residencia.

M.^a ANTONIA INIESTA BOUZA.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La audaz propaganda con que se han venido encareciendo los méritos de un cierto método pedagógico mediante el cual, en un plazo de quince días, los analfabetos pueden aprender a leer y a escribir, ha suscitado, como ya decíamos en nuestra crónica anterior, sorpresa y una cierta protesta por parte de algunos maestros. En "El Magisterio Español" se lanzan en un artículo preguntas como éstas: "¿Si es que se ha inventado un método que en quince días puede hacer letrados a los más indoctos, para qué ha menester el Ministerio de Educación de la construcción de 25.000 escuelas? Y si esto es así, ¿qué papel hacemos los actuales y los futuros maestros por España repartidos, que nos vemos y nos deseamos para en dos, tres, cuatro o cinco años de penosísimo trabajo hacer aprender a nuestros niños algunas nociones de esta pícaro vida, si en quince días, con auténtico cientifismo lógico y siguiendo todas las etapas sicobiológicas del educando, se le enseña a leer en completo y adecuado orden de razonamiento lógico y psicológico adentrándose, ítem más, en el mundo de las ideas con un conocimiento claro y distinto?" No es necesario añadir que la formulación de estas preguntas implica toda una actitud de fe en su propia profesión y de sentido realista de su experimental autor (1).

Eduardo Bernal expone en una colaboración inserta en "Escuela Española" una serie de ideas en torno al sentido de la palabra *autoridad*: la autoridad como *función* (ser autoridad), la autoridad como *cualidad* (tener autoridad) y la autoridad como *poder*, basada en la situación *económico-social* del sujeto. El carácter materialista de la vida social en la actualidad ha hecho que esta *autoridad-poder*, traducida por el vulgo en la frase: "tanto tienes, tanto vales", haya adquirido una gran vigencia. Y ahora viene la aplicación que el autor hace de esta teoría a la situación del maestro: "tal vez sea por esto por lo que muchos funcionarios públicos, entre ellos el maestro, que ostenta títulos profesionales *brillantes*, al ver que ganan menos que cualquier humilde bracero u obrero manual, sienten en sí un complejo de inferioridad que se manifiesta al exterior en timidez de modales. El solo hecho de pensar que las gentes le tengan a uno en menos porque gane menos, es una tortura continua y descorazonante que entristece la vida... Enseñar y educar en un pueblo, en esa forma, sin autoridad suficiente, es empresa poco menos que imposible, aunque se tenga autoridad por el cargo y por las buenas cualidades que se posean. No le basta al maestro tener autoridad

por el cargo que ocupa; es necesario que los demás se la reconozcan por lo que ganan (2).

El semanario "Servicio", comentando el discurso de clausura del Curso del Instituto Municipal de Educación pronunciado por el Director General de Enseñanza Primaria, dice: "Creemos cada día con más fuerza que la Enseñanza primaria exige una reestructuración total que la vincule a la sociedad de acuerdo con lo que disponen las leyes vigentes. Que esa cooperación se haga efectiva, porque si esperamos que la sociedad, por evolución natural, quiera cooperar, ese venturoso momento no llegará; es preciso traerlo pronto a la realidad, porque la situación de la Escuela es la consecuencia de este anacronismo entre las exigencias actuales y la realidad de su situación. Hemos llegado a una unidad de criterio en cuanto a la falta de asistencia social en que la Escuela se encuentra, pero hemos de avanzar y procurarle una situación en la que esta asistencia vaya convirtiéndose en una realidad consoladora. Conocemos la preocupación de nuestras autoridades para poder dotar a las nuevas escuelas que se construyen de maestros eficientes, pero ya vemos las dificultades que el propio Director General ha expuesto, que se ofrecen en muchos pueblos, para que los maestros puedan residir en sus respectivas localidades; hay que orillarlas y aquí estamos..." (3).

Para definir la *nueva metodología* por él propugnada, Martín Corral dice: "Será la de hacer que el niño descubra por sí mismo lo que ha de aprender; para ello, el educador ha de procurar ponerle en el camino recto y seguro de conseguirlo con el menor esfuerzo posible para el educando. Ahora bien, ¿cómo conseguir esto? La aplicación de métodos, procedimientos, medios de enseñanza, y hasta algún ejercicio nemotécnico, nos darán el triunfo, siempre que los sepamos hacer viables al ambiente en que nos desenvolvemos dentro del medio y del educando". Y apoyará su definición con un texto del catedrático Puig Adam referido a la enseñanza de las matemáticas pero que es aplicable a las demás disciplinas. Este texto dice así: "se trata de que el niño descubra lo que va aprendiendo. La enseñanza no ha de ser una simple transmisión de conocimientos a través de síntesis ya hechas por los adultos después de largos procesos que quedan ocultos al niño. Así no hemos aprendido nada vital. Esta pedagogía actual es una *enseñanza hipócrita...*, nos tenemos que convencer de que hay que trasplantar el centro de la enseñanza del maestro al alumno y conseguir que el niño conquiste con su esfuerzo las verdades que se tratan de adquirir. El maestro únicamente le debe poner ante situaciones activas y estimulantes de aprendizaje (4).

En el mes de abril se han cumplido veinticinco años de la publicación en letra impresa de la revista "Garbí", creada por los alumnos de la Escuela del Mar, de Barcelona. "Garbí" nació el año 1933, en las horas de tra-

(2) Eduardo Bernal: *La autoridad del maestro*, en "Escuela Española". (Madrid, 3-VII-1959.)

(3) Comentario a un discurso del Director General de Enseñanza Primaria, en "Servicio". (Madrid, 4-VII-1959.)

(4) L. C. Martín Corral: *¿Nueva Metodología?*, en "El Maestro". (Madrid, julio 1959.)

(1) Teodoro Agustín Rubio: *Sobre el buen maestro y algunas cosas más*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 15-VII-1959.)

bajo libre de la clase de niños mayores (Garbí) y como órgano de ella, del mismo modo que otras clases hacían también sus publicaciones de todos tipos, pues la Escuela no ha puesto nunca límites a este formidable instrumento de trabajo que es la producción espontánea infantil —que empieza en las primeras edades— con todas las inexactitudes, anacronismos e imperfecciones gramaticales, pero fresca, sincera, ingenua y de una simplicidad literaria deliciosa"... Estas son las palabras con que se inicia el número 60 de la revista infantil catalana cuya peripecia de veinticinco años es relatada en una crónica llena de espontaneidad (5).

En la revista "Pro Infancia y Juventud" encontramos tres artículos referentes al problema de la *delincuencia juvenil*. El primero, escrito por el Padre José E. Schieder, es un resumen del informe presentado por él como Director del Departamento de Juventudes de la Conferencia Nacional del Bienestar Católico, ante el Comité Hendrickson del Senado norteamericano. Por su gran experiencia el autor deduce que los factores responsables de los delitos juveniles en su país pueden reducirse a tres, a saber: la falta de religión, los errores de la pedagogía moderna y la ausencia constante de la madre que trabaja fuera del hogar. En segundo lugar vienen las lecturas y el cine. Añade que estos dos últimos factores están en manos de personas mayores y que, en consecuencia, son ellas las que tienen la máxima responsabilidad de la delincuencia de los menores (6).

En el segundo estudio el médico puericultor Rodríguez Pedreira afirma que la mal llamada delincuencia juvenil procede del desconocimiento y abandono de los derechos de la infancia y de la insuficiencia y no-aplicación de las leyes sanitarias. Al abordar el problema de la escolaridad se declara partidario de la Escuela nacional, pública y gratuita y hace votos por que los niños inteligentes y bien dotados de las clases modestas logren el acceso gratuito a la enseñanza media y superior. Es creencia del Dr. R. Pedreira que educar y formar equivalen a prevenir la delincuencia juvenil (7).

El tercer ensayo se debe al maestro nacional en el Colegio Hogar del Sagrado Corazón, de Madrid, don Enrique Serrano Fernández, que comienza haciendo una crítica de los sistemas rutinarios que todavía hoy utilizan los padres para resolver el problema de la elección de una carrera. De esta consideración, surge la necesidad de la orientación y del aprendizaje profesional y, por otra parte, de la estar informados acerca de las posibilidades actuales de las profesiones. Como la Escuela tiene el deber de situar al niño en condiciones de ganarse la vida, el autor cree que la tarea docente debe culminar en la Oficina de Orientación Profesional, para lograr cuanto antes el aprendizaje del alumno en las Escuelas de Trabajo (8).

PROTECCION ESCOLAR

Un editorial del periódico "Arriba" informa con datos, fechas y estadísticas precisas de la actual situación de la política de protección y ayuda al estudio. Resaltemos su último párrafo, pensando, primordialmente, de cara al futuro: "El esfuerzo realizado por la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social es muy encomiable. Durante el curso 1958-59, la Comisaría ha dedicado en el distrito de Madrid a la protección directa 11.403.350 pesetas. La cifra y el rigor puesto en la selección de los candidatos dicen del acierto de la gestión. Sin embargo, estos casi once millones y medio de pesetas no guardan relación con las necesidades reales que pueden suponerse en una población escolar de 120.598 alumnos. Es evidente que una empresa de tanta tras-

cendencia y de tan gran contenido social requiere una más decidida ayuda de la administración y de la sociedad" (9).

En un segundo editorial de "Arriba" más reciente se comentan a su vez los créditos concedidos por la Organización Sindical a becas de estudio: "Corresponden al curso 1959-60 nada menos que 27.000 becas, que, en números globales, importan más de 175 millones de pesetas. Esto representa un incremento de 41 millones sobre el total destinado a esta obra social en el año académico que ahora acaba de finalizar. El número y la cuantía de las asignaciones expresan bien a las claras no sólo la enorme trascendencia que para el mundo español del trabajo tiene esta importante ayuda de nuestros sindicatos, sino la creciente popularidad del sistema y el amplio censo de jóvenes hijos de familias trabajadoras, que, amparados por la organización sindical, estudian en nuestros centros de enseñanza (10).

José Miguel Naveros publica en las hojas que el diario "Arriba" dedica a problemas de la enseñanza, un artículo en torno a la palabra "superdotado": "Yo, sinceramente —dice el autor—, aconsejaría que se reflexionara mucho antes de emplear la palabra "superdotado" tan de moda hoy, tan vana y hueca. La obligación de los pedagogos no está en enumerar primeros y últimos, sino en satisfacer las necesidades de la enseñanza y crear la aptitud en los casos más difíciles. El tiempo dirá después lo que cada uno es o puede ser." Por eso, recomienda el autor: "Téngase mucho cuidado con títulos como éste: "Becas para jóvenes superdotados". "¿Se ha pensado en la ligereza del anuncio o en el temor que puede causar entre los aspirantes a esas becas que tampoco son para estudios superiores?" (11).

ENSEÑANZA MEDIA

Un editorial de la revista "Hogar" recoge diversos comentarios suscitados por el Curso Preuniversitario. En líneas generales estos comentarios proceden: primero, de la ponencia sobre "La enseñanza media como acceso a las Enseñanzas Superiores científicas y técnicas", de la que estuvieron encargados los catedráticos don Tomás Alvira, don Aurelio de la Fuente y don Arsenio Pacios y que fue presentada en el Seminario de Enseñanza Superior y Técnica, y, segundo, de la revista "Educadores", de la F. E. R. E. Pone de relieve la revista "Hogar" las coincidencias existentes entre la manera de enfocar el problema por parte de estos profesores, cuyas opiniones se recogen, y el punto de vista de la Federación Católica de Padres de Familia (12).

En otro editorial de la misma revista se plantea el problema de la escasez de centros de enseñanza para absorber las formidables levas de muchachos que actualmente pretenden cursar la Enseñanza Media. El Estado tiene pendiente un proyecto de creación de diez Institutos nuevos en Madrid y Barcelona, pero esta ampliación supone un gasto ingente que retardará su realización. Así, pues, "Hogar" brinda otras iniciativas: la contribución de los Colegios, la ayuda de la sociedad y el imprimir un cambio radical a la mentalidad social para que se enfrente con el problema con sentido realista y eficaz (13).

ENSEÑANZA LABORAL Y TECNICA

El jesuita Padre del Valle recoge en una crónica la labor llevada a cabo en la Universidad Laboral de Gijón durante el presente curso. Bajo el epígrafe "Formación humana" trata de las tareas realizadas en el Congre-

(5) "Garbí" veinticinco años atrás. (Barcelona, abril 1959.)

(6) Dr. José E. Schieder, Ph. D., Pbro.: *Factores influyentes en la delincuencia*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, mayo-junio 1959.)

(7) Dr. Jesús Rodríguez Pedreira: *Delincuencia y Escuela*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, mayo-junio 1959.)

(8) Enrique Serrano Fernández: *La orientación profesional como prevención de la delincuencia infantil*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, mayo-junio 1959.)

(9) Editorial: *Asistencia al estudio*, en "Arriba". (Madrid, 5-VI-1959.)

(10) Editorial: *Becas sindicales*, en "Arriba". (Madrid, 5-VII-1959.)

(11) José Miguel Naveros: *Becas para "superdotados"*, en "Arriba". (Madrid, 21-VI-1959.)

(12) Editorial: *¿Qué pasa con el Preuniversitario?*, en "Hogar". (Pamplona, junio 1959.)

(13) Editorial: *Institutos y colegios, desbordados*, en "Hogar". (Pamplona, junio 1959.)

so de la Familia y en el Consejo Social y su repercusión en la vida de aquella Universidad. También describe el funcionamiento de la radio universitaria con emisiones durante la comida y la cena de los alumnos. Se refiere por último a otras actividades de aquel centro tales como son la rondalla, la escolanía y las excursiones montaÑeras (14).

Un editorial de "Arriba" comenta las recientes declaraciones hechas por el Ministro de Educación Nacional a los periodistas acerca de las Enseñanzas Técnicas: "Después de más de medio siglo de inmovilidad, únicamente alterada por la creación de las Escuelas especiales de Ingenieros de Telecomunicación y de Ingenieros Aeronáuticos —hace de esto más de treinta años—, el Estado se ha decidido a fundar nuevas Escuelas en zonas que, por las características de su economía y producción, se presentaban como las más adecuadas a estos

(14) Padre del Valle, S. J.: *Cuando la Universidad queda en silencio*, en "Arriba". (Madrid, 25-VI-1959.)

efectos. En dichas zonas se registra una natural concentración de medios de estudios e investigación que aseguran de antemano el éxito de las nuevas empresas docentes. El desarrollo económico de España exigía con urgencia que el poder público adoptase una postura en orden a la formación de más técnicos superiores y medios que los que hasta hace dos años aportaban las Escuelas existentes, con sus rígidas estructuras funcionales y sus parvas promociones de titulado." Un párrafo final destaca la forma entusiasta y efectiva con que las corporaciones e industrias han respondido a las sugerencias de la Ley, al ofrecer diversas cantidades que, en conjunto, oscilan alrededor de los 240 millones de pesetas (15).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(15) Editorial: *Enseñanzas Técnicas*, en "Arriba". (Madrid, 4-VII-1959.)

reseña de libros

E. PETRINI: *Avviamento critico alla letteratura giovanile*. Ed. La Scuola la Crescia, 1958. 281 págs.

"Nuestra época, predominantemente crítica y puntualizadora, está ultimando con acierto su obra de situar en clima propicio al arte, a la discutida literatura destinada al público más joven", ha escrito recientemente L. Pecchiai a propósito de la obra que se reseña a continuación. Nos encontramos ante un fenómeno que afecta más a la literatura llamada "juvenil" que a la denominada generalmente "infantil", porque aunque no sintamos predilección alguna por los juegos de palabras ni por las sutilezas lingüísticas, se trata en nuestro caso de encuadrar desde sus principios toda una edad humana que discurre entre los años en que el niño se enfrenta con sus primeras lecturas hasta aquellos otros que constituyen por lo general la plena adolescencia.

Como recuerda acertadamente el autor de la presente obra sobre orientación crítica de la literatura juvenil, esta edad incipiente sólo fue "descubierta" por los tiempos modernos. En efecto, la Antigüedad no prestó gran atención al niño, en el que contemplaba únicamente al futuro hombre adulto que habría de educarse en la máxima severidad hasta colocarlo en situación de superar en el más breve plazo al período infantil, al que se consideraba como un estado inferior, privado de todo valor intrínseco. Durante largos siglos, a falta de una auténtica y específica literatura infantil, "la niñez —según observa E. Petrini— vino saciándose con las migajas del gran banquete de los adultos". Fue sobre todo la época de la ilustración, al iniciar el estudio del niño, la que habría de esforzarse en la reválida pedagógica que completó el romanticismo. El surgimiento y la difusión de la *fábula* constituyen un factor de importancia decisiva en la historia de la literatura, y no sólo de la literatura infantil, porque señala el retorno a los orígenes de la vida, a

un estado de ingenuidad, fuente sustancial de la poesía.

La fábula es motivo característico del pueblo, y por ello se adapta espontáneamente al ánimo infantil que es, además, aunque se produzca de forma bien diferente, como el espíritu popular, fuente de la humanidad. La recopilación de fábulas constituye un instrumento precioso que se adapta a la perfección a los pequeños lectores que acaban por satisfacer en ellas su sed de lo maravilloso, casi siempre reprimada e insaciada.

Aun entonces, la literatura "seria" se orientó decisivamente hacia el libro ético-instructivo en el cual los preceptos pedantes estaban considerados como ingrediente imprescindible de toda narración de sabor ameno. Los insignificantes y varios "Giannetti" italianos fueron sustituidos oportunamente por libros de atmósfera artística bien diferente, antes por supuesto de la aparición del inmortal Pinocho. En nuestro siglo, según se dijo anteriormente, comenzó el encuadramiento crítico de la lectura para la infancia, reconociéndole universal contenido de arte a lo fabuloso y oponiendo al moralismo la fantasía y la aventura.

Este interesantísimo proceso histórico de la lectura juvenil queda expuesto, pues, en la primera parte del libro que reseñamos. En la segunda, Petrini realiza un agudo análisis de la psicología del niño en relación con la diversa temática y los muy diferentes géneros literarios, indicando los requisitos esenciales que se han de encontrar en un buen libro para la juventud, y abordando los principales problemas suscitados por el argumento en su proyección estética, ética y sicopedagógica. El autor examina luego las iniciativas diversas que van surgiendo como consecuencia de la difusión de las publicaciones educativas, que aportan incalculables ventajas a la mente y al corazón, siempre que estén bien presentadas y sean apropiadas al público lector juvenil.

El volumen se cierra con una llamada a la necesidad de no posponer,

en beneficio del progreso técnico, los valores del espíritu, augurando para terminar, que la "voz de la poesía" continuará haciendo resonar en el ánimo de los jóvenes sus eternas palabras de consuelo y de esperanza.

RICHARD WESTERMANN: *Vocabulario metódico*. Editorial Herdes. Barcelona, 1959. 294 págs.

Doctor en Filología y ex profesor de la Universidad de San Marcos, de Lima, el autor en el prefacio del presente libro afirma que las "mismas palabras de una lengua suelen, a menudo, tener los más diversos significados según el contexto o las regiones donde son usadas, y también las personas que las explican".

Este libro ha de servir al principiante como un guía en el cual puede confiar. Agrupa unas 7.000 palabras españolas, alemanas e inglesas, de acuerdo con su sentido. Es la intención del autor que, de este modo, algunas palabras se repitan en diferentes partes, ya sea en su acepción principal, ya sea en un significado derivado. Este libro debe servir para aprender, no como los diccionarios, para buscar simplemente la traducción de las palabras.

El estudiante dispone con él de un precioso auxiliar que ha de permitirle ir ampliando metódicamente el vocabulario corriente aprendido en las clases. Los vocablos de más uso en las tres lenguas citadas se ofrecen agrupados temáticamente; así, por ejemplo, "La vida de relación", "La casa", "Médicos y enfermedades", "Periódicos y revistas", "Comercio y moneda", etc. La impresión en columnas paralelas de los términos equivalentes en alemán, español e inglés facilita el estudio y sugiere múltiples e insospechadas relaciones que son una excelente ayuda en la siempre ardua tarea de aprender y asimilar el vocabulario de una lengua extranjera.

En apéndice, el autor brinda una lista de adjetivos, verbos y adverbios de uso corriente, con lo cual aumenta la eficacia del *Vocabulario metódico*, que prestará sin duda inapreciables servicios tanto a los profesores como a los estudiantes de los tres idiomas mencionados. El libro es muy manejable y está excelentemente impreso.

CUATRO OBRAS SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como complemento de los trabajos publicados en nuestro número anterior relativos a educación artística (véase Gert Weber: "Importancia y objetivos de la educación artística", y Eduardo Chicharro Briones: "Valoración didáctica del arte infantil", R. E., 100, 1.ª quincena junio 1959), publicamos en estas columnas cuatro reseñas de libros dedicados a tan sugestivo tema, editados recientemente por las prensas del extranjero. En los cuatro se observa una curiosa identidad con las tesis mantenidas en estos dos trabajos anteriormente citados.

H. SOURGEN y otros autores: *L'éducation esthétique des enfants de 3 à 7 ans*. Editions Bourrellier. París, 1958. 176 págs.

Los "Cahiers de Pédagogie Moderne" presentan una selección de diversos trabajos presentados en torno al tema por un grupo de educadores pertenecientes al Congreso de Escuelas maternas de Burdeos, en los que se contienen numerosas sugerencias e ideas prácticas sobre la forma de hacer adoptar al niño los elementos necesarios a su maduración estética. Algunos de los estudios psicológicos presentados tienden igualmente a definir la verdad profunda de las reacciones infantiles a través de las creaciones artísticas, las cuales, en los niños, son extremadamente reveladoras y permiten afirmar que una educación estética bien orientada puede constituirse en un factor importante en la manifestación de la personalidad.

HERBERT READ: *Education through art*. Faber & Faber. Londres, 1958. 328 págs.

Se trata de la tercera edición, corregida y aumentada, de un importante y ya clásico tratado sobre la educación a través del arte o por el arte, en el que el autor aplica a la educación de nuestros días la tesis de Platón según la cual el arte debiera ser la base de la educación ge-

neral. Herbert Read examina, entre otros, los puntos siguientes: los objetivos de la educación, la definición del arte, la percepción y la imaginación, el temperamento y la expresión (todo ello acompañado de numerosas reproducciones de dibujos realizados por niños clasificados según los diversos tipos caracteriológicos), los modos inconscientes de integración, los aspectos pedagógicos de la educación estética, y, por último, la contribución de esta educación a la formación de los valores esenciales e intrínsecos del ser humano.

EMILIO UZCÁTEGUI: *El arte en la educación*. Ed. Herrero. Méjico, 1957. 189 págs.

Pertenece a la Colección "Manuales pedagógicos", de la que constituye el volumen número 4, la tesis de la obra se basa en la necesidad de que toda educación integral y armónica debe comprender entre sus disciplinas a la Educación artística. Para el autor, es preciso llegar a la "democratización del arte", pues ya no debe ser considerado como un lujo sólo asequible a minorías más o menos preparadas y auténticas. La escuela más modesta puede proporcionar una verdadera educación artística si el maestro se halla en condiciones de poder apreciar lo que es bello y hacerlo sentir a sus alumnos. En este sentido se expresa el autor, exponiendo sus sugestivas ideas sobre el papel del dibujo, la pintura, el modelado, los trabajos manuales y la artesanía, la arquitectura, el cine e incluso la poesía y desde luego la música, como instrumentos de una enseñanza de la sensibilidad. Asimismo proporciona directrices docentes y para la formación del profesorado de bellas artes.

El autor, que es jefe de la Misión de la Unesco en el Paraguay y ex decano de la Universidad Nacional del Ecuador, no se propone en su libro escribir un tratado de estética o de metodología del arte, no obstante referirse a tópicos que caen dentro del campo de ambos asuntos. Es uno de los primeros ensayos de sistematización en la materia, considerada des-

de un punto de vista global. El libro se divide en los siguientes capítulos: Bases sociológicas del arte; Fundamentos biosicológicos del arte; Valoración de las aptitudes artísticas; Relatividad del criterio artístico; La moral y el arte; El arte, al servicio de los ideales; Arte puro y arte aplicado; Las bellas artes en la educación; Educación artística para todos; Cultivo del buen gusto; Tendencias actuales de la educación artística; Recomendaciones sobre enseñanza de artes plásticas en la Conferencia internacional de Ginebra; La poesía; La enseñanza de la música en la escuela primaria; La música en la escuela secundaria; El dibujo y la pintura; La técnica del dibujo adaptable a la escuela; La caligrafía dentro de la educación estética; Un interesante ensayo en la enseñanza de dibujo; El arte arquitectónico; El cine, arte del siglo XX; y La formación del profesor de bellas artes.

FLORENCE M. HART: *What shall we do in Art? Practical Ideas for Elementary Schools*. The Book Society of Canada. Agincourt/Ontario, 1959. 160 págs.

Se trata de una guía publicada con la intención preferente de orientar a los maestros de las escuelas canadienses que se vean en la coyuntura de impartir una enseñanza artística y que, por otra parte, no han recibido anteriormente formación técnica, estética y pedagógica de la disciplina. La obra contiene los datos indispensables que conciernen, entre otras cuestiones, al lugar que el arte ocupa hoy en día en los programas escolares de las naciones de educación más madurada; la situación de la enseñanza del arte en la escuela rural; equipos y materiales necesarios a esta enseñanza; la elección de la temática; las diferentes técnicas de la reproducción gráfica; y los trabajos manuales, así como el estudio de los elementos del dibujo. La obra contiene además numerosos ejemplos prácticos, croquis y directrices metodológicas y de aplicación, tanto para el material gráfico como para el empleo de los medios audiovisuales en esta enseñanza.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

APLICACION DE LA LEY DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En una conferencia de prensa, celebrada el 3 de julio de 1959, el Ministro de Educación Nacional explicó a los periodistas el alcance de las medidas adoptadas por el Ministerio para aplicar la Ley de Enseñanzas Técnicas en los próximos cursos. Por su evidente trascendencia, damos a continuación el texto de estas declaraciones del Sr. Rubio García-Mina.

En el tratamiento del problema de las enseñanzas técnicas intervienen muchos factores polémicos. Para quien haya asistido de cerca al largo proceso de incubación que desembocó en la Ley de Enseñanzas Técnicas esta manera de decir de Jesús Rubio le parecerá, incluso, extremadamente gentil. Desde hace muchos años, en efecto, ha existido una fuerte tensión, no sólo dialéctica, en relación con la apertura y expansión de estas enseñanzas. Puede ser re-

cordado, por ejemplo, el enconado forcejeo verbal de aquella I Asamblea Nacional de Graduados del SEU, promovida por Valcárcel. Los químicos, los físicos, los biólogos, los botánicos, los veterinarios, luchaban con dureza por abrirse paso en el ámbito de la actividad industrial. Los ingenieros defendían celosamente su parcela. Y quienes no eran ni lo uno ni lo otro, tomaban como diana la cuestión de los números clausus, en el entendimiento de que el acceso a las enseñanzas superiores no debe tener otro límite que la capacidad intelectual y la dedicación de los individuos.

Siempre que se plantearon cuestiones de esta índole, surgió de inmediato el fantasma del paro tecnológico. Hubo, incluso, ciertos pequeños sectores universitarios que, a favor de tan frágil argumento, propusieron li-

mitación en el número de ingresados en determinadas carreras. Alguien ha dicho que la generalización de los monopolios en España nace de un terror instintivo y generalizado a la competencia. ¿Será éste, a fin de cuentas, el punto de máxima resistencia con que ha tropezado siempre en España cualquier intento renovador de las enseñanzas técnicas? También podría preguntarse sobre los términos en que tal competencia posible puede llegar a ser grave. ¿Cuántas hectáreas de tierra cultivada corresponden a cada ingeniero agrónomo español que no esté en servicios burocráticos? ¿Cuántos técnicos ocupan puestos que lógicamente debieran corresponder a funcionarios administrativos? ¿Corresponde la actual estructura de las enseñanzas técnicas a la extraordinaria diversificación de la técnica moderna? ¿Cuántos posibles excelentes técnicos, fundamentalmente necesarios a nuestro desarrollo económico, se pierden hoy por la condición restrictiva de las enseñanzas correspondientes?

Todas estas preguntas encierran, ciertamente, un claro sesgo polémico. No cabe duda, sin embargo, de que es necesario hacerlos. Y acaso la única respuesta posible a todas ellas, sean unas palabras dichas ayer por el Ministro de Educación Nacional a los periodistas, que pueden ser resumidas así: Queremos hacer más y mejores técnicos.

En dicha conferencia de Prensa, Jesús Rubio explicó el contenido y el alcance del reciente acuerdo del Consejo de Ministros, ya conocido por nuestros lectores, en virtud del cual han sido creadas tres Escuelas Técnicas Superiores y tres Escuelas Técnicas de Grado Medio en localidades que poseen una base económica acorde con los fines de las mismas. A continuación les ofrecemos un resumen de las declaraciones del Ministro de Educación Nacional.

CREACIÓN DE NUEVAS ESCUELAS TÉCNICAS.

Una de las consecuencias naturales del desarrollo de la enseñanza técnica española, que se ha emprendido a partir de la ley de 20 de julio de 1957, es la creación de nuevas Escuelas, con objeto de lograr el número y distribución geográfica de tales centros, que corresponden a las condiciones actuales y a las previsibles en un futuro inmediato, tanto de la técnica moderna como de nuestro país.

Por lo que respecta a la Enseñanza Superior, es evidente que ni las trece únicas Escuelas existentes hasta ahora ni su distribución —con nueve de ellas concentradas en Madrid— son las que convienen a las circunstancias presentes, por lo que se hace necesario poner urgente remedio a esta situación, lo cual no puede sorprender si se considera que desde hace más de medio siglo no se ha creado ningún nuevo centro de este tipo, a excepción de las Escuelas de Ingenieros Aeronáuticos y de Telecomunicación, que también fueron establecidas hace ya más de treinta años. La urgencia aparece tanto más necesaria al pensar que los efectos de la creación de un centro de esta clase hallan siempre reflejo con un retraso de bastantes años, ya que se trata de carreras largas y las enseñanzas se deben implantar año por año, a partir del comienzo de los estudios.

HAY QUE LLEVAR LA TÉCNICA A LAS ZONAS DONDE ES MÁS NECESARIA.

Por otra parte, es indudable que la presencia de un Centro de Enseñanza Técnica Superior en una región, cuando sus estudios guardan relación directa con la producción y economía de la zona, tiene una profunda repercusión en toda ella, no sólo en razón de los profesionales que produce, y que en su mayor parte se establecen allí, sino también por otra multitud de aspectos importantes, derivados de la concentración de medios de estudio e investigación, así como de profesores, que lleva consigo, de todo lo cual constituye un excelente ejemplo, por citar un solo caso, la Escuela de Ingenieros de Bilbao, con sus recientes laboratorios de cooperación industrial.

En cuanto a las enseñanzas de Grado Medio, la actual situación es igualmente inadecuada para algunas carreras, como ocurre con las de Peritos Agrícolas y Aparejadores, en que se acaban de crear dos nuevas Escuelas. En otros casos, como en el de los Peritos Industriales, existe un mayor número de Centros, pero, no obstante, la creación de la Escuela de Vitoria está justificada por el rápido desarrollo industrial de aquella región y por la suficiencia de su censo estudiantil.

FUERTE INCREMENTO DE LAS VOCACIONES.

Igualmente pueden garantizarse las poblaciones estudiantiles de las restantes Escuelas que acaban de crearse, ya que todas ellas radican en lugares con varias Facultades universitarias, hoy saturadas de alumnos. Por ejemplo, el alumnado de las de Ciencias de Oviedo, Sevilla y Valencia, en el presente curso se aproxima al millar en cada una de las dos primeras y a los quinientos en la tercera, y en los tres casos la mayoría son estudiantes del curso selectivo cuyo número se ha duplicado desde que se promulgó la nueva Ley de Enseñanzas Técnicas.

Como es sabido, la Ley de Enseñanzas Técnicas establece el procedimiento para la creación de nuevas Escuelas, cuyo decreto de fundación deberá ir precedido del estudio y dictamen técnico, tanto de la Junta de Enseñanza Técnica como del Consejo Nacional de Educación. Al plantearse la cuestión, el Ministerio comenzó por estudiar las posibilidades de hacerlo, estudio que incluía el de la adecuación de los lugares elegidos, la población estudiantil de los mismos y los recursos disponibles para que las nuevas Escuelas tuvieran los medios necesarios para asegurar la plena eficacia de sus enseñanzas desde el primer momento. Solamente cuando aparecieron suficientemente claros los anteriores extremos y se pudo disponer de un programa concreto y seguro, la cuestión fue sometida al estudio de los órganos asesores del Ministerio.

COLABORACIÓN DE LAS CORPORACIONES Y DE LAS EMPRESAS.

Por lo que respecta a los recursos económicos, hay que destacar la importante contribución de las Corporaciones locales, que se cifra, en su conjunto, en unos 170 millones de pesetas. Esta aportación inicial constituye una buena respuesta a la llama-

mada de la Ley para que se ayude al Estado en el programa de desarrollo de la Enseñanza Técnica, como igualmente son importantes las recientes contribuciones de otras Corporaciones y de la industria de Barcelona, Bilbao y Tarrasa, que ascienden a más de 70 millones, y que habrán de permitir acelerar los planes en marcha.

Tales ayudas han permitido anticipar la creación de estas primeras Escuelas, pues, como ya se ha dicho en más de una ocasión, ha sido criterio del Ministerio, sobradamente justificado, el de dar preferencia al montaje y desarrollo de las actuales, que al promulgarse la Ley estaban muy necesitadas, en su mayoría, tanto de locales como de material de laboratorio y talleres, montaje que se viene haciendo con gran intensidad desde que se obtuvieron los primeros créditos para la reforma en 1958. En efecto, durante el bienio que ahora finaliza se han destinado a las actuales Escuelas Técnicas más de 325 millones de pesetas para obras y adquisiciones, y este programa se continuará durante el bienio próximo, con una cantidad de más de 500 millones de pesetas. Este plan de dotación y desarrollo de las actuales Escuelas incluye, entre otros, la construcción de edificios enteramente nuevos para las siguientes Escuelas: de Arquitectura e Ingenieros Industriales de Barcelona, Ingenieros Textiles de Tarrasa, Ingenieros Industriales de Bilbao, Ingenieros Aeronáuticos y de Telecomunicación de Madrid, Aparejadores de Barcelona y Madrid, Peritos Industriales de Cádiz, Zaragoza, Jaén, Villanueva y Geltrú, Cartagena, etc. Muchos de estos edificios están ya en construcción y van a entrar en servicio inmediatamente, o lo han hecho ya, y el resto se pondrá en funcionamiento durante los dos años próximos. Asimismo se están realizando obras de adaptación y ampliación que en varios casos exceden considerablemente de los locales inicialmente disponibles, en casi todas las restantes escuelas, y concretamente en las de Ingenieros Industriales, Agrónomos y de Minas de Madrid, así como en las de Peritos Agrícolas de Madrid, Peritos Industriales de Bilbao y Santander, cuyos locales han sido totalmente renovados, etc. En casi todos estos casos, las nuevas aulas, laboratorios y talleres entrarán en servicio en octubre del corriente año, o a lo largo del curso.

MODERNIZACIÓN DE LAS ESCUELAS EN SERVICIO.

Por lo que respecta al material docente para laboratorios y talleres, el plan de dotación es igualmente amplio, pues, como es sabido, uno de los propósitos más importantes de la reforma es el de intensificar las enseñanzas prácticas, esenciales en este tipo de estudios. Concretándonos, por ejemplo, a las Escuelas de Ingenieros y Peritos Agrónomos de Madrid, éstas han recibido durante estos dos últimos años más de 23 millones de pesetas para obras de ampliación y reforma, que quedarán terminadas este verano, y más de 20 millones de pesetas para mobiliario y material de laboratorios y talleres, una gran parte del cual ha sido ya adjudicado, mientras que el resto está en tramitación muy avanzada y podrán disponer de él antes de fina-

lizar el año. Cifras análogas podrían darse para la Escuela de Ingenieros de Minas y para las de Arquitectura y Aparejadores de Barcelona y Madrid, cuyo plan de obras alcanza un volumen considerablemente mayor.

COINCIDENCIA UNÁNIME DE LOS ASESORAMIENTOS SOLICITADOS.

Volviendo a la creación de las nuevas Escuelas, por lo que respecta al estudio y dictamen de la Junta de Enseñanza Técnica y del Consejo Nacional de Educación, ha sido tarea que ha ocupado sucesivamente a ambos organismos en lo que va de año y en la que se han considerado todos los aspectos del problema, así como los informes de las corporaciones profesionales y de las Escuelas afectadas. Como resultado de tales estudios y deliberaciones, ambos organismos emitieron un informe favorable a la creación de nuevas Escuelas, acompañado de un conjunto de recomendaciones que permitieran asegurar su eficaz funcionamiento para mantener el elevado nivel y el prestigio alcanzado por nuestra Enseñanza Técnica.

Todas estas recomendaciones, que se refieren tanto a los medios materiales necesarios como a la selección del profesorado y a la implantación de las especialidades que mejor correspondan a las zonas donde van a establecerse las Escuelas, han sido aceptadas y reflejadas en el decreto de creación y constituirán las normas para la puesta en funcionamiento y desarrollo de los nuevos centros, tareas en las que habrán de tomar parte activa y muy eficaz, por su larga experiencia, tanto las actuales Escuelas como la Junta de Enseñanza Técnica.

PROGRAMA A CORTO PLAZO.

El programa para la puesta en marcha de estas Escuelas prevé la entrada en pleno funcionamiento de los nuevos locales que van a construirse para ellas, en octubre de 1961, o antes, y se espera que las enseñanzas puedan comenzar en todas ellas en octubre de 1960, por la implantación del curso de iniciación, a cuyo efecto las primeras oposiciones para catedráticos de las mismas se convocarán a comienzos del año próximo. No obstante, se estudia también la posibilidad de que la Escuela de Peritos Industriales de Vitoria pueda establecer ya en octubre próximo las enseñanzas del curso preparatorio, que habrán de seguir previamente los bachilleres elementales para poder cursar el año que viene el selectivo de tales carreras. Este curso preparatorio se establecerá también en octubre en otras varias Escuelas.

LOS CURSOS DE INICIACIÓN.

Por lo que respecta a otros aspectos de la reforma, en estos días están celebrándose los exámenes del curso de iniciación correspondiente a la segunda fase del nuevo sistema de ingreso en las Escuelas Técnicas Superiores. Estas enseñanzas, implantadas por primera vez en el curso que ahora finaliza, han tenido una matrícula de más de 1.500 alumnos, lo que ha exigido un gran esfuerzo de organización, porque las

clases se han dado en grupos de cincuenta alumnos o menores, de acuerdo con las normas de la reforma, y en un régimen de trabajo bastante intenso. Ello ha exigido, entre otras cosas, el nombramiento de unos 150 profesores nuevos, aparte de los que corresponden a las enseñanzas de la carrera propiamente dicha, en donde también se ha realizado un gran esfuerzo en materia de profesorado, del que da una medida el que en estos momentos se estén celebrando los concursos y oposiciones de provisión de más de cuarenta cátedras, a los que seguirá inmediatamente la convocatoria de otras muchas, ya estudiadas en su mayoría por la Junta de Enseñanza Técnica.

ACCESO DESDE EL GRADO MEDIO AL SUPERIOR.

Asimismo se ha desarrollado por primera vez en el curso que finaliza el de acceso de los técnicos de grado medio de la Enseñanza Superior, cuyos estudios han seguido varios centenares de aquellos titulados

en todas las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería. Quienes aprueben este curso o el de iniciación antes mencionado podrán matricularse en octubre próximo en el primer año de las nuevas carreras, por lo que ya se está trabajando en su organización, cuyo plan de estudios ha sido recientemente promulgado.

EL CURSO SELECTIVO.

También se han adoptado en este curso importantes medidas en la organización del selectivo de las Facultades de Ciencias como son la unificación de programas oficiales y el desdoblamiento de las clases en grupos de 50 ó 100 alumnos, según los casos.

Finalmente, un reciente decreto ha introducido algunas modificaciones en el Curso Preuniversitario, por lo que afecta a las enseñanzas de la Matemática, la Física y la Biología, coordinando sus programas con los del curso selectivo y dándoles carácter permanente.

2. EXTRANJERO

VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS DE LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se producen en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación con la Unesco". Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria). Madrid.

MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos que abarcan la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

PUESTOS VACANTES.

Especialista en matemáticas. Universidad de Chile (Santiago) y Uni-

versidad de Concepción, Chile. — *Cometido:* Ayudar a las Universidades de Chile (Santiago) y de Concepción a fin de establecer un Instituto chileno de matemáticas, y en especial, a fin de organizar un programa de enseñanza teniendo en cuenta el hecho de que es posible que los estudiantes lleguen a este Instituto sin haber pasado antes por las otras facultades o escuelas técnicas. Deberá también preocuparse de la formación del personal docente y prever la posibilidad de realizar investigaciones científicas. — *Requisitos:* Doctorado en Ciencias, con varios años de experiencia en la enseñanza de las matemáticas y, a ser posible, haber participado en la reorganización de una Universidad o de un Instituto Técnico superior. El experto podrá poder comprender los problemas particulares de las Universidades de Chile. — *Idiomas:* Español o portugués de preferencia, pero puede bastar con el inglés, el francés o el italiano. — *Duración:* Seis meses. — *Cuántía:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en Física. Universidad del Estado y Universidad Católica de Chile. — *Cometido:* Estudiar la organización de la enseñanza de la física en las diferentes universidades, examinar el funcionamiento de los laboratorios y el estado de sus instalaciones, presentar recomendaciones con vistas al mejoramiento de planes de estudio y desarrollo de los programas y de los cursos. El especialista deberá preocuparse también de la formación del personal docente y prever la posibilidad de emprender investigaciones científicas. Dará cursos en su capacidad y organizará seminarios para el personal y estudiantes. — *Requisitos:* Doctor en Ciencias, con varios años de experiencia docente en física y, a ser posible, habiendo participado en la organización de una Universidad o de un Instituto técnico superior. El especialista deberá estar fami-

liarizado con los problemas particulares de las universidades.—*Idiomas*: Español, aunque también puede considerarse suficiente el inglés, francés o italiano.—*Duración*: Tres meses.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en Espectroscopia. Consejo Nacional de Investigación, El Cairo, Egipto. — *Cometido*: Desarrollo de una sección de espectroscopia utilizando el equipo: espectrógrafo ultravioleta-Q 24 (Jena); E 478 espectrógrafo de cuarzo; espectrofotómetro universal (Jena); monocromómetro (MON-KTS, Budapest); H 451 microfotómetro de llama Hilger; espectrofotómetro Hilger; fotómetro Pulfrich (Zeiss); espectrógrafo registrador en infrarrojo. — *Requisitos*: Grado universitario en física con grandes conocimientos en química. Experiencia de varios años en espectroscopia utilizada para el análisis cualitativo y cuantitativo. — *Idiomas*: Buen conocimiento del inglés.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Asesor en la edición de libros de texto (manuales de enseñanza técnica). El Cairo, República Árabe Unida. Egipto.—*Cometido*: a) Seleccionar los buenos libros y manuales hoy en uso en diferentes países y traducirlos al árabe con las adaptaciones necesarias. b) Que la Unesco designe en cooperación con el Gobierno autores experimentados de libros técnicos para escribir manuscritos que serán editados, traducidos al árabe (si no estuvieran escritos en esta lengua) y publicados por el Gobierno. Durante un corto período se necesita un asesor de la Unesco que aconseje al Gobierno en la organización de un Departamento de Producción de Libros de Texto con personal y métodos necesarios y en la preparación del programa antes citado de edición de libros de texto. El trabajo de este asesor será continuado durante largo tiempo por un experto que actuará como editor general de libros de texto.—*Requisitos*: Experiencia en la producción de manuales y libros sobre materias técnicas (preferentemente metalografía) adquirida en una editorial, administración gubernamental o escuela o colegio técnico, y práctica docente en alguna de las materias técnicas. Debe haber ocupado durante algún tiempo un cargo de responsabilidad y poseer título universitario o equivalente.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Tres meses.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Investigador. Calcuta, India.—*Cometido*: Cotejar e interpretar las investigaciones existentes, facilitar la documentación correspondiente, realizar estudios de ensayo, prestar asistencia a los servicios del Gobierno e instituciones académicas y organizar la investigación cuando lo requieran el Gobierno y las universidades. El especialista estará encargado de las actividades de investigación de dicho Centro y a las órdenes del director y vicedirector. — *Requisitos*: Título de doctor o equivalente en sociología o psicología sociales. Buen conocimiento de alguna otra rama de ciencias sociales. Experiencia investigadora y dominio de los métodos estadísticos aplicados a las ciencias

sociales.—*Idiomas*: Inglés y conocimiento práctico de francés.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en planes de estudio. Djakarta, Indonesia. — *Cometido*: Como miembro del equipo de especialista de la Unesco y en estrecha colaboración con el encargado de la formación de maestros e investigación de enseñanza, este especialista tendrá como misión esencial: a) Ayudar a discriminar las ventajas e inconvenientes del plan de estudios hoy empleado, principalmente en las escuelas primarias. b) Formar educadores indonesios de acuerdo con los principios y métodos actuales de plan de estudios y producción de los materiales adecuados para la enseñanza. c) Cooperar en la preparación y uso de estos materiales. d) Colaborar en la organización de esquemas de formación de futuros maestros y los en ejercicio (talleres y conferencias, clases demostrativas, etc.). Este trabajo llevará consigo un largo período de labor dificultosa con personal indígena que deberá cooperar en todas las fases del proceso con objeto de que el día de mañana puedan continuar la misión iniciada por el especialista. — *Requisitos*: a) Título universitario en pedagogía, a ser posible con el grado de doctor. b) Buena experiencia docente en escuelas y escuelas normales. c) Experiencia administrativa en un Ministerio y Departamento de enseñanza. d) Amplia experiencia investigadora y de confección de planes de estudios escolares. e) Estar familiarizado con las condiciones de un país tropical y dotado de espíritu de sacrificio.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en artesanía. Djakarta, Indonesia.—*Cometido*: a) Determinar y organizar en la región rural que se precise, los oficios más apropiados y más productivos a las necesidades, desde el punto de vista de desarrollo comunal, dentro del programa aplicado por el Departamento de educación popular del Ministerio de Educación y Cultura, y en estrecha colaboración con el especialista de la Unesco en materia de enseñanza básica. b) Colaborar en el perfeccionamiento de estos oficios y enseñar a los educadores de enseñanza popular, así como a los propios campesinos. *Requisitos*: El candidato debe ser oriundo de Asia o de África y poseer una licenciatura o al menos certificado de un instituto de tecnología con conocimientos sólidos en materia de sociología de la enseñanza. Tres años como mínimo de experiencia práctica docente y organizadora de actividades en materia de artesanía rural, particularmente en conexión con el desarrollo comunal o con cualquier programa conexo de evolución progresiva en Asia o en África.—*Idiomas*: Inglés o indonésico.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en la organización y administración universitaria. Rabat, Marruecos. — *Cometido*: a) Ayudar a las autoridades marroquíes en la reorganización de las universidades de Fez, Marrakech y

Rabat y formular las recomendaciones necesarias con vistas a coordinar su funcionamiento y llegar a un modo de integración de estas universidades en un conjunto nacional. b) Ayudar a las autoridades en la elaboración de los textos necesarios en la administración de estas universidades, en definitiva, entre otros: i. los informes entre facultades en el punto de vista administrativo y de la enseñanza; ii. la división de las facultades en departamentos; iii. los informes de la Universidad con los diferentes servicios del Estado.—*Requisitos*: a) Diplomas universitarios de doctor o equivalente. b) Experiencia en la enseñanza superior como profesor de Universidad. c) Experiencia en la administración de una universidad en su género. d) Conocimiento basado tanto como sea posible sobre la experiencia de la organización y de la administración de universidades modernas en diversas partes del mundo. — *Idiomas*: Francés indispensable; conocimiento del árabe útil, conocimiento de otras lenguas es deseable.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

Farmacología. Consejo pakistaní de investigación científica e industrial, Laboratorios centrales, Karachi, Pakistán.—*Cometido*: El Gobierno pakistaní ha creado y equipado a los laboratorios centrales del Consejo de Investigación Científica e Industrial un laboratorio de investigaciones químicas, donde una importante documentación está reunida. En 1957, a título de su programa de Asistencia Técnica, la Unesco ha proporcionado material y los servicios de un experto; e igualmente ha acordado varias bolsas. En colaboración con el director del Consejo pakistaní de la investigación científica e industrial, han comenzado investigaciones sobre los constitutivos activos de ciertas plantas indígenas, especialmente de rauwolfia. El nuevo experto estará encargado de seguir estas investigaciones, así como la formación de alumnos ya titulares de un grado o diploma de orden médico.—*Requisitos*: Doctor en medicina o doctor en farmacología; siete años al menos de experiencia en investigaciones farmacológicas. Vasta experiencia en farmacología, así como en planificación, orientación y ejecución de trabajos individuales de investigación. Conocimiento particular en los dominios siguientes: toxicología, circulación sanguínea y fisiología del corazón.—*Idiomas*: Inglés indispensable.—*Duración*: Un año.—*Cuántia*: 7.300 dólares anuales.

BIBLIOGRAFÍA SELECTIVA DE REVISTAS DE EDUCACION

Continuando su obra de difusión de informaciones de tipo pedagógico, la Unesco ha publicado una bibliografía selecta de revistas consideradas como de valor internacional y que se publican en los distintos Estados Miembros. La relación no es completa y en el prefacio se ruega a todos los organismos nacionales a que contribuyan a mejorar este repertorio enviando títulos y referencias de revistas omitidas. La Unesco inició este trabajo hace años y con el concurso de la Educational

Press Association of America distribuyó una lista bibliográfica referente a 3.500 publicaciones editadas en 79 países y territorios. Actualmente el trabajo tiende a poner al alcance de los centros de documentación pedagógica creados en numerosos Estados Miembros los elementos indispensables a su instalación y puesta en marcha. Acaban de terminar los cursos a cargo de la Oficina de Educación Iberoamericana en Madrid y los especialistas formados iniciarán en breve sus labores en sus respectivos países: España, Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y Uruguay.

VENEZUELA: CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Por resolución conjunta de los Ministerios de Obras Públicas, Relaciones Interiores y Educación, se ha ordenado la ejecución inmediata de un plan de construcciones escolares que comprende la edificación de 22 liceos, seis escuelas normales y 70 grupos escolares. Estos establecimientos tendrán una capacidad total de matrícula para 55 600 alumnos: 35.000 alumnos de enseñanza primaria, 17.000 alumnos de secundaria y 3.600 de magisterio.

FRANCIA: PROLONGACIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

El Consejo del Gabinete en 31 de diciembre de 1958 y el Consejo de Ministros en 6 de enero de 1959, han aprobado el proyecto presentado por el Ministro de Educación de Francia, M. Berthoin, sobre la prolongación de la escolaridad obligatoria y dos proyectos de decretos referentes a la reforma de la enseñanza y la ordenación del bachillerato. Damos a continuación, tomado de *Plana*, 61, 31-III-59, un breve resumen de la estructura de la enseñanza francesa.

A. OBLIGACIÓN ESCOLAR: DE SEIS A DIECISEIS AÑOS.—La enseñanza obligatoria será, de ahora en adelante, de diez años: de los seis a los dieciséis (en lugar de los ocho que son actualmente). Esta prolongación se efectuará en 1967, puesto que se aplicará por primera vez a los niños que comienzan en octubre de 1959 el primer año de escolaridad obligatoria.

La enseñanza obligatoria se divide en tres fases: 1.º) Un ciclo elemental de cinco años (de seis a once). 2.º) Un ciclo de observación de dos años (once y doce). 3.º) Un ciclo final de tres años por lo menos.

B. EL CICLO ELEMENTAL.—El ciclo elemental es el mismo para todos; en él se adquieren conocimientos básicos: lectura, escritura, cálculo, ortografía y gramática.

C. EL CICLO DE OBSERVACIÓN.—Al ciclo de observación pasan solamente los alumnos que han recibido la formación elemental normal; en él se sigue el estudio de los programas normales de las clases de 6.ª y 5.ª de centros de categorías diversas. Estos programas deberán armonizarse del mejor modo posible. Las clases de este ciclo (6.ª y 5.ª de los liceos, colegios, cursos complementarios y clases de fin de estudios primarios) quedan integradas en el centro donde están instaladas.

Este ciclo comprende tres etapas: 1.ª) *Primer trimestre del primer año*: en el que se hace una revisión general de las bases elementales y se unifican estos conocimientos. El

Consejo de Orientación aconseja a las familias sobre el tipo de estudios, clásicos o modernos, que parece conviene mejor a las aptitudes de cada niño.

2.ª) *Segundo trimestre*: se subdivide el ciclo en dos secciones: clásica y moderna; en una y otra se observa metódicamente la aptitud y gustos de los alumnos. Se da nuevamente consejo a las familias, con posibilidad de reorientación.

3.ª) *Tercer trimestre y segundo año completo*: se continúa la observación. Al final de este ciclo los alumnos que escojan la forma de enseñanza propuesta por el Consejo de Orientación, tienen derecho a seguir-la sin ningún otro requisito; los que prefieran otra distinta tendrán que rendir un examen público que establezca oficialmente sus aptitudes.

(Habiéndose implantado el ciclo de observación en los cursos y clases de primaria y secundaria, instrucciones ministeriales fijarán ulteriormente el reajuste de los diversos métodos y programas actualmente en vigor. El personal docente se beneficiará, a su vez, de una formación apropiada.)

Clases de adaptación, al nivel de la cuarta, para los alumnos no admitidos en el "ciclo de observación". Los alumnos que no hubieran podido ser admitidos en el "ciclo de observación" o que no se hubiesen beneficiado de todas las posibilidades de opción que ofrece, pueden ser admitidos, al nivel de la cuarta, en una clase de adaptación, cuyo horario y programas apropiados pondrán a estos alumnos, después de un examen de sus posibilidades y de sus conocimientos, al nivel de la enseñanza—general o técnica, larga o corta—que mejor corresponda a sus aptitudes.

A este nivel, precisamente, los alumnos provenientes de centros privados podrán, después de un examen, entrar en la enseñanza pública.

D. EL CICLO FINAL.—Las enseñanzas ofrecidas después del "ciclo de observación" dentro de la escolaridad obligatoria o más adelante, son cinco:

1) *Ciclo final de estudios obligatorios*.—Se caracteriza por su iniciación a la vida profesional, sin olvidar ni la formación general ni la observación. Reviste tres aspectos: a) formación agrícola (muchachos), agrícola y doméstica (niñas), en su forma actual; b) formación artesana rural, y c) formación artesana urbana u obrera especializada, tan polivalente como sea posible, con la colaboración de la enseñanza técnica y de empresas (prácticas).

Al final de estos estudios obligatorios se obtiene un diploma en el que se hace mención del tipo de preparación profesional escogida.

2) *Enseñanza técnica corta*.—Se imparte en los "colegios de enseñanza técnica" (antiguos centros de aprendizaje) y centros asimilados; prepara en tres años para el *certificado de aptitud profesional*, con el que se puede ingresar en la enseñanza técnica larga.

3) *Enseñanza técnica larga*.—Tiene lugar en los "liceos técnicos" (antiguas escuelas nacionales profesionales y colegios técnicos) y forma:

a) *Agentes técnicos graduados* (antiguo graduado profesional): cuatro años de estudios más período de prácticas.

b) *Técnicos graduados* (antiguo B. E. I.): cinco años de estudios más período de prácticos. El diplo-

ma es equivalente al de la primera parte del bachillerato.

c) *Técnicos superiores graduados*, con mención de la especialidad. La duración de los estudios es variable según esta especialidad. El reclutamiento tiene lugar entre los alumnos de la enseñanza general, los candidatos a las escuelas de ingenieros y los alumnos de los cursos de perfeccionamiento de la "promoción del trabajo". El título es equivalente al de bachiller.

4) *Enseñanza general corta*.—Se da en los "colegios de enseñanza general" (antiguos cursos complementarios) durante tres años después del ciclo de observación, y prepara para desempeñar cargos medios sin cualificación técnica especial, así como para la carrera de maestro. Al final se obtiene el *título de enseñanza general*. (El certificado de estudios primarios y el del B. E. P. C. han sido suprimidos.)

5) *Enseñanza general larga*.—Impartida por los liceos clásicos o modernos, después del ciclo de observación, comprende siete secciones, según la elección del alumno. Respecto al régimen actual, presenta las modificaciones esenciales siguientes: incremento y adaptación de la sección C (latín-lenguas), y el uso concreto del lenguaje considerado como un fin esencial.

En el quinto año, la enseñanza general larga se dará en cinco secciones: Filosofía, Ciencias experimentales, Matemáticas, Matemáticas y técnicas, Ciencias económicas y humanas. Al final se obtiene el *título de bachillerato modificado*.

E. ENSEÑANZA SUPERIOR.—No hay ninguna modificación en este nivel a no ser la creación eventual de "departamentos" en las Facultades, cuyo objeto es asegurar el justo empleo de los recursos e instalaciones de que se dispone, coordinar las enseñanzas y la investigación y conectar a la Universidad con las actividades regionales o nacionales.

F. OTRAS ENSEÑANZAS.—1. *La enseñanza de inadaptados*, físicos y demás, será impulsada y desarrollada más ampliamente. Maestros y escuelas tienen necesidad de un estatuto; se ha previsto la elaboración de un reglamento de administración pública.

2. *La educación física y deportiva* figura en el programa y en los horarios, en todos los grados de la enseñanza. Correrá a cargo de profesores y educadores especializados y se adaptará a la edad de los niños y a sus posibilidades individuales.

G. CULTURA GENERAL Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL.—La *cultura general* (antigua educación popular o todavía educación permanente) será impartida por centros especializados, administrados y reconocidos por el Estado; ya sea en diversos centros de enseñanza pública, ya en centros privados subvencionados por el Estado.

El perfeccionamiento profesional debe contribuir a la "promoción del trabajo". Los cursos se organizan en escuelas o centros especiales, públicos o privados.

CURSOS PARA DIRECTORES DE EDUCACION EN CHILE Y BRASIL

Gracias a la colaboración de las Universidades de Santiago (Chile) y de San Pablo (Brasil) ha podido la Unesco continuar una tarea de formación de dirigentes de la educación

hispanoamericana, con labor que exige contar en primer término con establecimientos de una gran solera en ese campo y con aportaciones efectivas que aseguren la permanencia en los estudios, cuando menos durante nueve meses, de quienes hayan de someterse a trabajos y tareas minuciosos relacionados con la formación del Magisterio, la redacción de programas escolares y la administración y supervisión de las escuelas primarias. Ya en el curso 1957-58 pudieron formarse en esos mismos centros sesenta especialistas de los distintos países hispanoamericanos, y en este curso la experiencia adquirida podrá asegurarnos una eficacia todavía mayor.

En Santiago de Chile, la Unesco, el Gobierno chileno y la Universidad a través del Centro latinoamericano para la formación de especialistas en educación, han otorgado veinte becas a candidatos de los distintos países hispanoamericanos, y el Gobierno de Chile ha seleccionado a diez profesores de sus Escuelas Normales para que concurren como alumnos a estas enseñanzas. Los estudios, bajo la dirección de universitarios chilenos y extranjeros, abarcan la formación y perfeccionamiento de maestros e incluso tareas menos conocidas, como el planeamiento, organización y administración escolar, la orientación vocacional y profesional. El trabajo se divide en dos partes, y en el primer semestre se procederá a la discusión de los problemas generales. En la segunda parte se atenderá más bien a la especialización por medio de clases sistemáticas, Seminarios, encuestas y visitas y prácticas dirigidas. Los participantes son todos ellos profesionales, con cargos directores en las Escuelas Normales de maestros o en las instituciones de formación y perfeccionamiento del Magisterio.

No difiere mucho en sus objetivos el curso preparado en San Pablo, con la colaboración del Centro Regional de Investigaciones Educativas y del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, pero los becarios proceden del área sudamericana, es decir, que sólo cubren Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Además de estos diez becarios de la Unesco, el Gobierno del Brasil ha seleccionado veinte profesores de los distintos Estados brasileños, y entre los trabajos se atenderá en especial a las condiciones sociales de la región paulista, actualmente en un período de expansión industrial y, por tanto, en condiciones de ofrecer experiencias del más alto interés social y pedagógico. Las clases y estudios corren a cargo de un profesorado internacional, y las autoridades universitarias del Brasil han procurado reunir en San Pablo la más amplia documentación pedagógica.

LA UNESCO Y SU PROGRAMA

En la serie "La Unesco y su programa" se ha publicado en versión española el folleto titulado "Los isótopos radiactivos al servicio del hombre", una explicación sencilla y clara de las principales aplicaciones que reciben los elementos radiactivos en la investigación científica, en la industria, en la física, química, biología y agronomía, en el tratamiento de los seres vivos y en la medicina. La celebración bajo los aus-

picios de la Unesco de una Conferencia Internacional sobre este asunto y las comunicaciones estudiadas por los participantes de más de 61 países han permitido compendiar en forma breve aspectos múltiples de un movimiento técnico y científico que ha tenido incalculables repercusiones y las tendrá cada vez mayores en el progreso de las ciencias y de las técnicas.

El autor del texto, señor Fernand Lot, explica las nociones sobre el átomo y la producción de los radioisótopos haciendo el historial de los primeros descubrimientos desde Becquerel a los esposos Curie, al esfuerzo de físicos pertenecientes a numerosas naciones y, en fin, a las últimas manifestaciones de la investigación mediante el empleo de máquinas poderosas y de gran costo. La colaboración internacional a este respecto ha sido decisiva al abrir nuevos cauces a las ciencias y al ponerlas al servicio del mejoramiento de las condiciones de vida del hombre, que es el lema al que responde el programa general de la Unesco en el sector científico.

Presenta también este folleto de la Unesco alguna de las declaraciones más sobresalientes recogidas en el transcurso de los debates celebrados en París bajo los auspicios de la Institución sirviendo de colofón al estudio las palabras de Sir John Cockcroft, Premio Nobel y director del Centro Atómico de Harwell, en el Reino Unido, sobre si en realidad "los isótopos radiactivos no prestarán a la humanidad más servicios que la propia energía nuclear".

EL INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS DE ULTRAMAR SUSTITUYE A LA ESCUELA DE FRANCIA DE ULTRAMAR

Se ha creado recientemente el Instituto de Estudios Superiores de Ultramar, cuya actividad tiene por objeto permitir a la República Francesa poner rápidamente a disposición de los Gobiernos africano y malgache, que ya han formulado la demanda, un organismo pedagógico apto para preparar los mejores elementos salidos de la escolaridad local o de la función pública local, para la gestión de los asuntos de su país de origen.

Se trata de un establecimiento público que tendrá por tarea esencial preparar en sus futuras funciones a los empleados superiores de la jerarquía administrativa de Ultramar y de los países miembros de la Comunidad. Hay previstos cursillos para los funcionarios metropolitanos llamados a servir en la comunidad. Finalmente, el establecimiento podrá recibir, a título de alumnos o de oyentes extranjeros, a los naturales de los Estados que deseen completar su conocimiento de las técnicas administrativas aplicables a los países subdesarrollados de Africa Negra o de Madagascar.

El nuevo Instituto de Altos Estudios de Ultramar sucederá a la Escuela de Francia de Ultramar.

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS CICERONIANOS

Del 2 al 8 de abril se celebró en Roma este primer Congreso de Estudios Ciceronianos. Invitado especialmente por la Comisión organiza-

dora, llevó la representación española el R. P. José Jiménez Delgado, C. M. F., decano de la Universidad Pontificia de Salamanca y vicepresidente de la Junta Nacional de la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Asistieron unos 300 congresistas. Hubo comunicaciones de gran relieve, como las de los profesores Arnaldi, de Nápoles; Büchner, de Freiburg; Calderini, de Milán; Enk, de Groninga; Herescu, de Bucarest; Herman, de Bruselas; Malcovati, de Pavia; Pighi, de Bolonia; Pöschl, de Heidelberg, y Tescari y Paratore, de Roma.

Don José Guillén, de la Universidad Pontificia de Salamanca, presentó dos comunicaciones: la primera, sobre el conocimiento indirecto de Cicerón a través de las múltiples biografías que siguieron a su muerte; la segunda, sobre Cicerón en España.

El P. Jiménez Delgado presentó también una comunicación sobre el concepto de *adulescens* en Cicerón. Lo estudia particularmente en el *De Senectute* y llega a la conclusión de que esta palabra tiene en Cicerón una zona de aplicación mucho más amplia que la que le asignan los textos jurídicos y las lenguas modernas.

EL INSTITUTO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS Y DE INVESTIGACIONES DIPLOMATICAS

El Instituto Internacional de Estudios y de Investigaciones Diplomáticas, que dirige el presidente René Cassin, es un establecimiento privado de enseñanza superior, órgano de formación complementaria y especializada, que responde a la necesidad de cuadros de un nuevo tipo. La mayor parte de sus estudiantes siguen al mismo tiempo que su enseñanza, la de otros establecimientos públicos o privados; a este efecto, las clases están esencialmente agrupadas en el jueves y el sábado. Los profesores del Instituto son también frecuentemente miembros de otros establecimientos franceses o extranjeros.

Los estudiantes, admitidos en primer año mediante presentación del bachillerato o de un diploma equivalente, reciben en algunas clases una iniciación al conocimiento de las cuestiones internacionales bajo su aspecto político, económico, social, jurídico. En segundo año, en el que entran con pleno derechos los titulares de una licencia o de una equivalencia, se les dan clases más especializadas (principalmente cuestiones europeas).

Finalmente, en tercer año, los estudiantes que quieren obtener algo más que el certificado de final de estudios que facilita el Instituto, preparan, al mismo tiempo que siguen las clases terminales que les proyectan, en contacto directo con profesores y conferenciantes elegidos entre las más altas personalidades internacionales, una tesis para el diploma del I. I. E. R. D.

De esta manera, por una parte, el Instituto da a sus leuados el máximo de posibilidades para encontrar un puesto parcial o totalmente internacional; por otra parte, les asegura, además de los conocimientos técnicos inmediatamente utilizables, una verdadera cultura, en extensión y profundidad, indispensable para la comprensión del mundo actual.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La Biblioteca de la Revista de Educación abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

Primer número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

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

Precio: 25 pesetas.

Distribución y venta:

Ministerio de Educación Nacional.
Sección de Publicaciones.
Alcalá, 34, planta baja.
Teléfono 21 96 08.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.