

fianza "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 aguza 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 Quedo 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 próceras 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, atenazado 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 períodos 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 análogas 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 científico 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 antiguenotoxinas 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 impropio. 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 móvil 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), estable-

ce 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 la 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 concebamos 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.

Permitáseme 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 desarrollar 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 imprescindibles 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 dimanarían 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 copiar y recopiarse, 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 *Anejo* 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 intenta 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 "*legere*": "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 reprimirlo, 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	
	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
	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
	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, 1958, 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. 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:

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

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 psicología 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-

ñanza 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 "Déuxième Congrès International d'Higiene et de Médecine 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 categorías de anomalías 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 and subnormal).
- h) Epilépticos.
- i) Alumnos malajustados.
- j) Fisicamente 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,