

ESTUDIOS

y VI

Trabajo y descanso del escolar *

(Horario escolar y «ocio»)

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC

4.3 Programas

En sustancia, se aprecian tres causas principales de dificultad de los programas, que llamaremos: *extensión, complejidad y complicación* o indole abstrusa de los conceptos. Me referiré a cada una separadamente.

4.31 LA EXTENSIÓN DEL PROGRAMA

La sobreabundancia de conocimientos trae como resultante natural el efecto de *interferencia*. Si aceptamos como postulado pedagógico que hay que enseñar para la transferencia, salta a la vista el contrasentido de tal exceso.

Es consigna internacional: hay que acabar con los programas «demenciales». «El ideal de la escuela es acrecentar la capacidad de adaptación, de enriquecimiento y de creación», dice madame O. C. Brunschwig en el seminario citado... Pero los autores de texto no quieren comprometerse ante sus colegas. Desean evitar que su tratado sea sorprendido como insuficiente en un punto cualquiera. La consecuencia primera es ampliar el programa. La segunda es que los profesores en la enseñanza se rigen por el texto, añadiendo muchas veces apuntes y notas complementarias.

* Las cinco primeras entregas del presente trabajo de nuestro consejero de redacción se publicaron en los números 175 (noviembre de 1965, pp. 53-59), 176 (diciembre de 1965, pp. 106-109), 177 (enero de 1966, páginas 153-159), 178 (febrero de 1966, pp. 207-215) y 179 (marzo de 1966, pp. 249-256).

O prescindiendo totalmente del texto que han impuesto, como recientemente me confesaba un profesor de Matemáticas.

Los examinadores, por su parte, ya no se conforman con el programa, sino que se atienen a los textos, ¡al conjunto de ellos! El resultado es para el alumno «un programa demencial», monstruoso. Y una ansiedad angustiosa en toda la extensión y propiedad de la palabra.

Para el «ingeniero de programas escolares», el estado de la cuestión es, más o menos, éste: «¿Qué cosa debe saber un bachiller elemental? Tales y tales. Pues repartámoslas en los cuatro cursos, empezando por las que "a mí" me parecen más fáciles y acabando por las más difíciles.» A partir de este momento se traza un temario de lo que se considera importante por unos y otros, hasta «completar» el programa. Luego contemplan su obra creadora, la ven buena y descansan.

He sido testigo cercano, aunque ajeno, de la implantación del actual régimen de enseñanzas en el Bachillerato elemental. Se hicieron unos temarios «básicos», con la idea de aliviar el recargo del plan precedente. La aparición de los temas desencadenó una verdadera epidemia de angustia entre el profesorado. «Pero el programa, ¿dónde está el programa?», escuché más de una vez. Hubo que desmenuzar las cuestiones globales en programas detallados. Al atraparlos, tras ávida espera, los autores de texto concedieron su importancia a cada cuestión y volvieron a engendrar tratados monstruosos.

No existe posibilidad de matizar, porque un profesor dará más relieve a unos asuntos y otro a otros; así que hay que exponerlos todos como importantes, para evitar la sorpresa. Luego vienen los exámenes de reválida, que lo abarcan todo sin acepción de textos... Conque hay que enseñarlo todo por igual, porque, a fin de cuentas, hay que saberlo todo...

Este es el «proceso inexorable» de los textos monstruosos y de los «programas demenciales». Por ese tobogán se llega a un proceso *in infinitum*, y a la frustración y a la angustia en el escolar.

El conjunto es un puro artificio. No tiene las ventajas de un traje hilvanado sobre maniquí, porque éste se hace a medida; ni las del traje en serie, porque el alumno no puede elegir el programa que quiera. Es un programa abstracto.

El proceso concreto es el de aprender, que es actividad del alumno, y no el de la lógica interna de las enseñanzas, que es el ideal del programador.

La frustración conduce al deterioro de la formación. El estudiante impotente, ante el programa, asimila la enseñanza a un nivel mental inferior. Ahora bien, al ensanchar la base de formación secundaria, extendiéndola a todos los españoles, como se pretende, sin alterar el nivel del estudio, el número de fracasos se multiplicará. Se hace, por ello, urgente, una reforma y adaptación, al menos, del tercero y cuarto cursos, según que la pretensión del estudiante se limite a cursar el Bachillerato elemental—única que pueda uniformarse para todos los escolares—, o que aspire a continuar estudios superiores.

«Se informa mucho, pero se forma poco.» Esta frecuente lamentación no lleva el remedio en sí misma, y sirve de poco si previamente no se conviene en qué debe consistir la formación, para adecuar los métodos y el régimen de enseñanzas a conseguirlo, en caso de ser distinto de lo que se está logrando en la actualidad.

«El profesor—dice Wall (l. c.)—se encuentra ante este dilema: o bien educar y correr el riesgo de no instruir bastante, lo cual implica un cierto porcentaje de fracasos en los exámenes, o bien instruir y dejar a remolque los dos tercios de la clase, que no pueden seguir ese ritmo.»

Yo diría que hay un término medio. Si se eligen los contenidos adecuadamente, instruir y educar coinciden. La información, incluso reiterada y machacona, es necesaria para que la mente, una vez familiarizada con esos contenidos elementales, pase a elaborar otros nuevos, y a pensar en un plano superior, donde lo que fué objeto de dedicación y estudio sea instrumento de empleo y premisa de nuevos pensamientos. El instruir no se opone al educar. Pero hay que convenir en que hay una instrucción educativa y otra que dispersa, disgrega y deteriora. Lo que procede hacer es concentrar el esfuerzo sobre los asuntos, me-

dante los métodos que hacen educativa la instrucción. A ello se refiere el párrafo inmediato.

4.3.2 LA COMPLEJIDAD

En efecto, informar es necesario para dar el salto al nivel superior de comprensión. Pero ello es otro argumento más en pro de una acertada selección de los contenidos de información.

La *complejidad* resulta del abuso de la combinatoria mental, de la multiplicación de relaciones en torno a un mismo fundamento y, en general, de toda precipitación en la marcha y de la acumulación de nociones que el alumno ha de manejar. Lo primero arrambla y condensa un exceso de elementos con la prisa; lo segundo peca de agregar demasiado en la explicación de un asunto.

«Deberían podarse los cursos de asignaturas—dice Córdoba—, y también muchos cuestionarios, de partes innecesarias o demasiado avanzadas y prematuras.» Toledo propone que se descargue el cuestionario de la enseñanza media y, si es posible, el cuadro de disciplinas, acumulando las enseñanzas en la mañana y dedicando parte de la tarde a la formación práctica del escolar en lo cívico, en lo social y en lo cultural, y brindar incentivos para la posible asociación del escolar.

Como resume Vizcaya, «conviene disminuir ciertas materias y aumentar otras». Y Guipúzcoa: «El excesivo recargo de materias y horas traerá consigo un menor provecho en el chico, que, agobiado, pasa día tras día. Más tarde, la continua preocupación por lo puramente memorístico entorpecerá el estudio en niveles superiores.»

Lo que, por lo menos, hace, y esto lo tengo comprobado, es impedir al nivel de los trece años el cambio de recurso mental en el estudio. Como no se ha dado vuelo al razonamiento y a la elaboración personal, se empeñan muchos en seguir aprendiendo de memoria todos los volúmenes que para cada asignatura manejan. Lo cual es monstruoso e imposible. El instrumento insustituible para asimilar todo eso es ahora la elaboración mental, pero están desacostumbrados y nadie les enseña a hacerlo. Las exigencias, por otra parte, hacen incómodo el cambio de procedimiento. El alumno se ve desasistido, y es el punto en que mayor número de fracasos se registra. En una encuesta de García Yagüe, el 70 por 100 de estudiantes de cuarto reconocen que aprenden de memoria sin entender. Casi el 80 por 100 desprecian gráficos y tablas...

«Otra razón que mueve a los padres a mandar a sus hijos a la pasantía—dice Pontevedra—es el recargo de los programas. Hay que buscar la forma que indique qué asignaturas se han de cursar con preferencia a otras y en qué dosis se deben estudiar. Porque se da la paradoja de que el alumno, que se siente sobrecargado de trabajo en el Bachillerato, al llegar a la Universidad no al-

canza el nivel exigido, como prueban los numerosos suspensos de Preuniversitario y Selectivo.»

Por otra parte, parece que el alumno de grado elemental no lee con soltura ni escribe con naturalidad. De ahí la necesidad de intercalar al nivel de los doce años alguna prueba de suficiencia en lectura comprensiva, etc., y, sobre todo, la orientación y estimulación para el empleo de razonamiento, que entonces despunta. Es cuestión de método y orientación, es decir, de enseñar a trabajar, y debe hacerlo el profesor, en vez de impedirlo con sus propias prescripciones de tarea.

«Urgente revisión, a fondo, de los actuales planes de enseñanza —pide Soria— para hacerlos adecuados a la capacidad media de los alumnos. Esta situación podría aliviarse con la supresión de enseñanzas complementarias, reducción del número de asignaturas y, dentro de éstas, simplificación de los textos y cuestionarios, ateniéndose a lo esencial y suprimiendo lo farragoso y memorístico.» Y aporta atinadas sugerencias para un nuevo planteamiento:

«Mayor número de profesores, en relación con los alumnos existentes.

Dignificación del profesorado.

Supresión de materias.

Simplificación de las mismas.

Regulación de las horas de estudio.

Respeto al horario familiar.

Nuevo planteamiento de las vacaciones escolares.

Realización de enseñanzas teórico-prácticas, dotando a los centros del material necesario para la puesta en práctica de esta enseñanza.

Dotar a los centros de uno o varios profesores que tengan como misión la enseñanza de la técnica del estudio de modo teórico-práctico, haciendo uso de las técnicas mnemotécnicas, sistemas de lectura rápida, etc., y poniendo a su disposición elementos técnicos y máquinas indispensables en la vida del momento presente y, en la actualidad, totalmente desconocidas para los alumnos.»

4.3.3 COMPLICACIÓN Y ABSTRACCIÓN PREMATURA

La tercera raíz de la dificultad de los estudios es la complicación o índole abstrusa del concepto, ya sea por el alto nivel de abstracción, o bien por la riqueza y densidad de implicaciones, o a causa de la modalidad de pensamiento, prematuramente ejercitada.

Hay que adaptar el programa a la edad. Por ejemplo, los alumnos menores de doce-trece años son incapaces de manejar la abstracción, salvo, a todo tirar, un 15 a un 20 por 100. Las matemáticas, por esta causa, producen en la mayoría de los alumnos —cifrémoslo en un 80 por 100— una frustración sistemática. Este desfase respecto a la maduración es una fuente de esfuerzo, ya se ha dicho.

Según propias indagaciones, el 92 por 100 de alumnos de segundo curso siguen encontrando difíciles las mezclas y repartos proporcionados; el 97 por 100 de tercero acusa inseguridad en las relaciones métricas del triángulo y el 85 por 100 en las nociones de trigonometría, y aproximadamente otros tantos de cuarto tienen dificultad en comprender —o acaso imaginar— las primeras nociones de geometría del espacio.

«En la enseñanza primaria —observa Zamora— están muy recargados de materias. La deficiente distribución a lo largo del curso hace que el horario sea muy intenso. En la enseñanza media todavía está más agudizado el problema. Debería predominar el criterio psicológico de adecuación a la evolución infantil, sobre el criterio lógico, de estructura racional y teórica de las disciplinas.»

El anatema de Le Gall a los especialistas tiene aquí su justificación. Ven la disciplina con mentalidad lógica, tras haber planchado y allanado —en su propia mente, claro está— todas las dificultades. No deberían ser especialistas los que estructuraran el programa, o al menos quienes le dan la última forma. Deberían ser consultados para no cometer errores y para dar cierta consecuencia a los cursos superiores con los inferiores. Pero sin otorgarles vara alta para fijar los contenidos y, sobre todo, la extensión de los mismos.

4.3.4 RESUMEN

«Los horarios escolares son brutales si se comparan con los laborales —resume Zaragoza—. La pesadilla escolar persigue a los muchachos de tal forma que muchas individualidades, que desarrolladas normalmente serían muy valiosas, socialmente se pierden y son catalogadas como díscolas e inconformistas por esta causa.»

En cuanto al remedio, casi todo es cuestión de método, y mucho, de organización escolar, donde los métodos y contenidos se uniformen de suerte que el alumno encuentre un sendero equivalente en todas partes.

Los antidotos directos, convertidos en norma de programación, se podrían enunciar diciendo que:

La *extensión* se remedia reduciendo los programas.

La *complejidad*, simplificando y espaciando (despaciando).

La *complicación*, graduando las nociones y acompasando la dificultad y abstracción al ritmo de maduración evolutiva.

5. EL «OCIO»

La palabra «ocio» —y también la de descanso— tiene dos acepciones distintas, que no sólo se prestan a confusión, sino que pueden despertar actitudes encontradas.

Yo establecería, provisionalmente y sin preten-

siones lingüísticas, la siguiente discriminación de conceptos, útil para nuestro propósito:

Reposo: ocio opuesto al trabajo.

Descanso: ocio opuesto a la fatiga.

Naturalmente que en la medida en que el trabajo cansa, el reposo descansa. Pero no toda fatiga procede directamente y por completo del trabajo. Ni la inactividad sería descansar cuando el trabajo no ha llegado a cansar.

Lo anterior se refiere a un sentido *negativo* del ocio. Pero implica éste otro sentido *positivo*, que algunos refuerzan llamándolo «empleo del ocio», y que la sola palabra basta para expresar. En este sentido, «ocio» es ocupación reposada, libre de exigencias y presiones, beneficiosa para recreo de funciones mentales y facetas de la personalidad mantenidas al margen, desocupadas durante la tarea.

En plural, «ocios» son «obras de ingenio compuestas en los intervalos de otros trabajos». Equivale a la inglesa *hobby*. «El violín de Ingres», como se dice alusivamente.

En el capítulo del ocio iré considerando breve y sucesivamente los asuntos con más frecuencia apostillados por los comunicantes de provincias:

Recretos y «tiempo libre» (5.1).

Ejercicio físico (5.2).

Asueto semanal, etc. (5.3).

Vacaciones (5.4).

«Ocio dirigido» (5.5).

5.1 Recreos y «tiempo libre»

Entraré en el tema haciendo hincapié en la distinción que existe entre simple recreo o pausa y tiempo libre.

Se suele entender por *recreo* corrientemente, no sin violentar la etimología, un descanso en la tarea, una pausa. Entre clase y clase se intercalan pausas, recreos, descansos. La finalidad es dar alguna movilidad a los miembros y reposar de la actividad mental durante un breve lapso de tiempo para desinhibirla. Diez minutos, un cuarto de hora, media hora, pueden cumplir bien esta función.

Pero los recreos no son propiamente *tiempo libre*, auténtico juego, ocio en el pleno sentido del término. El juego supone total despreocupación y que dentro de ciertos límites el alumno pueda hacer lo que le plazca, «lo que le dé la gana». El juego cumple más bien otra función, la de fatigar los miembros coartados durante las horas de trabajo, ponerlos en ejercicio tonificante y que se cansen a su vez. Pero después del juego se necesita descanso para recuperación de esos miembros, y ahí es donde resulta cierta la observación de que después de un partido de fútbol no podemos ponernos a estudiar.

El *recreo*, o mejor, la pausa, tiene la función de facilitar la prolongación de la tarea, sin acumulación de fatiga, hasta cumplir la jornada de trabajo. El *juego* tiene por misión dejar libre la fantasía, soltar los músculos y, en fin de cuentas,

desinhibir el organismo entero del niño merced a una total despreocupación de las faenas y aprovechando la oportunidad de ejercitar y aun fatigar miembros y funciones sujetos a control durante la tarea escolar.

Queda con esto ordenado el sistema de conceptos de esta forma:

Ocio: Desocupación, diversión, distracción o apartamiento de tareas serias (*divertere, distrahere*).

Reposo: Cesación de la tarea.

Descanso: Reparación de la fatiga.

Pausa: Desinhibición, recreo en el sentido usual.

Tiempo libre: Ocasión de juego y de empleo placentero de otras funciones.

El juego, y no el recreo o pausa, cumple las condiciones del ocio infantil al liberar al niño de las exigencias de la tarea y permitirle una entrega gozosa al que García Hoz llama «espíritu de fiesta» y al disfrute de la libertad. Hay que andarse con cuidado en la pretensión de organizar el ocio infantil y en la manera de realizarlo. Yo diría que, como principio, toda organización del ocio debe tender a que se divierta más el muchacho, mediante el respeto del orden y de los valores. De ahí que postulamos, en todo caso, una «organización ocasional» o, como luego la llamaremos, *disposicional*.

Al definir la vertiente positiva del ocio como ocasión de soltar los miembros y el libre vuelo de la fantasía, y más generalmente como oportunidad de activar funciones coartadas en la ocupación seria, se da cabida a la doble manifestación del ocio que los autores definen y clasifican como juego y como espectáculo, incluyendo la lectura y ocupaciones de recreación intelectual.

Son frecuentes entre nuestros comunicantes las quejas por la escasez de tiempo libre del escolar. «Hace falta más tiempo libre», dice Cádiz. Y Huelva: «En cuanto al tiempo libre diario, se suele descuidar este aspecto en la enseñanza primaria. En la media puede afirmarse que no hay tiempo libre, pues es costumbre de los padres obligar a los hijos a asistir a academias o profesores particulares para evitar fracasos en los exámenes.»

Se ha descuidado excesivamente en nuestros centros docentes la disponibilidad de campos de juego. En Inglaterra todo centro debe estar provisto de suficiente terreno para esparcimiento de los alumnos. ¿Cuándo se podrá implantar en nuestro país un criterio semejante?

Porque la solución completa será imposible mientras se desatienda cualquiera de los dos factores y condicionantes, en lugar y en tiempo: suficiente *tiempo* para juzgar y *lugar* donde hacerlo.

La cuestión del *tiempo libre* —al espacio volveremos a referirnos— quedará prácticamente resuelta desde el momento en que se adopte inflexiblemente el horario máximo de trabajo, ya sea el propuesto más arriba u otro más conveniente.

En cuanto a las *pausas* o *recreos*, conviene distinguir dos matices de la cuestión, en torno a los cuales es igualmente posible llegar a un acuerdo. Estos dos aspectos son:

1.º Lo que se llama «hora de clase», como tal hora de clase, no debe entenderse sesenta minutos justos. En esto está todo el mundo de acuerdo. La «hora de clase» de los párvulos debe ser más corta que la de los bachilleres. Pero ¿cuánto debe durar como máximo la «hora de clase» en las distintas edades, haciéndose imperioso el tiempo de recreo?

2.º ¿Cuánto deben durar las pausas por término medio, de acuerdo también con la edad?

Según Demoor y Jonkheere, la variación óptima de tiempos sería cada veinte minutos para niños de tres a seis años; cada treinta, para edades de seis a nueve; de cuarenta a cincuenta, para los de nueve a doce, y de cincuenta a sesenta, para los mayores de doce años. La clase de hora y media no sería aconsejable en modo alguno antes de los quince años por ley general.

Elin Falk, en el seminario repetidamente aludido, propone este plan de alternación: para *párvulos*, un cuarto de hora de descanso cada media hora de trabajo; para *medianos*, diez minutos cada cuarenta de clase; para *mayores*, igual pausa cada cincuenta minutos.

Como base de discusión, propongo a la asamblea el plan de distribución de la figura 4.

El límite inferior de la franja responde a la primera cuestión. Por debajo de la curva mínima, las ordenadas indican la «hora de clase» oportuna, recomendable como máxima para cada edad. La hora de sesenta minutos sería inadmisibles, por lo común, antes de los quince años. Para párvulos, la «hora de clase» quedaría reducida a la mitad.

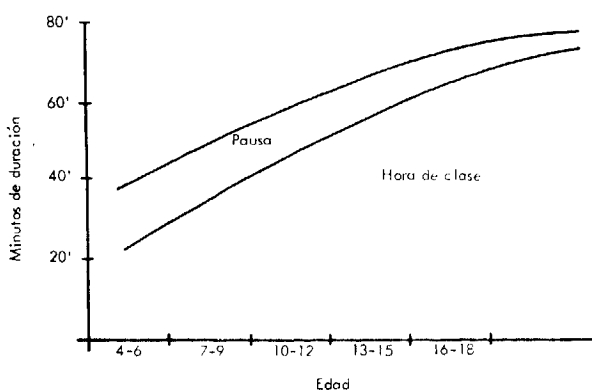


FIGURA 4

«Horas de clase» y pausas. La curva inferior expresa para cada edad la duración de la clase en minutos. La franja que se extiende por encima de ella hasta la curva superior indica la duración mínima de las pausas, recomendable después de cada «hora de clase». Debe interpretarse la curva de «horas de clase» como máxima y la de «pausas» como mínima. Cuando el número de clases pase de tres, la duración de los recreos situados en número de orden par debería ser doble

La franja que se extiende por encima de la curva inferior hasta la superior representa la duración mínima de la pausa en minutos, por término medio. Para los párvulos vendría a ser de un cuarto de hora; para los medianos, de diez minutos, y algo menos para los mayores, siempre refiriéndonos a la pausa mínima.

Unas breves acotaciones complementarias ayudarán a esclarecer objeciones posibles. No sólo se ha mirado a la necesidad de alternancia y de desinhibición, sino que se han tomado en cuenta y procurado conciliar aspectos frecuentemente contradictorios de la realidad docente. En la Universidad, por ejemplo, nunca duran las clases más de una hora nominal, que generalmente se reduce a cuarenta y cinco minutos; en cambio, en el Bachillerato se prescriben unidades docentes de hora y media. Mi propia experiencia con alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, todos ellos graduados universitarios ya, me demuestra que ni siquiera a esa edad es aconsejable una clase de dos horas seguidas.

Ciertamente que la tolerancia depende de la amenidad, en lo que no puedo proponerme como dechado. Pero, aparte de que según se asciende en escolaridad la elaboración intelectual de los contenidos es más compleja y difícil, no conviene echar en olvido que en edades inferiores la fatiga aumenta con el esfuerzo adicional que el alumno se ve obligado a realizar para cumplir determinadas condiciones de la enseñanza, como vencer el aburrimiento, observar la disciplina, mantenerse en silencio, reprimir los movimientos intempestivos; todo lo cual postula una ágil movilidad del maestro, que pronto empieza a economizar, manteniéndose en la forma de explicación más cómoda para él, que generalmente lo es menos para el escolar.

Habría que recalcar que, dentro de esas horas, se considera incluida la realización de las tareas diarias. Aporta Alicante una sugerencia de interés para la mayor eficacia formativa, con posibilidad de tiempo libre diario. Es quizá más bien una justificación razonada: «En las clases deben realizarse explicaciones, ejercicios, estudios, etcétera, de forma que al abandonar el centro el alumno esté en las mismas condiciones que un trabajador cualquiera que abandona su centro de trabajo.»

Cuando las jornadas escolares se prolongan, por ejemplo, en los casos de escolaridad continuada, los «recreos pares» deberían prolongarse algo más, quizá duplicarse.

Uno de los más claros ejemplos del efecto positivo de una buena distribución de las pausas y horas de clases es el experimento realizado por L. Chambost y otros en una escuela de aldea francesa. Se eligió al azar la escuela de Sussargues. Se concedieron más recreos, ejercicio físico y juegos recreativos y educativos que en el régimen normal. Tomando al azar como punto de comparación los resultados de otra escuela de

idénticas características, y tras largos meses de observación, se comprobó en Sussargues, por descontado, que los resultados en higiene mental eran sorprendentes, registrándose entre los alumnos verdadero gusto por la asistencia a clase, alegría, afición a la escuela, etc. Pero lo que es más elocuente todavía: los alumnos que habían disfrutado de más tiempo libre obtuvieron el 20 por 100 más de aprovechamiento en exámenes de conocimientos escolares que los de la escuela de control.

5.2 Ejercicio físico

Dado que el tema es asunto de otra ponencia, me remito a ella, solidarizándome totalmente con las ideas del expositor.

La circunstancia de haber sido segregado como tema aparte motiva una omisión casi sistemática de este punto en las sugerencias recibidas de provincias. No pocos, sin embargo, se duelen, con Vizcaya, del abandono de la enseñanza física y de los deportes a lo largo de la escolaridad.

Dejaremos, pues, intacto el tema, pero no sin volver a precaver contra la tendencia de quienes toman la gimnasia como descanso. La gimnasia es un ejercicio que reclama atención y sujeción. En cada ejercicio gimnástico se obedecen órdenes y normas; el alumno no puede poner en movimiento a su arbitrio cualesquiera órganos y miembros. Ni siquiera es dueño de dar vía libre a otra facultad: el que se distrae, falla, aunque piense en filosofía o en matemáticas. Ya se vió más arriba que el ejercicio gimnástico acusa un índice considerable de fatiga.

5.3 Asueto semanal

Ni los datos reunidos por mi cuenta ni las opiniones de los comunicantes permiten aventurar una solución al problema de si es más conveniente situar la tarde de asueto semanal a media semana o al final de ella.

La vacación del jueves se funda en la convicción de que la fatiga se va acumulando a través de la semana. El asueto a medio camino tendría la virtud de desinhibir y dar margen al esparcimiento.

Hay, en efecto, quien, como Ronbach, entiende que la curva semanal del esfuerzo es similar en trazado a la de la jornada: aumento en los primeros días, ligero desfallecimiento cerca de media semana, nuevo y más ligero incremento si hay descanso, y descenso final el último día. El rescate de energías en la segunda mitad se lograría intercalando el descanso semanal. De no hacerlo así, la curva decaería en los dos últimos días, con notable merma del rendimiento conjunto.

Los franceses y belgas, como los españoles, se inclinan por lo común en favor de la vacación del

jueves, mientras la holgura de programas no permita trasladarla al sábado. Cuando la alternancia «tarea-descanso» lo permita, entonces —opinan— se recomendaría el traslado de la media vacación al sábado.

En gran parte de Europa, sobre todo del norte, se tiende a juntar la media vacación semanal con la fiesta del domingo. Algunas provincias, como Valladolid, recomiendan la solución del fin de semana. La conveniencia estribaría fundamentalmente en acompasar el horario de la escuela al de la familia, sobre todo al del padre, dada la tendencia moderna a conceder semana inglesa en el régimen laboral.

En términos generales, mi propia opinión es que se estimule la tendencia a trasladar el asueto semanal a la tarde del sábado, siempre que el trabajo semanal pueda ser soportado en régimen de crucero, o por lo menos no exceda del régimen crítico. En otras palabras, cuando se consiga respetar la jornada máxima absoluta. En cuanto a dictar de hecho la obligación en uno u otro sentido, dudo que sea oportuno en términos generales.

5.4 Vacaciones

Probablemente es éste el asunto donde se registra mayor unanimidad entre los opinantes de provincias. El análisis de las contestaciones descubre cuatro puntos, frente a los cuales se manifiestan con predilección, a saber:

Si las vacaciones son largas (5.41).

Razones por las que resultan perjudiciales (5.42).

Criterios que debieran presidir el reajuste (5.43).

Cuánto deberían durar (5.44).

5.4.1 *Que las vacaciones de verano son demasiado largas* puede considerarse opinión común. De ninguna lectura se desprende, salvo tal vez un caso, que el escolar tenga en conjunto demasiadas vacaciones. Por lo común, la crítica se hace de las veraniegas.

«Acerca de las vacaciones —dice Alava—, algunos apuntan que son demasiado largas, y otros que se debe distribuir el mismo tiempo dando mayor extensión a los otros períodos libres.» Demasiado largas las consideran, entre otras, Badajoz, Barcelona, Madrid, Málaga, Pontevedra, Tarragona, Zamora y casi todas las restantes provincias, algunas de las cuales se mencionarán en los párrafos siguientes para conceder el debido relieve a algún matiz sobreañadido a este parecer.

5.4.2 *Las razones por las cuales se consideran perjudiciales* las vacaciones largas no son tan acordes ni demasiado convincentes. Ello no resta nada a la concordancia y posiblemente tampoco a la certeza del fundamento. Probablemente, lo que se ve con claridad meridiana es que las vacaciones son demasiado largas, y luego, al querer justificar esta evidencia, se equivocan o des-

virtúan los auténticos motivos. Veamos los que se aducen por unos y otros:

Cádiz considera nefasto el actual sistema de vacaciones porque embota la mente de los chicos, hace perder hábitos de estudio y olvidar contenidos. Gulpúzcoa es de la misma opinión, «por lo mucho que pueden perder en el campo instructivo y educacional los alumnos». En opinión de Huelva, «las vacaciones estivales ocasionan la pérdida de buenos hábitos de trabajo, así como cierto desfallecimiento en la formación religiosa e intelectual. Sobre la personalidad afecta igualmente esta larga inactividad en forma de aburrimiento, a veces gamberrismo, que ciertas actividades organizadas podrían evitar». Como sugerencia aconseja la reducción y acoplamiento de periodos de vacación. Según Segovia, «son demasiado largas y ocasionan pérdida de hábitos de estudio y conocimientos».

He aquí, pues, los efectos demoledores de las vacaciones veraniegas, por demasiado largas, cifrados en unos pocos efectos típicos:

1. Se embota el entendimiento.
2. Se pierden los hábitos de estudio.
3. Se olvidan conocimientos.
4. Se malogra la educación.
5. Se resiente y desorganiza la personalidad.

No resisto a la tentación de apostillar cada uno de estos supuestos efectos. Lo haré por el mismo orden:

1. *Que se embota el entendimiento.*—Dejo de lado lo que supone de escarnio para la mayoría de los estudiantes, que son los que tienen alguna asignatura suspendida.

Estos mismos días, en un colegio de escrupulosa selección, es decir, de alumnos inteligentes, más del 80 por 100 de alumnos de quinto curso se examinaban de alguna asignatura pendiente.

Aun otorgando que en el verano no se estudia, todas las cosas que rodean al muchacho despiertan nuevos enfoques, planteándole la necesidad de retocar los criterios infantiles para armonizarlos con los conocimientos adquiridos en el curso. El intercambio con sus compañeros pone en jaque constante los conocimientos adquiridos. El estímulo no es ahora la letra impresa, sino la naturaleza y la convivencia social con los demás. Basta escuchar las conversaciones de los muchachos para advertirlo.

2. *Que se pierden hábitos de estudio.*—Digamos, más bien, que no se ejercitan; aunque es probablemente otra afirmación gratuita para la mayoría, no ya de los suspendidos, sino de los estudiantes en general. Pero además se adquieren otros hábitos: hábito de alternar con los compañeros, hábito de organizar su propia distribución del día, hábito de vivir en contacto con la vida ciudadana... Y, además, justamente al dejar descansar el hábito de estudiar, se descarga de taras afectivas relacionadas con el trabajo, que lo entorpecen y producen aversión. El reposo del hábito de estudio probablemente lo depura más que lo deteriora.

3. *Que se olvidan conocimientos.*—Es cierto en un sentido: al ser preguntado, el alumno responderá a menos cosas de las que sabía al terminar el curso. Pero ello no es el único criterio del aprendizaje, como se ha dicho más arriba. Hay un aprendizaje latente, y uno de los métodos de descubrirlo es el que se llama *de ahorro*: si el alumno tuviera que aprender esas nociones por segunda vez tardaría mucho menos tiempo. Eso también es saber. Por otra parte, el reposo de los conocimientos contribuye a que se verifique una selección de los más importantes, y da lugar a que se combinen entre sí, facilitando futuras síntesis y coordinándose por efecto de la incubación mental a que ya se aludió.

4. *Que se deseducan.*—No negaré el efecto deprimente que me causa esa reflexión. Se enjuicia el efecto de las vacaciones largas como si los padres no tuvieran una misión educadora y ésta corriera solamente a cargo de la escuela. En las vacaciones todos los niños deben mostrar la educación que reciben en la escuela y recibir nuevos retoques por parte de los padres. Por otra parte, el moldeamiento educacional es, en gran medida, producto de la sociedad. En los países más civilizados se entiende que el niño al circular por la calle aprende a convivir. Quizá algunos objeten que esto no ocurre todavía en España. Pero son las nuevas generaciones las que tienen que llevar a la calle este influjo benéfico. De otra manera dicho, son los niños bien educación los que tienen que salir a la calle para que quienes no lo están reciban ejemplo. O, al menos, se contrarresten el malo. Es una contribución que se debe a la sociedad.

5. *Que se desorganiza la personalidad.*—Es posible que abunden los incentivos opuestos a una sana integración personal. Probablemente existen demasiadas ocasiones de travesura, descontrol y gamberrismo. Por otra parte, la falta de hábitos y la desconexión del muchacho con el medio puede producir aburrimiento y cierta desorganización. Que sea la organización del ocio el remedio, como propone Huelva, es asunto que merece seria meditación. Me referiré a él en el capítulo siguiente.

Pero en síntesis considero que se hace poca mención del verdadero beneficio de las vacaciones. El descanso es beneficioso y constituye un *factor de aprendizaje*, aunque no sea más que por su efecto desinhibidor y por la oportunidad de digerir los conocimientos. Ciertamente que se pierden muchos, en el sentido de que se retiene menos lo aprendido o se recuerdan menos cosas; pero se gana por cuanto inadvertidamente la mente infantil va haciendo la *selección* de aquellos contenidos que más le importan, y en ella se van asociando, sedimentando, reposando, con otros anteriores, para lo cual se requiere tiempo. Otros conocimientos se confirman con las experiencias veraniegas, con el intercambio personal, en conversaciones, excursiones, etc.

Tocante a los *hábitos*, no es baladí la obser-

vación de que si unos se estancan otros se adquieren. El hábito de estudiar no tiene sentido en vacaciones, y por eso se relaja. Cuando comienza el curso, el cambio de ambiente otorga prioridad a los hábitos de trabajo, y el alumno se acomoda sin gran dificultad. Si el profesor lo quiere, el alumno empieza a trabajar el primer día. Lo que importa es el aprecio que se deba otorgar a los hábitos de convivencia, de camaradería, deportivos, etc., que se adquieren en las vacaciones. En definitiva: lo que se entienda por una formación integral.

5.4.3 *Criterios de reajuste.*—Algunos de los que quisieran una mejor distribución de las vacaciones, abreviando las veraniegas y alargando las intermedias del curso o aumentándolas en número, aducen criterios que debieran tomarse en cuenta para asegurar el tino y la eficacia de la nueva ordenación. Entre ellos figuran:

1. *La edad de los alumnos.*—«Al determinar la perioricidad de las vacaciones deberían atenderse los niveles de edad junto con otras conveniencias», sugieren Albacete y Alicante.

2. *El clima y las necesidades de la comarca.* Toledo es la provincia que más insiste en este punto. Sugiere que se podrían uniformar las vacaciones veraniegas, «dando a cada distrito la opción eventual, con carácter excepcional, de distribuir las con arreglo a las necesidades de la comarca. Con ello se evitaría la excesiva rigidez, sin causar la impresión de desfase de los períodos lectivos. «El sistema tradicional de vacaciones durante el curso necesita una revisión por provincias. En la práctica, y de hecho, los escolares están disfrutando de ciertos períodos extra de descanso escolar, por la necesidad de que participen en las faenas de recolección, y porque, en torno a las fiestas del pueblo, los maestros prolongan indebidamente las vacaciones.» «Lo que no cabe duda es que en las disposiciones relativas a las vacaciones deben tenerse en cuenta las diferencias climáticas de las distintas regiones peninsulares e insulares.» En análogos consideraciones climáticas se funda Cáceres para aconsejar un período de vacaciones de dos meses y medio en verano.

3. *Los exámenes.*—Es Málaga la que recuerda la dependencia en que están las vacaciones respecto de los exámenes, y tras considerarlas demasiado largas, aduce «el agravante de que, en la práctica, y a pesar de que el muchacho termina sus estudios en mayo, no los vuelve a reanudar hasta octubre. Esto no representa para él un descanso, al menos en los cursos de reválida». Algunos otros acusan la anomalía en la provincia de que, al depender de la presencia de profesores forasteros para el examen, tienen que interrumpir los cursos con excesiva antelación, prolongando innecesariamente las vacaciones y aumentando la ansiedad escolar.

Una sugerencia estimable, por la que pudiera introducirse el remedio a esta situación, sería la filtrada por Alicante al proponer que periódica-

mente—diariamente piden ellos—*se hicieran en todas las clases pruebas objetivas* para apreciar el rendimiento de profesores y alumnos, exclusivamente propuestas durante las clases. El interés de la propuesta estriba en lo que, para mí, es un postulado pedagógico: *procurar la objetivación de la enseñanza diaria*. Sin duda contribuiría a ella la costumbre de proponer periódicamente pruebas objetivas, elaboradas de antemano, de acuerdo con un plan previsto para cada materia y conservadas en la dirección o en la inspección de enseñanza. El hábito de sondeo a través de estos ejercicios restaría trascendencia a los exámenes finales, limitaría las fechas precisas para realizarlos, resolvería el problema de la escasez de profesorado, reduciría a un mínimo la angustia del escolar y permitiría fijar con exactitud las fechas de examen por igual para todos los españoles.

5.4.4 *Plan de vacaciones.*—Son varias las provincias que proponen planes concretos de distribución de las vacaciones escolares.

Para los de Alicante, el período de vacaciones no debería exceder nunca de un mes, situado al final de cada trimestre de estudios. Así, empezando el curso el 15 de septiembre, el primer período mensual estaría a caballo de los meses diciembre y enero; el segundo, tercero y último, en la segunda quincena de agosto y primera de septiembre. Salamanca propone vacaciones de 20 días en Navidad y Pascua, acortando las de verano para que resulten tres trimestres completos de escolaridad. Santander sugiere la disminución de las vacaciones escolares, aumentando las intermedias de diciembre y abril. Las veraniegas se extenderían desde el 15 de julio al 31 de agosto, fijando los exámenes de asignaturas atrasadas para el 15 de octubre. Valladolid propone limitar el total de vacaciones a lo sumo a dos meses en verano, más diez días en Navidad y una semana en Pascua, después de la Semana Santa. Vizcaya propone tres períodos de vacaciones durante el curso, restando también de las veraniegas en favor de las de Semana Santa.

Falta, a mi entender, una doble consideración para decidir con acierto: En primer lugar, que en dos tercios, si no más, de la Península el calor hace insoportable la asistencia a las clases en los meses de la canícula. En segundo lugar, que muchos alumnos viajan de unos puntos de la Península a otros remotos, y que el sincronismo en las vacaciones les privaría de la compañía de los de su edad, al tener éstos que acudir a clases prematuramente, al paso que se produciría un malestar en estos últimos al tener que asistir a la escuela mientras sus amigos se divierten.

Ello no es óbice, sin embargo, si la extensión de las vacaciones veraniegas se fijara dentro de unos términos óptimos para el conjunto de las regiones españolas. Dando extensión suficiente al tiempo libre en el verano, aunque fuera más breve, se evitaría la excesiva rigidez, sin

causar la impresión de desfase de los períodos lectivos entre las distintas regiones, puesto que la mayor parte de los viajes se verifican en verano.

No hay que perder de vista una consideración, repetidamente alegada por los expertos de la educación, y es que justamente *el descanso prolongado es una compensación para el profesorado mal retribuido*. También los profesores y maestros cuentan, y, como dice Claude Marck, las vacaciones largas son «el único atractivo de la profesión».

Todo lo anterior se complementa con la conveniencia, expresada por varias delegaciones, de que se alivie la marcha del curso intercalando períodos de asueto. Así, Córdoba entiende que, «mientras que las vacaciones de verano son excesivamente largas, hay períodos del curso que fatigan por falta de unos días de vacación intercalados». «Además de las vacaciones estivales, debe haber intercalados en el curso dos o tres períodos de quince días.» Y dice Gerona: «Tres meses de vacaciones resultan excesivos. Sería más acertado intercalarlas en el curso, suprimiendo ciertas fiestas.»

Como punto de partida, y *en el supuesto de que el total de vacaciones permanezca inalterable en el curso*, podría adoptarse la siguiente base de discusión para una propuesta:

- *Duración de las vacaciones veraniegas*: dos meses y medio. Los meses de julio y agosto deberían respetarse íntegramente.
- *Navidad*: quince días.
- *Semana Santa*: doce o quince días.
- *Una semana* a mitad del trimestre más largo de los dos originados por el desplazamiento de la Semana Santa.

5.5 El ocio dirigido

Pretensión paradójica, si las hay, es la de planificar el ocio del muchacho. Como bien advierte D. Douady (l. c.), el concepto de «tiempo libre», que Littré define como «estado en el cual está permitido hacer lo que a uno le plazca», choca, al menos en apariencia, con la idea de organización que se propugna.

Mas, precisamente, la restricción de las tareas escolares plantea el problema. «Justamente, al suprimirse los trabajos fuera del centro—opina Salamanca—, se plantea la necesidad de planificar y organizar el tiempo de ocio con actividades que permitan al joven descansar, sin menoscabo de su formación.» Valladolid propone que, tras la jornada ininterrumpida, se atienda al ocio y descanso; al fomento de distintos valores, a través de conciertos, lecturas, pintura, formación religiosa, deportes..., y a la «creación de facilidades para el desarrollo de las aficiones en todos los campos». Y Almería quiere «EXIGIR a todos los alumnos la participación activa en prác-

ticas de tipo cultural y recreativo de carácter LIBRE».

Tal vez se confundan, al «exigir lo libre», dos actitudes distintas: la *proteccionista* o *direccionista*, que «persigue» a ultranza un bien en el prójimo, y la *benévola*, que aspira a que el otro alcance el bien que apetece, para lo cual busca—como pide Gerona—«que el ambiente exterior sea favorable a los alumnos».

Se mira en el ocio la ocasión que el hombre tiene de ocuparse en actividades diferentes de la tarea diaria, generalmente monótona y pobre en facetas: *solaz* al aire libre (pesca, paseo...), *juegos* y ejercicios deportivos, *aficiones artísticas y culturales* (teatro, museos, biblioteca...) y actividades de *trato y usos sociales*, como reuniones, asociaciones, clubs.

Pronto interviene el pedagogo, y con razón, pues de alguna forma le incumbe cuanto se relaciona con la educación, y esta de ahora es una acción profunda de él en torno sobre el educando.

El problema está en el modo de entender la injerencia. Pedantería y pedagogía vienen de la misma raíz. El juego corre peligro de convertirse en una lección más.

No hay que confundir el evitar la anarquía y el desorden absolutos—haciendo, por ejemplo, respetar los objetos, las personas y las instalaciones de juego—con el otro extremo: el de organizar y planificar la actividad lúdica misma.

Pone Douady a la organización del ocio limitaciones como éstas:

- Debería estar organizado por una tercera potencia, no por los padres de los alumnos ni por el maestro. Por ejemplo, a través de clubs de libre pertenencia.
- La escuela podría hacerlo, pero como un segundo cometido, no como prolongación de la enseñanza.
- Apenas disciplina (y toda ella, relativa al ocio, añadido yo). No obligar a jugar al baloncesto, sino hacer que quien juegue al baloncesto conozca y cumpla las reglas del juego.
- Montar diversiones: piscinas, teatros, salas de juego... «Es el precio que hay que pagar para recuperar a la juventud, o para no perderla, impidiendo previsivamente el descarrío.»

La forma óptima de organización es la que yo llamaría *próvida*, o, si se quiere, *disposicional*, en oposición a *dispositiva*. Se trataría de deparar las condiciones favorables para el disfrute del ocio, manteniéndolas a disposición del escolar. *Dispone las cosas para bienestar* de quien apetece recrearse en ellas, pero nada dispone o manda a las personas. No planifica directamente el ocio. En lo escolar, miraría a crear instalaciones de juego, se prestaría a arbitrar, a evitar el tedio iniciando juegos o enseñando otros nuevos; conciliaría voluntades..., evitando al niño la sen-

sación de una prolongación de la disciplina escolar.

Mi idea es que esta modalidad formativa a través del ocio no debe amoldarse directamente, sino por *via indirecta*, mediante amplias previsiones de organización de los esparcimientos públicos. Una de las más eficaces acaso fuera la creación de campos de juego para niños y muchachos en todo el país, a expensas del Estado y del municipio, en colaboración con la Delegación Nacional de Deportes, subvencionada tal vez por el Patronato de Apuestas Mutuas. En cada campo, además de un vigilante de los aspectos externos del ocio y de las propias instalaciones, debería haber un monitor o *enseñante de juegos*. Este podría ir subdividiendo la tarea ayudándose de los mayores y más aventajados alumnos en el deporte y en la práctica de los juegos.

Aduciré una experiencia de este último verano en Santander. No me importa ser inexacto en alguno de los detalles, sino lo que el caso representa. El ayuntamiento organizó —«dispuso»— un parque infantil de tráfico, con coches automóbiles. Se decía que, como condición para obtener el «carnet de invitación», había que conocer las señales de tráfico. Mi hija las aprendió, con otra amiguita, para merecerlo. A los pocos días, la prensa notificaba que habían desfilado más de 6.000 niños. El de los espectadores era innumerable.

Posiblemente, no todos merecieran la invitación, pero el hecho es que el ayuntamiento proporciona medio de inversión a los niños providentemente, y consigue que éstos aprendan y practiquen las normas de tráfico.

Esto es, a mi vez, el nudo de la cuestión, y el punto de inserción de la Delegación Nacional de Juventudes, de las Organizaciones Juveniles y de la Sección Femenina. Lamenta Douady la falta de maestros celosos de la educación física, y añade que ésta es la clave de la reforma escolar que se busca en Francia. ¿En qué manos pondremos la mitad de la vida de nuestros hijos? ¿Y en qué condiciones?

Las actuales directrices de la Delegación Nacional de Juventudes, de la Sección Femenina y de la OJE parecen demasiado estrechas e insuficientes para abarcar a todos los muchachos españoles. Como informa Huelva, «en la provincia sólo el 1 por 1.000 de los escolares disfruta de las actividades organizadas por la Delegación Nacional de Juventudes». La prensa del domingo 19 de septiembre notifica que cerca de 7.000 escolares de Madrid se beneficiaron de las Organizaciones de Juventudes; exigua porción del total de la provincia.

Entendámonos: la tarea realizada es digna de encomio. Pero la solución que valga para todos los muchachos españoles ha de empezar por no exigir otra condición que la de ser español. Ni ésa siquiera; basta la de ser niño. Si luego, en

atención a otros requisitos particulares, se organizan actividades específicas, será digno de loa. Se podrían mantener como secundarias —o si se quiere, primarias, puesto que afectarían a los seleccionados, y ahora la base de selección sería incomparablemente más amplia— las mismas finalidades y secciones que actualmente son primarias o exclusivas. Y se tendría un aliciente más: el de que los más aventajados en juegos y en los estudios ayudarán al monitor y multiplicarán su acción a mayor número de beneficiarios.

Pero lo urgente es que exista un *organismo de rango nacional* que atienda a esta necesidad. Y creo que, alzando el punto de mira, los más apropiados serían la Organización Juvenil y la Sección Femenina.

Considero precisa, para ello, una mutación sustancial de enfoque. Imaginemos, por ejemplo, que un escolar madrileño pasa sus vacaciones en alguna ciudad del Norte. En Madrid no se inscribe en la OJE porque no le queda tiempo para divertirse. En el Norte no aprovechará las instalaciones de la OJE porque no está inscrito.

Pero si la ciudad veraniega tiene, como Madrid, varios campos de juego repartidos por la población, y en cada uno un monitor de la Delegación Nacional de Juventudes, sabrá que en Santander, como en Madrid o en Sevilla, siempre que quiera jugar, no tiene más que preguntar en dónde está el campo más próximo de la OJE; no las oficinas, que para nada las necesita.

Sigamos imaginando que en cada población la OJE abre los locales a todos los escolares, y que además los mayores, de cursos avanzados, se comprometen a aclarar a los menores las dificultades que tengan. Los padres, cumplida la hora de estudio o de tareas en casa, no sólo consentirán, sino que aconsejarán a sus hijos que se aflicionen a los círculos juveniles. Y la OJE realizará una profunda labor, con la aprobación clamorosa de toda la nación.

Nada de lo anterior es utópico. En Inglaterra es obligatorio que cada escuela o colegio tenga campos de esparcimiento; y la ley de Educación de 1944 prescribe, en su artículo 53: la «provisión de facilidades de recreo y prácticas sociales y físicas», precisando que incumbe a las autoridades educadoras de la localidad el *deber* de mantener locales, campos de juego, centros de esparcimiento, con mención de piscinas, gimnasios, etc., para los escolares y estudiantes de todos los grados, organizando juegos, competiciones, etc., y contribuyendo económicamente a su sostenimiento.

El problema, pues, se formularía, más o menos, así: el escolar tiene derecho a que se le respeten unas horas diarias semanales, anuales, etcétera, de descanso. En ellas podrá entregarse a sus aficiones y juegos preferidos, para lo cual las autoridades crearán campos e instalaciones de juego, y la Delegación Nacional de Juventudes y la Sección Femenina instruirán y aportarán el número de instructores necesarios.

RECOMENDACIONES APROBADAS

Primera. Tanto en la enseñanza como en su ordenación, y sobre todo al planificar las disciplinas, deberán tomarse las precauciones necesarias para evitar eficazmente el exceso de fatiga del estudiante. En la situación escolar misma, el pedagogo cuidará de eliminar las causas marginales de fatiga evitables, creando un clima escolar grato para el niño.

Segunda. Las condiciones de la vida y ocupación escolares deben ser tales que eviten los estados de frustración, así como la ansiedad y el conflicto emocional que frecuentemente se le asocian.

Tercera. No debe considerarse misión única de la escuela la de enseñar. La sociedad necesita de su orientación para salvar los vertiginosos cambios que se operan de una generación a otra. En concreto, los educadores deberían orientar a los padres en orden a lograr condiciones propicias para un trabajo mental sano y alegre en los escolares.

Cuarta. Las autoridades escolares infundirán renovado impulso a la adecuada preparación metodológica del Magisterio y del profesorado. Para que ésta sea eficaz, debería basarse en el postulado de diversificar el método según la índole del objeto, evitando la excesiva verbalización y procurando apoyar la teoría sobre el estudio directo de los fenómenos naturales, contrastándola con la aplicación y experimentación de las enseñanzas.

Quinta. En particular, se hace inaplazable la formación del profesorado en los métodos de enseñanza individualizada y una ordenación escolar que obligue a ponerla en práctica. Al establecer los programas y tareas escolares, debe atenderse a las diferencias individuales que resultan del nivel mental, del perfil de aptitudes y del estadio evolutivo del alumno, principalmente en lo que afecta a capacidad de abstraer y simbolizar.

Sexta. Una gradación de la enseñanza no se atenderá exclusivamente a un criterio de lógica interna de la disciplina; antes bien, tomará debidamente en cuenta el proceso psicológico de maduración del estudiante.

Séptima. Una enseñanza formativa debe llegar a la transferencia de principios, de técnicas y de métodos de trabajo. La parte principal de la docencia no consiste en la comunicación de meros contenidos conceptuales, sino en ayudar al alumno en la adquisición de hábitos de trabajo y de estudio, enseñándole a segregar lo principal de lo accesorio y a aplicar técnicas facilitadoras, poniendo especial interés en el empleo de instrumentos apropiados de trabajo y en la consulta de la biblioteca.

Octava. En la preparación del maestro deben incluirse las técnicas de aprovechamiento de los factores sociales, especialmente aquellos que miran a despertar la colaboración de los alumnos más inteligentes en beneficio de los retrasados

y a la práctica del trabajo en equipo, que estimula la iniciativa personal dentro del grupo.

Novena. Se procurará fomentar las reuniones de los padres con el profesorado, estimulándoles a una mayor participación—a ser posible, personal y directa—en las actividades escolares.

Décima. Se considera indispensable la estrecha colaboración de los psicólogos escolares con el profesorado, el médico y los responsables de la educación, como garantía de que se atiende convenientemente la condición humana y la marcha evolutiva del escolar, al imponerle los programas y horarios de trabajo, y en toda medida que le concierne dentro de la actividad discente.

Undécima. Se encarece la importancia de un amplio y riguroso plan de auténtica investigación, dentro de un departamento específicamente dedicado al sondeo y contrastación experimental de los problemas psicológicos de la educación.

Duodécima. La sociedad debería sentirse más comprometida en la labor educadora—a través de los medios de difusión: televisión, radio, prensa...—, no sólo hablando de problemas educativos, sino contribuyendo efectivamente a elevar el nivel de interés cultural de la comunidad.

Decimotercera. Es inaplazable la necesidad de establecer, en sustitución del actual, un sistema de exámenes racionales apropiados al fin, al objeto de la enseñanza y al examinando, basados en procedimientos de exploración homogéneos de enseñanza con la forma de estudio; objetivos en su forma, contenido y calificación, y que tomen en cuenta al máximo las formas de aprendizaje latente y no se limiten a la mera expresión verbal cuando otras sean apropiadas a la naturaleza del asunto.

Decimocuarta. Se advierte la necesidad de una mayor atención al alumnado libre. En concreto, se les debería facilitar la posibilidad de acogerse a exámenes objetivos periódicos en determinadas fechas del curso, pruebas que se recomiendan igualmente para los alumnos oficiales en descargo del examen final. Se procurará muy especialmente modificar las estructuras docentes que producen un incremento anómalo e involuntario del alumnado libre.

Decimoquinta. Debe partirse, en la regulación de la jornada escolar, del hecho comprobado de que, guardados ciertos límites, las jornadas largas no benefician más que las cortas al aprovechamiento escolar. Incumbe al Ministerio de Educación Nacional imponer o, cuando menos, recomendar unos horarios máximos absolutos de trabajo escolar, incluidas las clases y las tareas a domicilio.

Decimosexta. Debe aspirarse a la total supresión de las tareas para casa en aquellas edades en que la estancia en la escuela, instituto o colegio cubra los horarios máximos establecidos. Las tareas impuestas deben ser, en todo caso, compatibles con el horario máximo de trabajo

y con la mayor cantidad posible de juegos y descanso.

Decimoséptima. Al elaborar los programas, debe tomarse en consideración el horario máximo de trabajo y cuidar de que sean compatibles con un régimen adecuado de descanso y tiempo libre. Los programas actuales de enseñanza media deberán ser reducidos en extensión, simplificados, espaciando las nociones y prácticas, y acompasados al ritmo evolutivo del escolar, graduando las nociones y dosificando la dificultad de abstracción.

Decimoctava. El tiempo libre deberá considerarse necesario no sólo para el descanso, sino para la formación integral del ciudadano, a través del deporte, lectura, espectáculos y otros ocios, y aun para el mismo trabajo personal responsable.

Decimonovena. El escolar tiene derecho a que se le respeten unas horas diarias de tiempo libre, algún día de asueto semanal y adecuados periodos de vacación trimestral y anual. Sería de

desear que el Ministerio fijara uniformemente la tarde de asueto semanal en día laborable.

Vigésima. Se estima que las vacaciones veraniegas deberían reducirse a un máximo de dos meses y medio, coincidentes con la canícula, distribuyendo los días restantes en vacaciones intercaladas en el curso.

Vigésima primera. El derecho y necesidad de tiempos de ocio en el escolar comporta, por parte de las autoridades, el compromiso de crear campos e instalaciones de juego suficientes en todo el país. Las delegaciones nacionales de la Sección Fenemina y Juventudes deben ser dotadas de los medios precisos para formar el número suficiente de dirigentes y aportarlos cuando y donde fuesen necesarios.

Vigésima segunda. Sin menoscabo de la aplicación que tengan las anteriores recomendaciones a la enseñanza superior, este Consejo se propone estudiar en una próxima convocatoria los problemas que afectan al estudiante universitario.

y II

La supervisión escolar *

ADOLFO MAILLO

SITUACIONES NACIONALES Y TIPOS DE SUPERVISORES

a) Como hemos indicado ya, las tres fases establecidas en la evolución de la supervisión cumplen un papel de puro esquema, es decir, son como una retícula que nos ayuda a encuadrar la realidad, pero que en manera alguna intenta violentarla y menos aún suplantarla. Si hemos insistido tanto en los periodos de transición entre una etapa y otra es para destacar el carácter *compuesto* o *ecléctico* de la realidad, que nunca ofrece los tipos *puros* forjados por nuestra mente.

Por otra parte, como ocurre siempre en los fenómenos humanos, las etapas se suceden, pero no se suprimen; por el contrario, tienen siempre cierto carácter acumulativo, en el sentido de que

cada una de ellas perdura, con mayor o menor intensidad, en las posteriores. No debe sorprender, pues, que la finalidad de vigilancia y comprobación—característica esencial de la supervisión en su primera época—no desaparezca del todo ni aun en la fase de relativa autonomía funcional del sistema escolar. Variarán las instancias que, en uno u otro sentido, y con mayor o menor amplitud, regulen las actividades de supervisión; cambiarán las agencias a las que el supervisor debe remitir sus informes en relación con el estado de la enseñanza; pero tales funciones permanecerán, como recursos en casos excepcionales, al menos en tanto la madurez profesional no se traduzca en formas eficientes de autoexigencia individual o de sanción corporativa y siempre como mera facultad de *proposición*, pues la *imposición* de sanciones—y aún la graduación de méritos con reflejo directo en la vida profesional de los maestros—vicia en su raíz las relaciones maestro-supervisor.

Conviene insistir en la interna trabazón existente entre todas las facetas y aspectos de la vida de un país (económico, político, social, cultural,

* La primera entrega del presente estudio de nuestro consejero de redacción, Adolfo Maillo, se ha publicado en el número 179 (marzo de 1968) de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Comprende los siguientes apartados: I, «Introducción»; II, «Política, técnica y supervisión»; y III, «Evolución de la función supervisora», cuyo último capítulo se inserta en este número.