

crónica

El financiamiento de la enseñanza primaria en Iberoamérica

SITUACIÓN ACTUAL.

La crisis económica que aqueja a determinados países iberoamericanos ha de menguar el ritmo de aumento de los presupuestos de educación que podía observarse en los últimos años. Esto puede implicar un retardo en los planes de expansión y mejoramiento de la educación primaria que propugna el Proyecto Principal, que tan satisfactorio desarrollo han tenido desde que se inició la vigencia de éste.

En efecto, el problema grave que afronta el Proyecto es el originado por la falta de medios económicos, no sólo para la expansión necesaria de la educación primaria, de tal modo que pueda beneficiar a los contingentes de niños privados de escuela, sino también para superar la lamentable estrechez de medios con que se desenvuelve el mencionado nivel educativo. Sobre la situación en este orden son muy significativas algunas cifras que vamos a dar seguidamente.

Se ha efectuado una estimación de lo que se invierte por diversos países hispanoamericanos en educación primaria, por alumno y año; esta estimación hay que acogerla con ciertas reservas, por diversos motivos: en primer término varía el sistema de financiamiento de la educación de un país a otro; en algunos la mayor o casi exclusiva contribución económica la proporciona el poder central; en otros, los menos, cooperan con aportaciones importantes los departamentos, estados, provincias o municipios; a este respecto hemos de señalar que nuestra información contiene datos fidedignos relativos a los presupuestos nacionales, pero en lo referente a aportaciones de otra procedencia ha habido necesidad de apelar a estimaciones. Otra dificultad para poder apreciar la importancia real de lo que se invierte por los países en el campo a que nos referimos, y establecer comparaciones entre ellos —aunque se tome como modelo una moneda determinada, el dólar por ejemplo—, radica en la diferencia del poder adquisitivo de la moneda. Más aún, con esas limitaciones, las cifras que damos a continuación tienen una gran expresividad como muestra de la situación existente:

Costo aproximado por alumno y por año (educación primaria) (1)

	Dólares
Argentina	23,00
Bolivia	8,00
Brasil	27,00

(1) El costo se ha calculado dividiendo la cantidad asignada en cada país a la educación primaria en 1959

	Dólares
Colombia	13,00
Costa Rica	45,00
Chile	30-34
Ecuador	10,00
El Salvador	24,00
Guatemala	20,00
Haití	13,00
Honduras	18,00
Méjico	9,00
Nicaragua	20,00
Panamá	44,00
Paraguay	7,00
Perú	9,00
República Dominicana	9,00
Uruguay	20,00
Venezuela	70,00

De los datos anteriores se desprende que el costo de la educación de cada alumno de escuela primaria no rebasa el promedio de 20 dólares por año en el conjunto de los países iberoamericanos. Este costo varía mucho de unos países a otros; algunos apenas si llegan a 10 dólares por alumno al año; otros superan la cifra de 40 y uno llega a 70. Si se consideran las obligaciones a que hay que subvenir con dichas cantidades (pago de sueldos de maestros, construcción de edificios escolares en no pocos casos, mobiliario, material), es evidente la radical insuficiencia de un promedio como el existente. Las consecuencias a que dan origen unas asignaciones tan reducidas son de sobra conocidas: Escaso interés por el ingreso en la profesión docente, al estar dotada con tan insuficiente remuneración; escuelas —especialmente las rurales— carentes del material más indispensable, que desarrollan su obra con una increíble pobreza de medios, y donde la labor educativa, en la que tantas esperanzas se cifran, queda reducida, no pocas veces, al aprendizaje defectuoso de los primeros rudimentos de lectura y escritura; una escuela, en fin, carente de atractivo para los niños, y motivo de desilusión de los padres, mucho más interesados en la educación y dispuestos a ayudar a su sostenimiento de lo que comúnmente se cree, interés que no sería defraudado y se incrementaría si aquella cumpliera su función de una manera eficiente.

Se ha calculado que para proveer de medios escolares a las escuelas primarias de Iberoamérica, suficientes para obtener un rendimiento satisfactorio, requeriría no menos de 40 dólares por alumno y año, en países de bajo costo de vida, lo cual apenas permitiría pagar a los maestros un sueldo de 100 dólares mensuales. Esto significaría, para el conjunto de los países iberoamericanos, no menos de mil millones de dólares en inversión de capital y unos mil quinientos millones de dólares de gasto anual, con lo cual se atendería a la edificación y equipo de 300.000 aulas nuevas, a la formación de otros tantos maestros, del número adecuado de supervisores y administradores, y al mejoramiento y mantenimiento de las instituciones escolares existentes.

Debemos tener presente que las cantidades indicadas solamente podrían remediar el déficit de es-

por el número de alumnos inscritos en las escuelas en el mismo año. (La conversión en dólares se efectuó aplicando el tipo de cambio libre.)

cuelas y de maestros existentes ahora y que habrían de preverse nuevas necesidades en ese orden, por el crecimiento demográfico. Además, el problema de asistencia escolar no se resuelve solamente con el establecimiento de las escuelas necesarias; en buena parte el absentismo tiene como causa la situación económica de muchos hogares, que a su vez motiva la dedicación prematura al trabajo de los niños; ese estado de cosas no puede remediarse sin amplias medidas de protección social a los niños necesitados —alimentación, vestido, material escolar, etc.—, todo lo cual exige considerables inversiones económicas en amplias zonas de Iberoamérica.

Del anterior bosquejo puede deducirse la magnitud del esfuerzo que se requiere para superar la situación existente; sería imperdonable que al considerarse la gravedad de ésta, por parte de los que tienen una mayor responsabilidad en la administración y gobierno de la educación, se reaccionara con la actitud fatalista propia de quien considera insalvable una determinada situación. Lo aconsejable es tratar de obtener el mayor rendimiento posible de las cantidades de que disponen y buscar la consecución de los medios económicos que por vía del presupuesto oficial les es imposible lograr. Sobre estas dos cuestiones, referidas y circunscritas al campo que abarcan los propósitos del Proyecto Principal en los países, nos proponemos formular seguidamente algunas consideraciones y sugerencias.

RENDIMIENTO MAYOR DE LOS RECURSOS Y SERVICIOS EXISTENTES.

El propósito de obtener con un mismo presupuesto resultados más amplios y eficaces en el campo de la educación implica, casi es ocioso decirlo, dos tareas fundamentales:

a) Examen de la distribución de las asignaciones para apreciar si guarda adecuación con la índole e importancia de las necesidades.

b) Rendimiento que se obtiene de las instituciones educativas.

Estos dos aspectos están estrechamente vinculados y en muchos casos son imposibles de disociar.

En relación con el primer cometido que hemos señalado, es sabido que ciertos presupuestos de educación mantienen año tras año las mismas partidas, consignadas a veces en forma casi jeroglífica, cuyo manejo sólo conoce algún funcionario administrativo "iniciado" en el secreto. Esta negligencia para la revisión de los presupuestos motiva que se mantengan por rutina a lo largo de los años determinadas partidas cuya inversión es poco defendible, o que estando plenamente justificadas por la finalidad que se destinan, se dilapidan en buena parte. A este respecto, podemos aducir ciertos casos concretos de inversiones en educación, cuyo rendimiento podría incrementarse notablemente en no pocos países; nos referimos a tres partidas de gran importancia en todo presupuesto de educación primaria: formación de maestros, construcción de escuelas y jubilación del personal docente.

a) *Formación de maestros.*—En la generalidad de

los países iberoamericanos se conceden muchas becas para realizar estudios de magisterio. Nada hay de censurable en ello: la beca supone un poderoso estímulo para atraer vocaciones hacia una profesión, tan necesitada de personal como la docente, y al propio tiempo supone una de las ayudas más nobles que en el orden social pueden darse. Pero desdichadamente, no pequeña parte del esfuerzo económico que hacen determinados países en ese sentido es baldío: En alguno de ellos se gradúan al año alrededor de 1.300 maestros, de los cuales solamente unos 50 se dedican con posterioridad al ejercicio de funciones docentes. En otros países, por ser comunes los planes de estudios de los primeros años de magisterio y de bachillerato, se inscriben en las Escuelas Normales alumnos que no tienen el propósito de ejercer más tarde la función docente, sino de seguir otro tipo de estudios. Igualmente, aun entre los que terminan estudios de magisterio, es muy común dedicarse a otras actividades ajenas a esa profesión; así, por ejemplo, se considera en ciertos sectores sociales, especialmente de clase media, que la formación que se da en las Escuelas Normales femeninas tiene una orientación adecuada para preparar a la mujer para el desempeño de las funciones que le competen en el hogar, y son muchas las alumnas de estos centros, cuya única razón de serlo radica en el motivo indicado.

Si se considera el costo tan alto que representa la formación de un maestro y los miles de casos que se producen cada año en los países iberoamericanos de graduados en magisterio, que al término de sus estudios no se incorporan a las escuelas por alguna de las causas apuntadas, podrá apreciarse cuánto dinero se desperdicia en este campo. ¿Soluciones? Además del mejoramiento de la situación económica del maestro, que sería la más efectiva, parece necesario seleccionar a los becarios del Magisterio con arreglo a ciertas condiciones y exigencias que permitan prever con mayor seguridad su dedicación al mismo; de otro lado, se aprecia la necesidad de que el Estado exija algún compromiso a los becarios para que se garantice la prestación de servicios docentes por parte de éstos, al menos, durante un período determinado de tiempo. Esto ha dado resultado en algún país iberoamericano, donde se obliga al ex becario al ejercicio de la profesión durante unos años.

También en el campo de formación de maestros supone una importante inversión económica, no siempre justificada, el hecho de que en las Escuelas Normales se cursen las materias de formación cultural, que podrían estudiarse en centros de educación secundaria; de ese modo, dedicadas exclusivamente las Normales a impartir la preparación pedagógica de los futuros maestros, se obtendría un importante ahorro de recursos. En los países donde la primera parte de los estudios de Magisterio está constituida por el primer ciclo de educación secundaria, es de muy dudosa conveniencia mantener esa duplicación de esfuerzos y serían considerables las sumas que se ahorrarían si ese primer ciclo no se hiciera en las Normales.

b) *Construcción de edificios.*—El capítulo de construcción de escuelas gravita en forma considerable sobre los presupuestos ordinarios de educación: En

algunos países se eleva al 30 por 100 de los presupuestos de los Ministerios del ramo. Se ha recomendado en diversas reuniones internacionales que el financiamiento de las edificaciones escolares se haga recurriendo a empréstitos a largo plazo, y se ha destacado también la conveniencia de que los organismos internacionales de crédito concedan préstamos a ese efecto; esta excelente iniciativa no ha adquirido efectividad hasta ahora. No se ha apelado suficientemente, sin embargo, a una valiosa fuente de recursos, la que pueden proporcionar las propias comunidades, especialmente las del medio rural. La experiencia de muchos países indica que la contribución popular para empresas de esta naturaleza puede ser de considerable importancia y que muchos padres de familia aportan sin vacilar su trabajo o materiales a su alcance para la construcción de la escuela en la que podrán educarse sus hijos.

Ante la existencia de una actitud tan propicia y favorable de las comunidades cabe pensar en la conveniencia de replantear los criterios que predominan en el financiamiento de las construcciones escolares. En una nueva concepción de este problema y de sus posibles soluciones, ¿no sería acaso un buen principio orientador el de dedicar la mayor parte de los presupuestos ordinarios de educación primaria al *sostenimiento y aumento de plazas de maestros y que la construcción de escuelas se financiara en buena parte mediante empréstitos y, sobre todo, con una mayor aportación privada*, que proporcionaría esa buena disposición de las comunidades, a que hemos aludido, debidamente canalizadas? Esto no supone una recomendación encaminada a que los Ministerios de Educación, o los de Obras Públicas, según a quien esté confiada la construcción de escuelas, se inhiba del problema; lo que se sugiere es que varíe el sistema de obtención de recursos, justamente para impulsar más las edificaciones escolares, aprovechando especialmente la cooperación de amplios sectores sociales, permitiendo así que la inversión de los presupuestos ordinarios de educación, tan menguados como hemos señalado al principio del artículo, se consagren a otras necesidades fundamentales que plantea la expansión de la educación primaria y para las cuales muy difícilmente sería aplicable esa ayuda de comunidades cuya utilización se propugna.

Otros problemas implicados en la cuestión como el de la distribución de responsabilidades en materia de construcción entre los organismos centrales, departamentales o provinciales, y municipales, ofrecen el mayor interés, pero en el caso de ser objeto de comentario ahora, darían una extensión desmesurada a este trabajo y, por otra parte, bien vale la pena dedicarles un próximo artículo exponiendo la experiencia iberoamericana al respecto, y las nuevas directrices que van surgiendo al respecto en determinados países.

c) *La jubilación de los maestros.*—Al examinar esta cuestión partimos de dos hechos: 1) la legislación existente en la mayor parte de los países de Iberoamérica sobre la jubilación de los funcionarios públicos establece como promedio aproximado los veinticinco años de servicios y los cincuenta y cinco de edad; 2) en no pocos países iberoamericanos se

encuentran bastantes maestros que después de ser jubilados se dedican a la docencia en escuelas privadas o en las propias oficiales.

Lograr esas condiciones de jubilación ha supuesto una ardua y tenaz lucha del Magisterio en no pocos países; por ello se considera como una legítima conquista profesional, y cualquier replanteamiento del problema es delicado, al ser susceptible de interpretaciones que vean en ello el afán de menoscabar un derecho adquirido por los maestros. Aquí es obvio que no hay el afán de suscitar el menor perjuicio para el Magisterio en ese aspecto, sino el deseo de estudiar la cuestión en forma objetiva y teniendo presentes los altos intereses de la niñez a recibir educación.

Al examinar el problema antedicho, podría plantearse previamente una interrogación: la jubilación en las condiciones de edad o de años de servicio a que nos hemos referido, ¿guarda adecuación con la duración medida de la vida actualmente? Sabido es que en el transcurso de pocos años se han alcanzado considerables adelantos en el promedio de la duración de vida; hoy, por otra parte, una persona de cincuenta o cincuenta y cinco años se encuentra generalmente en plenitud de facultades o en condiciones muy favorables para dar un excelente rendimiento profesional.

Por otra parte, el volumen de los fondos destinados al pago de jubilaciones es sumamente cuantiosos y crece en progresión tan rápida que necesariamente ha de preocupar a quienes con sentido de responsabilidad prevén las dificultades que eso puede deparar en el porvenir. Mas hay otro aspecto de la mayor importancia implicado en la cuestión a que nos venimos refiriendo: el de la falta considerable de maestros.

Ante esa situación parece aconsejable estudiar cuidadosamente el problema de la jubilación y considerar tres factores de un modo especial: necesidad de que toda posible medida modificadora de la legislación existente al respecto no suponga perjuicios para el maestro; que esas hipotéticas variaciones conduzcan a una mayor economía y, finalmente, que permitan disponer de un mayor número de maestros en activo.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, formulamos a continuación algunos puntos que podrían tenerse en cuenta al estudiar posibles reformas de lo establecido sobre jubilaciones. Sería de la mayor conveniencia contar como antecedente con algún informe de organismos médicos de la mayor solvencia científica —Academias Nacionales de Medicina o Colegios de Médicos, por ejemplo— en el que reflejasen su opinión sobre la conveniencia o no de prorrogar la permanencia en el servicio de los maestros en los países donde la jubilación está establecida a los cincuenta y cinco años, o menos. Otra información del mayor interés, como elemento de juicio, previa a cualquier decisión a ese respecto, podría ser un estudio sobre el tiempo medio que los jubilados disfrutan de los derechos de jubilación y acerca de las actividades remuneradas que desarrollan en ese tiempo. En el supuesto de adoptarse la decisión de prorrogar las fechas de jubilación, sería necesario crear nuevas categorías escalafonales, dotadas con remuneraciones

más altas que las existentes ahora, de tal modo que la continuidad de unos años más de servicio resultara estimulante para los maestros y fuera deseada por ellos; esa remuneración más alta en los últimos años de servicio debería repercutir también en una mejora de la proporción de sueldos anteriores que se perciba durante el período de jubilación; es obvio también que la nueva legislación debería tener en cuenta determinadas circunstancias y casos en los que la jubilación tendría que ser mucho más prematura. Orientada así una reforma es muy probable que tuviera una buena acogida por parte del magisterio; en cuanto a las repercusiones, tan beneficiosas para la educación en los países de medidas como la propuesta, son tan obvias, que sería ocioso todo comentario: basta considerar lo que supondría para remediar el actual déficit de maestros, que éstos pudieran permanecer unos años más en el ejercicio de sus funciones.

RENDIMIENTO CUANTITATIVO DE LA ESCUELA.

Aquí nos referiremos en forma predominante a ciertos aspectos cuantitativos del rendimiento, sin entrar en la consideración detallada de lo que atañe a la calidad de la educación que se imparte, aunque en algunos casos, por estar tan relacionados ambos aspectos, será inevitable que aparezca lo cualitativo.

En el rendimiento cuantitativo de las instituciones educativas se peca unas veces por exceso y otras por defecto. En el primer caso, podríamos incluir ciertos planes que surgen inicialmente con carácter de transitoriedad y de urgencia, pero que luego se estabilizan en forma indefinida, ocasionando consecuencias lamentables para la educación; tal sucede con el establecimiento de turnos o sesiones diversos en un mismo día, para grupos distintos de escolares, cuando se basan en una reducción importante del tiempo que la escuela debe consagrar al niño. Es lícito que se procure la obtención de un buen rendimiento de los maestros, así como el debido aprovechamiento de los edificios escolares, pero esto debe supeditarse a la eficacia de la labor educativa, que se ve considerablemente disminuida por los sistemas aludidos, los cuales desembocan en una duración absolutamente insuficiente de la escolaridad efectiva.

En el plano opuesto, haremos mención de dos problemas muy comunes en los países iberoamericanos: el promedio bajo de alumnos por maestro en muchas escuelas y la falta de escuelas completas a cargo de un solo maestro, en los núcleos de población cuyo censo escolar no justifica más de un maestro.

El promedio efectivo de alumnos por maestro, es decir, de asistencia real, no el de matrícula inicial al comienzo del curso, es bajo en muchas escuelas, especialmente si la cifra que se adopta como promedio guarda consonancia con los grandes problemas cuantitativos de la educación primaria en Iberoamérica, que hoy por hoy no permiten que el número de alumnos por maestro sea el que pudiera considerarse ideal desde el punto de vista pedagógico. En cierto país latinoamericano, cuyo déficit de escuelas y de maestros es considerable, se pudo apreciar recientemente por estudios estadísticos llevados al efecto, que el nú-

mero de alumnos por maestro no excedía de 20. Sin embargo, en un país de tan alto nivel educativo como Inglaterra, se expresaba por el Ministerio de Educación, en 1945, que solamente podía señalarse la cifra máxima de 40 alumnos por maestro.

También es muy corriente el gran desnivel existente, incluso en una misma escuela, entre el número de niños que corresponde a cada maestro, queriendo justificarse esto por una sujeción estricta a la clasificación por grados, con lo cual se produce la anomalía de que mientras un maestro de quinto o sexto grado atiende a ocho o diez alumnos, en el primero se encuentran 60 ó 70 niños para un solo maestro.

Pero el mayor desaprovechamiento de las instituciones educativas radica, quizá, en la falta de escuelas completas de un solo maestro o unitarias. Ahora existen, pero con limitado número de grados de escolaridad, por sostenerse la posición de que un maestro no es capaz de atender simultáneamente a la educación de niños de distinto nivel de preparación. Con este criterio se priva a un extraordinario número de niños, especialmente del medio rural, del derecho a una educación básica completa, o bien se pretende a todo trance aumentar el número de maestros para que puedan cursarse todos los grados, sin que el número de alumnos haga necesario ese incremento costoso de aulas y de maestros.

El tema de la escuela de maestro único es del mayor interés en un programa de extensión de la educación primaria, y será objeto por ello de comentarios más amplios en otra oportunidad; ahora nos limitamos a resaltar la contribución que puede prestar este tipo de escuela, no sólo en economía de esfuerzos, sino para proporcionar una educación más completa a amplios sectores de población escolar, ahora privados de esa posibilidad.

Además de esos reajustes internos en las escuelas, a que nos hemos referido anteriormente, y del establecimiento de escuelas unitarias que permitirán disponer de muchos maestros para servir en otros lugares, han de considerarse las redistribuciones que pueden hacerse del personal docente, y en ocasiones de los alumnos, dentro de las múltiples zonas y distritos escolares, tanto en el medio urbano como en el rural, y que efectuados racionalmente, motivarían, con los mismos presupuestos, un rendimiento mucho más fructífero de los servicios educativos.

Existe, en resumen, un aprovechamiento incompleto y defectuoso de las instituciones educativas existentes que se hace imprescindible mejorar mediante medidas adecuadas, tanto para incrementar la extensión de la educación primaria con los mismos recursos, como para que en el estudio y realización de futuros planes con esa misma finalidad de expansión de la educación, se tengan en cuenta solamente las necesidades auténticas y no las ficticias, ocasionadas por una organización escolar deficiente.

NUEVAS FUENTES DE RECURSOS.

El Comité Consultivo del Proyecto Principal, en su reunión celebrada en Méjico durante el mes de marzo de 1960, formuló varias recomendaciones a los Gobier-

nos, relativas al financiamiento de la educación. Dos de ellas son singularmente importante: Una destaca la conveniencia de que los fondos que se ahorren por la posible reducción de gastos militares se destinen a educación; la otra, que se procure interesar a los sectores privados para que coadyuven al esfuerzo del Estado para el sostenimiento económico de la misma. A la fundamentación y posible viabilidad de ambas nos referiremos seguidamente.

La Asamblea General de las Naciones Unidas acordó una recomendación en la que se propugnaba el desarme; por otra parte, en Iberoamérica existe una iniciativa oficial en el mismo sentido, planteada por

inf. extranjera

Formación profesional acelerada del Magisterio en Inglaterra

Hacia el fin de la segunda guerra mundial, la necesidad de preparar gran número de nuevos maestros planteó al sistema educativo inglés un problema sin precedente. El Gobierno resolvió este problema elaborando un plan de emergencia para la formación acelerada de maestros que se llevó a cabo en forma de operación combinada, en la cual tomaron parte las distintas ramas de los servicios educativos.

Dicha necesidad urgente de formar gran número de maestros fue originada por los siguientes motivos: la extensión del período de escolaridad obligatoria que anteriormente terminaba a los catorce años y pasó a los quince; los aumentos considerables en la tasa de natalidad desde 1942, y las clases demasiado numerosas.

Antes de la guerra se graduaban unos 7.000 maestros cada año en las Escuelas Normales y Facultades de Pedagogía. Según los cálculos, en los años inmediatamente después de la guerra se requerirían unos 70.000 nuevos maestros adicionales. En esta situación de emergencia, la Junta de Educación convocó, a fines de 1943 y a principios de 1944, una serie de reuniones informales, con representantes de las autoridades educativas regionales y del profesorado, para discutir un plan de formación acelerada de maestros, sobre la base de cursillos intensivos en Escuelas Normales de Emergencia para personal desmovilizado de ambos sexos.

El curso regular de formación de maestros era para alumnos que habían terminado satisfactoriamente sus estudios secundarios y duraba dos años; muchos opinaban que este curso debía durar tres años. Al plantearse la necesidad de formar nuevos maestros en un período más breve eran muchos los que

el Gobierno de Chile. No puede ser materia de este artículo, y por otra parte no le sería fácil a nadie, vaticinar con exactitud las perspectivas que tienen de pasar al terreno de los hechos las recomendaciones antedichas. Aquí solamente parece procedente destacar la importancia y la noble intención de tales propósitos y señalar que ese ahorro de gastos militares, aplicado, como se ha recomendado, a la realización de planes de desarrollo económico y social —en los que lógicamente tendrían cabida los planes educativos—, daría origen a un avance extraordinario y sin precedentes en cuanto a rapidez para la educación, por el volumen de medios que ello supondría.

creían que un curso de un año sólo produciría maestros mal formados, y que resultaría perjudicial no sólo para sus futuros alumnos, que saldrían insuficientemente formados de la escuela, sino también para los maestros mismos, puesto que ocuparían durante toda su vida profesional una posición inferior a la del maestro con dos años de formación. Por otra parte, se creía que los hombres y las mujeres mayores y ya adultos que se ofrecieran a seguir los cursos aportarían ya como base de su formación una experiencia más diversa y rica y un juicio más maduro que los alumnos reclutados para el sistema regular de estudios.

Una Comisión de representantes de autoridades educativas regionales, profesores y maestros, inspectores y funcionarios de la Junta de Educación, nombrada en diciembre de 1943 para estudiar detalladamente el problema, señaló que un curso intensivo de cuarenta y ocho semanas laborables podría garantizar una formación adecuada, si eran seleccionados buenos candidatos y se les obligaba a seguir un curso de tiempo incompleto de dos años de duración, inmediatamente después de terminar el curso de formación acelerada.

Aunque todavía no se había terminado la guerra en Europa, se aceptó esta recomendación, y en septiembre de 1944 se inauguró en una de las Escuelas Normales de Londres un curso-piloto de un año para 28 varones. Este curso, repetido durante el período 1945-56, permitió a la Escuela Normal seleccionada transmitir los resultados de su experiencia en este tipo de curso a las Escuelas Normales de Emergencia que entonces se empezaban a fundar.

Como el proyecto respondía a necesidades nacionales y no solamente locales, se propuso que hiciera frente el Gobierno a todos los gastos; pero que se basara su administración en la estrecha cooperación entre el Gobierno y las autoridades educativas regionales. La Junta de Educación (más tarde el Ministerio de Educación) aceptó la responsabilidad de seleccionar a los candidatos, de colocarlos en las Escuelas Normales, y de otorgar becas y subsidios. Las autoridades educativas regionales buscaron edificios adecuados y el Ministerio de Educación hizo planes para su adaptación. El Ministerio de Obras Públicas alquiló o expropió los edificios y los amuebló y equi-