

PROGRAMAS PERSONALES

Concepto

Tomando como punto de apoyo las necesidades que por el escolar siente y su interés espontáneo en lo que de aprovechable tenga para la formación de su personalidad, surgen los que pueden llamarse programas personales, cuya más aguda manifestación se halla en los conocidos como programas «emergentes o puerocéntricos», en los que las necesidades inmediatas sentidas por el niño son la única razón aceptable para organizar el programa.

El programa se debe adaptar al niño y el mejor punto de partida se halla en sus actividades espontáneas; dicho en otras palabras, la enseñanza debe ser un desarrollo del interior al exterior, sostenido por el interés. Precursores de este tipo de programas pueden considerarse los «centros de interés» llevados a cabo en Bélgica por Decroly, fundándose, no en asignaturas previamente designadas, sino en las actividades variadísimas del niño, agrupadas alrededor de sus necesidades fundamentales.

Este programa ha tenido muchas críticas, destacándose entre ellas el que no hace posible la continuidad en la educación del niño y que no da garantía alguna de que el niño llegue a interesarse por todo lo que verdaderamente ha de contribuir a su perfección. Estas críticas, sin embargo, en nada disminuyen el hecho de que sólo cuando los maestros cuidan de la personalidad de sus alumnos y conocen sus necesidades pueden realmente ayudarles en su perfección (1).

Entre las cualidades que a un maestro eficaz se atribuyen está la capacidad de «propia restricción con el fin de dejar a los alumnos que trabajen a través de sus propios problemas» (2).

En realidad, los programas personales, más que de enseñanza, son programas de trabajo, de esos trabajos que realizamos por el placer de

(1) Vid. A. Gordón Melvin, *General Methods of Teaching*, New York, 1952, p. 179.

(2) Bernice Baxter, *Teacher-Pupil Relationships*, New York, 1941, p. 34.

hacerlos y que tanto pueden contribuir a enriquecer la personalidad. Pudieran definirse los programas personales diciendo que son repertorios de actividades posibles, originados por la consideración primaria de las tendencias del escolar.

Contenido de estos programas

El contenido de los programas personales se infiere con claridad del examen de las tendencias fundamentales que operan en el niño. En el escolar pueden considerarse las tendencias activas y las tendencias cognoscitivas; dentro de las primeras son claramente perceptibles la tendencia al movimiento y la tendencia a la producción; en orden al conocimiento, la principal tendencia es la curiosidad. Vale la pena subrayar que la anterior distinción de tendencias es válida en el orden conceptual, pero en la realidad los actos humanos, y tal vez con más razón los actos del escolar, no son productos de una sola tendencia, sino que en ellos hay elementos de varias; mas en cualquier acto u operación puede siempre señalarse el predominio de una u otra tendencia.

También convendrá tener presente que si ha podido decirse que «el programa le hacen el maestro y sus alumnos trabajando en colaboración» (3), esta afirmación en ningún tipo de programa podrá ser aceptada más radicalmente que en los programas personales; porque si en la tarea escolar hay siempre algo que se escapa a la previsión más cuidada, difícilmente se podrá encontrar nada más imprevisible que la dirección en que han de marchar las tendencias espontáneas de un muchacho. De aquí el valor precario de cualquier sistematización previa de las actividades personales; como no es posible predecir de un modo absoluto las necesidades infantiles «el maestro y el alumno deben planear su programa a medida que trabajan» (4).

Y, sin embargo, algún orden hay que introducir para que el maestro no se pierda en la maraña de tendencias infantiles y sepa descubrir lo que son verdaderas necesidades personales entre la broza de caprichos y veleidades de muchacho. No se tratará, pues, de «un programa rigurosamente esquematizado como puede estarlo uno de geografía o

(3) Barr, Burton and Brueckener, *Supervisión*, 2nd. ed. New York, 1947, p. 627.

(4) W. S. Elsbree, *La educación primaria en los Estados Unidos*, Washington, 1943, p. 15.

de aritmética; pero tampoco hemos de pensar que no hay otra solución sino dejar estas cuestiones al puro azar» (5). Las anteriores palabras fueron escritas encabezando un programa de cuestiones sociales y son perfectamente aplicables al caso de los programas personales.

Juegos

Si pasamos a examinar los posibles campos de actividades personales, nos encontramos con la actividad lúdica, nacida primariamente de la tendencia del movimiento. El juego es una realidad de la que no es posible despreocuparse.

En los trabajos psicológicos y pedagógicos acerca del juego, se le considera como un medio de conocimiento del niño y como un medio de educación; en ninguna de estas dos significaciones tiene el juego valor en sí mismo; siempre se le mira en función de otra cosa. Son legítimas estas concepciones del juego; pero también puede concebirse como algo con valor en sí mismo, no sólo durante la infancia, sino a lo largo de toda la vida. Aprender a divertirse es una faceta educativa que no por olvidada tiene menos valor; bien puede afirmarse que cuando un hombre sabe trabajar y sabe divertirse sin necesidad de salirse del ámbito moral exigido por la propia dignidad, tiene resuelta la vida.

Pedagógicamente es interesante considerar los juegos según el objeto en ellos empleado. Desde este punto de vista hay dos grupos de juegos. El grupo constituido por aquellos juegos que no necesitan objeto ninguno, supuesto el propio cuerpo del que juega, y el grupo de aquellos otros que necesitan objetos adecuados; en este segundo grupo pudiera establecerse una graduación, desde los que se pueden jugar con un solo objeto que, sobre ser corriente y de fácil construcción, suele también ser común a muchos juegos o muchas formas de actividad lúdica, la pelota o la muñeca, por ejemplo, hasta los que necesitan uno o varios objetos de difícil construcción y específicos para un juego determinado; estos últimos, tal como los de mesa, están más cerca de la mentalidad adulta, resultan monótonos para la mentalidad infantil y no suelen ser propiamente juegos de movimiento.

Verdadero interés pedagógico tienen los juegos con el propio cuer-

(5) V. García Hoz, *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*, Madrid, 1948, p. 8.

po y los que pudieran llamarse de objeto común, tanto porque son los que responden a una necesidad personal cuanto porque son los que más posibilidades de realización tienen. Responden a una necesidad personal porque satisfacen una tendencia que se da siempre en el niño: correr, esconderse, pelearse, lanzar y atrapar objetos son actos que todo ser humano necesita realizar, mientras que difícilmente se podrá decir que sea una necesidad de cualquier hombre jugar al pimpón, al ajedrez o a las cartas. Tienen más posibilidades de realización porque el cuerpo siempre le llevamos con nosotros, y por lo que se refiere al otro posible objeto ya se ha dicho que es muy corriente y de fácil construcción.

Cuanto más específicos son los juegos y los objetos que necesitan, tienen menos interés pedagógico (6).

Producciones artísticas.

Entre las producciones de los escolares pudieran distinguirse las producciones artísticas y las producciones técnicas. Empero, las producciones técnicas, en sentido estricto, no tienen cabida en todos los programas personales, sino solamente en los de Enseñanza media y superior, porque tales producciones no responden a la necesidad inmediata, sino que son el fruto de una especialización que a su vez se apoya no sólo en las disposiciones individuales, sino también en un aprendizaje anterior; muchas que aparentemente son producciones técnicas, vistas desde el ángulo infantil son en realidad producciones artísticas, ya que en esta denominación se incluyen todas aquellas obras nacidas simplemente del afán de hacer, de producir aquellas obras en cuyo proceso productivo se complace el escolar, sea cualquiera la calidad que la obra hecha tenga. Quizá choque la palabra *producción*, cuando tan frecuente es el término creación, aplicado a la actividad infantil y a la actividad artística; sin embargo, empleo la primera palabra porque resulta

(6) Sugerencias acerca de los juegos que pueden jugarse en la escuela existen en muchos libros, escritos unos con intención pedagógica, y pensados otros para mero entretenimiento.

Ethel Kavin, *La selección de juguetes*, trad. esp. Buenos Aires, 1941, 192 p.

Michael Estrin (ed.), *Fun for a rainy day*, New York, 1945.

Y especialmente por su valor como repertorio, el *Catálogo de libros recreativos*, de Enrique Prieto que contiene más de mil títulos.

más precisa, ya que la creación en sentido propio sólo puede aplicarse a la operación de la primera causa (7).

Dentro de las producciones artísticas cabe distinguir las plásticas y las musicales.

Las producciones plásticas llevan consigo una cuestión práctica doble: de instalación y de material. En la instalación de las escuelas actuales nunca falta un espacio cubierto o una sala que los anglosajones llaman «shop» y que pudiera traducirse por tienda o taller; en realidad es la habitación, mitad cuarto trastero, mitad taller, en la cual hay materiales (tablas, pinturas, alambres, papel, barro...) y herramientas para los escolares que puedan dedicarse, individual o colectivamente, a los trabajos y producciones manuales exigidos por la tarea escolar o por sus actividades personales. En el problema del material es básica la consideración económica, por la cual, desde el punto de vista de la organización escolar, tienen más interés las producciones cuyo material sea susceptible de posterior utilización, que aquellas otras cuyo material no se puede aplicar más que a una construcción o que en la primera utilización queda inutilizado para subsiguientes empleos. Por ejemplo, las tablas y tacos de madera con formas sencillas que sirven para varias construcciones son preferibles a las maderas preparadas ad hoc para una construcción determinada; el barro y la plastilina son materiales interesantes porque con ellos pueden hacerse muchas cosas, deshacerlas y hacer otras diferentes.

La baratura de adquisición es factor importante, siempre que no padezca el tamaño del material que se haya de usar con chicos pequeños; así para una pintura es mejor un papel de envolver grande, en el cual no se corta el movimiento pictórico del escolar, que en un buen papel pequeño que le obligue a ceñirse demasiado. A los niños les interesa más el tamaño que la calidad por la facilidad de sus movimientos y porque son muy sensibles a la impresión de grandeza. La calidad

(7) Dentro de esta manifestación de los programas personales puede incluirse el contenido de la llamada «creative education», de la cual se hallan referencias detenidas en las obras siguientes:

G. Hastman and Others, *Creative Expression*, New Yor, rev. ed., 1942.

H. Mearnes, *Creative Power*, New York, 1929.

H. O. Rugg and A. Shumaker, *The Child Centered School*, Yonkers-on-Hudson 1929

C. T. Zve (ed.), *Willingly to School*, New York, 1934.

del material es una exigencia que habrá de ser tenida en cuenta a medida que los alumnos avancen en la técnica productiva (8).

Las actividades musicales llevan consigo el problema de la preparación del maestro que, sin ser necesario que tenga una formación técnica musical en el sentido corriente de la expresión, necesita una mínima aptitud para iniciar a los escolares en la apreciación musical y en el canto.

Vale la pena tener presente que estas actividades no han de quedar limitadas a una minoría, sino que en ellas deben intervenir todos los escolares. La formación de coros o de orquestas restringidos a un grupo de muchachos que tienen especiales aptitudes, sirven para animar determinados actos escolares, pero no tienen el valor de un medio de educación para todos los alumnos.

El problema del material se concreta a la posesión de un gramófono y de una discoteca escogida en la cual haya una sección de cantos populares que puedan ser interpretados por los escolares y una sección de música constituida por discos graduados con arreglo a las posibilidades de apreciación infantil (9).

Extendidas las actividades musicales a todos los escolares, pueden constituirse grupos especiales, coros o clubs de música, por ejemplo, destinados a ser como los guías y partícipes más activos y ejemplares en las actividades musicales de toda la escuela.

Repito que se podrían traer a cuento las producciones técnicas como actividad propia de los programas personales; pero en realidad las pro-

(8) Una orientación sobre las posibilidades de «creación» artística en la escuela puede hallarse en los libros que tratan de la enseñanza de ciertas actividades, tanto en los que explican según un método tales enseñanzas como los libros de Lambry para el dibujo (Ediciones «Ars», Barcelona), o la serie «Cómo se aprende» (L. E. D. A., Barcelona), que se refiere a variadas actividades artísticas, tales como la acuarela, la decoración, el traje..., cuanto los libros que se preocupan únicamente de dar posibilidades para que la capacidad artística infantil se manifieste en toda su pureza, como *Le dessin libre et joyeux*, de M. Daujat (París, 1948), o todavía más, *On no being able to paint*, de Joanna Field (London, 1950).

Como guías de producciones plásticas, no tan acusadamente artísticas como aquellas a las que se refieren las obras anteriores, pueden citarse las referidas a trabajos manuales. Pietro Bernasconi, *Lavori di un ragazzo*, Brescia, 1941.

A. Cerny y M. Balzola, *Trabajos manuales en la escuela y en el hogar*, Bilbao, 1947.

M. C. Dank, *Trabajo manual escolar. Iniciación a la artesanía con sobras o desechos*, trad. esp. Buenos Aires, 1948.

(9) Para las actividades musicales pueden tenerse en cuenta los diversos canciones regionales que se han editado, y muy especialmente el editado por la Sección Femenina del Frente de Juventudes (Madrid, 1943).

Obra clásica que sigue teniendo valor es la de Hugo Lobmann, *Volkslied und musikalische Volkserziehung*, Leipzig, 1916.

ducciones técnicas o son fruto de un aprendizaje sistemático, al modo de una materia cualquiera de enseñanza, por lo cual caen fuera de las actividades personales en el sentido que aquí se da a esta cuestión, o pueden ser incluidas entre las producciones plásticas, como se ha hecho en la nota 8.

También se pueden tener en cuenta para los programas personales las llamadas actividades complementarias de la escuela; mas por tratarse de un asunto bastante conocido no me detendré en él, ya que, por otra parte, ocuparía un espacio del que no dispongo.

Colecciones infantiles

En la época de los intereses especiales del niño, durante un período bastante largo, existe el interés del coleccionismo, del cual Burk ha comprobado que crece hasta la edad de diez años para decrecer en seguida poco a poco o para polarizarse en un tipo concreto de colecciones, como el filatélismo, por ejemplo.

Pudiera pensarse que tal afán coleccionista infantil no tiene otro sentido que el de ser una expresión del afán de poseer, propio de la infancia, que ha de establecer un contacto con el mundo físico, desarrollando sus sentidos y sus hábitos motores; cuando se es capaz de poseer el mundo intelectualmente, la posesión física importa menos; por esto el afán coleccionador decrece en general y desaparece o se especifica.

Sea cualquiera la explicación que se dé al afán coleccionista de los chicos, se trata de una actividad aprovechable para la educación, bien haciéndole al escolar descubrir valores superiores en el trabajo que realiza al coleccionar, bien canalizando tal actividad y llevándola desde las colecciones surgidas en la calle a las sugeridas por el maestro.

Será muy difícil, por la variabilidad señalada, hacer una clasificación material de las colecciones infantiles. No obstante, puede intentarse una inicial clasificación en la que podrían distinguirse algunos grupos de diferente valor educativo.

En primer lugar, puede hacerse una distinción entre los objetos y las representaciones como materiales de colección. Entre los objetos están las bolas de cristal, cuentas de collares, alfileres con cabeza de color, muñecas recortables, peinecillos, pétalos de flores, materiales todos interesantes, especialmente para las niñas; huesos de frutas, tapas de botellas,

insignias y monedas, más interesantes para los chicos; conchas, piedras de colores y algunos otros objetos que atraen el interés de chicos y chicas. Más interesantes que los objetos son las representaciones, de las cuales la más brillante y extensa manifestación está constituida por los «cromos». Dando un sentido genérico a esta palabra y haciéndola equivalente a la de representación, podemos dividir los cromos en dos grandes grupos y aplicar a cada uno de ellos, respectivamente, las denominaciones de artístico y apasionante

Llamo grupo artístico al formado por los cromos que atraen al chico directamente, sin que un factor externo a ellos haya influido en tal interés, así las tapas de cajas de cerillas, las fotos de revistas, las estampas y sobre todas estas cosas los sellos de Correos. Llamo grupo apasionante al constituido por aquellos cromos en cuyo interés ha intervenido previamente otro factor que generalmente apasiona al niño y a través de cuya pasión se interesa por los cromos; tal los cromos sacados de películas, los de deportes y los de literatura infantil.

Así como en el grupo artístico no sé que exista diferencia cualitativa entre uno y otro sexo —existe únicamente la diferencia cuantitativa de que son más los chicos coleccionadores que las chicas, pero lo mismo se interesan las chicas por los sellos que por las fotos de revistas— en el grupo apasionante se percibe claramente una diferencia cualitativa, ya que los chicos se interesan especialmente por los deportes y, dentro de los de cine y los literarios, por los de aventuras actuales (guerra de Corea), héroes de la velocidad, policíacos («El guerrero del antifaz», «Roberto Alcázar»); las chicas se interesan por los cuentos clásicos («Caperucita roja», «Blanca Nieves», «Piel de asno», «La Cenicienta»), interesándose unos y otras por los basados en cuentos nuevos o en interpretaciones actuales, concretamente películas de dibujos animados, de los cuentos clásicos («Bambi», «Dumbo», «Garbancito de la Mancha», «Pulgarcito») (10).

Conocimientos monográficos

Aun cuando parezca desmedida la pretensión, también pueden hacerse objeto de los programas personales los conocimientos monográficos.

(10) Todas las materias de colección aquí citadas han sido tomadas de la realidad, mediante una encuesta realizada en el curso 1951-52 por varios alumnos del último año de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid.

Cierto que los escolares, y especialmente los de la escuela primaria, no tienen capacidad para llegar a ser peritos en una materia con la intensidad y la extensión que esta palabra tiene entre los adultos, pero cabe ya, incluso los niños, una determinada afición intelectual hacia un tipo de conocimientos; tal afición puede y aun debe ser cultivada en cuanto no vaya contra la formación general, como un medio de fijar la atención en un objeto intelectual y por un tiempo que desborda la pura unidad didáctica de la lección; las efemérides, las biografías de un tipo de hombres (artistas, guerreros, inventores), los conocimientos mecánicos, son otras tantas materias que han atraído de un modo especial y permanente la atención de muchos escolares y que pueden dar ocasión a una actividad personal dentro del marco flexible de la vida escolar.

VÍCTOR GARCÍA HOZ

Catedrático de la Universidad de Madrid

ARMONIZACION DE LOS TRES TIPOS DE PROGRAMA

La consideración aislada de los tres tipos de programa (de asignaturas, realista y personales), a los que se ha hecho referencia en artículos anteriores, pudiera llevar a la idea de que se va a una desmembración, sin sentido, de la unidad que debe tener el trabajo escolar. Podemos, por tanto, hacernos cuestión de si los tres tipos de programa señalados son susceptibles de reducción a uno solo, o bien son incompatibles o, finalmente, pueden coexistir cada uno con sus características propias, armonizándose dentro de la escuela.

La reducción a un solo tipo de programa fácilmente se comprende que no es posible, ya que cada uno de ellos ha nacido justamente considerando aspectos de la vida escolar que escapaban a los otros. Todos y cada uno son distintos formalmente de los demás. El de asignaturas tiene como objeto propio la cultura, como algo a lo que se ha llegado a través de un largo proceso de la humanidad. Los programas realistas y personales pudiera, a primera vista, parecer que tienen el mismo objeto, ya que ambos comprenden la realidad en su inmediata espontaneidad, tal como se nos presenta, sin que haya sido objeto de elaboración ninguna por parte de un pensamiento ajeno al nuestro. Sin embargo, difieren entre sí porque los primeros hacen referencia a la realidad exterior, física o social, y los otros tienen como punto de arranque la realidad interior de las necesidades peculiares de cada alumno.

Los más empleados tradicionalmente son los programas de asignaturas (aisladas o concentradas) basados en un criterio epistemológico previo. Tales programas tienen a su favor todo el peso de la tradición, ya que, desde que existe la institución escolar, aun cuando haya habido modificaciones en el contenido de las asignaturas, el principio de sistematización y orden lógico se ha venido manteniendo. No podemos tirar por la borda un peculiar modo de trabajar, que tiene a su favor la existencia de tantos siglos; y aunque esta razón no fuera bastante, hemos de reconocer en tales programas el valor universal de las ideas y de la sistematización, a los que trabajosamente se ha llegado, y que representan una forma elevada de conocimiento. Por otra parte, per-

miten una acción eficaz basada en el orden de la enseñanza y facilitan el control de los conocimientos adquiridos por los escolares.

No obstante, estos programas son objeto de frecuentes críticas. Véase lo que en este sentido dice Elsbree: «A pesar de los progresos que se han hecho de la organización del programa de materias, se nota, sin embargo, una tendencia a dejarlo de mano. Los críticos afirman que una gran parte de la experiencia que proporciona este programa carece de significación porque es ajena a los intereses y preocupaciones corrientes del niño. Lo critican también por su división en secciones distintas y desintegradas. Los problemas que el niño confronta en la realidad muy pocas veces se refieren a una sola de las materias del programa, sino que exigen, por lo común, que el niño recurra simultáneamente a varias de ellas para resolverlos. Se dice también que el gran número de materias de que se componen los programas actuales hace necesario dividir el día y la semana en una gran cantidad de períodos cortos sin relación entre sí, a lo cual se oponen muchos educacionistas (*sic*) alegando que tiende a la desintegración en el estudio y en el aprendizaje» (1).

Con estos programas, viene a decirse, el niño queda subordinado a las necesidades de la materia que se le enseña, olvidándose las necesidades y posibilidades propias del educando.

* * *

Los programas que hemos llamado realistas, los cuales pueden ser clasificados en naturales y sociales, según miren a la realidad natural o a la realidad social, tienen la virtualidad de apoyarse en el ambiente que rodea al escolar, así como la posibilidad de una directa y eficaz formación social por tener a la vista las necesidades sociales del mundo en que vive y ha de vivir el escolar. Apoyándonos en la realidad que de un modo inmediato le rodea, pueden aprovecharse los estímulos que constantemente recibe el niño, con lo cual ese gran móvil del interés es utilizado en gran escala a través de los programas realistas.

Este tipo de programas, especialmente los que se refieren a la vida social, está abriéndose mucho camino. No obstante, también es objeto de crítica, como puede verse en las palabras del mismo autor antes

(1) W. S. Elsbree: *La educación primaria en los Estados Unidos*, Wáshington, 1943. Pág. 15.

citado: «Las únicas dificultades serias con que han tropezado las comunidades que han adoptado el programa funcional (o de sectores de vida) son la escasez de material escolar para la enseñanza de importantes problemas de la vida diaria, tales como comunicaciones, dietética, educación del consumidor y condiciones de la vivienda, y la preparación inadecuada de los maestros para instruir a los niños en estas materias (2).

Las anteriores palabras se hacen eco de una crítica bastante endeble, ya que, en fin de cuentas, se refieren a deficiencias de material o formación del maestro, sin que se diga nada contra la esencia misma de este tipo de programa. Sin embargo, la gran falla de estos programas está en la falta de eficacia formativa que se les puede imputar porque llevan en sí la inconexión y superficialidad de la vida sensible.

* * *

Los programas personales tienen su razón de ser en la satisfacción de las tendencias peculiares de cada escolar y ofrecen la posibilidad de un cultivo directo de la personalidad de cada chico. Su virtualidad radica en la profundidad con que se mira al educando, necesaria para cumplir el fin inmediato de la educación, ya que ésta busca la perfección del individuo, lo cual significa que no podemos quedarnos en la generalidad de un cultivo abstracto del hombre, sino que la tarea escolar ha de bajar a la consideración personal de cada uno de los sujetos que constituyen la comunidad escolar.

El empleo de los programas personales como único tipo de programa en la escuela ha sido objeto de violentas críticas que ponen de relieve la debilidad inherente a toda posición exclusivista. «Se le reprocha el que no haga posible la continuidad en la educación del niño y el que no dé ninguna garantía de que éste tenga la oportunidad de interesarse por todos los importantes sectores de la vida. En general, los educadores no han aceptado este tipo de programa «emergente» y sus ensayos se han limitado a escuelas experimentales y a un número relativamente muy pequeño de escuelas públicas» (3).

Realmente no puede esperarse una acción verdaderamente eficaz basada en los intereses espontáneos de la vida infantil, cuya caracte-

(2) W. S. Elsbree: *Op. cit.* Pág. 15.

(3) W. S. Elsbree: *Op. cit.* Págs. 15-16.

rística justamente está en la variabilidad de las cosas que atraen la atención. Por otra parte, la polarización excesiva de un individuo adquiere el peligro de fragmentar su aprendizaje y de aislarse respecto de los intereses y la vida de los demás.



Como someramente se ha visto, cada tipo de programa camina tras de un fin particular de la educación. El de asignaturas apunta a la sistematización propia de la vida racional; el realista, a la conexión con el mundo circundante, y el personal, al cultivo de las tendencias subjetivas. Las críticas que a todos y cada uno de ellos se les hace, y de las que he dado una breve síntesis, ponen de relieve el hecho de que todos ellos tienen algo especial; pero, considerados como excluyentes de los demás, todos ellos tienen algún fallo fundamental. Si pensamos en las palabras de Santo Tomás, según las cuales «en las cosas prácticas cuando algo que se ordena a un fin lo adecua perfectamente, no se necesita que sea más que uno; pero cuando no existe esa perfecta adecuación, es conveniente la multiplicidad» (4); deduciremos que conviene la existencia de los tres tipos de programa en una misma escuela.

¿Se oponen cada uno de estos tipos de programas entre sí hasta hacerse incompatibles? Si la tarea escolar fuera indivisible y uniforme, habríamos de convenir en que cada uno de los programas excluye a los demás; pero los mismos críticos que nos han hecho ver la manquedad de cada uno de los programas aislados abren la posibilidad de que unos a otros se completen, con lo que vendremos a aplicar el principio lógico de que cuando se trata de diversos sujetos o de diversos predicados no hay oposición. Pues bien: tratándose de diversos trabajos y de diversos modos de realizarlos, no puede haber oposición entre los tipos de programa aludidos. Existe, simplemente, una diversidad en la que cada uno viene a completar lo que a los otros dos les falta.

La posibilidad de armonía entre unos y otros programas se convierte en necesidad al considerar que los diferentes aspectos de la educación susceptibles de ser servidos separadamente tienen relación estre-

(4) Sto. Tomás: *Sum. Theol.*, I, q. 47, a. 1, ad 3um.

cha con cada uno de los otros. Considerados estos aspectos como puntos de vista particulares, cada uno de ellos está indisolublemente unido a los otros en la realidad. Hablando W. M. Alexander sobre la organización de la escuela para el perfeccionamiento de los programas, después de hacer alusión a la necesidad de determinar los fines particulares de la escuela, dice que tales fines difieren solamente como punto de partida, ya que los trabajos para cumplir una finalidad pueden envolver también eventualmente los otros (5) y en un reciente libro sobre educación, después de defender como finalidad primordial la formación del ciudadano, se afirma que tal formación no puede menos de incluir un disciplinado esfuerzo para dominar las materias de un programa (6).

Supuesta la posibilidad y aún la necesidad de que estos tipos de programa se completen unos a otros, podríamos ahora preguntarnos por la jerarquía que cada uno de ellos tiene y la modalidad que revisten.

Hasta ahora me he venido haciendo eco de la postura más corriente en la actual situación de la pedagogía, y aceptando en general un movimiento muy extendido que tiende a conexas estrechamente el trabajo escolar con la vida en todos sus aspectos. Ahora, por el contrario, he de volverme un poco contra las tendencias predominantes en todas las intentadas reformas o nuevas planificaciones de la escuela, porque la primera afirmación que a mi modo de ver ha de tenerse en cuenta para situar cada tipo escolar es la educación intelectual, afirmación que se viene olvidando a través de una continuada serie de diatribas contra la instrucción y a través también de una llamada constante a la integración del mundo circundante del niño en la escuela. No obstante, el hecho que sigue en pie es que la primera comunidad educadora, la que en sí tiene todos los elementos y las obligaciones en cuanto a la formación del hombre, es la familia y que sólo por defecto de la familia en orden a los medios de educación intelectual ha surgido la escuela. Por otra parte, los demás aspectos de la educación, la moral principalmente, se cultiva también, o debe cultivarse, en otras instituciones escolares y como la más inmediata de sus tareas.

Si se aceptan las anteriores afirmaciones habrá de aceptarse, como consecuencia, que el programa fundamental de una escuela ha de ser el de asignaturas.

(5) W. M. Alexander: «Organizing the Individual School for Curriculum Improvement», en *Teachers College Record*. February 1951. Pág. 279.

(6) Robert Richey: *Planning for Teaching*. New York, 1952. Pág. 368.

Más teniendo presente la crítica fundamental de estos programas que radica en la escasa ligazón que tiene con los intereses y preocupaciones infantiles, habremos de pensar que los programas personales y los realistas, por estar vinculados al mundo circundante inmediato del niño y a sus propias tendencias, pueden proporcionar este interés que corrientemente falta en los de asignaturas. Y así, tanto como punto de partida para hacer más eficaz la enseñanza, cuanto como campo de aplicación para hacer más fecundo el conocimiento sistemático, son necesarios los programas personales y realistas. Reflexionando sobre las actividades y el llamado trabajo formal de la escuela, G. H. Bantock insiste mucho en que no se han de considerar unas y otro como recursos desligados en los problemas de la enseñanza, sino que son medios coexistentes para «ayudar al niño a entrar en su herencia cultural» (7).

Pudiéramos decir que los programas realistas y personales facilitan la materia inmediata sobre la que ha de trabajarse durante la realización de los sistemáticos programas de asignaturas. El autor antes citado exploya este pensamiento con las siguientes palabras: «A menudo en nuestra enseñanza, cuando no tenemos a mano las cosas reales, hemos de acudir a una ayuda visual o representativa. Pero cuando, por ejemplo, nos referimos a un caballo, la inmediata realización sensorial de muchos niños adquiere una viveza que se halla ausente de cualquier situación escolar; y muchos complejos sociales (la vida de un puerto, de un pueblo, por ejemplo), es claro que prestan una gran ayuda para comenzar con algo concreto que puede estimular la observación y las cuestiones basadas en ella» (8).

Recíprocamente, los programas de asignaturas pueden servir para completar la acción pedagógica de los personales y realistas, ya que, si la multiplicidad de impresiones y de ideas concretas no se reduce a un sistema, y si por otra parte no se facilita al niño la adquisición rigurosa de hábitos intelectuales, su educación quedará truncada por no salir de la espontaneidad cambiante de la vida sensible y de la superficialidad ancha a la divagación sobre muchos objetos.

Si, por otra parte, consideramos la teoría vinculada más estrechamente a los programas de asignaturas mientras la práctica se halla más afincada en los realistas y personales atisbaremos una nueva razón para

(7) G. H. Bantock: «Activities and Formal Work in School», en *The Journal of Education*. September 1952. Pág. 401.

(8) G. H. Bantock: *Ibid.* October 1952. Pág. 452.

relacionar unos y otros, porque el pensamiento humano se enriquece de contenido y de eficacia cuando se vierte dirigiendo la actividad, mientras a su vez ésta se hace más fecunda cuanto más directamente vaya ligada al pensamiento; ya es un tópico decir que teoría y práctica tienen que ir estrechamente unidas; «es un imperdonable pecado pedagógico —se ha escrito— descartar de nuestra vida lo que frívolamente declaramos con nuestros labios» (9).

El distinto objeto formal que cada uno de estos tipos de programa tiene, incluye una diferenciación en la extensión y modalidad de su realización.

Si pensamos en el tiempo en que cada uno ha de ocupar, dado que el de asignaturas es el principal, a él habremos de dedicar la mayor parte de la jornada escolar, máxime cuando este programa exige un mayor esfuerzo para ser cumplido. Por lo que se refiere a los programas realistas y personales, no me atrevo a formular ningún juicio respecto a si ha de emplearse más tiempo en unos o en otros; su determinación está muy vinculada a los medios de que dispone la escuela y el ambiente en que viven los alumnos.

Pensando concretamente en la modalidad del desarrollo de los programas nos encontramos con que el más duro para los alumnos será el programa de asignaturas. Pero no debemos asustarnos de tal dureza, porque la escuela tiene que presentar las mismas aristas de dificultad que la vida presenta. El trabajo y el estudio de la escuela rígidamente ordenado tendrá un inmenso valor, no sólo para la adquisición de los hábitos culturales, sino también para toda la vida moral del escolar. Dicho está implícitamente en las anteriores palabras que el trabajo de los programas de asignaturas ha de ser realizado casi de un modo total dentro de la escuela.

Los programas realistas, más que contener objetos de estudio en libros, han de ofrecer materia de observación callejera y de conversación escolar. Un programa realista social ha sido realizado, con mucho éxito, en varios centenares de escuelas de España, y en él podrán encontrarse las direcciones metodológicas para realizar este tipo de programa (10).

Los programas personales han de dar motivo de trabajo fuera y den-

(9) C. D. Champlin: «Educating for better World understanding», en *The Elementary School Journal*, October 1951. Pág. 81.

(10) Véase mi folleto *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*. Madrid, 1948.

tro de la escuela, ya que su contenido lo mismo puede llenar horas alegres en la casa que en la institución escolar. Conviene, sin embargo, llamar la atención de un modo especial a lo que sería propiamente cultivo del mundo interior de los escolares, y esto no puede hacerse si no es a través de la conversación, que en ocasiones puede realizarse en un grupo o, para hablar en sentido más familiar, en un corro de alumnos y maestro, pero que en otras ocasiones la índole del asunto y la eficacia de la actuación magistral, exigirán que tal conversación se convierta en un diálogo privado.

Si hubiera de hacerse como resumen una alusión al actual horario de las escuelas en España, diría que las mañanas deben dedicarse a los programas de asignaturas, con el fin de fortificar al alumno en la dureza del trabajo y hacer que logre vigor, orden y claridad mental. Las tardes deben ocuparse con los programas realistas y personales, a fin de que el trato con las cosas y la atención a la propia persona den variedad, viveza y flexibilidad a la vida.

VÍCTOR GARCÍA HOZ

Director del Instituto «San José de Calasanz»
de Pedagogía