

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 ondebale, 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 adquire 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 conexionar 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.

Mas 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