

concurrer, entre otros, los estudios de selección de aprendices que se realizan en la citada Institución Sindical.

Tales exámenes de selección sicotécnica puede hacerlos también un maestro, cuando convenga comprobar la capacidad comparativa de un muchacho para este tipo de formación. Semejante dictamen, agregado al de contenido o funcional, ofrece una base de consejo estimable.

#### EN SÍNTESIS.

Como último resumen, condensaría esta labor orientadora en materia profesional, diciendo que la Escuela la puede y debe:

- *disponer* para las superiores;
- *preparar* para las calificadas y administrativa;
- *iniciar* en las semicalificadas;
- *liberar*, a ser posible, de las no calificadas.

Su sector más propio es, en conclusión, el

- *Administrativo-Mercantil*.
- *Explotación natural*: agricultura, ganadería, pesca.
- *Industrial*: iniciando (y preparando) en los aspectos:
  - mecánico,
  - plásticoartístico y
  - manipulado.

FRANCISCO SECADAS.

## El programa escolar

### INTRODUCCIÓN.

El concepto de programa escolar y la problemática en su torno interesan cada vez más intensamente a los expertos en Pedagogía preocupados por planificar la enseñanza y a los Estados insatisfechos con el rendimiento actual de los estamentos escolares. Esta preocupación se ha puesto de manifiesto internacionalmente en la XXI Conferencia de Instrucción Pública verificada en Ginebra en el verano de 1958 (1).

Los representantes nacionales de los países participantes, a pesar de su indudable pericia, se han visto envueltos en dificultades para comprender el significado preciso de programa en virtud de esa tendencia perezosa de la mente humana, muchas veces inerte, que resta empuje a la autenticidad del impulso superador, tan elevado en los reunidos.

Todos hemos visto, leído y estudiado gran conjunto y variedad de programas por haber sido alumnos. Muchísimos más pasarán por nuestras manos, como expertos, antes de que se logren situaciones óptimas que puedan ser adoptadas por pedagogos y educadores, por sociólogos y sicólogos, por moralistas y teólogos. El enfrentamiento constante con los programas me ha llevado a considerarlos en la Escuela Primaria, en el Bachillerato, en la Escuela del Magisterio o de Comercio, en la Universidad o Escuela Especial, etc., y me ha hecho pensar en las familias desprovistas de preparación y posibilidades para interpretarlos rectamente.

Tantos programas nos han llevado insensiblemente a la generalización. Hemos encontrado extraordinariamente fácil y sencilla la extracción de una especie de esquema empírico que al repetirse se ha transformado en nuestra concepción de programa. El significado primario de programa que se ha producido por esta inferencia nos los presenta fotográficamente como un conjunto de títulos agrupados por temas o lecciones y que se publican casi siempre im-

presos o policopiados para justificar la existencia de un libro diferente a otro. Hemos alcanzado así el concepto ingenuo y dogmático de lo que es programa, el concepto viejo y pasado, el concepto trasnochado en el tiempo y totalmente vacío de avances pedagógicos.

Hoy se perfilan y delimitan mucho más los conceptos. El sentido renovador de la planificación escolar exige muchos perfiles a los programas para que puedan llevar con justicia tal denominación. Se renuncia a las posturas simplistas aunque siempre se busque la sencillez. Este rigor nos ha llevado a una definición que ahora explicaremos.

### CONCEPTO DE PROGRAMA.

Entiendo por programa el *conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela*.

Es decir, el programa no es sólo un temario que hace referencia a unos determinados saberes o contenidos. El programa escolar está al servicio de una persona en desarrollo que ha de asimilar saberes, desenvolver habilidades, fortalecer hábitos flexibles y lograr actitudes convenientes para ella misma y para la comunidad. En el programa se han de comprender todas las actividades que el alumno en cuanto persona deba y pueda hacer en la clase o en las circunstancias escolares y extraescolares directamente ligadas a la faena educativa. Los programas son fuente de esclarecimientos con sentido y tienden a ayudar a la comunidad artificial que es la escuela en el desenvolvimiento de sus objetivos. Sólo cuando los programas orientan a los escolares de un modo real y profundo se pueden considerar como "verdaderos". La "verdad didáctica" radica en el equilibrio de dicha orientación.

### DINÁMICA DE LOS PROGRAMAS.

Ahora bien, el programa, etimológicamente, se define como un anuncio por escrito, como la declaración previa o promesa de lo que se va a hacer. El profesor promete que ha de explicar unas lecciones, promete que intentará promover ciertas actividades;

(1) Unesco et Bie: *Elaboration et promulgation des programmes de l'enseignement primaire*. Paris-Géneve, 1958.

yo, a mi vez, prometo que voy a hacer algo o que lo harán otras personas. De ahí que en una verdadera dinámica de los programas surja el *primer obstáculo* cuando prometo en nombre de los demás, cuando prometo que "otros" realizarán ciertos quehaceres.

Mas el programa es también intento y proyecto. Es en verdad algo que está ahí, conforme nuestro anuncio, pero su ser no es un repetirse, sino un hacerse y un superarse, un querer llegar a más. El programa busca el equilibrio personal y el equilibrio de autenticidad es un verdadero desequilibrio de superación.

Por ello cuando nos detenemos rígidamente en el programa-promesa, en el programa-previsión, en el programa-proyecto se renuevan los obstáculos que ya hemos mentado. Toda previsión, promesa o proyecto tiende a definirse como estructura rígida o definitivamente trazada. La persona que realiza un programa o se hace proyecto es un ser siempre en tensión oscilante. Es y no es porque aspira a ser lo que no es. La persona es radicalmente singular y la singularidad se opone a todo intento de previsión.

En esta aporía programática se podría afirmar que todo programa está abocado al fracaso o ha de elaborarse de modo que desaparezcan los lineamientos de invariabilidad. O el programa pierde rigideces y se hace dinámico o no podrá adaptarse a las personas a las que se dirige. O el programa se apoya en la orientación más que en la dirección o se destrozará a sí mismo.

Los programas se enfocan hacia la comunicación personal, hacia el diálogo, y el hombre está lleno de actualidad imprevista cuando se enajena o hace programa vivo. Ni escolar ni experiencias personales son objetivos rígidos a cumplir. El programa busca el paso de lo fijo, previsto y preparado a lo que está ahí, a lo que está siendo, a lo que es y a lo que va a ser.

#### FUNCIONALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS TRADICIONALES.

Cuando en Pedagogía contemporánea se mienta el término tradicional se le quiere dar un sentido peyorativo. Mas, en realidad, criterio tradicional quiere decir criterios en uso antes del siglo XX y que no están en desuso en 1959.

Normalmente los programas denominados tradicionales se han vinculado fundamentalmente a los contenidos instructivos o saberes objetivados. Surge primero, y es más abundante, el *programa de asignaturas* (recordemos nuestros programas actuales de enseñanza media y superior). Así habrá tantos programas cuantas materias: programa de Aritmética, de Geografía, de Historia, etc. (2).

El estilo de estos programas es muy conocido. Suele procederse así: La materia se divide en grandes partes y se especifica en cuestiones. Las cuestiones básicas se subdividen en aspectos de programa. Todas las dificultades se centran en torno a la selección de cuestiones. En perspectiva epistemológica pura

no se puede determinar cuáles son las conclusiones científicas de mayor interés para los programas, ya que todas ellas son igualmente valiosas y rigurosas so pena de declararlas menos científicas. Pero la ciencia actual está preñada de pragmatismo y por ello las conclusiones más importantes son las más productivas, las que dan lugar a más hallazgos. Por otra parte la ciencia se debate en un mundo de hipótesis y teorías cuyo triunfo se debe más a la extensión explicativa de las mismas que a su profundidad real.

Para muchos los programas de asignaturas se pueden funcionalizar más por medio de los *programas correlacionados*, que otras veces se ha denominado concentrados, globalizados, etc. Se llaman programas correlacionados aquellos que vinculan o ligan dos o más asignaturas formando un bloque unitario. Correlación programática no es más que conjunción de aspectos conexos por algo común. Se ofrece una pseudocorrelación cuando la vinculación obedece más a objetivos extrínsecos que intrínsecos. Desde la práctica éstos son los programas de grupos de materias, de matemáticas, ciencias, lenguaje, etc.

Ante el no mucho éxito de los programas correlacionados se ha buscado la funcionalización dentro del sistema tradicional por medio de los denominados *programas nucleares*. Su designación es anterior al triunfo de la física nuclear, por ello quieren significar programas que toman un cierto aspecto como núcleo del cual irradian o al cual convergen todas las actividades. Parecen de extraordinario interés cuando se interpreta normativamente al quehacer escolar por seguir el esquema de la normatividad. Este núcleo puede ser muy vario y dar lugar a otros tipos de programas conforme las irradiaciones nucleares. Aunque los programas suelen tender a resoluciones de tipo cronocircunstancial, pueden también vincularse sobre una interpretación social de la realidad.

De modo sencillo los programas nucleares suelen centrarse sobre alguna materia escolar. Así en torno al núcleo lingüístico girará el quehacer del primer grado, por ser lo que corresponde a sus intereses instructivos fundamentales. Los programas nucleares, aunque se funcionalizan más que los anteriores, todavía poseen algunas rigideces ocasionadas por los moldes aparentemente terminados de sus estructuras.

Los argumentos positivos en torno a todos los programas tradicionales se centran en la previsión total de lo que se podría hacer en la escuela y en la pretensión de que mediante ellos no quedan lagunas en el saber. Sus principales deficiencias pertenecen al orden de la omisión: olvidaban la personalidad del escolar.

#### REVISIÓN SICOLÓGICA DE LOS PROGRAMAS.

El viraje actual de los programas tiene como puntos de apoyo la sicología pedagógica y la sicología del aprendizaje.

Por esto al estudiarlos nos fijaremos en las cuatro causas del aprendizaje (3): *madurez, motivación, ejercicio e integración*.

(2) La "Revista Española de Pedagogía", núm. 41, enero-marzo 1953, dedicó un conjunto de dieciséis artículos a los cuestionarios y programas.

(3) Fernández Huerta, J.: *Consideración causal del aprendizaje escolar*. "Paedagogica", en "L'activité personnelle du sujet en Education". Louvain, 1955, págs. 43-53.

Entre las muchas cosas que olvidamos corrientemente al bosquejar los programas, aunque parezca mentira, es el propio alumno o en otros términos el estado evolutivo de los sujetos. Para su debida incorporación a los programas destaco en el proceso madurativo de todos los escolares cinco momentos diferenciales (4), de los cuales tres son evidentes y dos singularmente hipotéticos.

El primer momento hipotético es el que denomino *momento de latencia* del aprendizaje durante el cual los sujetos todavía no aprenden ni pueden aprender, pero creemos preexisten en germen las posibilidades discentes. En tal momento no pueden efectuar un tipo de aprendizaje, pero tal imposibilidad natural no significa merma de potencias ni hipoteca de su porvenir. ¿Quién dará otra posibilidad que la de latencia a un escolar de cinco años respecto de la Física atómica? Los grandes físicos tuvieron cinco años y entonces no la sabían, más tarde la crearon o la aprendieron. Ellos poseían, en potencia, aquella posibilidad, mas en su infancia no existían indicios seguros que justificasen un pronóstico feliz. Por esta razón *el momento de latencia no puede tener repercusión en los programas.*

Hay un segundo momento madurativo que ya debe tenerse en cuenta en los programas, es el *momento predispositivo*. Este momento nos interesa, porque aunque durante él no se puede aprender aquello que nos preocupa, a modo preciso sí se pueden realizar actividades afines. Si nosotros ahora, por simplificar, pensásemos en un niño de cuatro años de edad mental hemos de reconocer que, normalmente, no puede aprender a leer. Sin embargo, aunque este niño no pueda aprender a leer sí puede realizar actividades íntimamente ligadas con la lectura, cuales desenvolver su vocabulario, empezar a percibir semejanzas y diferencias en el campo de las figuras o imágenes, dibujar, trazar o hacer ejercicios preparatorios (5). Actividades que en sí no son ni lectura ni escritura, pero las sustentan y están ligadas con ellas, siendo factibles para los párvulos.

En un programa bien hecho se debe tener en cuenta la estructura predispositiva de los distintos saberes, la advertencia de lo que no puede hacer un niño de cierta edad, aunque sí pueda poner en juego aptitudes ligadas. Se evitan de este modo los intentos de enseñanza prematura, de ataque directo, de saberes antes de sazón. No obstante, quiero destacar un hecho digno de atenderse: *Cuando la enseñanza es individualizada parece como si los niveles de madurez se redujesen*, lo que es prematuro con enseñanza colectiva o común se convierte en posible con sistema individualizado, aunque no haya seguridad en la permanencia.

La etapa de predisposición se supera en seguida con otra más conocida por *momento de emergencia*. Entonces el sujeto puede aprender a hacer aquello que antes no podía por su desenvolvimiento normal le permite aprenderlo. Y, aunque no es simultáneo

para todos los niños, hay que tenerlo en cuenta. Así en lectura, la fórmula general (exigencia de seis años de edad mental y cronológica) nos da la casi seguridad de que el sujeto pueda aprender a leer. Esto quiere decir que ya en este estadio evolutivo ha emergido en casi todos los niños esa "aptitud" tan compleja que denominamos aptitud lectora (6). Cada uno de sus componentes, incluido el motivacional, está a punto para el aprendizaje de la lectura. Ahora bien, la emergencia no es un impacto de perfección. Cuando emergen las aptitudes discentes lo suelen hacer de un modo tan débil y vacilante como el andar del bebé. Esto me lleva a admitir que este momento de emergencia lo he de tener en cuenta en mi programa para proponer ejercicios de lectura directa o simultanear con los ejercicios de predisposición.

El desenvolvimiento posterior nos lleva a *momento de crisis o crítico* en el que el sujeto adquiere lo que podemos denominar "dominio social" de la materia a saber. La sociedad admite que una persona sabe o domina un saber después de una serie de pruebas o condicionamientos. Socialmente el sujeto sabe leer, sabe Matemáticas o sabe Pedagogía, sabe cualquier cosa cuando una serie de certificados o títulos lo demuestran aunque su estilo no lo demostrase. Si la sociedad está tarada no existe relación positiva entre "dominio social" y "dominio real" de un saber.

En este momento de crisis el sujeto ha logrado un estado de madurez suficiente, pero no alcanzó aún la plenitud. Le falta bastante para lograr el quinto momento menos evidente, porque no se sabe cuál es su nivel. Desde que una persona auténtica finaliza unos estudios o consigue un título administrativo hasta que logra el saber, transcurre mucho tiempo de superación y perfección constante. El momento crítico no corresponde al *momento de plenitud*. Pero he de reconocer que el tránsito de crisis a plenitud sobrepasa el contenido posible de los programas ordinarios. En un programa no han de interesarnos los dos momentos límites.

#### MOTIVACIÓN, EJERCICIO E INTEGRACIÓN.

Renuncio a perfilar este apartado, porque ya he escrito sobre él (7), porque no dispongo de tiempo suficiente y porque corresponde a otro capítulo o lección. Para mí la motivación es la verdadera causa formal del aprendizaje y, a pesar de su dificultad y rasgos individualizadores, debe tenerse en cuenta en los programas. Es cierto que los *incentivos como correlato externo de la voluntad de aprendizaje* tienden a producir el apetito discente (8). Cuando la necesidad es poderosa no hace falta el incentivo externo. Si el hambre existe de verdad no preocupa ni la presentación de la comida ni los cubiertos. Ciertos ensayos experimentales con voluntarios demostraron cómo se pierden paulatinamente los hábitos sociales

(4) Fernández Huerta, J.: *Encaminamientos didácticos de los momentos madurativos*. "Servicio", núm. 592, 9 febrero 1957, pág. 15.

(5) Fernández Huerta, J.: *Maduración, disposición y preparación lectoras*. "Revista Española de Pedagogía", número 30, abril-junio 1950, págs. 217-245.

(6) Fernández Huerta, J.: *Enfoque didáctico de la lectura*. "Bordón", núm. 33, enero 1953, págs. 17-39.

(7) Fernández Huerta, J.: *Motivación del aprendizaje*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 37, enero-marzo 1952, págs. 61-75.

(8) Fernández Huerta, J.: *Incentivos del aprendizaje*. "Servicio", núm. 604, 11 mayo 1957, pág. 15.

de comer y se llega hasta la pelea por un poco de comida cuando el hambre se mantiene (9).

El *incentivo*, como correlato externo, consiste en presentar platos perfectamente adornados para que surjan las ganas de comer y queremos ingerir aquellos alimentos. El incentivo promueve el apetito para que el sujeto quiera comer o quiera aprender. Porque en el querer aprender es donde se centra el problema de la motivación discente. Los programas alejados motivacionalmente de los escolares llevan al fracaso discente. *La ausencia de motivos intelectuales de superación autocontrastada lleva a la desilusión escolar.*

El *ejercicio*, como causa eficiente del aprendizaje, ha estado siempre en los programas, aunque no se le haya atendido debidamente. Se olvida que hay, a lo menos, dos tipos de ejercicio: el ejercicio en el que embarcamos lo más íntimo de nuestra personalidad y el ejercicio provocado externamente y contemplado más que vivido por nosotros mismos. El primer ejercicio es de verdadera autenticidad y requiere una sola realización para aprehender íntegramente su objeto de referencia. El segundo, por ser inicialmente inauténtico, necesita ser transformado hasta que por el campo formado por las situaciones itinerantes se hace nuestro (10). El número de veces necesario para finalizar el aprendizaje depende del instante en que se produzca la transformación. Por desgracia, en el quehacer escolar se debe repetir porque es casi imposible lograr el ejercicio perfectamente adecuado a cada alumno. En la diversidad de los ejercicios puede estar la clave del éxito, porque así se facilita la adecuación.

Esto nos lleva a prever en el programa ejercicios en los que predomine la frecuencia, pero que puedan ser abandonados en cuanto el sujeto domine tal saber para evitar el llamado influjo "gamma" o perturbación por el exceso de ejercicios al introducir la duda en el escolar (11).

Se busca la *superación integradora*. El ejercicio previsto en los programas no ha de ser una simple repetición, sino que ha de exigirse una transformación más o menos leve. La pequeña variación aparece como diferencia y encamina hacia la integración de saberes. Pequeñas diferencias que nos llevarán, además, hacia el hiperaprendizaje.

Se entiende por *hiperaprendizaje* el esfuerzo discente producido cuando después de saber una cosa se vuelve a estudiar desde nueva perspectiva para fortalecer lo aprendido. No equivale al "repaso" vulgar porque es una puesta en tensión para profundizar el saber. Se opone al hipo-aprendizaje a que dan lugar la mayoría de nuestros programas entendidos como carreras de obstáculos y velocidad sobre los que los escolares se deslizan sin dejar huella. Niños, adolescentes y jóvenes manifiestan estados instructivos muy

inferiores a los que les debe corresponder dentro de los aspectos fundamentales.

#### CRITERIOS SICOSOCIALES.

La presión de estos criterios sobre los programas escolares se hace cada vez más patente. Sin embargo, no es fácil ceñirse dentro de ellos, porque se han seguido soluciones falsas y se intentan seguir otras parcialmente verdaderas y parcialmente erróneas como si fuesen plenamente ciertas.

Entre las erróneas están los intentos de elaborar programas totalmente de espaldas a la realidad social del mundo que circunda al niño o del mundo que le circundará. Entre las parcialmente ciertas están los intentos de dar nociones sociales en la escuela y procurar que estas nociones se logren por vía inductiva para que los alumnos observen y entiendan el hecho social. Los programas así logrados ya ponen en juego la interacción humana aunque no especifiquen los diferentes papeles que desempeñan maestros, alumnos y comunidad. En ellos se concede más vigor al aprendizaje del escolar que al influjo de los escolares sobre la comunidad o que a la unidad de interacciones necesarias que se dan entre maestro-escolares-comunidad para formar la comunidad escolar.

Interacciones que sólo podrán ser eficientes cuando se entiendan y comprendan a modo "personocéntrico", es decir, cuando esté claro en nuestras mentes que la supresión de uno de los elementos significa la destrucción del sistema o que la reducción de otro se traduce en reducción de la comunidad. Desatender sicosocialmente los programas es tanto como desatender sicosocialmente a la comunidad.

Estas interacciones nos preocupan y deben preocupar didácticamente, ya que estamos de acuerdo con Newcomb (12) cuando nos dice que la interacción social deviene en aprendizaje o que el aprendizaje acompaña constantemente a la interacción social.

Por ello deben proponerse programas que sirvan para aumentar la interacción escuela-sociedad, los contactos interactivos entre alumnos, y entre alumnos y maestros. Se debe atender tanto a la psicología del grupo constituido por la comunidad escolar (reducida casi siempre a la clase) como a la dinámica psicológica de los pequeños grupos que se forman espontáneamente dentro del aula. Deben aumentar las probabilidades de que los alumnos participen no sólo en un grupo, sino en varios o en todos los grupos a los que espontáneamente pertenezcan. Debe fomentarse el cambio de información dentro del grupo y entre los grupos y facilitarse la constitución, desenvolvimiento y suerte de grupos y subgrupos. Debe procurarse que las normas, promesas y juramentos de los grupos no se salgan de las que se establecen en una comunidad organizada, aunque se adaptan a la evolución genética de los escolares.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

(Concluirá en el próximo número.)

(9) Franklin, J. C., Schiele, B. C., Brozek, J., and Keys, A.: *Observations on human behavior in experimental semistarvation and rehabilitation*. "Journal clin. Psychology", núm. 4, 1948, págs. 28-45, et pur Shaffer y Shoben.

(10) Fernández Huerta, J.: *La práctica, causa eficiente del progreso escolar*. "Servicio", núm. 594, 23 febrero 1957, pág. 15.

(11) McGeogh, J. H., and Irion, A. L.: "The Psychology of human learning". Longans Green. New York, 1953, chap. XIII.

(12) Newcomb, T. M.: "Social psychology". The Dryden Pres. New York, 1956, pág. 22.