

Las modalidades generales de la educación y la instrucción

SANTIAGO HERNANDEZ RUIZ

Los maestros del siglo hemos sido víctimas de una desorientación total, de la que da perfecta idea del giro de 180 grados dado por el dogmatismo impositivo de los diversos organismos oficiales y de los agobiadores medios de propaganda. Primero fue el mandato presuntamente emancipador de la llamada "pedagogía de la espontaneidad", con su condenación absoluta de cualquier clase de plan y método, y hasta de la intervención y presencia del adulto en la actividad infantil, especialmente la del maestro: "Hay que salvar al niño del maestro"; "la impertinente intervención del maestro, del adulto en general, deforma y corrompe la educación al perturbar y torcer el libre desarrollo de la actividad creadora del niño"; "la misión del maestro es hacerse a un lado, y contemplar como un San Juan el glorioso fluir de los intereses infantiles", se leía en el primer tercio del siglo en los autores más prestigiados del momento, investidos por la opinión pedagógica dominante de una función profética y aún mesiánica. Luego advino un tosco providencialismo metodológico fundado ficticiamente en la capacidad de verificar aquellos principios literarios y, con él, la certamente llamada "batalla de los métodos". Por último, la fusión de los actos docentes y los exámenes de un sistema de reflejos condicionados impuesto a la vez a los maestros y los

alumnos mediante programas rígidamente construidos por agencias oficiales o comerciales al servicio de la que se ha denominado “pedagogía neopavloviana”: receptividad mecánica estricta, cuya finalidad se establece arbitrariamente al margen de los intereses de los educandos (en todas las acepciones de la palabra interés), al cual se le adiestra simplemente como instrumento de producción. Esta extraña subversión producida en la ergología escolar, que no sólo desorienta, sino que anula al maestro como sujeto activo directamente responsable de la acción de enseñar y educar, y ha disuelto el pensamiento pedagógico por exclusión de los valores perdurables de la educación, nos conduce derechamente al primero de éstos, que es el de la modalidad o modalidades generales, extensa e intensamente discutido, a partir precisamente del momento en que fue predicado el evangelio de la espontaneidad, frente al sistematismo y aun a la simple intencionalidad, el cual afrontamos con la convicción de su inaplazable urgencia.

a) *Educación y aprendizaje espontáneos*. Es la modalidad inicial, originaria, instintiva, de la cual se puede hablar incluso con referencia a los animales con infancia relativamente dilatada: es difusa, mimética, práctica, gregaria, y en el hombre caracteriza a las fases más primitivas de su evolución, durante las cuales no puede ser de otro modo, porque el hombre primitivo no tiene contenidos educativos preconcebidos ni se propone fines ulteriores. Vive al día y gobierna a sus hijos, cuando llega a preocuparse por ellos, en puro y estricto presente. Hay un débil sentimiento familiar, pero ninguno de responsabilidad positiva. Los hijos son una posesión y no una fuente de obligaciones; de tal suerte, que en las primeras culturas prehistóricas no experimenta la menor vacilación si una hambruna exige su sacrificio. En verdad, no hay educación propiamente dicha, porque no hay dirección deliberada ni referencias conscientes que la determinen por su propia virtualidad. Más que acción educativa propiamente dicha, hay difusión de las escasas experiencias sociales, económicas y hasta donde cabe ahí usar esta palabra, culturales: se aprende por imitación, se fijan las actividades espontáneas por hábito y se enseña por mandatos y correcciones en relación inmediata con los actos ordinarios de la vida. La necesidad o la conveniencia práctica son los motivos.

El resultado es lo que da valor a la acción, y como la vida bruta es multiforme, hoy le pegará al niño su padre o cualquier persona mayor por lo mismo que ayer le festejó. El momento es puramente pragmático y por lo tanto alógico o, si se quiere, prelógico. Hay sentimientos y apetitos individuales, mas no intereses, en el amplio sentido espiritual de la palabra. Se vive por el grupo y para el grupo. Ni siquiera se concibe la existencia fuera de él. Y menos, el pensamiento que es propiedad de todos.

Azares felices proporcionan soluciones nuevas que inmediatamente pasan a formar parte del dominio vital, más bien que intelectual, del grupo, y en tal condición, son intangibles. Claro que nadie las declara tales: lo son por su propia naturaleza, y se transmiten, como todas las ideas y costumbres, por el mecanismo general de la convivencia. Una vez asimilados, que nadie las toque. No pueden admitirse aventuras intelectuales que puedan poner en peligro ni una brizna de las posibilidades de supervivencia de la comunidad. Gregario y estacionario son ahí conceptos equivalentes. No hace falta ninguna autoridad que prohíba novedades desconcertantes. La gente se encarga de frenarlas, y tal vez de aniquilar al renovador, si éste presume demasiado: todavía actúa así en medida muy superior a lo que nos induce a aceptar la ilusión democrática y liberal, porque la "espontaneidad" es más veces enemiga que amiga de la libertad individual, única libertad auténtica en el ser de razón. Rara vez la espontaneidad pura es verdaderamente original, por lo menos en la esfera de las soluciones prácticas de carácter general, donde nadie la pretende en la sociedad primitiva, ni sería admitida si se pretendiese. Tal vez encuentre algún campo de expresión en el exhibicionismo personal rudimentario de significación bélica o estética; pero ninguno en la dinámica vital, ideal y económica. Ni le hace falta a nadie, cuando la dinámica vital es absorbida totalmente, día a día, hora a hora, por la conquista del alimento. De ahí que la educación espontánea, como concepto definitorio de la función formadora, sea una modalidad exclusiva de las sociedades más primitivas. La necesidad real, efectiva, apremiante, no deja tiempo ni ganas de otra cosa que de su satisfacción inmediata. Desde que saben andar, los niños intervienen en todas las actividades útiles del clan o la tribu hasta donde llegan sus fuerzas,

y los juegos, si los tuvieran, que desde luego debieran de tenerlos, porque el juego es consustancial con la infancia, desde muy bajos niveles de la animalidad, son un reflejo de ellas. La maduración individual y social, que constituyen ahí toda la educación, integran un solo e indivisible proceso, que podemos llamar ahora con toda propiedad proceso de crecimiento, porque este concepto comprende acepciones, a la sazón válidas, de palabras tales como maduración, adiestramiento, instrucción y educación.

b) *La educación intencional.* Se opone con frecuencia la intencionalidad a la espontaneidad, como una modalidad que llena, con ésta, las posibilidades de clasificación de los hechos educativos. En estos casos, la educación sistemática se incluye en el concepto de intencionalidad. Temo que sea demasiado dilatar su significación, pues la intención es un momento de cada acto específicamente humano, pertenezca o no la idea que la constituye a un sistema establecido con anterioridad. En este sentido, la intencionalidad está más cerca de la espontaneidad que de la sistematización, pues un acto espontáneo no tiene por qué ser inconsciente, y menos en un grado de evolución que rebase el primitivismo quasi animal. En el ser humano, ya constituido como tal, es sumamente difícil, por no decir imposible, afirmar con seguridad de un acto espontáneo, por muy impulsivo que sea, que está desprovisto enteramente de intención, aun cuando se alegue respecto de los resultados, pues tal alegación remite el asunto al alcance jurídico o moral del acto realizado, con abstracción de su naturaleza psíquica. El sujeto que mata a golpes a un individuo y declara que no tenía intención de hacerlo, puede ser veraz hasta en mi f uero interno; pero como la acción ejecutada fue la de golpear, la intención puesta en ella, por muy espontánea que orgánicamente fuese el acto, envolvía la idea de daño, sin límites mentales y por lo tanto, la de muerte, ya que ésta es uno de los resultados posibles de los golpes. La negación del sujeto es una reacción instintiva de defensa "a posteriori", en la que él mismo cree lo que necesita creer; pero nadie podrá refutársela más que aquel que ha impedido el infierno de buenas intenciones: por eso la considera la jurisprudencia penal, por ejemplo, sabedora de que el mundo de las intenciones es enteramente subjetivo, y representa, por ello, una limitación ineludible del juicio y de las

investigaciones frente a los actos humanos, que nos obliga a ser prudentes en la apreciación de sus consecuencias. Pero esta cualidad de las intenciones no impide que formen un campo intelígerse de estudio, que se extiende entre el de las espontaneidades puras y el de los procesos sistemáticos rigurosos, que son por naturaleza preconcebidos, premeditados y ordenadamente desarrollados, con un propósito inalienable de consecuencia interna.

En educación, este campo aparece bastante bien definido. Comprende la acción de la familia sobre los hijos durante la minoría de edad; el aprendizaje profesional empírico; la dirección de la conducta ordinaria; la adquisición de conocimientos del dominio común; la formación de hábitos funcionalmente consagrados; la adquisición de destrezas vitales de reconocida eficacia... en suma, todos aquellos comportamientos y actividades que pueden ser favorecidos con la adopción intencionada de buenos modelos y ejemplos, con intervenciones individuales ocasionales de carácter instructivo, con ejercicios de adiestramiento más o menos articulados, y con correcciones oportunas. Todo ello, repetimos, está más cerca de la espontaneidad que de la sistematización, pues como he dicho en otro lugar "el niño, el joven y hasta el adulto infradotados buscan a quien imitar", y por otra parte, "es antinatural, y sólo puede suceder por degradación de los instintos de la especie, tanto individuales como sociales, que un ser humano vea con indiferencia un movimiento torpe en un semejante sin tratar de corregirlo, ni un movimiento diestro sin tratar de imitarlo".

Es claro que a medida que el hombre se aleja de la animabilidad, que se hace más necesaria la diferenciación de las actividades profesionales, que la vida social se hace más compleja y la cultura más extensa, la intencionalidad va ganando terreno a la espontaneidad y propende a engendrar estudios sistemáticos, donde los contenidos de experiencia dejan de ser abarcables por una asimilación o aplicación difusa u ocasional. Ninguna ciencia se ha formado sin una larga acumulación previa de materiales empíricos; pero a la vez, ninguna ciencia ha logrado incluir en su sistema, después de formada, todas las situaciones de la vida corriente susceptibles de ser relacionadas con ella. Tampoco la ciencia de la educación. Quizás ésta menos que ninguna. De ahí el gigantesco y anárquico error cometido

por John Dewey al proponer la elaboración del programa escolar con materia exclusivamente extraída de las actividades de “la vida social corriente” que “es deseable transmitir”, lo que equivale a mantener la educación escolar en la fase extra-científica de la educación intencional, hecho denunciado enérgicamente por Bode, quien demostró que “un ideal educativo que se conforma con preparar a los alumnos para determinados objetivos específicos se adapta mejor a un orden social estático que a uno dinámico” y declaró que “ningún análisis científico es capaz de determinar si una cosa es deseable o necesaria” con carácter general. Por lo tanto, una teoría semejante del programa escolar abandonaría la educación a las arbitrarias preferencias de cada maestro, o peor aún, de cada programador burocrático producido por las variaciones político-administrativas. Es necesario considerar, pues, como una modalidad específica, este campo de la educación intencional empírica, tan ancho en la familia, y tan importante en la escuela mucho antes de la aparición de la “pedagogía de la espontaneidad” y el “aprendizaje dirigido”, pues fue un capítulo notable de la primera pedagogía científica, fundado en que hay muchas cosas que es necesario hacer en la escuela y que no caben en un programa, por ambicioso que sea.

c) *La educación sistemática*. Es la que se administra con un fin justificado científica, filosófica o culturalmente, anticipadamente establecido por una reflexión o investigación de sus fundamentos axiológicos que garantiza su validez general; un plan de acción inspirado en ese fin y un proceso de desarrollo metódico de las actividades educativas y docentes. Si se nos pidieran modelos históricos concretos anteriores al descurrir pedagógico propiamente dicho, que podemos remontar con criterio liberal al “Tratado de la Enseñanza” de Luis Vives, nos atreveríamos a mencionar el trabajo de Aristóteles con Alejandro para la educación sistemática; el de Mentor, para la empírica, profundamente intencional pues esta modalidad es susceptible de la mayor elevación, como se contempla en Confusio y sus discípulos, en Sócrates y en Jesucristo, no superada por ningún sistema pedagógico contemporáneo. La educación sistemática produce el preceptorado profesional en el plano individual; la escuela, en el colectivo. Antes y después de la existencia de la pedagogía como disciplina científica, el maestro de

escuela es, en cualquier nivel, un educador o por lo menos un docente sistemático, sean las que sean sus limitaciones mentales y culturales en la concepción de la naturaleza y contenido de su trabajo profesional, en tanto que este carácter significa que realiza algo inaccesible a la familia y la comunidad en sus respectivos regímenes de convivencia general.

d) *La separación originaria.* Desde luego, aquellas limitaciones fueron tantas en un principio, que dieron lugar a una infortunada, pero comprensible separación entre las tres modalidades inalienables de la educación tan pronto como apareció la instrucción sistemática en los importantes círculos culturales protohistóricos. Antes y después de que toma forma la institución que hoy llamamos escuela, los primeros sacerdotes especializados como maestros se redujeron a enseñar con métodos de absoluta autoridad los contenidos culturales inaccesibles al intercambio intelectual general, sin prestar la menor atención ni pensar apenas en las ideas, costumbres y actividades susceptibles de aquel intercambio. Más aún, su enseñanza era rigurosamente esotérica. La separación y el desconocimiento mutuos fueron totales en cuanto a la acción educativa. Por una parte la sociedad educaba del modo más natural a sus componentes y, por otra, el templo, a través de algunos sacerdotes más o menos especializados, enseñaba a un corto número de jóvenes escogidos el sistema de dogmas, cultos y misterios que había llegado a constituir su religión; una moral preceptiva adscrita a este sistema; un conjunto de tradiciones religiosas y heroicas; el arte de leer y escribir y una suma de conocimientos empíricos, no siempre elementales, de aritmética, geometría, agrimensura, geografía, cosmografía, cronología, medicina, ingeniería y arquitectura, en la forma en que entonces se cultivaban, semejante a la que ahora llamamos globalización. No deja de ser una ironía que la más primitiva educación y la más primitiva instrucción fueron respectivamente espontánea y global sin saberlo, y que ambas fueron al mismo tiempo crudamente autoritarias en la disciplina y en los procedimientos docentes, empíricos también éstos, como los conocimientos que se administraban con ellos, pues resulta excesivo que una educación que blasona de rigor científico se deje arrastrar por nostalgias paleolíticas en tantas actividades.

Entre ambos extremos, la familia formaba a sus hijos y el taller y el campo enseñaban los oficios, por encima de la primera modalidad educativa y al margen de la segunda. Nada hay que objetar a las agencias naturales, ajenas a toda reflexión sobre el hecho educativo, considerado en sí; pero no ocurre lo mismo con las personas dedicadas expresamente a la enseñanza sistemática, las cuales parece que debían haber pensado en el objeto de su trabajo, y ciertamente pensaron, porque hay testimonios parciales en casi todas las culturas del Antiguo Oriente, pero sin salirse de su ámbito particular. Sin embargo sólo en apariencia es objetable, y menos en forma despectiva, el exclusivismo autoritario en que desde el primer momento incurrieron. Su pensamiento profesional no era un pensamiento pedagógico organizado con amplias perspectivas como el nuestro. No podía serlo, primero, porque no se proyectaba más que sobre los medios de obtener los mayores resultados en la enseñanza, tal como ésta se hallaba a su cargo; segundo, porque la materia les era impuesta de un modo absolutamente obligatorio, es decir, que la enseñanza no era autoritaria sólo respecto de lo que debían aprender los discípulos, sino también de la medida y modo de administrarlo, pues los bienes culturales eran un legado de los dioses, y por consiguiente, sagrados, de donde no podía moverse en ellos ni un acento; y tercero, porque para ellos esta situación era perfectamente normal, de modo que no es sólo que no pudieran salirse de los límites establecidos en la enseñanza por un Estado o un Sacerdocio todopoderoso, sino que no pasaba tal cosa por su imaginación. Es un hábito insulso de la militancia modernista servil, proferir en relación con este momento cultural y sus prolongaciones seculares, acusaciones de rutina, despotismo, violencia intelectual, atentado a la "personalidad del alumno" y otros por el estilo: si éste *tenía* que aprender al pie de la letra determinados conocimientos empíricos, preceptos morales, fórmulas dogmáticas, oraciones y conjuros, ritos litúrgicos o ceremonias sociales, en una palabra, sus-tratos inviolables de una larga y olvidada elaboración cultural, el maestro *tenía* que enseñarlos de la misma manera, ¡y ay de él si se desviaba un ápice de ellos! En lugar de tejer melodramas infantiles y pedagógicos, nos valdría más hacer un examen de conciencia acerca de nuestra liberación real de tales hábitos y servidumbres, sobre todo en estos deprimentes años de las dé-

cadas de los sesenta y setenta, asediados de dogmatismos ideológicos y pedagógicos y atormentados por los asaltos de los grupos de presión.

e) *Las condiciones de la pervivencia.* Aquel enclaustramiento, digámoslo así, de la enseñanza sistemática temprana en nada perjudicó a las otras dos modalidades, entre las cuales existía una comunicación permanente que unificaba sus respectivas funciones en un todo coherente; aunque la nueva agencia no entraba expresa y abiertamente en esta relación por las razones consignadas, tampoco permanecía ajena al mundo que la rodeaba, pues de una parte, vivía dentro de él y a su servicio, y de otra, se sentía obligada a vigilar el curso de la vida social para frenar toda manifestación que implicase un atentado contra los supuestos de su actividad. Lo cual significa que las tres agencias educativas actuaban separadamente, pero no estaban dissociadas. La masa del pueblo no entendía aquellas cosas que se enseñaban en los templos, pero intuía el valor de los productos de esta enseñanza y de lo que representaba su conservación y aumento para la comunidad. El sumerio y el egipcio más ignorantes sabían que allí estaba la clave de su superioridad sobre sus bárbaros vecinos.

Por una reacción hasta cierto punto comprensible, pero poco perspicaz, de las ideologías libertarias actuales, se ha preconizado en nuestro siglo la espontaneidad del alumno en el curso del aprendizaje escolar, o a lo sumo una simple dirección que tome obligadamente como punto de partida del acto docente en cada caso los intereses e impulsos espontáneos para toda clase de contenidos didácticos, al mismo tiempo que se mostraba una extraña hostilidad hacia la palabra enseñanza, en cuanto expresa el acto directo de impartir conocimientos y habilidades. Pues bien, dejando aparte de momento la incompatibilidad esencial entre los conceptos de organización y espontaneidad, debemos establecer que todo intento de exclusión de cualquiera de las tres modalidades fundamentales mutila el concepto didáctico tanto como el de pedagogía. La discusión airada entre aprendizaje espontáneo, dirección del aprendizaje y enseñanza es de una superficialidad y limitación mental insopportable; ni en la vida ni en la escuela nos podemos permitir arrojar por la ventana ningún término, y menos que ninguno,

el más decisivo para el crecimiento y expansión de la cultura: la enseñanza directa, sistemáticamente programada y administrada. Si en nuestro tiempo hay que salvar al niño de algo, no es del maestro, sino del anarquismo intelectual y pedagógico.

El insensato planteamiento de la relación entre lo viejo y lo nuevo se ha traducido en una concepción del progreso como una oposición irreductible entre ambas ideas, expuesta de tal manera que éste aparece como un proceso de eliminación sucesiva, al modo del apóstrofe de Rousseau a fines del siglo XVIII y del de Binet al fin del XIX: "En el día de hoy, el pasado ha muerto y hay que enterrar hasta el último de sus átomos" (1898). Pedantería colosal que, elevada a teoría, nos condujo a un caos inextricable de actividades estériles, porque este muerto es como el de "la verdad sospechosa"; de repente se presenta al mismo que lo mató o asoma su cara burlona por detrás de su capa. Binet mismo fue, después de su arrebato circunstancial, del que se arrepintió seguramente, el más discreto y precioso crítico de los excesos que se cometieron en nombre de la llamada "educación nueva", contra los valores perdurables de la educación-educación: sin apodos.

Hemos celebrado demasiado una versión falaz de la sentencia de Séneca que señala a la escuela el deber de enseñar para la vida y no para sí, porque hemos extremado arbitrariamente la idea de la mutua separación, interpretando como secesión lo que no fue más que división de funciones dentro de un contexto común; pues educando para sí la escuela educa para la vida, que se enriquece con sus productos, no sólo por la vía de los aprovechamientos materiales y morales a cargo de sus discípulos de los distintos grados y especies, sino mediante la asimilación progresiva de los bienes accesibles por un número mayor o menor de personas, que determina la elevación del tono cultural de la comunidad, con el complemento de los crecientes medios de información general, hijos, sin excepción, de una enseñanza escolar altamente evolucionada.

Ahora bien, si la educación sistemática, considerada en toda su extensión, abandona esta grandiosa misión de mantener y elevar ese tono mediante la conservación y acrecentamiento de los bienes culturales generales y especiales para arrojarse al medio de la calle a mangonear en las manifestaciones, prácticamente ilimitadas, de su libre y espontánea existencia, o invade

el seno de la familia para coaccionar a sus legítimos responsables con pedagogismos y esquematismos ideales impertinentes, ajenos a su competencia y a sus intereses naturales, no hará más que perturbar el orden legítimo de las relaciones educativas, comprometiendo los fines propios de las instituciones correspondientes y sembrando el caos en la sociedad, porque no hay mayor elemento de descomposición social que la perversión de los objetivos de sus diversos organismos y la irrupción mutua en sus respectivas funciones.

No cabe duda de que la desorbitación seudosocial de las instituciones escolares no sólo constituye uno de los fenómenos más subversivos del momento presente, sino que ha rebajado en un grado alarmante los rendimientos educativos y docentes, al distraer de sus obligaciones concretas, legalmente establecidas, a maestros y alumnos, con un deterioro tan grave de la moral estudiantil y luego de la profesional, que en la primera fase constituye uno de los mayores problemas de orden público, y en la segunda, sobrepone en un gran número de cosas el beneficio material al servicio que la sociedad trata de obtener con el sostenimiento de las respectivas escuelas, en tal medida que rehúye ejercer la profesión en lugares que no ofrecen elevadas oportunidades de lucro, actitud que en muchos países sacrifica inhumanamente a la población rural.

Ahora bien, en el estado actual de los estudios pedagógicos no sólo están perfectamente delimitadas las funciones intrínsecas de las agencias fundamentales, sino las posibilidades de desarrollo de las tres modalidades en la escuela, puesto que ésta es a la vez un ambiente social equivalente a la de cualquier conjunto de personas que conviven durante un tiempo determinado en una institución tutelar que previene las interacciones de la convivencia en una actitud semejante a la de la familia respecto de los elementos negativos y una agencia específica de educación sistemática apta para aglutinar las otras dos especies. Tanto es así, que la misma pedagogía clásica expuso las condiciones de la enseñanza ocasional dentro del desarrollo orgánico de las actividades escolares; y la actual, hasta ha introducido en los horarios tiempos de "trabajo libre", lo cual significa el reconocimiento expreso de la actividad espontánea como dimensión del trabajo escolar; pero al mismo tiempo revela un desconocimiento lamentable de la naturaleza de ésta,

porque la hora fija implica un condicionamiento coactivo, que en general deja en el aire a la mayoría de los muchachos, quienes la malgastan en trabajos rutinarios, y en el mejor caso, en lecturas recreativas, no excluidas de su contenido, pero tampoco admisibles como exclusiones, pues la hora de trabajo libre no debe concebirse como simple entretenimiento. Por su propia naturaleza y por las exigencias del plan escolar, el trabajo libre de cada alumno está en razón directa de su inteligencia y laboriosidad.

La escuela existe por y para la educación sistemática, cuyos planes deben ser cumplidos por todos los alumnos en un número de jornadas, de cinco horas por lo general, tiempo que nunca es necesario gastar íntegramente en ello; de manera que para todos queda un margen de actividad libre, equivalente al de los viejos "brazos cruzados", en espera del período siguiente del horario. Pero ocurre que en cualesquiera tareas derivadas del plan, hay alumnos que las terminan bien en la tercera parte del tiempo señalado; otros que consumen todo este tiempo en una realización mediocre, aún echándoles el maestro una manito, y el resto, los más, se distribuyen en los minutos intermedios. Ya sabemos lo que pasaba, y todavía pasa, desde la eliminación del cruce de brazos: al ir terminando sus tareas, los chicos pronuncian el estereotipado "maestro, ya acabé, ¿qué hago ahora?", y viene la lluvia de planos, dibujos, copias, etc. Pues bien, esos tiempos sobrantes son los que ofrecen la oportunidad ideal para el trabajo personal libre, con el cual queda liberado, además, el maestro (ocupado a su vez en la supervisión general y en las ayudas individuales necesarias) del agobiante "ya acabé", "ya acabé", "ya acabé".... Cuando el hábito del trabajo personal ha sido creado, el maestro puede responder de una vez por todas: "Aquí no se acaba nunca; algún quehacer han de tener; y si no lo tienen, lo inventan". Y claro que lo inventan los alumnos capaces de ello, a quienes toman los otros la idea que les agrada más o la actividad que se sienten más aptos para realizar; de suerte, que esta misma elección es una expresión de la personalidad, y por lo tanto, una forma de originalidad.