

# NOTAS PARA UN ENSAYO DE ORIENTACION DIDACTICA

por Adolfo MAILLO

## IV. CUESTIONARIOS NACIONALES

1. Los Cuestionarios Nacionales son extensos, se dice. Deben serlo. Comprenden todo lo que la escuela primaria ha de realizar en materia de instrucción en toda clase de circunstancias y ambientes. No van a quedarse a mitad del camino señalando niveles fácilmente rebasables, lo que produciría escándalo. Ahora bien; eso no quiere decir que todas las nociones en ellos contenidas han de exigirse en toda clase de escuelas. Ya en la introducción de los Cuestionarios y luego en dos Circulares dictadas por la Inspección General de Enseñanza Primaria en 1953 y 1954 se disponía que los Inspectores Provinciales acomodasen los Cuestionarios a los diversos tipos de escuelas. La Superioridad no pensó nunca en convertirlos en norma uniforme (1).

2. No tardó en aducirse la falta de libros para ponerlos en práctica. En un alarde de "comprensión" se esperó a que se publicasen textos "adecuados". Y cuando los hubo, o pareció que los había, ¿qué ocurrió? Que se estereotipó la enseñanza en la mayoría de los casos, en tal grado que hasta las materias que no eran susceptibles de reducción a clichés se las "cristalizó" en lecciones matando literalmente toda posibilidad de renovación de su didáctica. Un claro ejemplo: la lengua nacional. El postulado activo a que obedecía su desarrollo en los Cuestionarios se anula cuando se reduce su dinamismo complicado a un yerto mecanismo.

## V. LOS PROGRAMAS Y SUS EXIGENCIAS

3. ¿Es que pretende usted que cada Maestro formule su programa, sin atenerse a los libros que utilicen los niños? Eso es lo que pretendo justamente; lo contrario equivaldría a declarar que los Maestros son incapaces de redactar la guía de sus tareas, y me resisto a admitir esta conclusión. Si el Maestro no es un simple pasante o un repetidor servil, tiene que preparar el guión de sus trabajos, único modo de que éstos tengan un carácter personal, con el mérito o el demérito anejo a todo acto que merece el calificativo de humano. El Maestro que espera a que el autor de un libro le

dé el programa que ha de seguir, es, en realidad, un "auxiliar".

4. "Es un lio que el programa vaya por un lado y el libro por otro", oigo decir. No hay tal lio. Reclama un poco de esfuerzo determinar y "construir" las lecciones que han de justificar nuestra actividad. Nada más. Pero esa molestia queda compensada por el carácter concreto, personal, adecuado, que el trabajo escolar tiene así. ¿O es que cada escuela no plantea exigencias especialísimas y en modo alguno generalizables, que obligan (pedagógicamente hablando) a que el programa se acomode a las circunstancias de lugar, tiempo, alumnado, ambiente local, etc.? El índice de un libro, por sabio que le imaginemos, ¿incapaz de plegarse a estas solicitudes. Pero tampoco puede interpretar el modo particular de concebir las tareas de su escuela que tenga cada Maestro... no dispuesto a abdicar sus más valiosas prerrogativas.

5. Una vez visité la escuela de un Maestro cuyo programa dedicaba los diez primeros días del curso a "ambientar la clase" mediante la observación y estudio atento de la vida en torno. El pueblo y su estructura, las tareas de labradores, pastores, comerciantes y funcionarios, el relieve próximo, las producciones, las costumbres, además de ejercicios diarios de las técnicas instrumentales de la cultura (lectura, escritura y cálculo). Me mostró el programa y balbuceó justificaciones de su procedimiento, que temió desautorizase. Todo lo contrario. Lo elogué como merecía. Porque aquel Maestro tenía en cuenta el aforismo saequiriano, viejo de veinte siglos, pero que no ponemos casi nunca en práctica: "Enseñemos para la vida, no para la escuela".

## VI. EL "MUNDO DEL NIÑO"

6. El programa, guión del trabajo escolar, debería tener en cuenta esta sencilla verdad: lo que existe para el niño es, en primer término, su vida de niño; después, las realidades familiares y locales: los afectos, los problemas, los hábitos, las ocupaciones, el ritmo cotidiano de propósitos y tareas, que moldean y matizan su aspiración esencial: ser mayor. ¿Hemos pensado en la lejanía que media entre este "mundo", vivo y activo, y el cúmulo de abstracciones con que atiborramos las cabecitas infantiles?

7. No; no se trata de la fácil evasión romántica hacia "estos angelitos que son los niños". Cada

(1) Una cosa es que los Cuestionarios hayan de seguirse y otra que se los considere perfectos. No lo son, ni mucho menos, y no cedemos a nadie en deseos de revisarlos. Pero ¿se han ensayado íntegramente con carácter nacional y realizando previamente las necesarias acomodaciones?

día combatimos más el romanticismo de una pedagogía decimonónica, que aún colea, y ¡en qué medida! Frente a ella hacemos nuestro el lema de Leonardo de Vinci: el *ostinato rigore*, en un afán de claridad y de verdad, que nos parece medular en toda reflexión pedagógica. Lo que intentamos, al recordar el "mundo del niño" (mucho menos poético que el que soñó Ortega en el tomo III de *El espectador*), es la necesidad de "injertar" en él el orbe nocional de nuestros programas; pero no, como se suele, "a la trágala", intentando meter de bruces al niño en el universo terrible de las definiciones y las clasificaciones.

8. Todo el problema didáctico es un problema de método, y el método exige establecer conexiones mentales y afectivas entre el universo del alumno formado por sus propios impulsos y peculiaridades "compuestas" con las "asimiladas" del ambiente) y el cosmos de abstracciones que pueblan los libros. He aquí el gran problema. ¿Cómo van a tender esos difíciles y decisivos puentes, ni los Cuestionarios Nacionales, demasiado generales, por exigencias ineludibles derivadas de su carácter, ni los autores de "enciclopedias", muy alejados del panorama en que muestran sus exigencias, no "los niños" (entidad abstracta y engañosa, que en la realidad no existe), sino Juan, Pedro, Antonio, o María, Inés, Rosario, niños y niñas "de carne y hueso", que viven en este pueblo, con estas características inconfundibles y estas exigencias nacidas de su tradición y su ambiente?

## VII. PROGRAMAS LOCALES, PERSONALES, SINCEROS, MINIMOS

9. El programa tendrá en cuenta esos condicionamientos, no sólo para el "arranque" de las

lecciones, sino para su sucesión, orientación y matización. Pues los triángulos, los verbos o el sistema métrico son entidades de idéntico valor en todas partes, pero el momento de abordarlos didácticamente y las modalidades de su tratamiento en cada uno de los grados vienen decididos por un conjunto de notas que nadie puede trazar "a priori", y que sólo conoce cada Maestro. Pero, además: no debemos creer que memorizar las clases de triángulos, los tiempos de la conjugación de los verbos o los múltiplos y submúltiplos del metro es toda la labor de la escuela.

10. El programa, pues, debe ser *vivo*, concreto, referido al "ahora" y al "aquí" de cada escuela. Sólo así será lo que debe ser: un instrumento de trabajo personal e intransferible a la par que sincero, es decir, *realizable* y *veraz*. Lo que vale tanto como decir que ha de huir de dos peligros tremendos: el enciclopedismo y el desarraigamiento. Para evitar éste hay que *partir en cada lección de la realidad local*. Para huir del enciclopedismo, hagamos *programas mínimos*, esto es, *hacederos*, que luego podemos ampliar y complementar.

11. Ya en la introducción de los Cuestionarios Nacionales se decía: "Partamos siempre, pues siempre es posible, del "círculo de ideas del niño"; sepamos poner entre sus vivencias, como una más, el propósito docente de cada hora, y llevémosle, como de la mano, del lugar en que se encuentra su atención a aquél en que la lección dibuja sus perfiles. En el camino a recorrer está toda la esencia, significación y eficacia del *método*".

En estas palabras se contienen postulados didácticos que debemos *analizar* reflexivamente y *aplicar* en el trabajo de todos los días.

---

*La Edad Media tendía con ardor hacia el conocimiento y edificó en sus Summas un mundo bañado en una luz muy alta. Creando obras vigorosas, realizaba empresas audaces y modelaba estructuras de vida social de un gran valor. Pero si este movimiento creador hubiera tenido conciencia de sí mismo, se hubiera concebido como un servicio para la terminación de la obra de Dios, que es el mundo. El hombre se esforzaba en realizar esa obra, pero no en reflexionar sobre ella, y esto porque le interesaba la obra que había de realizar y no él mismo en cuanto creador.*

*También aquí los tiempos modernos aportan algo nuevo. La obra creada por el hombre adquiere una nueva significación, y lo mismo el hombre, como autor de la obra. Ella atrae hacia sí las energías de cuantos dominan al mundo, creación de Dios. El mundo pierde así el carácter de cosa creada y se convierte en "naturaleza"; la obra del hombre pierde el aspecto de un servicio realizado en obediencia a Dios y se convierte en "creación"; el hombre mismo, que antes era servidor y adorador, pasa a ser "creador". Todo esto es lo que expresa la palabra "cultura".*

(ROMANO GUARDINI: *Le monde et la personne*. Editions du Seuil, Paris, 1959, pág. 24.)