

Metodología y organización

NOTAS PARA UN ENSAYO DE ORIENTACION DIDACTICA

por Adolfo MAILLO

VIII. PROGRAMAS Y LECCIONES

1. Como se sabe, los cuestionarios se diferencian de los programas en que los primeros sólo enuncian, mediante epígrafes amplios, los grandes temas que es necesario señalar, mientras los programas están divididos en «lecciones», donde los asuntos se concretan en pequeñas *unidades de contenido*, que han de desarrollarse como *unidades de actividad*, en las correspondientes *unidades de tiempo*.

Siempre que hablemos de la lección en este trabajo nos referimos a las mencionadas *unidades de contenido y de actividad* (que nosotros englobaríamos bajo la denominación abarcadora de «*unidades de trabajo*»), sin predeterminar su carácter, orientación, amplitud ni estructura. Nuestro concepto de lección, por su generalidad, lo mismo puede aplicarse a las «pequeñas unidades», que consignaban los programas tradicionales, que a las «grandes unidades», preferidas ahora por ciertas direcciones didácticas; a las unidades concentradas, lo mismo que a las obedientes a una rígida sistematización por asignaturas; igual al criterio cíclico que al serial en la sucesión de los conocimientos. (Debemos decir, sin embargo, que no somos indiferentes a cualquier modo de realizar la lección.)

2. Entre la extensión del programa y la amplitud de la lección existe una relación íntima. Un programa amplio tendrá más lecciones que uno restringido o mínimo. Pero esta relación es independiente de la estructura de las lecciones. Un programa extenso, a base de lecciones cortas, es tan factible como un programa mínimo compuesto por grandes «unidades didácticas».

3. No es la extensión de las lecciones lo único que puede variar en el programa, ni es ésta la diferencia esencial en buena didáctica. Es mucho más importante la manera de «organizar» las nociones en las unidades que adoptemos, diminutas, normales o dilatadas. Frente a programas escolares de tipo tradicional, integrados por las clásicas asignaturas, son perfectamente posibles programas de globalización o de concentración, de «complejos» o de «proyectos», lo mismo tratándose de programas amplios que de programas mínimos, y no hace falta decir que las lecciones son muy distintas en cada uno de estos casos.

He aquí un cuadro en el que puede observarse la independencia que existe entre los diversos tipos de programas y las varias maneras de concebir y organizar las nociones dentro de la lección.

TIPOS DE PROGRAMAS	DESCRIPCIÓN	CLASIFICACIÓN	DETALLES
POR LA AMPLITUD DE SUS OBJETIVOS	Generales.	Por grados. Por materias.	
	Especiales.	Por sexos.	Para niños. Para niñas.
	Amplios. Corrientes. Mínimos. Intelectualistas (sólo nociones e instrucción). Integrales (también actividades de educación).	Por la índole de los alumnos.	Normales. De recuperación. Para débiles.
POR SU ESTRUCTURA	Según la organización de las nociones.	De sistematización por asignaturas.	De lecciones. De «unidades didácticas».
	Según la sucesión y graduación de las lecciones.	De concentración de nociones.	Centros de interés. Complejos. Concentración de materias. «Proyectos».
	Según el carácter de sus indicaciones.	Seriales (cursos como continuación). Cíclicos (cursos a base de círculos que se amplían). Sucintos (sólo lecciones).	
	Según sigan uno o varios criterios.	Detallados.	Además: Ejercicios. Material. Bibliografía. Indicaciones didácticas.
		Puros. Mixtos.	

4. Hay quienes creen que bastaría con redactar los programas, en vez de a base de lecciones, como ha sido habitual hasta ahora, mediante «unidades didácticas», para cambiar la faz de la enseñanza y pasar de la «escuela pasiva» del aprender lecciones a la «escuela activa», en que los niños son los primeros y más importantes colaboradores de su instrucción. No compartimos tal optimismo, que obedece a una ilegítima supervaloración de la forma. Como se ve en el cuadro anterior, lecciones y unidades didácticas son variantes de un mismo criterio de sistematización por asignaturas, que sólo difieren por la extensión de cada «unidad de trabajo». Lo que importa más no es cómo se organicen las nociones sobre el papel, sino cómo se incorporan a la mente de los alumnos. Este es el verdadero problema.

IX. LOGICA Y PSICOLOGIA DE LA LECCION

5. La lección es algo más que un simple trozo de texto, o un conjunto de nociones, que el niño debe aprender de memoria, con o sin explicación del Maestro. Es, dijimos antes, una *unidad de contenido* y de *actividad*, de carácter dinámico, ondulante, arquitectónico y complejo, por lo que nosotros nos inclinamos a denominarla *unidad de trabajo didáctico*. Ahora bien; hay muchos enfoques y muchas perspectivas para determinar lo que constituye realmente la unidad mencionada.

6. Lo más sencillo y lo que se ha hecho en la mayor parte de los casos es operar en los libros de la Enseñanza Media y Superior una reducción cuantitativa, eliminar algunas nociones que se consideran superfluas o difíciles, agrupando las restantes en núcleos integrados por los conceptos de la ciencia tradicional. Ocurre preguntar: lo que es unitario y simple para el adulto culto que estudia la ciencia o la enriquece mediante la reflexión, ¿es igualmente sencillo y unitario para el niño?

7. Esa es la gran pregunta de la didáctica práctica. Hace cincuenta años se intentó contestarla apelando del viejo *método lógico* al llamado *método psicológico*. Era una revolución; pero llegó poco lejos. Se quería hacer didáctica psicológica, mas como se carecía de conocimientos concretos sobre los límites y modos de comprensión infantil de las materias del programa, apenas se hizo más que ensayar un método inductivo frente al método deductivo, a que obedecían las asignaturas tradicionales, hijas de la mentalidad adulta. Los ensayos para empezar la Geometría por el cuerpo, en vez de por el punto y la línea, o la Gramática por la oración, en lugar de por la letra y el alfabeto, obedecían a esta onda de propósitos y preocupaciones, actual por los años veinte.

8. Es cierto que en los Estados Unidos se ha investigado sobre la indebidamente llamada «psicología de las materias de estudio» (las asignaturas carecen de psicología, prerrogativa del hombre); pero lo que nos ha llegado por estas latitudes de tales investigaciones es tan escaso como difícilmente aplicable a nuestros medios escolares. Se olvida, en este como en otros muchos puntos de doctrina o de conducta,

que el nominalismo anglosajón «concibe» los problemas psicológicos y educativos de tal modo que «los árboles no suelen dejarle ver el bosque».

9. Quienes hemos vivido la enseñanza primaria podemos acudir al tesoro de la experiencia, más valioso que cien bibliotecas. Imaginemos que deseamos redactar nuestro programa escolar. Dejándonos llevar de la rutina, no tenemos por qué molestarnos en determinar las «unidades de trabajo didáctico». Están determinadas ya, desde hace siglos, y los autores de libros escolares nos las sirven con estimable diligencia. Ahí tenemos el *verbo*, o el *sistema métrico*, o los *cuadriláteros*. Pero si desconfiamos de la fecundidad de la rutina, por un lado, y, por otro, queremos hacer un trabajo personal y responsable, pronto nos sentimos tentados a preguntarnos: ¿Es el verbo una unidad de contenido? Desde el punto de vista de los académicos de la Lengua o de los catedráticos de Universidad, sí.

El verbo es una «categoría gramatical» redonda y delimitada, sin posible confusión con la del nombre o la de los nexos. (Ya nuestro *Brocense*, en el siglo XVI, dividía las palabras, desde el punto de vista funcional, en sustantivas, verbales y nexos.) Pero el trabajo escolar nos ha mostrado mil veces que el verbo debe ser objeto de muchas lecciones. ¿Cuántas? He aquí un ejemplo de las cuestiones que están pidiendo a gritos una detenida experimentación.

10. Pongamos otro. Es indudable que la noción de «paralelogramo» puede ser objeto de una lección; es un concepto unitario, perfectamente distinguible de otros con los que se puede comparar (triángulo, circunferencia, etc.). Pero ocurre casi siempre que esa noción se da englobada dentro de la lección dedicada a los «cuadriláteros». ¿Debe ser el cuadrilátero o el paralelogramo el objetivo de la lección? Yo contestaré preguntando, a mi vez: ¿De niños de qué edad estamos hablando? Interrogante que encierra no pocas dificultades, como saben los Maestros.

11. Oigo la respuesta dominante. A los seis años, por ejemplo, daremos una lección sobre el cuadrilátero, y a los siete o los ocho hablaremos del paralelogramo; Está bien; por lo menos, aparentemente. Pero la psicología complica un poco el cuadro de la lógica. Es claro que, en una enseñanza medianamente eficaz, el párvulo se habría familiarizado con el «manejo» (no sólo con la observación) de toda clase de formas geométricas, aunque, eso sí, sin darles los nombres técnicos. Las «formas de cuatro lados» puede y debe agruparlas elaborando la noción de cuadrilátero o, por lo menos, poniéndole en condiciones de que la elabore (no dándosela fabricada para que la memorice, que es lo que hace siempre la escuela libresca y pasiva).

12. Hay una larga etapa de la vida del niño durante la cual es mucho más apto para el *saber anecdótico* que para el *saber sistemático*. El saber anecdótico es concreto, «elemental», constitutivo, mientras el sistemático y abstracto es indirecto, sintético, «comprensivo». Una lección a los siete años sobre cada uno de los distintos tipos de cuadriláteros, y dos o tres dedicadas a comparar sus características

(entender es comparar y distinguir) estaría mucho más de acuerdo con la psicología del niño que dar en una lección todas sus clases y nombres (entre los cuales hay algunos tan enrevesados y antiinfantiles como los de «trapezio» y «trapezoide»). (¿Habéis pensado en lo que dificulta la «pacífica» observación del niño ver que hay figuras que le mostramos e intentamos que conozca y aprenda, con nombres tan horribles como «escaleno» e «hipotenusa»?) Lo importante, por otra parte, no son las palabras, sino el conocimiento de la realidad.

13. En Aritmética, desde mediados de septiembre hasta mediados de diciembre, es decir, durante un trimestre, los niños de seis a siete años sólo deben estudiar los diez primeros números. Pero realizando con ellos las cuatro operaciones. Algo semejante debe ocurrir con la Lengua. Antes que el niño aprenda las denominaciones gramaticales debería haber tomado contacto e incorporado a su vocabulario centenares de nombres, adjetivos y verbos que le enseñáramos a combinar en frases de sentido perfecto para él. Si cuando se encuentra en plena fase de saber anecdótico nos obstinamos en hacerle aprender nomenclaturas que responden a conceptos generales, inaccesibles a su inteligencia, en vez de enseñarle le embarullamos y le incapacitamos para aprender.

14. El primer resultado de esta reflexión, que podría alargarse hasta ocupar gruesos volúmenes (y es lamentable que en nuestra Patria no nos dediquemos a esclarecer estos problemas, que son los verdaderamente interesantes en la escuela), es que las unidades de trabajo escolar deben ser cortas. Pocas nociones en cada lección, y muchos ejercicios destinados a asimilarlas y aplicarlas: he aquí una regla que nos parece fundamental. Entonces podrá preguntarse: ¿Es necesario renegar de la «unidad didáctica», del «centro de interés», del «complejo», es decir, de todas las formas de organización de las nociones a base de amplios conjuntos? Sin desbrozar siquiera un tema especialmente complicado, diré que las «ideas asociadas» constituyen una conquista muy importan-

te de la didáctica moderna; pero hemos de libramos de identificar las asociaciones mentales del adulto y las del niño. ¡Son tan distintas, cuantitativa y cualitativamente!

15. La cuestión es ver lo que el niño es capaz de abarcar en una sola mirada mental. La lección no debe traspasar esos linderos irrebables. Por eso debe ser más «pequeña»—es decir, más breve y constituida por ideas más concretas—a los seis años que a los doce. Pero, además, a los seis años debe ser más sencilla, es decir, *menos abundante en ideas*, aunque sean ideas particulares, y, sobre todo, en implicaciones de esas ideas entre sí. Ese es criterio en orden a la organización interna de las lecciones.

16. A esta luz podemos ver cuán artificiosamente están divididas las lecciones en los libros usaderos. Una lección, o, con motivo mayor, una parte de ella, dedicada a que el niño diga qué es la Gramática o la Historia, o la Geometría, es literalmente una monstruosidad. Otro tanto puede decirse de lecciones de radio más modesto, pero también inaccesible al escolar. Por ejemplo: «el relieve español». No ofrece duda que se trata de una «unidad didáctica» definida; tan definida como inabarcable para el niño, es decir, inoperante y perturbadora. Lo mismo afirmamos, por ejemplo, de «la civilización en la Edad Media», asunto ingente y complejísimo, formado por centenares de ideas intrincadas y donde, además, se suma el efecto desfavorable de la incapacidad del niño para localizar el pasado...

17. Cuando el alumno no abarca el «horizonte mental» que dibujan los perfiles de la lección porque: a) contiene demasiadas ideas; b) mantienen entre sí numerosas relaciones; c) se trata de conceptos amplios y abstractos, aquella es ineficaz y perturbadora. Aunque exámenes y pruebas objetivas muestren que los niños han «aprendido». Pues lo importante no es lo que el niño *aprende*, sino lo que *comprende*.

A. M.

“Si quisiéramos caracterizar a la pedagogía actual podríamos decir que tiene su centro en la psicología del niño. Su carácter esencial se descubre en el deseo de tener en cuenta esa psicología, para poder seguir la idea según la cual es imposible querer acelerar el desarrollo del niño mediante una enseñanza prematura, que se aplicaría más al adulto que al niño. Toda tentativa de ese género sería tan ridícula como la del criador que exigiese al potrillo que corriese tan velozmente como el caballo o la del floricultor que quisiese transformar inmediatamente al capullo en rosa. Toda madurez exige un tiempo cuya duración no puede reducirse. Las leyes del desarrollo psicológico, la estructura y las formas de esa psicología general nos impiden abordar todo ejercicio que no encuentre algún eco en el mundo mental del niño.”

MAX MARCHAND: *Higiene afectiva del Educador*. Enciclopedia de Educación, julio, 1959, pág. 11. Consejo N. de E. P. y Normal. Montevideo (Uruguay).