

Metodología y organización

PROGRAMAS, METODOS, ACTITUDES

Por ADOLFO MAILLO

Cuando nos ocupamos de planes y reformas de la enseñanza, en cualquiera de sus grados, solemos incidir en la necesidad de modificar los programas. No sólo los profanos, sino buen número de profesionales creen de buena fe que toda innovación en materia docente y educativa ha de referirse forzosa y exclusivamente a poner o quitar "asignaturas" en cada uno de los cursos del plan correspondiente, ya se trate de enseñanza primaria o de enseñanza media.

"Con tantas asignaturas, los chicos no pueden aprobar", claman los padres.

"El cúmulo de materias les impide sedimentar los conocimientos", afirman, por su parte, los iniciados.

Entonces las protestas conjuntas de unos y otros terminan por convencer a las autoridades de que es necesario modificar los programas, ya para aligerarlos, suprimiendo materias, ya introduciendo en la denominación de las mismas el socorrido recurso de llamar "nociones" o "introducción" a lo que debería ser una exposición detenida. Con una de estas soluciones, o con ambas, se cae en el mismo error: creer que las innovaciones docentes impuestas por el cambio de las circunstancias y exigencias culturales y sociales consisten simplemente en añadir, eliminar o superficializar determinados conocimientos.

Es evidente que los programas, en cuanto índices de nociones sistemáticamente agrupadas, son una pieza importante en todo plan de enseñanza, por lo que cualquier reforma debe reflejarse en su estructura, amplitud y propósitos. Las recientes conquistas de la navegación y exploración del espacio exterior aconsejan introducir en los programas algunos conocimientos de Astrofísica y Astronáutica, más o menos intensos, según el grado docente de que se trate. El moderno impulso de las comunicaciones entre todos los países de la tierra estimula el cultivo de los idiomas extranjeros, por lo que conviene introducir el estudio de los más difundidos desde la escuela primaria, así como fomentar y amplificar el conocimiento de los que eran ya preceptivos en los demás grados de la enseñanza.

Tampoco debemos infravalorar las modificaciones que están operándose en el seno de no pocas materias, a virtud de ampliaciones de sus perspectivas, que desembocan en correlativas exigencias de renovación metodológica. Mencionemos solamente las más señaladas. El ejemplo más característico es acaso el de las Matemáticas. En diversos países se plan-

tea ahora la necesidad de invertir casi totalmente el viejo orden expositivo de las ciencias de la cantidad y la extensión. Frente al cálculo tradicional y las operaciones que permiten manipular los números en las necesidades de la vida cotidiana, el auge adquirido por la teoría de los conjuntos lleva a no pocos especialistas a defender la necesidad de comenzar el tratamiento de estas materias por las nociones más abstractas, las cuales podrán servir de introducción fácil en las nociones de la matemática superior, de la que el cálculo elemental es una rama menor. No podemos mencionar siquiera los problemas que esta tesis, defendida en Europa especialmente por M. Papy, profesor de la Universidad de Bruselas, plantea a la didáctica tradicional del cálculo y la medida, ya que invierte la formulación psicológica hasta ahora vigente, según la cual la enseñanza ha de comenzar por mostrar lo concreto y tangible para elevarse luego a la consideración de las nociones más abstractas y generales.

En íntima conexión con la cuestión aludida se encuentra la iniciación a la física y la química. ¿Es el sencillo experimento el mejor método de iniciación al estudio de los fenómenos físico-químicos, o junto a él y, en cierto sentido, antes que él debemos ofrecer a los niños el conocimiento de los "modelos" a que corresponde la estructura del átomo y aun del cosmos, si deseamos que tengan no sólo una idea justa de lo que ocurre en el mundo de la materia, sino una "imagen" adecuada del universo, base de una correlativa concepción del mundo? Tanto en este caso como en el anterior lo que está en juego es el principio mismo de la "enseñanza concreta"; es decir, la base indiscutida sobre la cual reposaba hasta ahora la didáctica.

Un caso análogo, pero de una magnitud diferente, bien que de importancia extrema, es el relativo a la Historia. Los modos habituales en la enseñanza de la "maestra de la vida" están siendo sometidos hoy a una crítica rigurosa. Se pone en duda hoy no ya solamente la capacidad del niño para comprender la esencia de lo histórico, que reside en la localización de los acontecimientos, por una parte, y por otra, en la comprensión de las complicadas cadenas causales que ligan entre sí a los fenómenos del pasado, sino también la licitud misma de un enfoque basado en la importancia del "acontecimiento", efecto de una visión "catastrófica" del suceder. Flan-

cuando esta posición se alzan las modalidades conceptuales que ponen por encima de los hechos políticos y bélicos sucesos de otro gálibo, cuyo aparente pequeño formato oculta su trascendente fecundidad. Se llega así a la "historia sociocultural", muy distinta en sus métodos de investigación y de exposición de la "historia política", considerada hasta ahora como la única que merece tal nombre. Pero nada más erróneo que yuxtaponer a este tipo de historiografía unas nociones de "desarrollo social y cultural", como ha pretendido hacerse con alguna frecuencia, para ponerse "al día". Es una inversión de la óptica usadera lo que se impone, con una paralela necesidad de investigación para aportar los hechos que ofrecerían un panorama obediente a la compleja causalidad del acontecer, viciada antaño por una supervaloración de los "grandes hechos" y de los "grandes hombres". ¿Qué ha sido más importante para la evolución de la Humanidad: la guerra francoprusiana o la invención del motor de explosión? ¿Es más relevante la biografía de Guillermo II que la de Edisson?

Al lado de las modificaciones de concepción y contenido encontramos las transformaciones en los métodos, más sutiles, más escurridizas y que, por ello mismo, corremos el riesgo de no captar muchas veces en un examen apresurado de las reformas docentes. Sin embargo, no cabe duda que encierran una trascendencia pedagógica excepcional hasta el punto de que no hay cambio en la estructura de una materia que no postule un cambio metodológico, siendo éste de tal entidad que sin él se anulan los efectos que aportaría cualquier enriquecimiento notional. Es lo que no suelen ver los profanos en pedagogía y lo que invalida buena parte de las reformas en nuestra enseñanza.

Pensemos, por ejemplo, en lo que exige de nosotros el "procedimiento activo", que no es ni más ni menos que una vuelta del revés de las modalidades tradicionales de exposición y explicación. Cuando contemplamos las polémicas que suele suscitar entre nosotros el libro de texto no podemos sustraernos a un sentimiento de tristeza al ver que sigue concediéndose a este auxiliar de la enseñanza un valor

análogo al que tenía hace cuatro siglos, con olvido de que el libro es sólo un *guión del trabajo didáctico*, y que este trabajo consiste esencialmente en despertar deseos de saber y en ayudar al niño a satisfacerlos, no dándole la "ciencia hecha", sino facilitándole oportunidades para que, en la medida accesible a él, la haga mediante observaciones, ensayos y experimentos elementalísimos, que le den la esencia del orden de fenómenos o de conocimientos que intentamos "comunicarle".

De intento hemos entrecomillado esta palabra porque en ella reside buena parte de los errores y el confucionismo didáctico que padecemos. Suele creerse que el libro es un depósito de saber que el niño debe aprender y que el maestro ha de "comunicar". Nada más erróneo. Pese al auge actual de la teoría psicociológica de la comunicación, lo que ésta tiene de profundo y humano no es ningún proceso que pueda asimilarse al "dar y al recibir", sino que consiste en una estimulación de las posibilidades emotivas y mentales del "otro", disponiéndole a captar personalmente el mensaje de que se trate. En esa estimulación que despierta las energías individuales es donde reside el "quid" de la enseñanza, con motivo mayor cuando se trata de niños cuyas capacidades asimilativas son débiles, y consisten esencialmente no en un *poder*, sino en un *querer poder*.

La superstición del libro evidencia un rezago en estadios didácticos anteriores al descubrimiento de la "metodología activa". Pues no es el libro, sino el maestro quien ha de hacer llegar al niño la serie de estímulos susceptibles de poner en movimiento sus posibilidades personales para llevarlas al conocimiento de lo que intenta enseñar (que nuestros clásicos hacían sinónimo de *mostrar*, es decir, de poner hábilmente ante la mirada mental del alumno para que éste lo capte e incorpore a su personalidad).

Pero si el libro se maneja como un depósito de saber que el niño debe memorizar, consistiendo en esto la enseñanza, entonces nos situamos en los antípodas de la didáctica activa y no hacemos otra cosa que perpetuar en la segunda mitad del siglo XX procedimientos de enseñanza netamente medievales. Sólo

Mi semejante no es aquel que padece obstáculos semejantes a los míos. Es el que me revela de la manera más patente la meta hacia la cual yo quisiera ir. Más que el animal que se agita en mí, es el héroe que admiro. Mi semejante es mi modelo. El es en acto lo que yo soy sólo en potencia y frecuentemente hasta sin saberlo.

El santo, el sabio, el artista, me hacen tener consciencia de mi vocación. Ellos me aportan elementos, me señalan caminos. Sus obras son llamamientos dirigidos a mi libertad. El poeta despierta en mí la conciencia poética; si no lo hiciera, yo no le entendería como poeta. El hombre valeroso me recuerda que nada puede hacerse sin decisión y, mediante su ejemplo, yo descubro en mí alguna generosidad.

Nunca me uno más a mi amigo que cuando ambos olvidamos la diversidad de nuestras miserias para permanecer atentos a la unidad de nuestra vocación. Cuanto más alto y más lejos nos lleve ésta, más estrecha se hace nuestra unión y más se acentúa nuestra semejanza. Así, es en el amor de Dios donde se fundan las amistades perfectas y donde desaparece por completo la ilusión del aislamiento...

Los individuos están próximos o lejanos unos de otros. Las personas se vuelven a encontrar más allá de sus cuerpos y de sus imágenes, en lo que ellas aman y desean, aunque generalmente lo desconocen.

(GASTON BERGER: "Du prochain au semblable", en *La présence d'autrui*, París, P. U. F., 1957, página 98.)

deben memorizarse aquellas síntesis de conocimientos que han sido asimilados por las vías de la observación, la experimentación y la manipulación personal. Es decir, la memorización es la última fase del proceso docente y, ciertamente, la menos importante, puesto que es como el efecto y reflejo de las fases anteriores, que son las únicas dotadas de verdadera eficacia didáctica. Obrar de otra manera es contraproducente, como siempre que se intenta "poner el carro delante de los bueyes".

Con ser de trascendencia capital las modificaciones del programa en cuanto a su contenido y estructura, así como las relacionadas con el método de enseñanza, no agotan, sin embargo, las cuestiones a tener en cuenta cuando hablamos de cambios en los planes docentes. En un terreno más profundo, menos frecuentado por ello, pero más operante, se encuentran las actitudes: actitudes del niño, pero, sobre todo, actitudes del maestro, ya que las de éste son causa y origen de las de aquél.

Actitud equivale a posición mental y emocional; manera de estar ante alguien o ante algo. En esa manera de estar hay ingredientes intelectuales, que se dirigen a captar la verdad o el error; en una palabra, el mensaje que nos llega del objeto exterior, persona o cosa. Pero siempre, y especialmente cuando se trata de relaciones con personas, existe un matiz previo de aceptación o de rechazo, de acogimiento o de repulsa, de cariz afectivo, que constituye el núcleo psicológico de la actitud.

Hasta fecha relativamente reciente se ignoraba todo lo concerniente al papel de las actitudes en las relaciones humanas. Hoy se investiga esta materia con asiduidad apasionada, convencidos de su importancia extrema en todas las manifestaciones de la vida social. ¿Cuáles son las actitudes habituales del maestro ante su oficio? Ello depende de la vocación, pero también del conjunto de procesos emotivo-mentales que él posea en relación con la enseñanza y con sus alumnos.

Sin otro propósito que aludir superficialmente a una masa de "descubrimientos" de la máxima importancia para la didáctica (y de ello habrá que hablar algún día con el debido rigor y el indispensable detenimiento), diremos que ante ambos tipos de realidades el maestro puede mantener una actitud *abierta* o *cerrada*, es decir, conclusa o inconclusa, susceptible o no de cambios y enriquecimientos. También podemos llamarlas actitudes flexible e inflexible, respectivamente, aunque con menos precisión terminológica. El dómine simplista, que cree saber lo suficiente para repetirse indefinidamente a sí mismo, que piensa estar "al cabo de la calle" en materia de conocimientos y de métodos, que habla dogmáticamente y rechaza toda innovación, mantiene una actitud *cerrada*. Por el contrario, el que se reconoce perfecto, el que está dispuesto siempre a aprender y, por consiguiente, a rectificarse, en beneficio de sus tareas y de sí mismo, mantiene una actitud *abierta*, la única recomendable en la enseñanza.

En la vida de un hombre que ha hecho objeto de

ella la comunicación pedagógica con los otros, la actitud abierta es la que impone la estructura y exigencias íntimas de su quehacer. Cabe en algunas actividades humanas un mínimo de intercambios con otras personas y un máximo con la materia de trabajo. Tal ocurre en la mayor parte de los oficios que antaño se denominaban "mecánicos". En las tareas cuya textura consiste en la constante comunicación con los demás, la actitud cerrada impone un tratamiento de los "otros" análogo al de la materia inerte, lo que constituye un crimen de lesa humanidad. Por ello, la actitud abierta es la primera exigencia del trabajo educativo y docente.

Apertura a las exigencias estructurales de la propia tarea, es decir, tendencia activa y permanente al perfeccionamiento, al progreso personal, así en los órdenes social y cultural como en el ético y religioso. Apertura, sobre todo, al ser de cada niño, no a lo que él es en el momento actual, sino a su promesa de ser, a lo que será algún día si el maestro, a fuerza de errores, ignorancias y constricciones, no ciega fuentes promisoras ni opone diques brutales al devenir de unas energías que piden cauces y no barreras, estímulos en vez de imposiciones, en lugar de verdades hechas, condicionamientos que propicien su germinación.

Es obvio que una gran parte de esas actitudes forman parte del lote hereditario del educador. Pero no es menos cierto que la inmensa mayoría de ellas son susceptibles de cultivo y desarrollo, y a ello deben tender planes de estudio en las Escuelas del Magisterio que tengan en cuenta, por encima de estas o aquellas "asignaturas", el conjunto de disposiciones que hacen del estudiante un maestro capaz de sostener con sus alumnos diálogos didácticos constantes y fecundos. ¿Se hace mucho ahora en tales centros para fomentar en los alumnos aquellas actitudes de apertura y perfeccionamiento sin las cuales no hay posibilidad de que realicen su misión con provecho, a menos que les sonría un raro azar feliz?

No se trata, empero, de ninguna "asignatura" que haya de ser incorporada al plan de estudios vigente (harto necesitado de una reforma, clamorosamente instada por todo género de circunstancias), como pretendería creer un tipo de pensamiento pseudopedagógico y mecánico, que gravita demasiado sobre las estructuras escolares. Se trata de un "clima" vivido por todos y cada uno de los profesores en la relación didáctica concreta con sus alumnos durante todas y cada una de sus clases. Pues las actitudes no se aprenden "estudiando", como propende a pensar un intelectualismo trasnochado, pero omnipresente, sino "viviendo", y viviendo las relaciones personales de los "modelos", que se interiorizan inconscientemente en el trato cotidiano. Por ello asimilamos y hacemos nuestras las actitudes de nuestros padres, de nuestros profesores, de nuestros maestros. ¿Se comprende la importancia de las que ofrezcan los maestros de maestros? Desde luego, más trascendentales que la cantidad y aun la calidad de sus enseñanzas, pues ni el profesor ni el maestro forman

con lo que *saben*, sino con lo que *son*, en una cadena de procesos psicosociológicos cuya repetición conlleva a quienes desean la modificación de actitudes y reacciones.

Pero yo no quería hacer otra cosa hoy que apuntar hacia un tema mayor, tan desatendido como ur-

gente entre nosotros. Pasma considerar su rareza y novedad en un panorama pedagógico ganado por pequeñas bagatelas, a las que se concede categoría de cuestiones capitales, en tanto los problemas hondos brillan por su ausencia entre tantos tópicos y tantos "aerolitos".

CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

CIENCIAS NATURALES

Los trabajos que se publican a continuación corresponden a los que fueron premiados en el concurso convocado por el CEDODEP para los Centros de Colaboración Pedagógica. Todos ellos son debidos a maestros nacionales, y las ideas y opiniones que en los mismos se contienen, explanando el temario oficial, son de la exclusiva responsabilidad de los autores respectivos.

Por falta de espacio no es posible publicar

de momento el resto de los trabajos premiados, lo cual se hará tan pronto como las disponibilidades lo permitan, ya en VIDA ESCOLAR, ya por otro procedimiento.

El Centro agradece el celo e interés de inspectores y maestros por los Centros de Colaboración Pedagógica, de positivo valor para el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio.

LA CIENCIA Y LA COMPRESION DEL MUNDO CONTEMPORANEO (*)

Por LORENZO HERRERO

Maestro Nacional. Graduada "Princesa Margarita de Austria", Canillejas (Madrid).

Imaginemos lo que ocurriría a un hombre, sin conocimientos, situado ante la Naturaleza, e imaginemos, asimismo, lo que le pasaría a un animal en la misma situación.

Es indudable que la primera sensación de ambos ante los fenómenos naturales sería la de miedo. De ello se deduce que la primera reacción ante el mundo será la de defensa.

Esto traerá un intento de conocer cómo son las cosas, para evitar sus peligros. Es indudable que será el resultado de ese intento de conocer las cosas más perfecto en el hombre que en el animal. Pero no lograremos hallar, en la estructura íntima de ese intento de conocer, una diferencia esencial que nos separe de forma específica dos funciones diferentes en el hombre y en el animal. Ambos observan, con distinto grado de finura, y ambos memorizan sus experiencias.

Más tarde, hombre y animal, abandonan su posición de pura defensa ante los hechos. Por necesidades biológicas, en su más bajo sentido, tienen que pa-

sar al ataque, tienen que hacer al mundo que les rodea objeto de una agresión. Necesitan vivir y tienen que consumir alimentos. Estos alimentos hay que «robárselos» al mundo exterior. Ambos lo hacen de un modo que puede parecer diferente, pero que, en esencia, es el mismo.

Para los dos actos, de pura defensa y de agresión al mundo, es necesario que tengan un conocimiento de él. Es lógico que en el hombre alcance mayor grado ese conocimiento.

No es el momento de investigar si los conocimientos que tiene el animal, del mundo, son instintivos, nacidos con él, o, por el contrario, son producto de un aprendizaje. Lo mismo nos ocurre con la investigación de si el hombre tiene un conocimiento instintivo previo o todos sus conocimientos son adquiridos.

Lo fundamental es distinguir que estos conocimientos, en los estadios citados, no se diferencian en nada específico. Entre la hormiga que acumula granos y el hombre que siembra, siega, trilla, ensaca, muele y cuece cereales no hay más que una diferencia puramente técnica. Estos actos, uno y otro, no

(*) Corresponde al tema I del Programa para los Centros de Colaboración 1960-61.