

nal, ha de obedecer a un ritual inseparable del «papel» que la sociedad asigna al educador. Mas como su función se ejerce en el recogimiento del ámbito escolar, tantas veces ignorado o preterido por la sociedad, su «personaje» sólo se aleja de la «persona», esto es, únicamente se oponen destino y papel cuando su «yo» se complace en exterioridades y cotizaciones vedadas a la «interioridad», la soledad y el recoleto aislamiento impuestos por una función que no es «minus-terio» (*minus*), porque es «magis-terio» (*mas, magis*).

No es obvia esta valoración, y la convierte en ardua hoy la progresiva publicación y tecnificación de la misión educadora, en una época de masas que parece ganada por los espíritus de la difusión y aun de la confusión. Sin embargo, cualesquiera que sean los avatares que a la humanidad reserve el porvenir, frente a las actividades llamadas a ser contadas y cantadas por las trompetas de la fama —menesteres que piden anchos estadios y expresiones briosas y multitudinarias—, existirán siempre aquellas otras que, como la oración y la educación, exigen el encuentro de la persona consigo misma en el sosiego, la introspección y el recogimiento.

Hay tareas de *ágora* y oficios —deberes— de *claustro*. Hemos dicho alguna vez que el hombre se prepara para la darwiniana «lucha por la vida» en tres recintos velados y sigilosos: el claustro materno, el claustro familiar, el claustro escolar. En ellos se verifican la maduración y el adensamiento de la *persona*, así como la eclosión, en su centro recóndito, de la *personalidad*, mediante el diálogo fecundo con el ser que infalsificablemente se es, a la luz del amor y el temor de Dios. La madre, el padre, el sacerdote, el maestro, fomentan de verdad los procesos misteriosos de la humanización en la medida en que ponen su intimidad en contacto y al servicio de la intimidad de sus hijos o alumnos, es decir, en la medida en que la permanente tentación del *personaje* es vencida por la sinceridad, la autenticidad, la acción callada y amorosa de la *persona*.

La paz augusta de esas germinaciones se opone, en más de un sentido, a la publicidad, la «pose» y la «figuración» en que abundan con frecuencia los propósitos y actividades del *personaje*.

Metodología y organización

EDUCACION REALISTA, _____ _____ EDUCACION PARA EL FUTURO

por ADOLFO MAILLO

Desde hace muchos años ruedan por las páginas de los libros y las revistas de educación ardientes alegatos en pro y en contra de la educación formal y de la educación "real". No vamos a reproducir aquí ninguno de los argumentos esgrimidos en esta vieja polémica, no sólo porque los suponemos suficientemente conocidos de nuestros lectores, sino también porque una de las exigencias de nuestro tiempo consiste en evitar, en la medida de lo posible, las filigranas, evoluciones y ringorrangos en que solía abundar la dialéctica tradicional, para ceñirse a una consideración más inmediata, más eficaz y menos aparatosa de las cuestiones.

Acercamiento de la cultura a la vida.

Esta decadencia de la dialéctica se debe, entre otras cosas, al abuso de un tipo de razonamiento que, al alejarse, en cada movimiento de la espiral lógica, de los puntos de partida iniciales, pierde

cada vez más el contacto y la concordancia del pensamiento con lo real, un pensamiento embriagado en sus propios vinos dialécticos y seudocreadores.

Pese al auge actual de una matemática y una lógica fundadas en axiomas que se admiten como verdaderos para edificar sobre ellos cadenas de razonamientos, las ciencias caminan muy a la vera de la realidad, procurando no distanciarse de ella sino lo suficiente para que el entendimiento adquiriera la perspectiva indispensable a sus funciones de comprobación y elaboración mental de los hechos.

La ciencia se siente impelida a esta nueva especie de realismo, en primer lugar, a causa de las necesidades impuestas por la progresiva especialización de sus objetivos y tareas. En efecto, cuando la Física englobaba campos hoy parcelados en múltiples especializaciones, era natural que enfocase los problemas que plantea la interpretación de la

Naturaleza desde puntos de vista más generales y como lejanos.

Pero la razón principal que decide hoy la sujeción a la realidad del conocimiento científico es el carácter práctico y utilitario que exigen de la actividad intelectual tanto el "principio de eficiencia", postulado esencial de la ciencia moderna, como la necesidad de que la cultura se emplee, no sólo como instrumento *para entender* el mundo, a la manera que ocurría en otras épocas, sino también como *herramienta* de modificación de la realidad en servicio a las necesidades de los hombres. Este nos parece el postulado esencial, extremadamente fecundo, de la ciencia y la conciencia del hombre contemporáneo.

Mirándolo bien, ello es una consecuencia de la versión sufrida por la reflexión científica, lo mismo que por las tareas artísticas y literarias, a consecuencia de la progresiva invasión de los círculos intelectuales por actitudes y hábitos originarios de esferas sociales distintas de las que habitualmente les proporcionaban elementos humanos. Mientras el "sabio" antiguo y el "intelectual" o el "artista" modernos se entregaban a la reflexión como hierofantes de un culto hermético, sólo posible en la olímpica segregación de un ocio fecundo, el científico y el técnico actuales interrogan a la Naturaleza y reproducen en el laboratorio los fenómenos físicos y químicos, más como operarios de una tarea socialmente justificada que como exquisitos miembros de una raza superior que maneja alfabetos esotéricos en coloquios restringidos por la aplicación rígida del *numerus clausus*.

No es sólo la realidad de la Naturaleza la que solicita el entusiasmo y la dedicación sin reservas de los investigadores, sino también la realidad social, que es necesario conocer y dirigir para llevar a cabo una distribución de los bienes culturales tal que de ellos participen cuantos hombres viven sobre la superficie de la Tierra.

He aquí en qué doble y profundo sentido la cultura actual procura acercarse a la vida.

Los nuevos programas.

La transformación cultural antes aludida repercute vigorosamente sobre las concepciones y las realizaciones educativas. Cifra y síntesis de ella es el programa escolar, brújula de las tareas cotidianas y símbolo de las aspiraciones de la escuela.

¿En qué medida intenta transformar los programas ese "apetito de realidad" que acabamos de atribuir a la cultura de hoy?

La contestación a esta pregunta ocuparía mucho más espacio del que tenemos a nuestra disposición. Digamos solamente, a modo de breve apuntamiento, que el ataque contra los programas tradicionales, iniciado a raíz de la terminación de la Primera Guerra Mundial por Decroly, y continuado después por otros muchos pedagogos, se exacerba ahora por el carácter *práctico* que debe tener la enseñanza primaria, cualesquiera que sean la disposición

de las materias y la combinación de sus nociones en los programas nuevos.

En primer lugar, atraviesa una crisis profunda el concepto mismo de "asignatura". La teoría atómica, antes reservada a la Química, es hoy patrimonio de los físicos, y son ellos los que han llevado a cabo la desintegración del átomo y los que continúan explorando la fuerza misteriosa que relaciona entre sí a las partículas de que se compone. Cada día es más claro que lo importante son los "objetos de estudio", los temas que solicitan la atención de los hombres de ciencia o, como en nuestro caso, de los encargados de transmitir a otros las nociones elementales de la cultura.

Un ejemplo de esta tendencia es el estudio de la *localidad*: lo que los franceses y los belgas llaman la enseñanza del *milieu* y los alemanes *Heimatkunde* (tan rica en contenido y eficacia didáctica como poco frecuentada por el trabajo de nuestras escuelas). El pueblo o la aldea es una realidad múltiple, que puede afrontarse desde perspectivas muy diversas y distantes. Por una parte, tenemos su estructura material, en cuanto conjunto de viviendas asentadas sobre un *locus*, con sus calles y plazas, es decir, con sus lugares de tránsito, convivencia y esparcimiento. Difieren entre sí los edificios en atención a múltiples circunstancias: apariencia, *status* social de quienes los habitan, funciones que en ellos se ejercen. Desde este último punto de vista debemos diferenciar los edificios privados y los públicos; entre éstos destacan la Iglesia, el Ayuntamiento, el Juzgado, la Escuela. Con un carácter intermedio están los edificios privados de frecuentación pública: cines, bares, estaciones de ferrocarril o de autobuses, etc. Todo ello da materia para numerosas lecciones y ejercicios.

Luego viene la circunstancia ecológica, es decir, el estudio del pueblo "situado" en la comarca que le rodea, de cuyas características telúricas, agrológicas, climáticas, etc., recibe múltiples condicionamientos y caracterizaciones. La flora, la fauna, las ocupaciones predominantes en la localidad, las comunicaciones con el resto del mundo... ¡Cuánta materia de reflexión y de enseñanza!

¿Podemos considerar este estudio de la localidad como una asignatura? En manera alguna. Su tratamiento engloba materiales procedentes de la Geología, la Geografía, la Tecnología, la Agricultura, la Sociología, etc. Este ejemplo nos sirve para ver hasta qué punto unos programas escolares, concebidos en función de exigencias actuales, deben no prescindir por completo de las viejas asignaturas, pero sí completarlas, unas veces, integrando sus nociones en núcleos o conjuntos nuevos; otras, inventando literalmente grupos de nociones hasta ahora desconocidas o no tratadas didácticamente. Esto sin hablar de las concentraciones de materias o los "centros de interés", estructuras didácticas a las que se acercan casi todas las modalidades actuales de confección de los programas.

Un ejemplo de la integración de nociones es el estudio de la localidad, que acabamos de citar. En torno a ella se interrelacionan y coordinan conceptos procedentes de las disciplinas más diversas, constituyendo una fuerte unidad de percepción y referencia. Si necesitamos un ejemplo de "asignatura" nueva ahí tenemos la reciente disposición del Ministerio de Educación Nacional que publica el *Cuestionario para la enseñanza de la circulación vial en las escuelas*. Compárense la fisonomía, los propósitos y las exigencias de esta materia con la Aritmética y la Gramática, pongamos como ejemplo de asignaturas tradicionales. Pocas veces es posible ejemplificar con tal claridad la diferencia que existe entre los viejos y los nuevos saberes, en el sentido en que antes la perfilábamos. Mientras la Gramática o las Matemáticas, producto de seculares abstracciones y deducciones, nos ofrecen una serie de nociones muy elaborada y "libresca", nociones casi siempre alejadas del panorama frecuentado habitualmente por la mente y el corazón de los niños, la enseñanza de la circulación tendrá que partir forzosamente de realidades extremadamente concretas y, por así decirlo, al alcance de la mano: las calles, con sus aceras y su calzada; los vehículos, cada grupo de ellos con sus características inconfundibles, según sean de tracción animal o de tracción mecánica; los peatones, que tienen necesidad de cruzar la calzada, de conformidad con las prescripciones del Código de la Circulación. Este Código no es más que el conjunto de normas (relaciones) que ligan entre sí a los elementos antes indicados, con objeto de coordinar sus actividades evitando accidentes y perturbaciones.

Un reflejo vitalizador de ese realismo didáctico debe proyectarse sobre la totalidad de las materias del programa, cualesquiera que sean su estructura, ámbito y objetivos.

Una educación para el futuro.

Más de una vez se ha censurado a la Pedagogía su retraso en recoger los mandamientos del presente para adaptar a ellos una educación que, por actuar sobre seres humanos en formación, debería tener cuidadosamente en cuenta la preparación para el futuro. Ortega abundó en esta crítica que, ciertamente, tiene algo de verdad; pero no da plenamente en el blanco. Porque no es la Pedagogía, generalmente atenta a recoger las exigencias del presente y adivinar la fisonomía del porvenir, sino la Política, la Organización y la Administración escolares las que, obedeciendo a un factor de inercia que actúa poderosamente en la evolución histórica, proporcionan generalmente apoyos eficaces a la tendencia de los profesionales de la enseñanza a actividades reiterativas y estereotipadas, tendencia inevitable por el enorme gasto de energía nerviosa que la enseñanza supone, como vio agudamente Herbart (que no fue solamente el fundador

de la Pedagogía, sino también un preceptor, es decir, un maestro práctico).

Constituye una prueba nada leve estar obligados a vigilar críticamente la propia actividad educativa para atemperarse a los postulados y obligaciones impuestas por el progreso de la ciencia de la educación; pero es mucho más difícil (y, sin embargo, forma parte de los deberes del pedagogo y del maestro) esforzarse en avizorar los perfiles y configuraciones que adoptará la vida de mañana, ya que los niños que preparan no han de vivir la existencia de hoy, sino la de un futuro más que objeto de conocimiento, motivo de vaticinios y conjeturas.

Solemos olvidar que nuestros alumnos han de vivir las realidades del año 2000 y sólo teniéndolas en cuenta y capacitándoles para adaptarse a las necesidades de entonces cumplirá la educación su deber fundamental. Es importante que la escuela enseñe lo que hicieron los romanos o los visigodos; pero es más apremiante que indique a los niños lo que ellos estarán obligados a hacer. Carecemos de espacio para explicar las directrices que la actualidad lanza hacia un porvenir más cercano de lo que solemos pensar. La industrialización, la urbanización, la progresiva sustitución del "medio natural" por el "medio técnico" (según la terminología de Friedmann), la generalización del trabajo y la aguda sensibilización de la conciencia de lo social, la superación de las culturas nacionales en complejos de carácter regional, continental o mundial, el aumento del autocontrol en la conducta humana, mediante una profundización de las vivencias religiosas y un conocimiento más completo de las energías y los procesos interpsicológicos y sociológicos; tales parecen ser algunas de las características más importantes del mundo que adviene.

Pero si resulta problemático convertir los presentimientos en verdades demostradas, es fácil, por el contrario, que el maestro adopte y, en la medida de lo posible, haga adoptar a los niños *actitudes* anímicas capaces de permitirles una adaptación eficaz a las realidades venideras.

En efecto, la característica esencial del mundo moderno es el cambio, y el resultado más inmediato de ella en las conciencias más alertadas es la idea de que nuestro mundo está sujeto a procesos de transformación múltiples y rápidos, que hicieron formular a Daniel Halévy el principio, hoy admitido de una manera incontestable, de la "aceleración de la Historia". Por lo que respecta a los progresos de la ciencia y la técnica, las conquistas humanas se suceden con una rapidez vertiginosa y los medios que la investigación pone a disposición del hombre para el dominio de la Naturaleza son cada día más numerosos y eficientes, como muestran elocuentemente los avances conseguidos en los últimos treinta años por la Medicina o la Aviación. No es sólo el conjunto de los utensilios que tenemos a nuestra disposición lo que ha cambiado: está operándose una mutación en los hábitos, en las percepciones y en la psicología global de

los hombres. La vivencia del tiempo es completamente distinta en el campo y en la gran urbe, como distinto es en ambos espacios sociológicos el caudal y el ritmo de la circulación de las personas, los bienes, las ideas y las emociones, por lo que no es exagerado afirmar que el movimiento de industrialización y su correlativo el proceso de urbanización están sometiendo al hombre a transformaciones psicológicas cuyo alcance no puede preverse. Claro está que no cambiará nunca la "naturalidad" humana; pero será considerablemente "modalizada" por nuevos e incesantes condicionamientos.

En esta situación, no exenta de riesgos y de celadas, parece que la doctrina educativa tenga por misión principal llevar al alma de los educadores la convicción de que es necesario acomodar las conciencias a las exigencias de un mundo que cambia, un mundo en el que todo misonismo constituye una tentativa de suicidio. Los incesantes trabajos de los investigadores hacen que cada semana aparezcan veinte nuevas revistas dedicadas solamente a las ciencias físico-naturales. Con diversa periodicidad, y en lenguas distintas, la prensa lanza a la curiosidad y a la reflexión de los estudiosos más de ocho mil revistas pedagógicas. ¿Se piensa en lo que supone este hervidero de concep-

tos y experiencias, cuya potencia de "penetración" multiplican los modernos medios de difusión y comunicación?

Evidentemente, no todo puede ni debe cambiar. Las verdades religiosas permanecerán firmes en sus principios incommovibles y acaso más vigentes que ahora en no pocas almas. Pero casi todo lo demás: verdades y realidades sujetas a las mudanzas de lo contingente; parcelas científicas, que caen bajo el imperio de postulados más generales, los cuales, al ser descubiertos, iluminan con una nueva luz las porciones ya conocidas reordenándolas en estructuras de más amplio radio, se modifica obedeciendo a presiones diversas que actúan sobre los conceptos rectores y las estructuras sociales.

La vivencia del cambio, como realidad actual predominante, no siempre grata, y en no pocas ocasiones trágica, debe llevar al maestro a un permanente autoanálisis de sus métodos y sus objetivos, a una reflexión enérgicamente realista de sus instrumentos y maneras de pensamiento y de acción, para alejar de la escuela toda inercia, todo mecanismo, toda rutina, toda parálisis mental y efectiva, único modo de que pueda ampliar el horizonte vivencial de sus alumnos, disponiéndolos a vivir en un mundo que cada día ensancha más y más sus perspectivas.

¿CLASE AUDITORIO ————— O CLASE LABORATORIO?

por LOUIS CROS

Lo que está siendo sometido a crítica es el concepto mismo de clase. ¿Por qué?

Volvamos a las estadísticas anteriormente citadas. Ellas nos enseñan que *un tercio de los alumnos* está formado por niños que aprovechan satisfactoriamente una enseñanza fundada principalmente en la lección oral, el libro de clase, el deber y la interrogación de tipo tradicional, porque estos procedimientos son más adecuados para formar ideas abstractas, para interesarse en los conocimientos teóricos y en un saber escrito.

En cambio, los demás niños tienen necesidad de una *motivación* más concreta para realizar un pleno esfuerzo intelectual; sólo se concentra su atención y se despierta su espíritu cuando las facultades de intuición y de imaginación se ponen en actividad mediante el sentimiento de participar en una creación, en una obra, de la que esperan una *utilidad inmediata*. El saber, que no se separa en ellos del saber hacer, tiene que aparecer ante su espíritu como un *instrumento de la acción*.

En estos niños nunca es tan fecundo el esfuerzo cuando esta motivación no existe. "Es muy cierto —observa J. Vuillet— que los niños del curso elemental se entregan a un esfuerzo sin reservas cuando calculan *la cosecha de un hortelano*; pero es más

cierto todavía que su esfuerzo crece cuando examinan las cuentas de la Mutualidad. Es verdad que el niño del curso medio presta atención cuando ordena las frases de una composición francesa; pero es todavía más exacto que prestan una atención especial cuando escriben una carta a sus padres o a sus amigos. Es cierto que el niño del curso de fin de estudios realiza un esfuerzo cuando aprende las partes del esqueleto; pero lo es mucho más que lleva a cabo un esfuerzo motivado cuando identifica huesos encontrados en el bosque."

Hay que hacer justicia a la Administración de la enseñanza: las instrucciones pedagógicas en vigor en nuestro país han preconizado con frecuencia métodos inspirados en esta concepción. Pero la mejor teoría pedagógica es ineficaz si no va acompañada de medios prácticos de ejecución. Hay que reconocer que por falta de la libertad de iniciativas, de condiciones materiales y del instrumental técnico necesario, estos medios no se aplican en muchos casos.

Así, los malos alumnos, abandonados a la pasividad de las colas de clase, son con mucha frecuencia niños a los que no se les ha ejercitado de pequeños en el trabajo intelectual *a partir* de una acción material, más tarde en el razonamiento abstracto y en la expresión verbal *a partir* de observaciones y ex-