

Didáctica
para la escuela primaria



GH00193

DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA

ROBERT DOTRENS
Y COLABORADORES

La formación y el perfeccionamiento del personal docente constituyen, en la mayoría de los países, condiciones sin cuyo cumplimiento no será posible obtener ni la expansión ni el mejoramiento de la enseñanza. He ahí, pues, uno de los sectores clave hacia los que se orienta la actividad de la Unesco. A ello obedece la publicación de esta obra, que Eudeba y la Unesco ofrecen conjuntamente al público.

Preparado por especialistas de la enseñanza primaria y basado en experiencias concretas, este libro ha sido concebido como un instrumento de trabajo directamente utilizable por los profesores y por los alumnos de las Escuelas de Formación del Magisterio —singularmente en los países en vías de desarrollo—, así como por cuantos maestros necesiten recibir informaciones y consejos pedagógicos de orden práctico.

La Unesco ha encargado al profesor Dotrens, ex presidente de la sección de Educación de la Comisión Nacional Suiza de la Unesco, la redacción de una guía pedagógica para ayudar a los maestros a "educar primero, para después instruir". El

DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA

DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA

ROBERT DOTRENS

Con la colaboración de

ADOLFO MAILLO

GASTON MIALARET

MICHAEL RAY

EDMOND RAST

-9400193-

D784d

EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires - Rivadavia 1571/73
Sociedad de Economía Mixta
Fundada por la Universidad de Buenos Aires

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la
Ciencia y la Cultura — Place de Fontenoy, Paris - 7e

Hecho el depósito de ley

IMPRESO EN LA ARGENTINA — PRINTED IN ARGENTINA

Í N D I C E

PRÓLOGO	XIII
PREFACIO	XV
INTRODUCCIÓN	XVII
I. El objetivo de la educación en la democracia	XVII
II. Las condiciones actuales de la vida social	XIX
a) El progreso de los medios de comunicación	XX
b) La revolución de los medios de información	XX
c) La prolongación de la escolaridad	XXI
d) El problema del empleo del tiempo libre	XXII
III. La preparación para la vida de mañana	XXIII

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN: ENSEÑAR A CONDUCIRSE

Capítulo I. LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD	3
1) Saber conducirse	5
2) Saber adaptarse	7
3) Saber colaborar	8
Capítulo II. EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO	10
1) El niño es un candidato	10
2) El crecimiento mental	11
3) El interés y la motivación	14
4) El entrenamiento para el esfuerzo	15

SEGUNDA PARTE

LA ENSEÑANZA: ENSEÑAR A APRENDER

Capítulo III. LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA	23
I. Cultura escolar y cultura permanente	23
II. Los medios individuales de la cultura	28
A. La inteligencia y el instinto	28
B. La curiosidad	29
C. La observación	32
D. La lectura	34
E. La reflexión, la meditación	35
F. Los intercambios	36
G. La documentación	36

III. Los medios escolares de la cultura	37
A. Los métodos de enseñanza	37
1) La lección del maestro	38
a) Las preguntas del maestro	39
b) Las preguntas de los alumnos	41
2) El trabajo por grupos	43
3) El trabajo individualizado	51
4) La instrucción "programada"	58
B. El material de enseñanza	61
C. Los medios auxiliares audiovisuales	65
1) Auxiliares visuales	66
a) Las láminas y las ilustraciones	66
b) Las proyecciones fijas	67
2) Auxiliares sonoros	69
a) Los discos	69
b) El magnetófono	70
c) La radiofonía	72
3) Auxiliares audiovisuales	72
a) Las películas sonoras	72
b) Las películas didácticas habladas	73
c) La televisión	74
4) Conclusión	74

TERCERA PARTE

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Capítulo IV. UNA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL	79
A. El saber y la expresión	79
B. El objetivo por lograr	83
Un objetivo social, utilitario	86
Un objetivo individual de cultura y de perfeccionamiento	87
Es necesario partir del niño	89
Hay que respetar los estadios de la evolución mental del niño	89
Es necesario considerar la lengua como un medio de expresión	89
Capítulo V. LA EDUCACIÓN DEL LENGUAJE	91
a) Importancia del lenguaje	91
b) El lenguaje antes de la escuela	93
c) La primera enseñanza del lenguaje	96
d) La parte práctica	100
Capítulo VI. ELOCUCIÓN Y DICCIÓN	106
Capítulo VII. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	110
A. El aprendizaje	113
B. Los métodos de lectura	114
1) Los métodos sintéticos o fonéticos	115
2) Los métodos analíticos o globales	116
3) Los métodos mixtos	119

VIII

C. La iniciación en la lectura	120
Los ejercicios rítmicos	122
El control de la visión y de la audición	122
Conceder amplio lugar a las actitudes afectivas	123
D. La lectura corriente	123
E. La lectura expresiva	124
F. La lectura oral colectiva	125
G. El control de la lectura	126
Capítulo VIII. LA LECTURA EN SILENCIO	130
Capítulo IX. LA LECTURA EXPLICADA	135
A. Técnica de la lección	137
Análisis del fondo	137
Análisis de la forma	138
B. Ejemplos	141
Capítulo X. LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO	148
A. El método asociativo	150
B. La ortografía de uso	155
C. Ejemplos	156
Capítulo XI. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN	164
A. Una revolución necesaria	164
B. La redacción como producción personal	165
C. Las técnicas de enseñanza	170
D. La corrección del texto libre	175
Capítulo XII. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	178

CUARTA PARTE

METODOLOGÍA DE LAS ENSEÑANZAS FUNDAMENTALES

Capítulo XIII. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	185
A. ¿Qué es la escritura?	185
B. ¿Qué escritura se debe enseñar?	187
C. Los enlaces	188
D. Los instrumentos	189
E. Ejercicios preparatorios	192
F. Los comienzos de la escritura	195
G. Paso a la escritura inclinada	197
H. Introducción de la escritura enlazada	197
Conclusión	197
Capítulo XIV. LA PRIMERA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS	199
Los objetivos de la enseñanza del cálculo	199
I. Los aspectos psicopedagógicos	203
A. La noción de número	203
1) Noción de invarianza de una cantidad	203
2) El ordenamiento de una serie	205
3) ¿Cómo llega el niño a la noción de número?	206
4) Algunas observaciones pedagógicas	208
5) El número de la actividad escolar	210

IX

B. Las operaciones	212
1) La noción misma de operación	213
2) El nombre de las operaciones fundamentales	213
3) La traducción simbólica de las operaciones	216
C. La medición	218
D. El razonamiento en el niño	219
II. Problemas generales de la pedagogía del cálculo	220
A. La escuela y la vida	221
B. Comprender - aprender	227
C. Comprender y expresarse	236
D. Prevenir vale más que curar	240
E. De la medida después de cada cosa	243
1) Los controles	243
2) Los tests de conocimientos y de nivel	245
3) Los tests de aptitud para el cálculo y para las ma- temáticas	246
III. Métodos y técnicas	247
A. El método inductivo	248
B. El método deductivo	254
C. La lección de cálculo	261
IV. El material para el cálculo en la escuela primaria	267
A. Los diferentes materiales no figurativos	269
Los dados móviles	269
Las plaquitas	270
Los tableros contadores	276
Las reglitas de Cuisenaire o los números en colores	278
B. El material de tipo geométrico	283
C. Las fichas de cálculo	285
D. Los films	295
V. Algunos problemas particulares	296
A. Los cálculos numéricos	297
B. La iniciación en la geometría	300
C. Traducciones gráficas	301
Capítulo XV. EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO	305
A. Estudio del medio	306
a) Observar	307
β) Asociar	308
γ) Expresar	308
B. La enseñanza de la geografía	311
C. La enseñanza de la historia	320
Capítulo XVI. LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA	326
A. La educación moral	326
B. La educación del civismo	336
1) Deberes para consigo mismo	340
2) Deberes para con sus semejantes	340
3) Deberes para con el Estado	340
4) Deberes para con la Patria	340
C. La educación para la comprensión internacional	347
Capítulo XVII. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA	353
1) La enseñanza del dibujo	354
2) La educación musical	358

3) El trabajo manual	360
Principales técnicas	364
Las materias primas	364
Herramientas	365
Trabajos	365
Los objetos	365
Capítulo XVIII. LA INICIACIÓN EN LAS CIENCIAS FÍSICAS Y NATURALES	369
I. Introducción	369
A. Objetivos de la enseñanza de las ciencias	373
1) Objetivo educativo	373
2) Objetivo utilitario	378
II. El método	380
A. El interés	381
B. Lo concreto	384
III. El programa	384
Programa para 1º y 2º año	386
Programa para 3º, 4º y 5º año	391
Programa para 6º, 7º y 8º año	394
IV. Los medios	395
1) La naturaleza	395
La naturaleza en la clase	397
2) Material experimental	398
3) Manuales	398
4) Biblioteca de trabajo	399
5) Medios audiovisuales	399
6) Lecciones al aire libre	400
7) Laboratorio, museo, huerto	400
V. La lección	403
Ejemplos de lecciones	403
La ventana	404
La germinación	406
El imán	408
Conclusión	409
Capítulo XIX. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE	413
Conclusión	415
BIBLIOGRAFÍA	415

PRÓLOGO

La formación y el perfeccionamiento del personal docente constituyen, en la mayoría de los países, condiciones sin cuyo cumplimiento no será posible obtener ni la expansión ni el mejoramiento de la enseñanza. He ahí, pues, uno de los sectores clave hacia los que se orienta la actividad de la Unesco. A ello obedece la publicación de esta obra.

Preparado por especialistas de la enseñanza primaria y basado en experiencias concretas, este libro ha sido concebido como un instrumento de trabajo directamente utilizable por los profesores y por los alumnos de las Escuelas de formación del magisterio —singularmente en los países en vías de desarrollo—, así como por cuantos maestros necesiten recibir informaciones y consejos pedagógicos de orden práctico.

La Unesco ha encargado al profesor Dottrens, ex presidente de la sección de Educación de la Comisión Nacional Suiza de la Unesco, la redacción de una guía pedagógica para ayudar a los maestros a “educar primero, para después instruir”. El señor Dottrens ha llevado a cabo esta tarea con la colaboración del señor Adolfo Maillo, director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, de Madrid, así como la de dos antiguos expertos de la Unesco, los señores Mialaret y Ray, y la del profesor Rast, de la Universidad de Ginebra. Su estudio trata sucesivamente: a) de la educación (enseñar a comportarse); b) de la instrucción (enseñar a aprender); c) de la enseñanza de la lengua materna; d) de la metodología de las enseñanzas fundamentales. Inútil añadir que la Unesco no hace suyos todos los puntos de vista ni todas las opiniones que se exponen en esta obra. Si algunos de ellos hubieran de ser discutidos, el debate habría de plantearse, como es natural, en un plano estrictamente científico.

Al hacer presente a los autores su agradecimiento por la aportación con que enriquecen este aspecto concreto de la educación, la Unesco espera que “Didáctica para la escuela primaria” logrará su propósito de constituir, en manos de los educadores, un eficaz instrumento pedagógico.

en la Universidad de Ginebra, presentamos las ideas modernas que lingüistas y psicólogos quieren que se tomen en consideración en la metodología de la enseñanza de la lengua materna. El señor Rast se ha ocupado particularmente en el vocabulario.

Personalmente, soy responsable de los demás capítulos y de la ordenación general de la obra.

Ofrecemos a los colegas latinoamericanos el fruto de nuestras experiencias en el dominio de la inspección de escuelas y de la enseñanza primaria. Maillo, Mialaret, Ray, Rast y yo mismo somos antiguos maestros primarios.

Todo lo que proponemos ha sido experimentado y practicado con éxito, con excepción de los medios audiovisuales, de los cuales, sin embargo, hemos tratado de mostrar las posibilidades que ofrecerán a los maestros, cuando sean más ampliamente difundidos.

Los medios didácticos probados que presentamos, utilizados con el espíritu que nos ha llevado, si no a concebirlos, al menos a mejorarlos y a precisarlos, permitirán dar a los alumnos una enseñanza viva y eficaz, alejada lo mismo del conservatismo que de la rutina, que no aportan al maestro ninguna satisfacción y a los alumnos apenas un mínimo provecho, así como de los métodos de vanguardia, cuyo empleo —aunque hayan demostrado su valor— no se halla aún tan generalizado, mientras las condiciones del trabajo de los alumnos y de los maestros no corresponden a lo que los mismos exigen: locales, equipo, material educativo, formación de los maestros, contingente de las clases, etcétera.

En fin, debemos hacer constar que hemos concebido nuestra exposición en función de la enseñanza primaria, que se extiende en un período de seis años, o sea entre los seis y los doce años de edad. Más allá de este período hay que tener en cuenta otros métodos, otros procedimientos y otras enseñanzas. No nos hemos ocupado en ellos aquí.

Séanos permitido desear que este manual práctico de didáctica de la enseñanza primaria responda totalmente a los anhelos del Departamento de Educación de la Unesco, que nos encargó su redacción, y al cual damos las gracias por la confianza de que nos ha hecho objeto, así como a los intereses y necesidades de aquellos a que va particularmente destinado.

Troines, Ginebra, noviembre de 1964.

ROBERT DOTRENS

Profesor de Pedagogía en la Universidad de Ginebra y en el Instituto de Ciencias de la Educación. Presidente de la Sección de Educación de la Comisión Nacional Suiza para la Unesco.

INTRODUCCIÓN

I. EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA

¿Qué es la educación?

Considerada desde un punto de vista general, la educación es una acción que se ejerce sobre sí mismo y sobre los demás.

La educación de sí mismo —la autoeducación— es siempre un acto voluntario que se impone para lograr ciertos fines, ciertos resultados: corregirse de un mal hábito o de un defecto; desarrollarse adquiriendo una cultura complementaria; dominar una técnica; lograr el perfeccionamiento profesional, etcétera.

En cada uno de estos actos y en todos los que se les parecen, el interesado se fija un objetivo, desea llegar a un resultado. Fijado este objetivo, escoge, naturalmente, los medios que le parecen mejores para poder alcanzarlo.

La educación que se ejerce sobre los demás presenta esta doble característica, la de poder ser inconsciente o voluntaria. Cuando hablamos de educación —sobre todo de educación escolar—, no consideramos frecuentemente más que el carácter intencional, deseado, de nuestra acción educativa. Olvidamos demasiado fácilmente y con mucha frecuencia que, sin saberlo, obramos sobre nuestros alumnos. La acción inconsciente sobre los demás —niños o adultos— concierne a todos los seres humanos y más particularmente a los educadores profesionales; no es otra cosa que nuestro ejemplo. Que lo queramos o no, la vida en medio de nuestros semejantes provoca fenómenos de imitación o reacciones de carácter defensivo. La moda femenina es, tal vez, el más bello ejemplo que puede darse sobre la importancia de la imitación a los demás: mujeres y muchachos “siguen la moda”, es decir, imitan a otras mujeres y muchachos que “lanzan la moda”.

Los educadores y futuros educadores no deberían jamás olvidar el poder del ejemplo: actitudes, lenguaje, comporta-

miento, etc., y el de la imitación. Todos los escolares saben que una clase está ordenada y que los alumnos guardan orden, si el maestro es ordenado, e inversamente.

Si el maestro escribe muy bien, los alumnos tienen magnífica escritura; si habla con corrección, el lenguaje de los alumnos se verá influido por ello favorablemente, etcétera.

El caso contrario, ¡ay!, es también verdad. Así, pues, la primera cualidad de un maestro, la regla de oro que domina a todas las demás es muy sencilla de enunciar: ser en todo y por todo un ejemplo. Esto a menudo es difícil de observar; pero todo educador debe tener presente en todo momento la responsabilidad que le corresponde a este efecto porque nadie sabe los beneficios que sacarán sus alumnos de su ejemplo o, al contrario, el daño que éste podría causarles: obremos siempre de manera que no tengamos temor alguno de que nuestros alumnos nos imiten.

Volvamos a la educación voluntaria, limitando nuestro propósito a la actividad escolar del maestro y, por encima de su persona y la de sus colegas, a la educación pública de carácter obligatorio implantada en todos los países.

La educación pública plantea el problema del porvenir de todos los que la reciben y, en consecuencia, el de la sociedad que la ha adoptado.

La educación familiar y escolar conduce al niño al estado de hombre llamado a vivir en una comunidad, en un medio social más o menos complejo, más o menos amplio. Si el objeto de la educación es preparar y facilitar la integración del niño en la sociedad haciéndole adquirir conocimientos, maneras de obrar, hábitos y reglas de moral, es evidente que estas adquisiciones son funciones de la sociedad en la que ingresará más tarde.

No se podría instruir y educar satisfactoriamente a un niño sin fijar precisamente lo que la sociedad de mañana espera de él como adulto.

Hasta una época poco alejada de nosotros —¡medio siglo aproximadamente!— se trataba de un problema sencillo, dado el carácter relativamente estable de la vida social y la lentitud de la evolución general. Las costumbres y los hábitos se transmitían de una a otra generación sin grandes cambios, porque las condiciones de la vida económica y social evolucionaban lentamente y la ausencia de medios de locomoción y de comunicación favorecía un tipo de vida comunitaria caracterizada por estructuras diversas, sin grandes relaciones unas con otras. Se vivía, más o menos, en un círculo cerrado: barrios de las ciudades, pueblos, regiones, país.

XVIII

Educación consistía, por lo tanto, en dar a conocer y hacer reproducir a los niños los modos de vida, de pensar y de obrar de los adultos. Educar a los niños era prepararlos para una vida de mayores que sería idéntica o muy poco diferente de la de sus educadores, padres, maestros, población en general. Este estado de cosas ha cambiado completamente, si bien el primer deber de todo educador es adquirir conciencia de la realidad del mundo en que vivimos, en una época tan crítica de la civilización humana.

En el lapso de medio siglo, en toda la extensión del planeta, la estabilidad relativa que ha caracterizado a los períodos anteriores de la historia hasta fines del siglo XIX ha desaparecido. Ha dado lugar, en todos los dominios de la vida y del pensamiento, en todos sitios, a una gran movilidad, a transformaciones profundas; ha hecho nacer cada día problemas nuevos; necesidades, aspiraciones y reivindicaciones que se multiplican y se oponen a menudo. El conjunto de estos fenómenos y los acontecimientos que provocan constituye lo que se llama la aceleración de la historia. Ésta tiene un resultado ineluctable que se impone a la inteligencia y al buen sentido: no se puede concebir la educación de los niños de hoy como se ha concebido la de sus padres y madres y la de sus abuelos.

En el plano teórico, el objetivo actual de la educación permanece el mismo: preparar a los niños para integrarse en la sociedad de los adultos.

En la práctica, se ha cambiado fundamentalmente, porque hoy preparar a los jóvenes para la vida quiere decir prepararlos para la vida de mañana.

¿Qué significa esta afirmación?

Examinemos rápidamente algunos componentes de nuestra época.

II. LAS CONDICIONES ACTUALES DE LA VIDA SOCIAL

La vida de todos los pueblos del mundo¹ y de cada uno de los seres humanos que lo constituyen está dominada por los cambios de naturaleza diversa que han modificado y tienden a modificar cada día más las condiciones de la existencia.

¹ Resumimos aquí la introducción que dimos en nuestro libro *Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire*, un volumen de 276 páginas de la colección "Monographies sur l'éducation", editado por la Unesco, París, 1951.

En el orden económico, los progresos de la ciencia y de la técnica transforman sin cesar los modos de producción industrial y agrícola. La máquina sustituye al hombre en todos los sectores de las actividades profesionales. Si, en los comienzos, y todavía en nuestros días, el hombre ha sido —y aún permanece— esclavo de la máquina que le impone su ritmo de trabajo, cada vez más se está convirtiendo en su amo, él la vigila y la dirige. Los oficios manuales están en vías de regresión en beneficio de empleos en los cuales no es la mano la que lleva la mayor parte, sino el cerebro. Concebir, conducir, vigilar o reparar las máquinas, las herramientas delicadas y controlar la marcha de aparatos complicados reclama conocimientos precisos cuyo nivel se eleva constantemente. También requiere inteligencia: hay que comprender y actuar rápidamente; es decir, se necesita un sentido agudo de su responsabilidad; es decir, se necesita un conjunto de cualidades y de aptitudes, que los educadores tienen el deber de desarrollar y perfeccionar.

Leer, escribir y contar era el objetivo asignado antes a la escuela. Todavía lo es en una época en que, en el mundo, de cada dos niños uno permanece analfabeto. Pero este objetivo ha sido sobrepasado por las necesidades que resultan del progreso científico y de sus aplicaciones a la técnica. Ellas imponen a la escuela nuevos deberes.

a) El progreso de los medios de comunicación

Hemos hablado antes de los medios cerrados, restringidos o extensos, en el interior de los cuales se limitaban las relaciones humanas. Esta situación evoluciona rápidamente también: los viajes, los desplazamientos, los cambios de residencia de una región a otra, de un país a otro, se multiplican. Ferrocarriles y automóviles en las distancias cortas, la aviación civil en las rutas largas, han creado entre los hombres relaciones nuevas, abriendo a su espíritu horizontes más amplios, ayudándoles a comprender mejor las particularidades de las diferentes poblaciones. Se aprende así a conocer las costumbres, los modos de vivir y de obrar y las ideas diferentes de la suya propia.

b) La revolución de los medios de información

Esta ampliación de las posibilidades de los medios de conocer a sus semejantes que habitan en otros lugares está

singularmente justificada por la aparición, extensión y empleo, cada vez más intensivos, de los medios de información. En otro tiempo, los padres y los maestros eran las únicas fuentes de saber para el escolar.

Actualmente, la prensa diaria, los periódicos y los impresos de todas clases son difundidos ampliamente. La radio, sobre todo, se ha instalado por doquier. El pueblo más apartado, ya sea en América latina, en África, en Asia o en Europa, a la misma hora y de la misma manera, cada uno es informado del acontecimiento importante que acaba de ocurrir. Por esto, todos los niños se encuentran mezclados en las preocupaciones y en los intereses de los adultos. Adquieren así un saber disperso, tal vez fugaz, superficial en todo caso, pero que contribuye grandemente al desarrollo de sus intereses intelectuales.

Se da uno cuenta de este fenómeno extraño: en clase, el maestro enseña a los alumnos lo que él sabe; pero, fuera, maestros y alumnos aprenden al mismo tiempo y de la misma manera lo que todavía no saben. Escuchan juntos el mismo programa radiofónico, ya se trate de ciencias, de literatura, de hechos sociales, etc. y esto les da ocasión para expansionarse.

Debemos al cine y a la televisión efectos análogos. Todos estos medios técnicos de información y de recreo han contribuido y contribuyen cada día más a sacar al niño de su infancia, a despertar en él, prematuramente, en un período del crecimiento en el que su dotación cerebral se halla en plena evolución, ideas y deseos "que no son de su edad", como se dice, pero que no son menos reales y contra los cuales la familia y la escuela se hallan casi desarmadas. Su papel, su responsabilidad, tanto de la una como de la otra, consisten en sacar de este hecho el mayor partido posible y en hacer nacer y desarrollar, por medio de la educación, las fuerzas que permitirán a la juventud aprovechar inteligentemente todo cuanto pueden proporcionarle estos inventos maravillosos, más bien que sustraerlos a su influencia. Enseñar a ver, a escuchar, enseñar, sobre todo, a reflexionar y a mantenerse dueños de su juicio, más que en el pasado, tales son las tareas de que la escuela ha de preocuparse.

c) La prolongación de la escolaridad

He aquí también un elemento nuevo e importante en el dominio de la educación pública: el fenómeno de la prolongación de la escolaridad obligatoria, ya efectiva entre nosotros y realidad en todas partes mañana.

En el curso de la crisis económica mundial que cambió al mundo entre las dos guerras, la prolongación de la escolaridad fue decidida para luchar contra el paro forzoso, pero actualmente se extiende a todas partes por razones de orden económico a las cuales hemos hecho antes alusión: oficios y profesiones exigen cada vez mayor capacidad y conocimientos; la escuela no podría hacerlos adquirir en seis, siete u ocho años. Ha sido por esto por lo que la duración de la escolaridad obligatoria ha pasado a nueve, a diez años o más. Económistas de reputación mundial declaran que, en un porvenir próximo, el período de escolaridad obligatoria se extenderá a dieciocho o veinte años.

Sea de ello lo que quiera, un hecho se generaliza que constituirá la realidad de mañana: actualmente, de cada cinco niños que van a la escuela primaria durante algunos años, solo uno continúa sus estudios más allá de los doce años. Esta proporción se invertirá en el porvenir: cuatro sobre cinco, si no todos, serán obligados a asistir a clase después de esta edad.

En términos pedagógicos, esto quiere decir que la escuela primaria no es ya un fin en sí mismo; no es más que el primer paso en la adquisición de la cultura, por lo cual sus planes de estudio y sus métodos habrán de ser concebidos en función de una mejor expansión del espíritu: no para aumentar la suma de conocimientos que hayan de alcanzar, sino, en primer lugar, para asegurar una mejor formación intelectual y moral, desarrollando el gusto y el deseo de cultivarse mejor.

d) El problema del empleo del tiempo libre

Por razones del mismo orden, la escuela se ve colocada ante un problema que se va precisando en algunos países y que llama la atención de las autoridades y de los educadores: el de la ocupación del tiempo libre.

En los países industriales, la duración de la jornada y el tiempo de trabajo semanal y anual están en vías de constante disminución. Se tiende a suprimir el corte tradicional que permite al obrero y al empleado ir a tomar sus comidas de mediodía con los suyos; la suspensión del trabajo, al fin de la mañana, se ha reducido mucho fuertemente; pero se deja el taller o la fábrica más pronto después de mediodía; la semana de cinco días ha venido ya a ser una costumbre; en fin, el período de las vacaciones se ha prolongado también.

Las horas de tiempo libre aumentan para todos ¿Qué empleo harán de ellas los trabajadores?

¿Sabrán utilizarlas para hacer que se beneficie su vida familiar y la educación de sus hijos? ¿Para cultivarse al recrearse? O bien, por el contrario, ¿serán las víctimas de la facilidad y de los mil y un medios que la propaganda mercantil les ofrecerán para ocuparse en las horas de libertad?

¿Quién no ve la importancia del problema, al considerar los peligros que amenazan al ser humano en su dignidad y a la colectividad en su porvenir, si, por una educación adecuada, los adultos de mañana no han sido instruidos y preparados para ser capaces de utilizar saludablemente sus ocios y para aprovecharse de éstos, a fin de asegurarse una existencia más armoniosa de acuerdo con su dignidad de hombre?

III. LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA DE MAÑANA

En este mundo móvil y complejo en que vivimos, los objetivos de la educación no podrán ser ya los de un pasado todavía cercano a nosotros. La tradición escolar, fundada sobre la idea de que la escuela tiene por misión transmitir cierto saber y dar una formación que haga a los alumnos capaces de sentir, de pensar y de obrar como los adultos que los han educado, no podría ya mantenerse. No corresponde ya a las necesidades de nuestro tiempo. Preparar a los jóvenes para la vida es, repitámoslo, prepararlos para la vida de mañana, la cual, en su organización, sus aspiraciones y sus realizaciones será totalmente diferente de lo que es la nuestra al presente. Preparar a los niños para vivir en un mundo nuevo, complejo, móvil y en gran parte desconocido, es la tarea difícil y necesaria de los educadores de hoy. Reclama de ellos, cada vez más, conocimientos y sentido de responsabilidad.

Ésta es la razón por la cual se habla de una pedagogía prospectiva que hay que elaborar, es decir, una pedagogía con mirada hacia el porvenir, abierta a los cambios, a la evolución, que ponga en práctica métodos y procedimientos para garantizar a los escolares de hoy una mejor adaptación a las condiciones de existencia que la vida habrá de imponerles mañana.

Por esto, debe llevarse a cabo una primera revolución en la educación pública: poner en primer plano la educación y no la instrucción; la adquisición de las cualidades del carácter antes que las nociones del saber. Así también, en una

obra consagrada a la metodología de la enseñanza primaria, hemos tratado de la educación antes de abordar los problemas de la enseñanza: primero, aprender a conducirse y, luego, aprender lo que se ignora. Es fácil instruirse uno mismo: periódicos, revistas, publicaciones, libros, bibliotecas, museos, están a disposición de cada uno, pero si, en el curso de crecimiento, el niño no ha sido ejercitado en saber conducirse, será muy raro que, más tarde, pueda colmar la falta de esta educación fundamental que no haya recibido.

Hemos puesto, en primer plano de nuestras preocupaciones medios que permitan a los educadores, cualesquiera que sean sus condiciones de trabajo, tratar de lograr el objetivo de la Declaración de los Derechos del Hombre, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 1948, y fijada en su artículo 26:

La educación debe atender el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

La educación moderna debe, pues, proponerse:

En primer lugar, procurar la salud física de los escolares para hacer de ellos seres sanos, protegidos contra la enfermedad y los accidentes, que hayan adquirido los hábitos de higiene necesarios, así como el gusto de la actividad corporal y la vida al aire libre.

En segundo lugar, velar por el afianzamiento y la conservación de su salud mental, es decir, hacer de ellos seres equilibrados, capaces de reaccionar positivamente ante las situaciones y complicaciones de la vida moderna; de dominar sus reacciones nerviosas y capaces, sobre todo, de poner en juego sus cualidades intelectuales y afectivas y, por lo tanto, hacer de ellos seres optimistas, tranquilos, conscientes de sus responsabilidades y de los deberes que impone a cada uno la solidaridad, sin lo cual la vida colectiva no sería ni armoniosa ni productiva; solidaridad que implica colaboración, generosidad, sociabilidad.

Dotar a todos los niños de los "instrumentos" del conocimiento, es decir, de las nociones de base sin cuya posesión no es posible ninguna formación intelectual, y de un método de trabajo que les haga capaces de completar, por sí mismos, la instrucción elemental que estarán en disposición de contribuir, más que sus antepasados, a la intensificación de la comprensión entre los pueblos y los países para encauzar al mundo hacia una era de paz y de prosperidad que sustituya a la violencia, desconfianza, oposiciones y guerras en que vivimos actualmente.

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN:

ENSEÑAR A CONDUCIRSE

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

La personalidad es el conjunto de las características que diferencian un ser humano de sus semejantes, sobre el plano de su constitución, de su temperamento, de su inteligencia, de su carácter y de su comportamiento.

La educación que tiende a la plena expansión de la personalidad humana se esfuerza, por lo tanto, en obrar sobre sus componentes para aumentar las fuerzas de que el individuo dispone por el hecho de su dotación biológica, mental, afectiva, a fin de que las utilice no de manera egoísta en su provecho, sino que lo mueva a crear con sus semejantes relaciones que favorezcan la vida en común.

En el sentido en que hablamos de expansionar la personalidad, tenemos presente el ser moral animado de espíritu de servicio; un individuo débil, sin energías ni voluntad, no es una personalidad, sino un avaro, un egoísta o un malhechor.

Desarrollar la personalidad es poner al niño en situación de mostrarse tal como es a fin de que pueda darse cuenta de lo que es capaz y de ayudarlo a aumentar sus cualidades y a corregir sus defectos.

La primera condición de una educación de esta naturaleza es desarrollar en el niño el sentimiento de su responsabilidad, es decir, enseñarle el empleo de la libertad, lo que supone métodos pedagógicos apropiados.

Educar, en el sentido corriente del término, es hacer formar hábitos, respetar consignas, intensificar el deseo de conducirse y comportarse bien; es hacer adquirir el sentido del deber y de las obligaciones morales que se tienen para consigo mismo y para con los demás, de tal manera que al ser educado pueda integrarse moralmente en la comunidad de sus semejantes. Ésta se halla regida por disposiciones legales o tácitas: leyes, reglamentos, condiciones, costumbres, etc. La vida armoniosa de toda colectividad no es posible sino cuando cada uno tiene el respeto de los otros y subordina sus intereses particulares al interés general, es decir, si está revestido de un espíritu de colaboración, de tolerancia y de comprensión.

La escuela se esfuerza en lograr esto, habituando a sus alumnos a obedecer la autoridad del maestro, es decir, a obtener de ellos que hagan lo que deben hacer y no lo que el maestro no quiera que hagan. En términos muy generales, se les acostumbra a la ley y al respeto de ella; toda infracción cometida implica una sanción, un castigo. Se cree que, de esta manera, los niños adquirirán el hábito de obedecer a la autoridad, la del maestro primero, la del patrono o la del Estado, después.

En todo tiempo el problema de la disciplina, de la obediencia, ha preocupado a los maestros y se sabe que buen número de ellos tiene la inquietud de establecerla y de hacerla respetar. En nuestros días y por razones ya expuestas, esta dificultad se ve aumentada para todos, porque la situación del niño es totalmente distinta de la que conocieron su padre o su abuelo, quienes vivieron, tanto en la familia como en la escuela, en medios homogéneos en los que cada cual aceptaba totalmente los medios de vida admitidos por la mayoría y rechazaba, por lo general, los demás. Pero los educadores han de tener conciencia de dos realidades:

La primera es que, por efecto de la evolución de las condiciones generales de la vida en todos los medios, los niños son más independientes, menos dispuestos a obedecer la autoridad de los adultos; han sido madurados prematuramente por los acontecimientos que viven o de que tienen conocimiento. Comparan, juzgan. Son como esas plantas cuyo crecimiento ha sido demasiado rápido y que no tienen la resistencia que necesitan para desarrollarse normalmente.

La segunda, de la que hablaremos más detenidamente, nos ha sido revelada por la psicología contemporánea: por sus experiencias personales y por la vida en medio de sus compañeros de su misma edad, el niño adquiere los valores elementales de la vida moral: el sentido de la regla, el sentimiento de respeto, el dominio de sí mismo, etcétera.

Al instruir al niño y al proporcionarle en el curso de la escolaridad un repertorio determinado de conocimientos, la escuela le ofrece los medios de utilizar en su provecho su saber y su capacidad de obrar.

De la misma manera, al educarle, la escuela debe liberarle poco a poco de sus instintos, de sus tendencias, de sus defectos, cuya manifestación no es compatible con la moral o con la ley. La obediencia no bastaría, porque ella implica la presencia permanente del maestro que representa a la autoridad.

Cuando no está allí, los niños se sienten libres y, si no han sido habituados a obrar solos, ceden a sus inclinaciones o al entrenamiento en los malos ejemplos que la radio,

el cine y la prensa multiplican cada día en mayor número. ¿Son ellos plenamente responsables?

¡Obligar a obedecer y a contenerse es insuficiente!

Para asumir las nuevas obligaciones que incumben a la escuela, para preparar eficazmente a los jóvenes para las responsabilidades y las actividades que les aguardan el día de mañana, los educadores deben llevarlos a:

- saber conducirse,
- saber adaptarse,
- saber colaborar y
- saber cultivarse.

1) SABER CONDUCIRSE

Se podría, incluso, precisar: ¡saber conducirse bien!

Cualquiera que sea la situación social de los seres humanos, su valor personal es estimado según su comportamiento. Múltiples expresiones, en todas las lenguas, traducen los grados de estimación de que cada uno de nosotros se beneficia —o no— en el espíritu de sus conciudadanos.

Dejando de lado los juicios negativos sobre aquellos cuya conducta se atrae los signos de la ley, distinguimos entre el ser indefinido, que no tiene carácter y que camina por la existencia sin distinguirse por ninguna señal particular, de aquellos de los cuales hablamos diciendo que son probos, concienzudos, serviciales, desinteresados, de buena voluntad, etc., cualidades todas que, según su grado y naturaleza, crean el tipo humano que va desde el "hombre bueno", honrado y recto, a la personalidad de primer plano que se atrae el respeto de todos.

Para saber conducirse, es necesario haberlo aprendido, es decir, haber sido colocado en la situación de escoger, de decidir por sí mismo lo que se hará o no se hará, de lo que se dirá o no se dirá, etc. Al maestro, en clase, le incumbe preparar las situaciones en las que los alumnos, cada uno por su cuenta o en grupo, pueden determinarse. A menudo reaccionarán con éxito u obrarán de la manera que el maestro esperaba; pero, otras veces, éste registrará sus fracasos. El buen método, entonces, no será el de castigar —al menos si no ha habido mala voluntad evidente—, sino hacerles comprender el porqué del fracaso: insuficiencia de conocimiento, de perseverancia y de aplicación, puede revelar el niño tal o cual defecto de que tenga que corregirse. Esta ayuda que el maestro proporciona al alumno sobre el plano de la conducta será tanto más eficaz cuanto más se mul-

tipliquen las experiencias formales, gracias a las cuales el niño adquirirá, poco a poco, conciencia de sus posibilidades de sus fuerzas y de sus limitaciones.

A la educación del maestro debe añadirse la autoeducación del alumno, es decir, aquella capacidad, que la escuela no desarrollará jamás de modo suficiente, de obrar por sí mismo para perfeccionarse con vistas a llegar al dominio de sí mismo.

El dominio de sí mismo es la capacidad de dar un sentido a su destino para que, en la medida en que las fuerzas humanas y las circunstancias le permitan, cada individuo sea apto para vivir una vida feliz y útil, que le proporcione la parte de dicha a que aspira toda criatura sobre la tierra.

Se es dueño de sí mismo cuando uno es libre para determinar la educación. No puede concebirse la tarea fundamental de la educación. No puede concebirse ni triunfar sino cuando el maestro sabe claramente, en todos los actos de la vida escolar, lo que debe ser su autoridad. No hay una autoridad escolar que proceda por prohibiciones formales y coercitivas, severas, sino una autoridad que emane del prestigio que haya sabido adquirir frente a sus alumnos por su ejemplo, su enseñanza y, sobre todo, por su actitud. Estas cualidades le permitirán dejar a cada alumno el margen de libertad compatible con el buen orden. Harán a cada uno responsable de la buena ejecución de las tareas que le hayan sido asignadas.

Damos, en los capítulos de la enseñanza que favorecen grandemente, en la enseñanza misma, este recurso a la responsabilidad de los alumnos, colocados frente a tareas que incumben particularmente a cada uno de ellos. A la hora en que los medios modernos de presión sobre los individuos han dado a la propaganda comercial o política las fuerzas peligrosas que se le reconocen, la suerte de la democracia está ligada a la capacidad que tengan los ciudadanos que la forman de juzgar por sí mismos, de poseer un sentido crítico constantemente despierto, de tomar libremente partido con plena conciencia de causa.

No se harán capaces de ello sino cuando, desde su entrada en la escuela, los métodos de enseñanza y de educación y el régimen de disciplina hayan sido comprendidos que la libertad de los alumnos haya sido entrenados para hacer lo que se quiera, que se dispone no es la posibilidad de hacer lo que se quiere, sino la obligación moral de hacer lo que se debe.

La libertad otorgada al niño, ha escrito el doctor Berge de París, es análoga a la que dispone la planta:
"Decir que una planta crece libremente no significa que posee la libertad de pasarse por donde le plazca, sino de vivir obedeciendo las leyes naturales de su desarrollo. De hecho, la

libertad concedida al alumno es la liberación progresiva de sus instintos y de sus inclinaciones. Está hecha de una dosificación individual de permisos y de prohibiciones; de libre elección y de disciplina; de autoridad coercitiva y de autoridad conserjera.

Es una preparación perseverante para el equilibrio interior, para la alegría y para la expansión de la personalidad, para la dicha del ser que vive en armonía con sus semejantes y con su medio."

La violencia conduce a la rebelión y a la dictadura.

La autoridad libertadora, el ejemplo y el prestigio del maestro, su actitud protectora, conducen al alumno, y luego al adolescente, hacia la toma de conciencia de los deberes, que todo ser humano debe tener para consigo mismo y para con los demás.

2) SABER ADAPTARSE

En el plano de la vida profesional ésta es, sin duda alguna, la primera cualidad de que habrán de dar prueba los trabajadores de cualquier sector de las actividades humanas.

El progreso científico y el de la técnica modifican y hasta trastornan cada vez más los modos de trabajo, los hábitos profesionales y las condiciones mismas de la producción. La intensificación del maquinismo industrial y agrícola obliga a obreros y a empleados a cambiar de arriba abajo los procedimientos de trabajo adquiridos en el curso del aprendizaje; unos oficios desaparecen y otros se crean; medios de producción, que hacían vivir a millares de trabajadores y aseguraban una parte importante de la renta nacional, se reducen o son abandonados porque son suplantados por otros; que se piense simplemente en los oficios de la construcción: la piedra tallada y la madera han desaparecido de los conglomerados, remplazados por el cemento y el metal; se conoce la lucha entre las materias textiles naturales y las sintéticas, entre el carbón y el petróleo, etcétera.

La adaptabilidad es un valor, una capacidad esencial del hombre moderno, sea obrero o patrono, simple ciudadano o revestido de cargos políticos.

La única posibilidad que la escuela tiene de hacerla adquirir y desarrollar es la de renunciar al carácter formativo que la educación ha dado a las prácticas escolares. Éstas, por el contrario, deben orientarse hacia métodos que hagan constantemente llamamiento a la imaginación y a la reacción inteli-

gente ante situaciones nuevas, ante los problemas nunca abordados.

Saber adaptarse al iniciarse en la vida activa es saber orientarse. Hay todavía extensas regiones del mundo en las que las condiciones de la vida económica y social determinan casi fatalmente la elección de un oficio o de una profesión: pescadores, agricultores, mineros, a menudo no han escogido, ya que la actividad que ejercen era la única que se les ofrecía.

No sucede lo mismo en las regiones industrializadas y en los medios urbanos en los que el adolescente tiene ante sí posibilidades diversas. Lo mismo sucederá en un porvenir próximo en los países en vías de desarrollo. La práctica de los trabajos personales, la variedad de las ocupaciones escolares, permiten y permitirán a cada uno, más que en el pasado, darse cuenta de sus aptitudes y de sus gustos y, por consecuencia, emprender un aprendizaje o lanzarse por una vía de estudios correspondientes a unas u otros.

Del valor de esta elección dependen, en efecto, totalmente, las posibilidades del éxito profesional y sobre todo el grado de satisfacción que todo trabajador debería poder sentir, porque esta satisfacción es uno de los elementos importantes de su dicha, de su equilibrio y de sus reacciones ante los demás, en su familia primero y en la comunidad después.

3) SABER COLABORAR

Otra consecuencia de la evolución del mundo moderno: la necesidad de la colaboración.

La manufactura y la fábrica rempazan cada vez más al taller del artesano que trabajaba solo. Los pequeños almacenes a los que las madres iban a hacer sus compras están casi por desaparecer: los supermercados se nacionalizan y el pequeño propietario campesino va siendo cada vez más raro. Lo mismo ocurre en los dominios de la ciencia y de la cultura: el investigador no puede ya trabajar aisladamente; la complejidad de los problemas y la cuantía de los medios materiales necesarios exigen la colaboración. Hoy, la investigación científica es obra de equipos de sabios que unen su talento y esfuerzo: físicos, químicos, biólogos, médicos, economistas, etcétera.

El trabajo en equipo en todos los dominios y sobre todos los planos se hace absolutamente necesario. Exige de cada uno la aptitud que lo hace posible y fructuoso: la *sociabilidad*.

Cuando más se racionaliza la producción, más se multiplican los contactos y los cambios, más se acrecienta la importan-

cia de las relaciones entre los hombres, más debe la escuela considerar que su obligación es desarrollar la aptitud para colaborar, que no es otra cosa que la educación para la solidaridad.

Ahora bien, en los países salidos de la civilización grecolatina, las relaciones entre los alumnos se fundan en la emulación y la competencia: notas escolares, exámenes, clasificaciones y recompensas.

Tal pedagogía ha sido ya superada. Es, incluso, nociva, ya que desarrolla en los niños el espíritu de competencia fundado en los valores escolares que no tienen ninguna correspondencia con la vida. ¡Se sabe hasta qué punto ésta coloca a cada cual en su verdadero lugar! Por otra parte, tal régimen hace nacer sentimientos de envidia, de celos, de injusticia que conducen a fines contrarios a los que se trata de lograr. Aquí también la escuela debe operar una conversión: utilizar la emulación con otro espíritu. No es con los otros con quienes uno debe compararse, sino consigo mismo para comprobar sus progresos y, a veces, también sus retrocesos y sus fracasos.

Los mejores medios puestos en obra en las escuelas que han resuelto romper con la pedagogía del individualismo y de la competencia consisten en practicar los métodos de la enseñanza individualizada y los del trabajo por grupos o por equipos. Estos métodos ofrecen a los educadores que los aplican con el espíritu con que fueron creados, los medios de desarrollar en los niños cualidades preciosas que el hombre moderno debe poseer en alto grado:

- carácter,
 - imaginación,
 - adaptabilidad y
 - sociabilidad.
- Nos ocuparemos en ellas más adelante.

CAPÍTULO II

EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO

1) EL NIÑO ES UN CANDIDATO

¡Una obra de metodología de las diversas enseñanzas de la escuela primaria no es un manual de psicología del niño! Pero no se puede tratar de metodología sin recordar los dos elementos principales que permiten elaborarla:

a) El contenido de las diversas disciplinas; las materias que hay que enseñar; su importancia y su valor para la cultura o para su utilización.

b) En segundo lugar, y principalmente, el conocimiento de aquellos a quienes estas materias serán enseñadas; sus características mentales y afectivas, sus capacidades intelectuales.

La pedagogía empírica tradicional se preocupa sobre todo de las primeras, de su distribución en los planes de estudios, de la manera de presentarlas a los alumnos precisando el orden de las lecciones que darán los maestros. La pedagogía moderna, fundada sobre las observaciones y los descubrimientos de la psicología genética (que es el estudio del psiquismo infantil en su formación y en sus transformaciones, desde el nacimiento hasta la edad adulta), postula que es necesario, en primer lugar, conocer a los alumnos, sus posibilidades de comprensión y de asimilación en los diversos momentos de su desarrollo.

No es posible organizar las actividades escolares sin tomar en cuenta estas aportaciones, y no cabe ninguna duda de que si la enseñanza y la educación que reciben los niños en las escuelas no alcanzan el rendimiento y no logran los resultados que se tiene derecho a esperar de los esfuerzos de los maestros, se debe al hecho de que los procedimientos didácticos comúnmente empleados no están ajustados a los medios intelectuales de que disponen los escolares. Recordemos, pues, nuevamente los datos esenciales de la psicología genética que todo educador debe tener constantemente en su espíritu y, ante todo, esta verdad elemen-

tal, que el niño no es un ser insuficiente, sino un candidato a la vida, porque el ser en vías de crecimiento presenta, en el orden mental y afectivo, estructuras y funciones que evolucionan por grados en el curso de los años, hasta el momento en que el desarrollo del psiquismo y del organismo se ha realizado: el niño se ha convertido en adulto.

Consideremos un árbol frutal: al principio de la vegetación aparece un botón que es un órgano particular al cual hemos dado el nombre que le caracteriza. ¿Se dirá que es insuficiente porque no es todavía el fruto? Sabemos que tiene su propio papel en el ciclo vegetativo: protege los elementos de vida que se encierran en él y luego se transforma en flor, que, a su vez, tiene su función propia. Si ésta se realiza normalmente, en el tiempo que la naturaleza ha previsto, la flor se convertirá en fruto; el crecimiento habrá terminado.

Es posible, por los diversos medios de que dispone la ciencia agronómica, obtener mejores botones, más bellas flores, frutos más hermosos; se puede multiplicar el número de flores que hayan de ser fecundadas y, en consecuencia, aumentar la cosecha; sin embargo, ninguna potencia del mundo será capaz de cambiar el ciclo de la vegetación, de obtener un fruto de un botón sin pasar por la flor.

Todo productor sabe que los cuidados que debe proporcionar a los botones, a las flores y a los frutos para preservarlos de las enfermedades o de los ataques de los insectos, son diferentes para cada uno de ellos: ignorar esto sería comprometer la cosecha que espera e incluso la existencia del árbol mismo.

El niño, como el botón germinal, es el elemento de partida que se convertirá en otra cosa que lo que es. Ambos son candidatos a una existencia más rica, más provechosa; son seres en formación que no pueden desarrollarse normalmente si aquellos que los cuidan no respetan las leyes de su desarrollo biológico. Cada uno de ellos tiene un tipo de evolución que le es propio y que se caracteriza por los estadios sucesivos de desarrollo: el fruto ha sido al principio botón y después flor.

El adulto ha comenzado por ser niño y después adolescente. No dudamos de esta realidad en el plano de desarrollo físico porque, en el transcurso de los años, vemos al niño hacerse mayor en estatura y peso. No lo olvidemos, igualmente, cuando se trata de la formación de la inteligencia y de la afectividad.

2) EL CRECIMIENTO MENTAL

La psicología genética nos enseña que el crecimiento, tanto físico como mental, no es un fenómeno continuo. Se opera

por una sucesión de escalones, de estadios; por una alternativa de períodos de actividad y de calma que constituyen las crisis de crecimiento. Durante algún tiempo, la talla se eleva, el niño se hace mayor y se le nota; después su talla permanece estacionaria hasta el momento en que tiene lugar un nuevo empuje. Lo mismo sucede con el psiquismo.

Al nacer, la actividad del niño es totalmente instintiva, procede por reflejos, que son las primeras manifestaciones de sus necesidades y de sus emociones. Más tarde, el uso de los órganos de los sentidos le conduce a los primeros actos voluntarios que darán nacimiento a los primeros hábitos, a los primeros sentimientos. El niño dispone entonces de un tipo particular de inteligencia: la inteligencia sensorio-motriz o práctica que precede a la adquisición del lenguaje.

Por el lenguaje, entre los dos y los siete años se intensifican las relaciones sociales y aparecen las primeras necesidades intelectuales. Es el estadio de la inteligencia intuitiva, la edad del preguntón, de los "porqués" y de los "cómo".

El niño es activo, manipula, examina, toca, mira, escucha, busca; sus percepciones son intensas, su curiosidad está siempre despierta, su poder de concentración es extraordinario para todo lo que le cautiva y retiene su atención.

El período de la escolaridad primaria, entre los seis y los doce años, corresponde bastante bien a este estadio particular del crecimiento que la psicología llama "etapa de las operaciones intelectuales concretas" y "los sentimientos morales y sociales de cooperación" (J. Piaget). Solo a la edad de los nueve o doce años, el niño se hace capaz de razonar. De ello resulta la necesidad, en todo el curso de la escolaridad primaria, de permanecer en el terreno de lo concreto, de la observación y de la experimentación y de no proceder sino con precaución en las primeras abstracciones.

Seguirá una etapa última, la más conocida: la crisis de la pubertad, cuya realización marcará el paso de la infancia a la adolescencia y de ésta a la edad adulta, y el fin de este largo período de preparación para la vida, que ocupa, en general, más de la tercera parte de la vida media de los seres humanos. Así el niño y el adolescente no son adultos en pequeño, sino seres que, en cada período de su existencia, encuentran en ellos las fuerzas y los medios propios para crecer y llegar al estado de madurez. No hay en ellos insuficiencia de funciones, sino funciones especiales, aptas, en cada momento, para asegurar el paso a un estadio de desenvolvimiento más evolucionado.

La inteligencia, en el nacimiento, no es un aparato acabado al que no le falta más que el saber y del cual no hay más que

procurar su funcionamiento, sino que es un poder de adaptación que cambia y se perfecciona por la experiencia, por la actividad y por los contactos con los demás.

Dos leyes presenta la formación de la inteligencia:

a) *El ejercicio de una función mental es la condición de su desenvolvimiento, como el ejercicio físico es la condición del desarrollo muscular o de la capacidad respiratoria.*

b) *El ejercicio de una función mental es la condición de la eclosión de las funciones superiores, cuya aparición señala el paso a un estadio más evolucionado, a nuevas estructuras, a nuevos poderes.*

El pequeño bebé comienza a desplazarse arrastrándose; este ejercicio fortifica su musculatura y, muy pronto, camina a cuatro patas, después ensaya mantenerse sobre sus piernas y, por entrenamiento, llega a marchar, primero con dificultad, luego con seguridad.

Por estos entrenamientos sucesivos adquiere nuevas fuerzas que desarrollará más tarde, si tiene el gusto y la voluntad, haciendo deportes: las carreras de competencia, el salto, etcétera.

Pero ningún ser humano puede hacerse deportista si no ha recorrido, a su tiempo, todas las etapas que le conduzcan a la plena posesión de sus medios físicos.

El esquema del crecimiento es idéntico en el plano de la inteligencia y de la actividad intelectual.

Una tercera ley importante de la psicología genética, aunque es una verdad evidente, no está todavía reconocida en la educación escolar:

Todo ser humano tiene su individualidad propia, su ritmo Personal de crecimiento, su inteligencia, su carácter, su temperamento.

Es difícil tenerlo en cuenta en la enseñanza que el maestro da a una clase; pero no es menos cierto que se podrían mejorar fácilmente las condiciones del trabajo escolar esforzándose por disminuir los inconvenientes de la enseñanza escolar que se dirige a todos, exigiendo de todos las mismas capacidades, el mismo esfuerzo y el mismo ritmo de trabajo, el mismo rendimiento.

El psicólogo ginebrino Edouard Claparède escribió un libro titulado "*L'école sur mesure*", en el cual puso de relieve el interés que debería tener la escuela en sacar ventaja de las diferencias individuales y el beneficio que de ello obtendrían los niños.

De la misma manera, las palabras del psicólogo francés doctor R. P. Bize invitan a la meditación:

No se labra la tierra cuando está helada.
 No se siembra en la época de la cosecha.
 No se siega el trigo, sino cuando está maduro.
 No se llena la granja al principio de la primavera.
 Padres, maestros, ¡seguid el orden de las estaciones!
 Padres, maestros, no forcéis a la naturaleza, obedecedla.
 Respetad en cada uno su evolución.
 Educad sin uniformizar.
 Diferenciad sin provocar la desigualdad.¹

3) EL INTERÉS Y LA MOTIVACIÓN

El motor de toda actividad, en los animales y en los seres humanos, sean niños o adultos, es el interés provocado por la necesidad. Desde las necesidades primarias y vitales del animal, comer, beber, reproducirse, defenderse, hasta las necesidades superiores de los seres más evolucionados: trabajar para mantener su familia, consagrar su vida a un ideal, por ejemplo, la lista es larga de urgencias de toda clase que desatan los intereses, de valor y de intensidad muy variables.

Los niños son insensibles a los intereses indirectos y lejanos, a los cuales pueden responder los adultos capaces de reflexionar y de estimar el beneficio ulterior que sacarán de una actividad que se les impone hoy.

Hablar a los niños de su porvenir, del beneficio que lograrán, cuando sean mayores, de la aplicación que hayan puesto en trabajar bien en clase, es hacerse ilusiones. Hay que buscar la satisfacción inmediata que provoca la manifestación, despertando los intereses que aseguran su importancia.

El reconocimiento de la importancia del interés como motor de la actividad ha conducido al empleo de "métodos activos", que se esfuerzan por captar la atención y mantenerla. Exigir que la enseñanza sea siempre una respuesta a estos intereses. Así la enseñanza será motivada a los ojos de los alumnos, lo que asegurará su eficacia, porque la motivación aparece como fuerza propulsiva de la acción y del esfuerzo.

Toda tarea cuya motivación aparece clara al espíritu del alumno, hace nacer en él el deseo o la necesidad de realizarla; todo trabajo que le seduce y que quiere llevar a buen fin necesita un esfuerzo, una capacidad de atención, una perseverancia que

él proporciona con facilidad y alegría sin darse cuenta del estado de tensión en que se encuentra. Todo adulto que se ha entregado a una tarea libremente aceptada ha tenido la referencia de ello. Ya se trate de leer un libro, de construir un objeto, de vencer una dificultad cualquiera en tales situaciones, cada uno encuentra en sí mismo la energía necesaria para lograr el objetivo que se ha propuesto; se es capaz de un esfuerzo considerable sin tener conciencia de ello, porque lo que domina es la satisfacción y la alegría. "Es un juego", decimos. A menudo se produce un fenómeno que nos extraña cuando nos damos cuenta de él: el tiempo ha pasado sin que hayamos tenido conciencia y, de repente, sentimos la fatiga que no habíamos tenido hasta aquel momento.

La segunda condición de la eficacia de la enseñanza es que se adapte a la capacidad mental de los alumnos, es decir, que tenga en cuenta el momento en que las diversas funciones llegan a su madurez.

Hay una edad en la que el niño normalmente aprende a andar; otra en que aprende a hablar, a reflexionar, a razonar. Cada edad tiene sus posibilidades y sus limitaciones. Ninguna enseñanza es válida si se da prematuramente; es decir, en un momento en que las funciones mentales necesarias para su comprensión y su asimilación no han alcanzado el grado de desenvolvimiento y de maduración necesarios. Encuestas de pedagogía experimental han mostrado, en los Estados Unidos y en Europa (Bélgica, Francia y Suiza), que gran número de nociones de aritmética y de gramática se enseñan demasiado temprano. El resultado es que los retardos escolares aumentan: alcanzan, en ciertos cursos, hasta el 40 o el 50 por ciento de los efectivos.

4) EL ENTRENAMIENTO PARA EL ESFUERZO

Toda acción educativa: la adquisición de buenos hábitos; toda enseñanza —escuchar para aprender, luego aprenderse sus lecciones— hace un llamamiento a la voluntad y debe tender a desarrollar la energía mental, a aumentar la aptitud de proporcionar esfuerzos, porque las necesidades de la vida los exigen constantemente de todos.

Acabamos de ver la diferencia de actitud que adoptamos enfrente de una tarea que ejecutamos libremente y ante otra que nos es impuesta.

En el primer caso, hay alegría, satisfacción interior; en el segundo, sentimiento de imposición. De un lado, el trabajo apa-

¹ Bize, Dr. R. P., *L'évolution psycho-physiologique de l'enfant*, París, PUF, 1950.

rece como un juego; del otro, se convierte en un trabajo fatigoso. En ambos casos se ha hecho un esfuerzo para llevar a cabo la acción emprendida, pero la naturaleza de este esfuerzo ha sido muy diferente:

Aquí, un esfuerzo impuesto; allí, un esfuerzo aceptado, consentido.

El primero es sentido como penoso, fatigante, y lleva consigo la insatisfacción y el fastidio, el recurso a la voluntad, que es una presión que se ejerce sobre uno mismo.

El segundo se hace inconsciente; el interés lo ha hecho desaparecer y no es sentido como tal.

La antigua pedagogía, asimilando las reacciones y las fuerzas de los niños a las de los adultos, adopta prácticas que imponen el esfuerzo a los alumnos porque cree al niño incapaz de darlo, cuando se puede comprobar todos los días su gasto de energía en las ocupaciones que escoge por sí mismo y en sus juegos.

Interés y esfuerzo aquí son solidarios. Los adultos, por que su desenvolvimiento psíquico está ya logrado, pueden soportar las imposiciones en la realización de las actividades que les disgustan y ¡no todos! Los niños, por sí mismos, no lo logran jamás.

Es necesario notar que la pedagogía empírica, para obtener de los alumnos el esfuerzo y la aplicación necesarios, ha recurrido, ella también, al interés; pero ha hecho llamamiento a intereses secundarios, indirectos, sin gran eficacia ni valor educativos, como las sanciones escolares, notas, castigos, recompensas, o bien a la emulación y la competencia, a las reacciones esperadas de los padres, a la vanidad y a la ambición, etcétera.

Se obtienen así esfuerzos que llevan a fines contrarios a la educación de la voluntad. Provocan, a menudo, reacciones anormales: orgullo, vanidad, disgusto por el estudio o el trabajo intelectual, etcétera.

La pedagogía moderna condena la educación por el esfuerzo, a la cual sustituye con la educación del esfuerzo: el entrenamiento para el acto voluntario.

Proporciona el esfuerzo exigido al alumno con los poderes que son suyos y lo facilita presentando el trabajo escolar como una respuesta a sus intereses. Su objetivo es que el alumno triunfe lo más frecuentemente posible, lo que fortifica su deseo de hacer las cosas bien, mientras que el fracaso puede conducirle al descorazonamiento.

No olvidemos, sin embargo, que la realidad de la vida escolar es la clase y, más generalmente, la enseñanza colectiva, es decir, la enseñanza de nociones que el plan de estudios manda explicar y hacer aprender. Esta realidad excluye la posibilidad

de fundar la acción de los maestros sobre la toma en consideración de los intereses particulares de cada uno de los alumnos.

Pero sabemos también que, en el dominio de los conocimientos, hay muchos que interesan a los alumnos cuando el maestro ha sabido presentarlos. Con frecuencia, es la manera de hacerlo lo que despertará o no en los alumnos el deseo de saber más o de aplicarse al trabajo.

Reproducimos aquí la conclusión a que llegamos al tratar del interés y del esfuerzo en la obra *Fundamentos de la educación*:

“No se trata, pues, de una educación para la facilidad, de una eliminación de los educadores, sino de una actividad distinta de estos últimos para lograr los fines de la educación y la puesta en obra de medios diferentes de aquellos con los que se ha contenido hasta aquí la didáctica clásica.

”Estos fines son la liberación del ser en vías de crecimiento, para conducirlo a la autonomía de su persona. Esta liberación supone un comportamiento adecuado: sentido del deber y de la responsabilidad en relación consigo mismo y con sus semejantes. Esto no se logra sin la capacidad para el esfuerzo en todos los dominios de la vida individual.

”El problema pedagógico a resolver es que el niño tome poco a poco conciencia de otros intereses que los que él experimenta de inmediato para llevarle a distinguir entre el interés de hoy que le ocupa todo entero y el interés de mañana que no es todavía para él más que una abstracción.

”El primero es el punto de partida para lograr el segundo. El tránsito de uno a otro no puede lograrse si, en sus actividades, el niño no dispone de cierto margen de libertad y, por lo tanto, de responsabilidad, y si el trabajo escolar no se organiza de manera que el niño pueda adaptarse a él utilizando los recursos que posee.

”La educación para el esfuerzo, con la toma en consideración del interés, no es posible más que por una actitud y por las intervenciones del maestro, practicando una disciplina basada en la confianza, en la cual está incluido, repitámoslo, cierto margen de libertad. El ideal de la educación para el esfuerzo, margen de libertad. El ideal de la educación para el esfuerzo, consiste en este entrenamiento de la voluntad y la perseverancia, consiste en llegar a que la alegría de trabajar se convierta en el móvil del interés por motivos de conciencia y de ambición de buena ley.

”Búsqueda del interés y de la motivación, respeto a los períodos de maduración, entrenamiento en el esfuerzo en una atmósfera de libertad vigilada que lleva a la responsabilidad, tales son las condiciones propias a dar a la enseñanza y a la educación las bases sólidas sobre las cuales una y otra concurrirán

rán con seguridad y eficacia a la formación intelectual, moral y social de los niños."

Terminemos esta breve disquisición con las consideraciones siguientes que extraemos de un documento de trabajo presentado a la Conferencia sobre Higiene Mental, celebrada en la Unesco en París, en diciembre de 1952.²

"...El problema pedagógico es en profundidad un problema psicológico tanto como un problema social: los motivos que hay que dar a la actividad escolar importan al menos tanto como los objetivos y los conocimientos a adquirir. Porque ellos forman las almas y determinan las actitudes, los comportamientos más profundos que el individuo guardará toda su vida. La educación encuentra aquí la delicada cuestión de 'los medios y los fines'. Y no puede usar un medio cualquiera. Es cierto que la educación necesita un contenido y que ésta debe resultar en conocimientos "savoir faire" o convicciones, ya que finalmente el individuo debe poder integrarse en una sociedad valioso que sea, se obtiene por la domesticación, por una presión dada y desempeñar un papel en ella. Pero si el resultado, por sin condiciones, sobre el espíritu débil del niño, no se habrá formado verdaderamente un hombre capaz de juzgar, de determinar y de comprometerse por sí mismo y se deberá siempre dudar del resultado obtenido. Hay, finalmente, 'valores' que deben ser descubiertos y adquiridos a medida que este desarrollo conduzca al niño del estado primitivo al estado más evolucionado de su tiempo, y éstos cuentan todavía más que los saberes o los métodos, como lo han demostrado Kerschensteiner en el plano moral y Decroly en el plano social. Las actitudes, tal vez más inconscientes que estos valores determinan sin que ni la práctica se aperciba uno, tienen más importancia todavía para la práctica de la vida y para el porvenir de la humanidad. Porque si la cultura, por ejemplo, se adquiere por móviles puramente interesados o utilitarios, o egoístas, o ambiciosos, servirá al egoísmo o al instinto de poder y destruirá las oportunidades de solidaridad. Al contrario, la búsqueda de la verdad, el dominio de sí mismo, la dicha de ayudar a los demás son, individual y socialmente, motivaciones fecundas.

"Hacer obrar al niño, hacerle trabajar sin que sienta realmente la necesidad o el porqué, sin que dé su conformidad, por una participación activa, a los objetivos de su indagación o de su esfuerzo, sin que desee el objetivo propuesto es como someterlo, por el miedo o por la fuerza, a una ley que no puede menos que rechazar en su fuero interno, por el simple hecho de que

se le presente de esta manera. Es aumentar los riesgos de revuelta, de pereza o de disgusto por la actividad de tal manera propuesta. Se produce entonces —lo psicólogos lo saben bien— como un desdoblamiento del espíritu o de la actividad del ser que se ocupa en una cosa sin ponerse en ella enteramente, sin ser tomado verdaderamente por lo que hace. Ahora bien, no hay resultado, no hay progreso real, no hay ya armonía de la personalidad sin esta toma total de la persona, sin esta unidad del ser que se construye."

SEGUNDA PARTE

LA ENSEÑANZA:

ENSEÑAR A APRENDER

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA

I. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA PERMANENTE

En los comienzos del siglo XIX, cuando la enseñanza pública se fue organizando poco a poco para que la escolaridad obligatoria instaurada se hiciera efectiva, la escuela primaria asumió una doble tarea:

enseñar lo elemental a todos,
contribuir a una mejor unidad nacional.

Pasadas las guerras napoleónicas, cuando se constituyeron o reconstituyeron los Estados europeos en los límites territoriales que conservan hasta la guerra de 1914, surgió la necesidad para cada uno de ellos de dar a las distintas capas de la población una instrucción elemental que permitiera a cada ciudadano participar en la vida cívica y conocer la extensión de sus derechos y de sus deberes. ¡En ninguna democracia nadie está autorizado a desconocer la ley! Se hacía necesario que en todos los países las instituciones políticas fueran objeto, en su funcionamiento y perfeccionamiento, de una enseñanza otorgada a todos con el mismo espíritu, con el fin de lograr y aumentar la cohesión nacional.

En esta situación y para responder a las necesidades nacionales, fue cuando se crearon las escuelas normales.¹ Como indica su nombre, preparaban y preparan todavía a los maestros, dando "normas", reglas, prescripciones a seguir, ya sobre la manera de instruir a los niños o sobre la actitud general que deben tener en el ejercicio de sus funciones para asegurar la aceptación por la colectividad de la política del poder.

Los maestros eran "formados", en el sentido limitativo del término; para emplear la expresión popular, eran "puestos en

¹ En verdad, estas escuelas vieron la luz —por razones idénticas— en el curso del reinado de la emperatriz María Teresa de Austria: la primera fue abierta en Viena en el año de 1770.

forma" y luego debían, de la misma manera y por los mismos medios, formar a sus discípulos.

Esta educación se hacía mediante una enseñanza estrictamente ordenada, consistente en lecciones dadas, y después aprendidas; con un control severo: exámenes e inspecciones; por la limitación aportada a las nociones que los niños podían adquirir en la escuela primaria.

Tal enseñanza presentaba una doble ventaja: daba a los niños de las capas populares, determinadas por su medio y por la separación existente, elementos suficientes de instrucción para entrar muy temprano en la vida activa; el ejercicio de los oficios que, siendo los suyos, no reclamaban, en aquella época, más que habilidad manual y prestancia física; por otra parte, impedía a aquellos que tenían capacidad para ello continuar estudios y convertirse en rivales de los hijos de las clases elevadas, a quienes estaban reservadas por tradición y porque sus padres contaban con los medios financieros, las profesiones superiores y los puestos de dirección.

La escuela primaria, en sus comienzos, repitámoslo, era estrictamente formativa; se proponía no desarrollar las inteligencias ni abrir los espíritus, sino preparar ciudadanos dóciles y trabajadores que se sometieran a las condiciones de la existencia que les eran impuestas.

Lentamente, la escuela se ha abierto a la vida; la enseñanza se ha extendido más; pero es necesario reconocer que las condiciones primitivas discriminatorias están lejos de haber desaparecido.

Si en los países en vías de desarrollo el número de escuelas de maestros es insuficiente para que todos los niños reciban instrucción, es porque los poderes públicos no han considerado bastante a la educación nacional como un factor de progreso y de expansión de la vida económica.

Si en los países industrializados los niños inteligentes de las capas populares urbanas y de los medios rurales no suelen recibir la enseñanza secundaria y superior que podrían adquirir sin dificultad, es porque la organización escolar es tal que les es imposible aspirar a ella.

El mayor problema que los países europeos, reputados por el valor de una educación pública, tienen que resolver actualmente (Bélgica, Francia, Suiza, por ejemplo) es el de la *orientación escolar*; es decir, el descubrimiento, desde la escuela primaria, de las inteligencias en todas las capas de la población, para hacer frente a la necesidad de actual de investigadores, de técnicos superiores, de sabios, de cuadros.

En estos países, la preparación de los estudiantes de universidades salidos de las clases populares es ínfima en relación con

la importancia numérica de los grupos sociales a que pertenecen.

Los llamamientos a la justicia social y el respeto al derecho de cada uno de recibir toda la educación de que sea capaz han abierto los espíritus; el sindicalismo obrero ha combatido y combate todavía con energía para que la igualdad de los derechos inscritos en las constituciones sea efectivamente respetada; pero hoy es la evolución de las condiciones de la vida económica y política sobre el terreno nacional e internacional, la que impone los arreglos necesarios.

Los Estados cuya economía es deficitaria y cuya producción industrial o agrícola no se beneficia todavía de los progresos de la ciencia y de la técnica, y en los cuales la norma de vida es insuficiente, deben darse cuenta de estas realidades para evitar, en su política escolar, los errores cometidos por los que les han precedido y que tienen que hacer tantos esfuerzos para corregir.

En el estado actual de cosas, sin esperar las reformas necesarias y los créditos que se necesitan, sin subestimar los obstáculos y las dificultades, la escuela primaria puede y debe considerar la educación de los niños y la instrucción que les proporciona, no en función de las ideas corrientes o de la concepción tradicional de la enseñanza, sino considerando que todos los niños que entran a la escuela a los seis años serán hombres en 1980 y se hallarán en plena actividad profesional el año 2000.

Retrocedamos cuarenta años, 1925, y hagamos, en diferentes dominios, el balance de todo lo que ha cambiado; no tendremos, entonces, ninguna pena en admitir que todo cambiará todavía más, y esto con tanto mayor fuerza en cuanto la evolución se acelera en todos los sectores.

La escuela sería infiel a la función que es la suya hoy, de continuar proporcionando una instrucción elemental limitada; la escuela no tiene que formar, sino desarrollar plenamente la personalidad.

Decíamos que el tiempo en que la escuela primaria era un fin en sí ha desaparecido.

Si deben hacerse considerables esfuerzos en gran número de países para luchar contra el analfabetismo y para asegurar a cada niño un mínimo de cultura, esto debe ser hecho con nuevo espíritu. Lo mismo allí donde los niños tienen el privilegio de ir durante cuatro, cinco o seis años a la escuela, la perspectiva de la enseñanza debe cambiar.

Es necesario recordar a los educadores de la América Latina, a los cuales está particularmente destinado este libro, las comprobaciones hechas en América del Sur y en Asia: una escolaridad de cuatro años es insuficiente para asegurar la conser-

vacación del saber y del saber hacer adquiridos en la escuela: la vuelta al analfabetismo es inevitable en muchos casos.

Se comprende desde ahora la gravedad de los problemas que se plantean a los responsables de la educación pública allí donde la enseñanza no está todavía al alcance de todos.

Sin embargo, todos los educadores deben estar atentos al hecho de que la escuela puede contribuir en gran escala a mejorar la situación utilizando métodos que den el gusto para aprender, en lugar de que, como sucede a menudo, no desarrollan bastante la necesidad de conocer, de saber, ni el interés por el estudio.

Enseñar, hacer aprender y recitar, no sería bastante; es otra cosa distinta lo que hay que hacer: ¡enseñar a aprender! Dotar al niño de un saber de base es una cosa bien evidente; pero es necesario hacerle adquirir esto de tal manera que sienta ganas de profundizar ese saber por él mismo.

Es desde la escuela primaria donde se debe hacer nacer y desarrollar "el apetito por la cultura", porque dos razones lo exigen imperiosamente:

La primera resulta de lo que hemos dicho anteriormente: todos los oficios, todas las profesiones desde las más humildes a las más elevadas, piden más y más conocimientos, más saber hacer, más cultura. Es por ello por lo que se habla hoy de *educación permanente*, la que dura todo lo largo de la vida, que empuja en la escuela y que cada uno prosigue por su propia cuenta al grado de sus intereses y de su voluntad.

La segunda es que cada uno de nosotros debe esforzarse para prevenirse de los efectos crecientes de la mecanización, de la racionalización de nuestra existencia que provocan en todos los dominios las aplicaciones de la técnica.

Si los hombres no quieren convertirse en *robots* telemandados o en seres que sufran pasivamente las condiciones de la existencia que el mundo moderno les impone, es esencial que posean los medios de hacer valer los dones que constituyen la herencia de las criaturas humanas y cuyas manifestaciones han constituido, en el curso de la evolución de la civilización, lo que se llama la cultura: imaginación creadora, búsqueda de la belleza, enriquecimiento del espíritu, realizaciones de orden artístico o práctico, etcétera.

Saber cultivarse es completar sus conocimientos y responder a sus intereses intelectuales, ya sea para mejorar sus capacidades profesionales o simplemente por la necesidad de saber de instruirse.

Saber cultivarse es poseer un *hobby*, entregarse libremente a una actividad que comporta satisfacción y alegría en el tiempo que enriquece al que se entrega a ella, ya se trate de diversos

oficios sencillos, de coleccionar mariposas o sellos de correo, de aprender a distinguir las plantas, de escuchar música, de leer buenos libros, de crear libremente cualquier cosa.

Saber cultivarse es enriquecer su vida interior y la de los suyos, es ofrecer a sus hijos y a sus semejantes un ejemplo que imitar.

Saber cultivarse es dar un sentido a su destino. La escuela puede contribuir a ello mucho favoreciendo en cada uno el descubrimiento de sus gustos profundos, de sus intereses permanentes, de sus aptitudes particulares.

Saber cultivarse es hacerse capaz de utilizar sanamente su facultad de juicio, de razonamiento, de distinguir lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio, lo durable de lo fugitivo.

Esta larga iniciación en la cultura debe comenzar desde el primer día de la escuela y proseguirse a todo lo largo de la escolaridad, a fin de que, al aumentar, esta necesidad se intensifique y procure a cada niño este capital interminable que constituye la voluntad de aprender, de conocer, de enriquecer su espíritu, de valorar a sus propios ojos viviendo en su tiempo.

¡Preparar para la vida de mañana, repitémoslo!

Pero, se dirá, esta vida de mañana no la conocemos y no podemos ni siquiera imaginárnosla. ¿Cómo hacer? Es fácil responder a tal cuestión contestando que tenemos a la vez una certeza y una incertidumbre.

Nuestra certeza nace de la evidencia de los hechos y de los acontecimientos; sabemos que el mundo evoluciona y que el mundo cambiará: las transformaciones de la economía y de la producción; las relaciones entre los hombres en el plano de lo social, nacional e internacional; la política de los Estados; las condiciones del trabajo y de los ocios, etcétera.

Esta evolución es cierta, invencible; de ello notamos los efectos todos los días.

Nuestras incertidumbres: ¿cuáles serán estas transformaciones? ¿Cuál su naturaleza, su alcance, sus efectos? ¿No lo sabemos!

Es por lo que hay necesidad de preparar a los escolares a hacer frente a ello y por lo que la escuela debe prestar todo su esfuerzo para dotarles de los poderes necesarios, es decir, abrir su espíritu, desarrollar en ellos esta capacidad de adaptación y de comprensión, no solo sobre el plano del saber únicamente, sino en el de la verdadera cultura; saber hacer buen uso de lo que se sabe para conducirse inteligentemente y dar a su existencia una cimentación de la que no tengan nunca que lamentarse. Las condiciones de la vida moderna son tales que cada ser humano aprende, debe aprender, todos los días; la escuela es el lugar donde comienza este aprendizaje, y el aprendizaje

que el niño recibe allí debe darle lo que es necesario para que pueda luego trabajar por sí solo en su perfeccionamiento; la educación y la enseñanza escolares son una iniciación, una apertura. Para volver a nuestro ejemplo, son una fecundación gracias a la cual estas flores, que son los niños, se convertirán en frutos: hombres dignos de la condición humana.

¡Que la cosecha pueda corresponder a los esfuerzos de los que se han consagrado a su preparación!

Es con este espíritu con el que vamos a abordar los problemas de la metodología de la enseñanza estudiando sucesivamente:

Los medios individuales de la cultura.

Los medios escolares de la cultura.

Los intermediarios entre el maestro y el alumno.

Los auxiliares audiovisuales.

II. LOS MEDIOS INDIVIDUALES DE LA CULTURA

A. La inteligencia y el instinto

Todo ser humano dispone, desde el nacimiento, de los instrumentos que le permiten subsistir: el instinto y la inteligencia. El desarrollo de la inteligencia limita poco a poco la parte del instinto a reflejos de defensa o de protección. Pero el instinto no desaparece; según los caracteres y los temperamentos, teniendo en cuenta la educación recibida y el medio ambiente, sus manifestaciones pueden ser beneficiosas o nefastas al individuo y a los demás.

El instinto combativo, por ejemplo, puede evolucionar hacia el deseo y la voluntad de defender una causa sagrada, un ideal, o al contrario, hacia formas de agresividad antisociales: crueldad, violencias, crímenes. En ciertos individuos privilegiados, el instinto puede convertirse en un sexto sentido que permita al que lo posee reaccionar en su beneficio más rápidamente y mejor que sus semejantes. Se habla, en este sentido, del instinto del coleccionador, de aquellos que "ven correr el viento", que están dotados del poder de premonición.

La educación de la inteligencia tiende a afirmar, en ciertos dominios, el poder del instinto: el coleccionador saca provecho de todo lo que ha aprendido, de todo lo que sabe que favorece grandemente sus pesquisas.

Una educación positiva del instinto apunta a superar o a sublimar las manifestaciones antisociales o perversas de éste, porque se exteriorizan sus faltas o defectos que conviene combatir, hacer desaparecer o atenuar.

La inteligencia es, por excelencia, nuestro órgano de descubrimiento y de adaptación. De sensorio-motriz que es en los comienzos, evoluciona en el curso de los años hasta hacerse racional. A las adquisiciones que recibimos de los sentidos, se vienen a juntar nuestros conocimientos y reflexiones. En este aspecto se puede decir que el instinto de curiosidad que posee el muchacho es la primera manifestación de su inteligencia. La educación debe alimentarlo y transformarlo en instrumento intelectual en lugar de contribuir a hacerlo desaparecer por su enseñanza demasiado verbal, demasiado abstracta.

La curiosidad, la actividad sensorio-motriz, son los primeros agentes de la formación intelectual a los cuales vendrán a juntarse las aportaciones del lenguaje y de la curiosidad dirigida, la observación y la enseñanza en general.

B. La curiosidad

La curiosidad es una tendencia profunda que empuja a la acción; se manifiesta por un deseo, un apetito de conocer, de saber, de obrar; por una necesidad de comprender lo que es exterior a sí, de tomar posesión de él.

Ella es una forma de adaptación a lo desconocido, un esfuerzo (inconsciente) de asimilación del mundo exterior; el niño permanece todo en sí; pero, como el mundo exterior tiene su existencia propia, independiente en sentido inverso: si asimila todo lo que puede de lo que le viene de fuera, debe ajustar su existencia a lo que es externo a él y buscar una adaptación que le sea favorable.

La curiosidad aparece así como un factor funcional del conocimiento, una forma primera de la atención que será seguida de una manifestación de carácter más intelectual: la observación, la cual, a su vez, puede provocar una investigación más atenta de la verdad, y la comprensión, la experimentación.

El proceso de la curiosidad se desarrolla en tres fases:

1) Una sorpresa, un interés, un acontecimiento que provocan una desadaptación del individuo en relación a lo que está habituado.

2) Un despertar de la atención que se vuelve hacia lo que ha provocado esta sorpresa, este interés.

3) Una cuestión, la toma de conciencia de un problema a resolver: ¿Qué es esto? ¿Qué pasa?

La curiosidad se manifiesta intensamente en el curso de los primeros años de la existencia; disminuye con el aumento de nuestras experiencias, de nuestros conocimientos y, en el adulto cultivado, toma otro carácter, depende del poder de reflexión, se convierte en curiosidad intelectual, científica, que caracteriza al sabio y, más generalmente, al adulto capaz de utilizar su inteligencia planteándose a menudo cuestiones.

No plantearse cuestiones sobre sí mismo, sobre la vida, sobre sus actividades, sobre lo que pasa alrededor de sí, sobre lo que se ignora, es renunciar a toda actividad intelectual, es contribuir a la esclerosis de la inteligencia, es convertirse en juguete de sus instintos, de sus hábitos, de sus semejantes y de los acontecimientos.

Hay, pues, lugar a distinguir la curiosidad instintiva del niño: la *curiosidad de reacción*, de la curiosidad ordenada del adulto: la *curiosidad de reflexión*.

Uno de los capítulos principales de la educación intelectual es asegurar, en las mejores condiciones posibles, el paso de la primera a la segunda. Las diversas actividades escolares deben contribuir a ello y, en consecuencia, estar ordenadas en función del acrecentamiento del apetito del saber, de conocer, de comprender. Y no es menos evidente que, en este dominio, el papel de la familia es de la mayor importancia.

Las palabras que transmitimos a continuación, del sabio Augusto Lumière, el inventor del cinematógrafo, llaman a la reflexión:

"La pedagogía puramente instructiva, en honor, es la proveedora de las mediocridades, mientras que el método educativo podría engendrar un pueblo de espíritus superiores.

"... la facultad más preciosa, en materia de investigación científica, es la curiosidad. Para encontrar es necesario buscar y para buscar hay que estar dotado de un espíritu de curiosidad suficiente.

"Desde que el niño despierta intelectualmente, quiere saber; no cesa de pedir ser instruido, su curiosidad existe siempre en el más alto grado; pero sus padres y sus maestros no se aplican más que a sofocarla en lugar de despertarla, o mejor todavía, en desarrollarla.

"Cuando el niño ha hecho una pregunta relativa a los fenómenos que le han llamado la atención, sus padres, ignorando ellos mismos las razones en casi todos los casos y no queriendo confesar su ignorancia, le responden que es demasiado joven para comprender y que estas cosas le serán explicadas más tarde. Después de haber sido mil veces rechazado en sus demandas, a menudo dejadas sin respuesta, el niño termina por no preguntar así inútilmente; pierde su curiosidad; es necesario

que se habitúe a ver sin comprender nada de los fenómenos de la naturaleza de que es testigo. Y conservará toda su vida este mal hábito. Pasará su existencia en medio de las más grandes maravillas naturales, sin pensar jamás en conocer las causas y los mecanismos.

"Y los maestros se comportan como los padres, se contentan en recomendar a sus alumnos que acudan a sus libros y a sus manuales. Estos maestros, convertidos en hombres sin curiosidad como todo el mundo, no tratarán de saber más."²

La curiosidad, condición primera de la cultura, es, por lo demás, un excelente medio de enseñanza y de educación, porque tiene su fuente en el interés.

Cinco peligros hay que evitar en el partido que se puede sacar de la curiosidad infantil:

1) No hay que apresurarse a disciplinarla ni a disminuirla. Es un error, como ha dicho Auguste Lumière, rechazar al niño, que no preguntará más y no prestará ya en su trabajo la aplicación necesaria.

2) En segundo lugar, hay que guardarse de hartarla, lo que sería privar al niño de buscar por sí mismo la respuesta a las cuestiones que plantea. En muchos casos, respuestas como: "si tú reflexionas, encontrarás tú solo", o bien, "busca en tal o cual libro", o "ve a ver tú mismo", son estimulantes necesarios para la actividad de indagación personal. El alumno no tiene, pues, que contar siempre con su maestro, lo que sería un buen medio de provocar en él una pereza intelectual nefasta.

3) Hay que evitar adelantarse a la curiosidad, de querer hacer nacer, en cierto modo, por una enseñanza demasiado precoz y demasiado completa: a cada edad basta su esfuerzo y cada edad tiene sus capacidades de comprensión.

Es un defecto, muy a menudo revelado en los jóvenes maestros, querer hacer demostración de sus conocimientos ante sus alumnos para asombrarlos y acentuar su prestigio. Las reacciones de los niños corren el riesgo de ser muy diferentes de lo que se espera. La mayor parte no siguen y no se interesan en lo que dicen; por otra parte, sus enseñanzas ulteriores quedan así malogradas inútilmente.

4) Hay que impedir que la curiosidad se desvíe por una enseñanza mal adaptada que quiere ser rica en detalles inútiles o bien manchada con una indicación fuera de lugar, o entremezclada de hechos, de nociones y de anécdotas que no tienen ninguna relación con el asunto tratado.

² Extracto del libro *Vérités de demain*, de Auguste Lumière.

5) Por último, hay que tener cuidado de las curiosidades viciosas o indiscretas, cuyo origen se halla con frecuencia en un rechazo anterior de satisfacer a tiempo una curiosidad legítima.

Las cuestiones relativas al nacimiento de los niños son de ello un ejemplo, porque, en el niño normal, la curiosidad es normal. Es conveniente, pues, educar y dirigir la curiosidad. Veremos, más adelante, los medios que la escuela puede utilizar para conseguirlo.

C. La observación

La observación es, según los casos, una curiosidad atenta que pone en juego el poder de análisis, o bien un medio que la enseñanza emplea para fundarse en lo real y concreto. En el niño pequeño, la observación es intermitente, poco durable y presenta un carácter particular.

O bien es global: el niño percibe el todo antes que las partes. Esta característica ha llevado a los psicólogos a reconocer en ella una verdadera función mental en un momento dado del desarrollo psíquico: la función de globalización (Decroly), el sincretismo infantil (Claparède, Piaget).

O bien el niño fija su atención en el detalle preciso: es lo que se llama la minuciosidad infantil.

La observación toma caracteres diferentes en el curso del crecimiento. Antes de la edad escolar, el niño percibe los elementos de un todo sin que sea capaz de establecer las relaciones entre ellos; enumera lo que ve y no analiza; al mirar una imagen que representa un hombre que tira de una carreta y un niño que le ayuda, dirá: "un hombre que tira de una carreta". Después, atraído por lo concreto, vivo, sabrá describir lo que observa, en términos de acción. ("Hay un hombre que tira de una carreta; es un perro que corre detrás de un gato.")

Solo apenas a partir de los siete u ocho años es cuando llega a establecer las relaciones entre los diversos elementos de lo que observa, a coordinar y discernir las causas. Se hace capaz de analizar, de definir, de llegar al momento en que se puede hablar de observación subjetiva de la cual puede salir un juicio, pre-

Hay así un lento tránsito de un estadio al otro, dependiendo del progreso de la calidad y del interés, de la capacidad de atención y, de los sentidos, de la calidad de la inteligencia, del lenguaje, por lo que se refiere al individuo; de los métodos de enseñanza y del

entrenamiento por lo que se refiere a la parte correspondiente a la familia y la escuela.

Basta con reflexionar sobre la importancia que desempeña la cualidad de la observación y de la capacidad de recurrir a ella en las diversas circunstancias de la vida para darse cuenta de su valor y de la parte que debe tomar la escuela en su perfeccionamiento.

Del campesino, cuyas observaciones repetidas le han llevado a prever el tiempo del día siguiente a menudo con más exactitud que la meteorología, al médico o al juez de quien depende la vida de un enfermo o de un acusado, pasando por el maestro, quien debe poder juzgar objetivamente del estado de salud, del comportamiento de un alumno ante sus dificultades, no hay ninguna actividad humana que no se beneficie de la observación del que la ejerce.

El lenguaje nos ofrece los medios de distinguir la observación elemental del juego natural de los órganos de nuestros sentidos.

El ojo abierto *ve* y recoge las impresiones visuales que no se hacen conscientes hasta que *miramos*. Si no somos sordos, *oímos*; pero no siempre *escuchamos*; es necesario para ello un interés o un acto de voluntad.

Los niños y los primitivos observan mejor que los adultos y los civilizados, en los cuales el acto de inteligencia remplaza al acto directo, concreto, a menudo con insuficiencia o errores cuya causa es la de buscar en la práctica los métodos escolares y abstractos con los cuales han sido enseñados y que han hecho de ellos semiciegos y mediosordos.

¡Cuántos adultos se representan mentalmente a los seres y las cosas de manera muy diferente de lo que son en realidad!

¡Basta con pedir a cualquiera que describa en detalle, en su ausencia, a una persona o lugar bien conocido para convenirse de ello!

Nunca se dejará de conceder demasiada importancia a la educación de la observación en la escuela, que tiene por objeto:

- 1) El conocimiento exacto del medio exterior.
- 2) El dominio de las percepciones sensibles a fin de no ser víctima de las ilusiones de los sentidos.
- 3) Una actitud del espíritu en la que la observación está siempre despierta y la curiosidad sea constante.
- 4) El hábito de mirar, de escuchar, de percibir con atención y exactitud.

Es muy evidente que la observación puede ser empleada en metodología de maneras muy diferentes:

En los métodos intuitivos en los que el maestro conduce de extremo a extremo la lección, es la observación dirigida (lecciones de cosas por ejemplo).

En los métodos activos, por las observaciones personales o colectivas en equipos.

Se aprende a observar bien observando a menudo, y multiplicando las observaciones de un mismo objeto, de un mismo fenómeno, para proceder a verificaciones que conduzcan a la certidumbre.

Observar bien es recoger, por el canal de los sentidos, el máximo de informaciones precisas y exactas, para fijarlas en la memoria y apreciarlas en su valor.

Hay reglas elementales que aseguran una observación de calidad:

- 1) Multiplicar las informaciones proporcionadas por cada sentido y no considerar jamás una percepción como suficiente si no es completa.
- 2) Perfeccionar cada órgano perceptivo por el entendimiento y el ejercicio.
- 3) Comenzar, lo más pronto posible, el aprendizaje de las técnicas de observación.
- 4) Proceder con orden y método.
- 5) Observar pronto y distinguir de golpe las características de un conjunto y luego continuar la observación para el examen de los detalles.
- 6) Comprobar cada observación y anotarla exactamente.

En el plano social, el lenguaje corriente expresa bien la ventaja que da una observación perspicaz. Decir de alguien que es un ciego significa que no sabe fundar sus actos, o sus juicios, sobre lo que le ha sido dado ver u oír, sobre lo que ha tenido que reflexionar antes de determinarse.

D. La lectura

Para el adulto, la lectura es el medio principal de perfeccionar su cultura sin la ayuda de otras personas. Enseñar a leer a los niños es abrirles la vía de su desarrollo intelectual.

Que se tenga cuidado, sin embargo, de no sufrir una ilusión. Saber leer no es solo traducir al lenguaje hablado o al lenguaje

interior los signos gráficos de un texto impreso o manuscrito; esto no es lectura, sino desciframiento.

Saber leer es esencialmente comprender con exactitud lo que se ha leído y ser capaz de apreciar el valor y la exactitud de reflexionar, de juzgar y de tomar una posición. Volveremos a examinar esta importante cuestión al abordar el estudio de los métodos para la enseñanza de la lectura y mostrar la necesidad de introducir un ejercicio nuevo a ella concerniente: la lectura silenciosa.

E. La reflexión, la meditación

Si, para caracterizar los métodos nuevos, se ha formulado esta consigna: "Pensar es obrar", que es indiscutible verdad en el período de la edad escolar, no habría que olvidar que, para el adulto, obrar es pensar.

Con excepción de los hábitos y los automatismos, ninguna acción inteligente puede concebirse sin reflexión precisa. Todo el saber de que disponemos, todos los conocimientos y las prácticas que hemos adquirido no tienen verdadero valor si no los utilizamos inteligentemente, si no son parte integrante de nuestra personalidad.

Es reflexionando, comparando, forjando, pesando el pro y el contra, formulando hipótesis en las cuales, por razonamientos, ensayamos obtener la mejor fundada, que actuaremos como seres dotados de razón.

La escuela se limita, muy a menudo, a hacer registrar los conocimientos, sin preocuparse mucho —fuera de los exámenes— de dar el medio de utilizarlos. Coloca en primer plano el entrenamiento de la memoria, pero descuida el cultivo del razonamiento y del juicio, mientras que debería orientar sus esfuerzos para multiplicar las ocasiones de colocar a los alumnos ante problemas a resolver para agudizar su sentido crítico. En una época en que los seres humanos son cada vez más y más víctimas de la propaganda, del reclamo, de los medios modernos de presión de todas clases, es una urgente necesidad que la educación intelectual y moral ejerciten a los individuos en reflexionar, en meditar sobre los problemas de actualidad y sobre su destino; en juzgar imparcialmente, dentro del límite de sus informaciones, sobre los hechos, los acontecimientos que se producen, las ideas que se lanzan y las cuestiones que están en la orden del día.

La libertad interior es el mayor bien que poseen los hombres. Nadie se la puede arrebatar y la conservan en las circunstancias más dramáticas en que pueden ser llamados a vivir.

Pero estos bienes inestimables puede perderlos el hombre

por su misma falta al no hacerlos valer. al rechazar el utilizarlos porque le exigen un esfuerzo de pensamiento o porque las reflexiones a que es conducido le obligan a modificar su perspectiva de la vida, a responder a los llamados de su conciencia, a obrar de otra manera que como tiene por costumbre.

Reflexionar, meditar, es profundizar su vida interior, es vivir mejor sobre el plano del espíritu y es renunciar a "dejarse llevar de la vida", como suele decirse.

Vivir, en el sentido humano, moral y espiritual del término, es otra cosa, es obrar tomando su razón y su conciencia por guías.

F. Los intercambios

El hombre no puede vivir aislado. Encuentra en compañía de sus semejantes los medios de vivir material e intelectualmente. Sin intercambios, ninguna existencia humana es posible. "Sin el panadero, ¿quién haría tu pan?", decía el poeta. La vida en los intercambios.

Lo mismo ocurre en los planos intelectual y moral. Nuestras conversaciones, nuestros entretenimientos, nuestras actividades con nuestros semejantes, nos enriquecen; nos completamos los unos a los otros. Cada uno, al agregarse a un grupo, a una sociedad, se beneficia de lo que le proporcionan los que lo forman, al mismo tiempo que ofrece su parte a los demás. Los intercambios en los planos social e intelectual pueden ser preciosa contribución al desenvolvimiento de la cultura individual a condición de que aquellos con quienes tienen lugar sean aptos para responder a lo que se espera de ellos.

G. La documentación

En la escuela, al lado de la enseñanza de su maestro, el alumno toma la materia de los manuales escolares. Después de la escuela, está solo para informarse y documentarse. Los medios no faltan: la prensa diaria, los centros profesionales o de cultura general, las bibliotecas y museos, la radio y la televisión, etc., la gama se extiende a las posibilidades a las cuales cada uno puede recurrir para acrecentar su interés.

Sería un burdo error creer que la documentación es solo para el jefe de empresa, el sabio y el intelectual. Tanto el trabajador como el empleado tienen el mayor interés

en recoger y conservar una documentación adaptada a sus necesidades y a la cual, en caso necesario, puedan acudir fácilmente: cuestiones de orden profesional o individual, seguros sociales, informes relacionados con el oficio o la profesión y lo que es inmediatamente útil; luego, además de esto, aquello por lo cual uno se interesa y que tiende a conservar: artículos de periódicos y de revistas, imágenes y reproducciones diversas, libros a los cuales se está particularmente aficionado, etcétera.

Los medios individuales de la cultura no pueden ser eficaces, sino cuando la escuela ha habituado a los alumnos a utilizar los que puede poner a su disposición. A ella le incumbe presentárselos, mostrarles su importancia y entrenarlos en su empleo.

Esto es a lo que deben conducir los métodos de enseñanza.

III. LOS MEDIOS ESCOLARES DE LA CULTURA

Hasta una época próxima a nosotros, los medios utilizados por la escuela para asegurar la instrucción y la enseñanza de los niños se limitaban a uno solo que los englobaba a todos: la palabra, la lección del maestro completada con el contenido de los manuales escolares y el material de enseñanza de que podía disponer: láminas, mapas, objetos diversos y, a menudo también, aparatos y colecciones.

Hoy estos medios se han desarrollado singularmente. Su naturaleza y número aumentan todos los días.

Los clasificaremos, para comodidad de su presentación, en tres grupos:

- A. Los métodos de enseñanza.
- B. El material de enseñanza.
- C. Los medios audiovisuales, que constituyen un tipo totalmente nuevo y poco extendido, todavía, de auxiliares de la enseñanza.³

A. Los métodos de enseñanza

Tres modalidades de la actividad de los alumnos se presentan a la elección de los maestros:

- 1) La lección del maestro.
- 2) El trabajo por grupos.
- 3) El trabajo individualizado.

³ Enviamos al lector a nuestras obras: *Programas y planes de estudio en la enseñanza primaria* y *La clase en acción*, para todo lo que se relaciona con la organización del trabajo escolar por el maestro.

1) LA LECCIÓN DEL MAESTRO

Se sabe que se debe al pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841) la restructuración de la pedagogía que lleva su nombre, cuyo valor fue tal que ganó a todos los países del mundo y que todavía es empleada, aunque los fundamentos psicológicos en que reposa hayan perdido su valor.

Es, sin duda, la más chocante de las paradojas de la didáctica escolar ver perpetuarse el empleo de un método que des-cansa sobre una teoría de la actividad del espíritu que nadie actualmente se dispondría a pretender justificar.

Dos explicaciones nos permitirán comprenderlo: el método herbartiano, en el cual su autor fue un genio, es un método fácil de empleo dando toda seguridad al maestro, a condición de que prepare bien sus lecciones.

La segunda causa de su permanencia es que corresponde a la concepción formativa de la educación de la que hemos hablado y que descansa sobre la afirmación convenida de que la enseñanza por sí misma es educativa: el saber como tal contribuye a la formación de la voluntad y de la moralidad.

La enseñanza colectiva, organizada en lecciones que se encadenan de hora en hora, ha respondido a la creencia, salida de la filosofía sensualista, para la cual el espíritu humano al nacer es como un papel en blanco.

Todo entra en el niño

De aquí la preparación de planes de estudio lógicamente enlazados, establecidos en trozos sucesivos, por ramos separados, la graduación de las dificultades en el interior de cada una realizándose de una manera empírica. Es el adulto quien descubre lo que es fácil y lo que no lo es.

Cada disciplina es considerada en sí misma, sin lazo alguno en las otras; cada noción, cada dificultad, es objeto de una lección que forma un todo.

Es a este modo de hacer al que debemos los horarios divididos y las enseñanzas aisladas en las escuelas primarias y secundarias.

No nos extenderemos en las críticas que sugiere la concepción herbartiana. Se derivan de lo que sabemos hoy de la vida mental y afectiva de los niños, de sus condiciones actuales de existencia, de los nuevos objetivos asignados a la educación.

La lección del maestro no es ya, ni puede ser ya, el modo

único de enseñanza; conserva su lugar y su importancia en todas partes donde la formación profesional de los maestros o las condiciones de la actividad escolar impiden la práctica de los métodos nuevos, que son el trabajo por grupos y el trabajo individualizado.

Recordemos lo esencial de la pedagogía herbartiana:

a) Cada lección forma un todo; es, como unidad de trabajo, diferente de lo que le precede y de lo que le sigue.

b) El desarrollo de una lección, cualquiera que sea su contenido, es siempre el mismo. Su ordenamiento es invariable y comporta cuatro grados, cuatro momentos:

1. La *apercepción*, es decir, la presentación de la lección que va a ser dada, "el despertar del apetito de los alumnos".

2. La *elaboración*. La elaboración del saber nuevo que el maestro presenta a los alumnos en una exposición en el curso de la cual se esfuerza por hacer comprender y asimilar. Es el discurso del maestro.

3. El *ejercicio*. La lección propiamente dicha acabada, los alumnos ejecutan diversos ejercicios para fijar mejor la noción nueva y para permitir al maestro darse cuenta de lo que han retenido y comprendido.

4. La *fijación*, que es el período final y realmente el enunciado de una regla, la redacción de un resumen o el señalamiento de un texto a memorizar.

De hora en hora se persigue el desarrollo de la enseñanza en el orden fijado por el maestro que espera que sus alumnos le escuchen, que le sigan y que respondan a sus preguntas.

Sin embargo, la técnica de la lección, tal como la conoció Herbart, como la han codificado sus sucesores y como se emplea todavía, puede ser grandemente mejorada fundándose en los datos de la psicología, reconsiderando la parte dejada a las interrogaciones del maestro y recurriendo mucho más de lo que se ha hecho hasta ahora a las cuestiones planteadas por los alumnos.

a) Las preguntas del maestro

En la pedagogía tradicional son utilizadas con dos fines:

Primeramente como el medio de darse cuenta de lo que el alumno ha comprendido. Es el interrogatorio de control.

En segundo lugar, como auxiliares de la enseñanza. Es el tipo de interrogatorio que debería usarse mucho más frecuentemente.

La interrogación utilizada como auxiliar de la enseñanza para ayudar a la comprensión de una noción nueva apunta a poner en el camino de la verdad; sugiere e invita al esfuerzo y a la iniciativa; corresponde a la necesidad de actividad del alumno, si la materia de la lección atrae su atención; tiene por objeto despertar el deseo de saber y de aprender, mientras que la interrogación de control busca medir la extensión y la cualidad de las adquisiciones.

El tipo clásico de esta interrogación por sugestión fue dado por Sócrates, constituía para él la "mayéutica", el arte de hacer que los espíritus dieran a luz.

Bien formuladas, estas preguntas son un excelente entrenamiento para la reflexión y el juicio. Deben presentar, pues, una serie de cualidades que no pueden ser logradas más que mediante su preparación, la naturaleza de su objeto y el valor de su formulación.

Deben ser clara y correctamente expresadas en términos comprensibles para los niños; bien adaptadas a la capacidad media de la clase, si es al conjunto de los alumnos a quienes se dirigen; a las posibilidades mentales de cada uno, si son individuales, de suerte que se evitarán las cuestiones demasiado fáciles que no reclaman el esfuerzo de la reflexión y las demasiado difíciles, las que desalientan.

Deben seguir el orden psicológico adecuado; no provocar la dispersión ni el mariposeo, sino, al contrario, concentrar la atención sobre lo esencial, la graduación que tenga por objeto favorecer el descubrimiento, el razonamiento, la asociación de las ideas, más bien que ser un simple ejercicio de memoria procedente más del automatismo que de un acto de la inteligencia. El maestro ha de velar para no concentrar las cuestiones que plantea sobre los buenos alumnos solamente, sino graduar la dificultad de las mismas a fin de que, lo más a menudo y por turno, todos sean llevados a dar una respuesta adaptada a su capacidad: un esfuerzo a la medida.

Sin embargo, es más ventajoso, a menudo, plantear las preguntas a toda la clase para obligar a todos a reflexionar antes de que se designe el que ha de responder. Los compañeros "aliviados", tal vez, seguirán con atención lo que va a decir el invitado. En casos parecidos, si el interrogado titubea o se equivoca, no vacilarán en intervenir para probar al maestro que han estado atentos y que "saben".

Es siempre fácil ayudar seguidamente a los más débiles con cuestiones a su alcance y dar a los más fuertes la ocasión de demostrar sus posibilidades.

Se dará así una gran importancia a la formulación de las respuestas, que deben ser claras, completas y correctas, pudiendo, en ciertos casos, si el interés es manifiesto y la concentración intensa, darse por satisfechos con respuestas lacónicas que serán entonces la prueba de la vivacidad de espíritu de los que las dan. Sin exceso y sin pedantería, el intercambio entre maestro y alumnos de preguntas y respuestas debe ser, al mismo tiempo que un modo de adquisición y comprensión, un ejercicio de lenguaje que mejore la calidad de la exposición oral.

Un excelente trabajo, recomendado a los principiantes, consiste en preparar la lección, establecer una lista de las preguntas para plantear a los alumnos y sobre todo redactar diversas respuestas que se podrán exponer y retener.

Un error frecuente que hay que evitar es proponer cuestiones que lleven en sí mismas la respuesta.

¿Para qué sirve la caña de azúcar? El plátano ¿es una fruta comestible?, etc. Lo mismo que es falso el preguntar por preguntar y convertir la lección en una charla sin provecho.

Todo lo que acabamos de decir sobre la interrogación oral es válido para las cuestiones escritas, de control por lo general; pero entonces los modos de exposición pueden ser diversos, ya sea que el maestro deje a cada alumno el cuidado de redactar su "respuesta" a su gusto, o bien que prepare los esquemas obligando a cada uno a un esfuerzo especial. Por ejemplo, adoptando las técnicas de respuesta utilizadas en la formulación de *tests*: elegir entre varias respuestas dadas, subrayando la respuesta correcta; por ejemplo: El libertador de Chile fue Bolívar, O'Higgins, Artigas; o bien dar una respuesta en la cual la palabra esencial haya de investigarse:

El río que atraviesa Venezuela es...

La pedagogía moderna no atribuye ya a las preguntas del maestro la importancia que les reconocía la pedagogía herbartiana. Proceden del principio de autoridad, y la situación del interrogado es, a menudo, próxima a la de un acusado. sobre todo cuando se trata de una interrogación de control o de un examen oral.

No hay que perder de vista la situación psicológica en que se encuentra el alumno; en algunos, se produce una especie de inhibición que crea un estado afectivo turbador.

b) Las preguntas de los alumnos

Son un excelente medio de librarse de las críticas de la lección magistral y de las que acabamos de formular con motivo de las interrogaciones del maestro.

Las preguntas de los alumnos siguen a sus "porqués": pero, en lugar de estar bajo la dependencia del interés o de la situación del momento, se colocan en el cuadro de las enseñanzas.

Ya se trate de observaciones hechas en clase o fuera, en el estudio del medio por ejemplo, o de un examen de mapas de geografía, de láminas, de un texto literario, el maestro lleva por delante la oportunidad de ganarlo todo antes de intervenir él mismo para hacer trabajar a los alumnos: "Observad, mirad, reflexionad. Estoy dispuesto a responder a todas vuestras preguntas." Estas, mejor que las suyas propias, le informarán sobre los intereses, la capacidad y el espíritu de participación, etcétera.

Aquí también debemos tener en cuenta algunos elementos técnicos:

Exigir preguntas claras y correctas que se apliquen al objeto de la lección.

Concentrar las preguntas amplias sobre un tema delimitado para evitar la dispersión de los espíritus.

Organizar intercambios de puntos de vista: a una pregunta de un compañero que conteste otro compañero; así, bien conducida, se desarrolla una discusión provechosa para todos; el maestro no interviene más que en último recurso o para evitar la dispersión. Invitar a los niños a plantear cuestiones es desarrollar poco a poco en ellos el deseo y la capacidad de proponérselas a sí mismos; es decir, realizar una verdadera actividad intelectual.

Restan las cuestiones en relación con los trabajos escolares ordinarios. Poner a disposición de los alumnos en la clase un "buzón de preguntas", invitarles a depositarlas libremente en éste y, hasta si se quiere, en un sobre para guardar el anónimo, plantear los problemas o los hechos que les preocupan y sobre los que querrían que fueran enseñados; permitirles que hagan conocer sus intereses, sus incomprendiones y también, muchas veces, sus inquietudes.

Toca luego al maestro decidir si dedicará cada semana algunos instantes a responder para que la clase toda se aproveche de lo que dirá o, en ciertos casos, tomar aparte al autor de una pregunta cuya respuesta solo es válida para él.

Como se ve, la lección magistral que todavía se conservará por mucho tiempo, sin duda, como una pieza maestra de la enseñanza, puede ser considerablemente mejorada por el juego de los intercambios entre maestro y alumnos y, en consecuencia, convertirse también en un componente de los métodos activos que responden a los postulados de una pedagogía funcional.

2) EL TRABAJO POR GRUPOS

El modo habitual de enseñanza de que acabamos de hablar no comporta ninguna colaboración entre los niños. Solamente existen las relaciones de maestro y clase y de maestro y alumnos en el curso de los interrogatorios.

Acabada la lección, los trabajos por los cuales se hace la aplicación de lo que se ha acabado de aprender son trabajos personales, en los que cada escolar trabaja por su propia cuenta sin poder unir su esfuerzo al de otro compañero, sin pedirle ayuda ni otorgársela.

El sistema no lo permite. El que trata de ver lo que hace su vecino o que deja al vecino aprovecharse de su trabajo es castigado.

La pedagogía individualista, basada en la competencia, condena la colaboración, la cooperación, la ayuda mutua. Se admira tirá sin esfuerzo que se trata allí de una curiosa manera de preparar para la solidaridad y de luchar contra el egoísmo.

Los métodos del trabajo en grupos tienen otro objetivo: la puesta en común del saber y de las capacidades para llevar a buen fin una tarea de la cual es responsable el equipo, para resolver un problema o realizar un proyecto juntos.

La experiencia ha mostrado los resultados positivos de tales prácticas. Se crea en el interior de cada grupo un sentimiento colectivo de responsabilidad que impulsa a cada uno a dar su esfuerzo máximo.

En caso necesario, el grupo interviene con respecto a aquel que se aparta de sus obligaciones y muchas veces lo excluye. En segundo lugar, cada uno participa en el esfuerzo del conjunto con sus capacidades propias y todos hacen el descubrimiento de que, si las aptitudes son diferentes, todos son útiles en un trabajo, se da cuenta de sus insuficiencias en los dominios en que debe manifestarse la inteligencia práctica; el manual, el observador, el dibujante, se valorizan a sus propios ojos al comprobar que lo que ellos son capaces de realizar no lo pueden hacer otros que se creían superiores por que brillan en un dominio particular.

No hay, por lo demás, sino observar una clase que organiza libremente un juego y darse cuenta con qué cuidado se forman los equipos, con qué voluntad cada uno de los que los componen quiere contribuir a su victoria, con qué severidad son llamados al orden los transgresores de las reglas establecidas y aceptadas por todos.

Sobre los planos intelectuales y afectivos, la colaboración favorece los intercambios, las confrontaciones. Educa el senti-

do cívico, revela en algunos el espíritu de conciliación o, al contrario, de oposición que traduce las particularidades de los caracteres individuales; hace nacer y conocer a los individuos, a los dirigentes, a los cuales los maestros deberán conceder una atención particular.

En el plano de comportamiento es, de hecho, la moral en acción que valoriza, por experiencia, el ejercicio de la colaboración, la aceptación de la disciplina personal dentro de la disciplina de grupo; es la educación para la solidaridad.

El trabajo por grupos reviste una importancia considerable, ya que responde a la vez a los imperativos de la vida social y a las necesidades de la vida afectiva: trabajar juntos aportando cada uno su parte a un esfuerzo común, tomando conciencia de las capacidades y de las limitaciones de sus compañeros y de las suyas propias.

No entraremos al examen de las técnicas diversas puestas en práctica para asegurar la colaboración de los alumnos en la clase: métodos de proyectos de Dewey, Kilpatrick, Washburne; el trabajo libre por grupos, lanzado en Francia por R. Cousinet; las realizaciones de la cooperativa de la escuela moderna que anima Freinet o el plan de Jena, realizado por Petersen, etcétera.

Nos limitaremos a algunas sugerencias de orden práctico. No será necesario creer que el trabajo por equipos exige al maestro condiciones particulares y cualidades especiales.

Cada uno, dondequiera que enseñe, si ha aceptado la necesidad de organizar la cooperación entre los alumnos, si ha comprendido el espíritu con el cual debe establecerse esta cooperación, a su manera y según los medios de que disponga, puede, a su vez, emplear un modo de trabajo que vendrá a añadirse a los que emplea comúnmente. Las lecciones que sacará de estas enseñanzas limitadas le mostrarán el camino a seguir para continuarlas con mayor provecho, porque hay muy pocos riesgos de que una tentativa de este género conduzca al fracaso.

Una primera experiencia, al alcance de cada uno, consiste en aprovechar una lección de gimnasia para organizar un juego que enfrentará dos campos y dejar ampliamente a los alumnos que formen los dos equipos.

La manera como va a hacerse la observación será ya una preciosa enseñanza. Revelará a los muchachos con iniciativa de la clase — que no suelen ser los más fuertes en los temas —; luego los caracteres violentos, tímidos, conciliadores, los que gozan de estar juntos y los que prefieren la soledad, etcétera.

No es necesario describir lo que va a seguir: esfuerzos personales, alianzas, deseos de triunfo, sanciones inmediatas contra los malos jugadores, llamamiento al orden a los insufi-

cientos, desarrollo del espíritu del equipo, ayuda personal al más débil y más inhábil para que dé todo lo que puede y no comprometa el resultado que se trata de lograr.

Las experiencias pueden repetirse en el curso de un paseo o de una excursión escolar: repartir la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos; será a veces posible dejarlos constituirse solos o bien hará el maestro la repartición; todos los grupos recibirán una consigna, una tarea a realizar de la cual asumirán la responsabilidad. A la vuelta a clase, cada grupo presentará un "informe". Esta emulación de grupo a grupo no presenta los peligros de emulación de alumno a alumno, porque para "ganar" es necesario que cada miembro del grupo dé todo lo que pueda, que sienta la responsabilidad frente a los otros ante el éxito o ante el fracaso.

Otra aplicación fácil: de Chile a Australia, de Noruega al África del Sur, los deportes en equipos, el fútbol, en particular, han tomado tal importancia que todos los niños están al corriente de los "encuentros" que ponen en presencia a dos equipos de fuerza equivalente que van a jugar el uno contra el otro y quisieran "ganar".

El interés que los niños ponen en este género de competencias puede ser un gran recurso para el maestro a fin de hacer aprender a los escolares nociones que, por lo demás, no atraen apenas su atención ni su interés.

Supongamos una clase con tres hileras de mesas y de bancos. El maestro agrupa en cada hilera un número igual de alumnos cuyas capacidades están equilibradas.

Los "encuentros" se organizan: "Mañana pondré a cada sección veinte o treinta cuestiones de cálculo mental, de vocabulario, de ortografía, de geografía, etc. Cada miembro del equipo deberá responder a una o a dos cuestiones. Tendrá un punto por cada respuesta exacta. Sumaremos los puntos. ¿Cuál equipo ganará?"

La experiencia ha demostrado la ayuda mutua — y las presiones también — que se van a manifestar. La obligación que se impondrá a los menos "seguros" de volver a repasar el campo sobre el cual se harán las preguntas del maestro, se verá después de la clase; se estudiará en común, se procederá entre ellos a una repetición general, etcétera.

La motivación del aprendizaje quedará asegurada; el esfuerzo desencadenado, el interés por una competencia gratuita que agrada, jugarán como una transferencia, harán fácil una tarea que de otra manera se habría rechazado o ejecutado mal.

La mayor parte de la enseñanza puede dar lugar a actividades de grupo: búsqueda de documentación (láminas, artículos de revista, objetos, etc.) en historia, geografía, ciencias natu-

rales, documentación que el grupo utiliza para llevar a buen término la tarea que le ha sido confiada por el maestro. Será presentada a la clase, ya en forma de "conferencia" o componiendo en el pizarrón un esquema del trabajo efectuado.

Si el maestro sabe proponer trabajos que pongan en juego diversas aptitudes, comprendiendo aquellas que la enseñanza no toma en cuenta jamás: imaginación creadora, inteligencia práctica, aptitudes manuales, en el interior mismo del grupo cada uno —repetámoslo— tendrá un sentimiento de satisfacción por aportar personalmente un elemento que los otros no han podido proporcionar y aprenderá, por experiencia, que todo ser tiene sus capacidades propias y que la puesta en común de las de todos permite lograr un resultado superior al de los esfuerzos aislados.

Organizar el trabajo de esta manera da a la enseñanza este carácter deportivo que añade un interés vivo a un trabajo que no lo presenta casi nunca y que, al mismo tiempo, ejercita el esfuerzo aceptado y contribuye, en último extremo, a la formación de la personalidad.

"Cuando se sustituye el trabajo por grupos al trabajo individual —dice Cousinet—, el sentido de la cooperación y la aptitud para colaborar se desarrollan mucho más rápidamente. Tomado desde su nacimiento, es decir, hacia la edad de diez años, favorecido y no ya contrarrestado, el instinto de cooperación se fortifica hasta el punto de que, desde la edad de once años, los niños son buenos colaboradores, mostrando, desde este punto de vista, cualidades muy superiores a las que caracterizan a los otros niños de la misma edad de un modo evidente. Saben ponerse de acuerdo rápidamente para la elección de su trabajo y para la ejecución del mismo. Saben resistir a la autoridad importuna de un jefe, desembarazándose de él, si el jefe no justifica, por sus cualidades reales, la autoridad que pretende usurpar. Saben distribuirse el trabajo, atribuir a cada uno la parte que conviene a sus aptitudes, sacrificar su sentido propio para el buen entendimiento del grupo y la buena ejecución del trabajo. Saben colaborar con una aptitud infinitamente mayor que en los juegos en los que cada niño desempeña siempre el mismo papel. La colaboración en el trabajo es mucho más animada; por turno cada miembro del grupo es jefe, obrero, árbitro, corrector, juez, iniciador. Las situaciones cambian, la obra para ejecutar reclama otras cualidades; el estado del espíritu del grupo varía. A toda esta actividad moviente, el niño se adapta tanto más pronto cuanto más la escuela favorezca su instinto naciente de cooperación."

Ocurre a veces, al principio particularmente, que todos los alumnos no aprecian igualmente esta manera de trabajar. Los

hay que prefieren actuar solos. Casos semejantes son delicados para arreglar cuando todas las actividades de las clases están organizadas en trabajos de grupo, lo que es raro. Allí donde el trabajo por equipos tiene lugar al lado de lecciones del maestro y del trabajo individualizado, el maestro intervendrá con tacto para hacer comprender a los solitarios el daño que se causan a sí mismos y la obligación que tienen de reaccionar contra sus tendencias individualistas o egoístas. Alguna participación en la actividad de un equipo, si éste sabe utilizar sus particularidades, conducirá a la evolución deseable; se termina siempre por hallar una tarea que entraña la "adhesión" y hace de la colaboración una fuente de satisfacciones. Considerado como un aprendizaje de la vida social, el trabajo por equipos debe dar por turno a cada uno, en cada grupo, la ocasión de ser el dirigente, el jefe sobre el cual descansa la responsabilidad general. Así todo alumno tendrá la experiencia de disponer durante algún tiempo de una autoridad que traspasará luego a los demás; sentirá en sí mismo, sin discurso ni lección de moral, al comprobar la manera como se ha liberado de su tarea y las reacciones de sus compañeros, la naturaleza de las cualidades y de los defectos que tenga, sintiendo lo que le conviene hacer para aumentar los primeros y hacer desaparecer, o atenuar, por lo menos, los segundos.

Todos los que han practicado el trabajo por equipos saben hasta qué punto transforma la disciplina de la clase. De hecho este problema desaparece, porque el orden y el trabajo no son ya objeto de la autoridad del maestro, sino que reposan sobre los alumnos, que establecen ellos mismos un código, un reglamento, que respetan animándose mutuamente.

Dos realizaciones del trabajo por equipos se han propagado fuera de la escuela y conocen un éxito tal que la clase había de ganar mucho inspirándose en su técnica: el escultismo y las cooperativas escolares.

He aquí los estatutos de una cooperativa escolar de Ginebra, que nosotros hacemos seguir de un artículo aparecido en un periódico que ella edita y vende a los padres y a los habitantes de la localidad.

Estos estatutos, como debe ser, han sido discutidos y redactados por los alumnos:

"Artículo primero.

"La Colmena" es una sociedad de niños de la escuela de Chancy. Se ocupa del trabajo y del orden de la clase. Cuida de la biblioteca; organiza excursiones, concursos y ocupaciones diversas: cultivos de plantas y de animales y trabajos manuales. Prepara cada año una velada y una fiesta con venta. Publica un periódico. Ha creado una caja de ahorros.

Artículo segundo

El beneficio es destinado para la compra de libros, de material y de fondos para carreras y excursiones. En junio, la quinta parte del beneficio anual debe ser llevado al fondo de reserva. Otra parte se destina a la Cruz Roja. En caso de disolución, el dinero de la sociedad será distribuido como sigue:

- 1/3 para comprar libros y material para las clases.
- 2/3 dados a la Cruz Roja para socorro de los niños.

Artículo tercero

Todo muchacho tiene derecho a participar en la gran carrera bimensual de La Colmena con dos condiciones:

- 1. Tener once años cumplidos.
- 2. Ser socio desde hace dos años.

Artículo cuarto

La asamblea debe reunirse por lo menos una vez al mes. Elige su comité. La asamblea toma todas las decisiones convenientes a la actividad y a la organización de la sociedad.

La votación se hace por mayoría de los miembros presentes. Una elección se hace por la mayoría de todos los miembros.

Artículo quinto

El comité es elegido por un maestro al principio del año escolar, a fines de enero. Es reelegible. Se compone de un presidente, un secretario y un tesorero. Dirige la actividad de la sociedad.

Artículo sexto

Los miembros son los alumnos del tercero al sexto año de la escuela de Chancy. Los niños que dejen la escuela pueden continuar como miembros de La Colmena."

Informe de una actividad de la cooperativa:

Nuestros cultivos

El señor Ruchet nos ha prestado un terreno. Erwin y yo hemos arrancado la hierba y escardado. Hemos sembrado achicorias amargas y remolacha forrajera para nuestros conejos. Los días de costura vamos a reparar nuestro huerto.

El señor Durán nos prestó también un terreno. Él nos lo labrará y participará. Lo sembraremos lo más pronto posible. Lo hemos ya bien aireado.

ROGER DELEZE
(12 años - Chancy)

Las actividades de una cooperativa escolar fuera de la clase dependen del medio ambiente, de la imaginación de los alumnos... o del maestro; he aquí algunas: recolección de plantas, tila, castañas, plantas medicinales, papeles, caracoles, etcétera. Contribuir a la reforestación de los alrededores: en el Jura francés existen bosques plantados hace veinte o treinta años por alumnos de las escuelas primarias. Educación para la higiene y la seguridad.

Ayuda a los cultivadores para desherbar o escardar las plantaciones.

Organización de festivales escolares.

Fabricación de objetos diversos (en madera, metal, escayola, etcétera).

Una de las formas del trabajo por equipos, muy estimada por los niños, es el escultismo que los movimientos de la juventud deben al genio de Baden-Powell. He aquí, a título de sugerencia o de ilustración, el relato de una experiencia renovada varios años seguidos en una clase de muchachos de la Escuela del Mail, de la cual el maestro era jefe explorador.

Sin hablar de escultismo, sin emplear incluso el término exploradores, he dividido mi clase en tres equipos.

Cada equipo ha escogido un nombre: los Agentes Reales, los Ojos del Halcón y las Máscaras Negras. Éstos muestran que cada equipo quería ser superior a los otros; buscan algo de grande, fuerte, misterioso.

De esta manera nació el primer estímulo.

Luego, los equipos han designado cada uno a su jefe.

Seguidamente han confeccionado su estandarte, sin que yo les haya dado ninguna orden. ¿Qué observamos una vez más?

El escultismo les agrada; atrae al muchacho que conoce sus formas exteriores, tan atrayentes que las imita prontamente.

No he podido, o mejor, no me he atrevido a dejar demasiada libertad a los equipos, a causa de que los jefes no se diferenciaban apenas de la edad de sus camaradas y que, por este hecho, no tenían bastante autoridad.

Sin embargo, en las salidas después del mediodía, los transeúntes han podido ver a tres pequeños equipos marchando a unos veinte metros uno de otro, completamente en orden. Uno de los muchachos, el jefe, llevaba el estandarte (bordado por ellos) y ¡con qué orgullo! Jamás he tenido que intervenir en hechos de disciplina. A los nueve años de edad, ya eran conscientes de la responsabilidad que yo les dejaba.

En clase, la misma comprobación. Si los estandartes eran dejados en un rincón, los jefes no tenían por eso menos actividad. ¿Que un compañero está hablando? Una señal con la mano le hace callar. ¿Tiene otro su banco en desorden? El jefe le hace arreglarlo. ¿Que un tercero ha hecho una mala recitación? El jefe, o un compañero del equipo, le ayuda a trabajar durante el recreo. ¿Que tal o cual llegan, a menudo, tarde? Un compañero va a buscarlos regularmente. Y éstos son los hechos que he visto y no he provocado.

Algún tiempo después, a continuación de un pequeño discurso sobre la manera de comprender el trabajo escolar, los alumnos han elaborado, a propuesta mía, una ley, su ley. No

he hecho más que guiarlos en la elección de los artículos y hemos llegado a esto:

Nuestra ley:
Trabajamos bien.
Nos ayudamos mutuamente.
Somos atentos.
Todos somos amigos.
Somos leales.

Ha sido escogida una divisa, a propuesta de un alumno.
Es ésta:

LA VOLUNTAD

Y ahora, cada mañana, antes de emprender nuestro trabajo, escuchamos, puestos en pie, la lectura de nuestra ley, que ha sido escrita en un cuaderno, en la primera página, y colocada encima del pupitre del maestro. De vez en cuando, el maestro comentará un artículo y no faltan ocasiones para colocar a los niños delante de su ley, escogida por ellos mismos, y a la que prometen obedecer. Evidentemente, es una ley restringida. Corresponde al objetivo a que apunta, a saber: el mejoramiento del trabajo escolar.

Hablamos algo menos de la divisa; se recuerda sobre todo en casos aislados en que un alumno se desanima. Gran ventaja: no es el maestro el que exige un trabajo bien hecho, una atención sostenida, la lealtad en los trabajos de control, el buen entendimiento entre compañeros. Es el alumno mismo quien se lo impone por medio de esta ley que él mismo se ha dado.

Y luego se está atento y se disciplina también por el equipo, puesto que es necesario que sea el primero de la clase. Que se comprenda bien la idea que constituye la base del trabajo por equipos. No se trata solamente de una concepción nueva de la organización del trabajo en clase, sino de un método activo de educación social: colaboración, solidaridad, responsabilidad individual y colectiva.

La clase, hasta ahora simple reunión de individualidades a menudo opuestas unas a otras, se convierte en una asociación de niños que se disciplinan ellos mismos y toman conciencia de lo que, en conjunto, pueden hacer para el bien de todos. Es el medio de vencer poco a poco su egoísmo, de hacerles conocer las alegrías de la abnegación y, a veces, del renunciamento. Una auto-educación positiva, directa para la colaboración en la confianza

3) EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO

Distinguimos inmediatamente el trabajo individualizado del individual y personal al cual acabamos de hacer alusión: la obligación que tiene cada uno, después de una lección dada en clase, de ejecutar él solo y por su propia cuenta los ejercicios de aplicación señalados por el maestro, siendo estos ejercicios iguales para todos, fuertes o débiles, listos o torpes.

El trabajo individualizado es un modo de enseñar fundado sobre la toma en consideración del hecho de que los niños son todos diferentes los unos de los otros, que presentan cada uno las características que les son propias: grado y naturaleza de su inteligencia, manifestación de su temperamento y de su carácter, etcétera.

La educación intelectual y moral adaptada a las posibilidades mentales de cada niño es una reivindicación imperiosa de la psicología contemporánea frente de las dificultades actuales de las que encuentran los educadores. Las condiciones actuales de la existencia han alterado grandemente, en efecto, los modos de vida y de crecimiento de los niños. Participando demasiado temprano en corrientes de ideas o de preocupaciones a las cuales su edad, objetos de sollicitación o de preocupaciones a las cuales su dotación mental no les permite adaptarse, se exponen a fracasos crecientes.

Es un número enorme el de los que hay que colocar en centros de readaptación, víctimas, más que de otra cosa, de un mundo inhumano para los niños.

Es un número enorme el de los que hay que colocar en centros de readaptación, víctimas, más que de otra cosa, de un mundo inhumano para los niños.

Ahora bien, el único método de reeducación posible —en reeducación como en medicina— es la utilización de tratamientos individualizados, aplicables a cada caso particular.

Es la individualización del tratamiento pedagógico de los alumnos lo que debe preocupar seriamente a la escuela, en una época en que todo debe ser puesto en acción para conseguir dar a cada niño toda la instrucción que es capaz de recibir.

Recordemos que tal modo de instrucción no es nada nuevo; ha sido el privilegio, antes del advenimiento de la enseñanza obligatoria, de los niños de las clases dirigentes que eran confiados a un preceptor. Éste no se ocupaba, por lo general, más que de un solo niño, al que enseñaba durante varios años seguidos y muy naturalmente adaptaba sus medios y sus exigencias a las particularidades de su alumno.

El preceptorado, modo aristocrático y principesco de educación, ha desaparecido prácticamente, la enseñanza individualizada lo ha reemplazado para hacer que se beneficien de sus ventajas no solo algunos niños privilegiados de la fortuna,

o de la condición, sino todos los escolares cualesquiera que sean su origen y sus medios intelectuales.

Notemos a este propósito que la educación de retrasados y débiles mentales, considerada como imposible hasta una época cercana a la nuestra —esos niños no eran admitidos en las escuelas hasta fines del siglo pasado—, se ha desarrollado notablemente y ha logrado resultados en los que nunca se había pensado, desde el día en que fueron puestos en práctica en ella los métodos del trabajo individualizado, dando a cada niño el tratamiento que le correspondía, con conocimiento de causa y según su estado. No ha sido ciertamente por azar por lo que los procedimientos para la educación de los atrasados y débiles mentales, que constituyen en su conjunto “la enseñanza especial”, hayan sido descubiertos y llevados a cabo por tres médicos psicólogos: la doctora Montessori, el doctor Decroly y el doctor Claparède.

La comparación entre la acción del médico y la del maestro, del educador escolar en general, es significativa.

Todo médico no es digno de practicar su arte si no se toma la tarea de estudiar ampliamente a su enfermo, su temperamento, el funcionamiento de sus órganos, las características de su estado físico. Trata primero de comprender el porqué de la enfermedad que debe cuidar y curar; pone en juego todos los medios a su disposición para establecer su diagnóstico seguro, de cuya naturaleza dependerán el tratamiento que va a ordenar y los medicamentos que ha de prescribir.

El médico que, sin consideración a los casos individuales, agrupara todos los enfermos que acudieran a su consultorio y, sin examinarlos, distribuyera a todos los mismos remedios, por que los remedios curan, sería un loco o un criminal.

La actitud de los educadores en las escuelas es diferente. Tienen ante ellos una clase compuesta de niños todos diferentes de los cuales aplican los mismos métodos, a la manera del médico que esperan los mismos resultados, a la manera del médico que reprochara a un paciente el no haberse curado al mismo tiempo que otro.

Ciertamente, los educadores no son ni locos ni criminales; sin embargo, los métodos de enseñanza y de dirigir a los alumnos, que les han sido transmitidos por una larga tradición didáctica, sancionados por las leyes y los reglamentos elaborados por la autoridad, son insuficientes. Causan, a menudo, un daño considerable a los niños cuyo tipo de inteligencia y grado de desarrollo no corresponden al canon del alumno medio —inexistente en la realidad— considerado para establecer, año tras año, las enseñanzas suministradas a todos.

Dos observaciones hay que formular a este respecto.

La primera es que la práctica exclusiva de la enseñanza colectiva acusa tales resultados en algunos países de Europa que comienza ya a preocupar. Aumento peligroso de los desadaptados escolares por una parte y de los retrasados escolares por otra: el 40 % en algunos países, mientras que en una generación dada de niños más del 90 % son aptos para ser instruidos.

Sin duda alguna las exigencias de los planes de estudios son las primeras responsables; pero no es menos cierto que la enseñanza colectiva, al considerar que todos tienen las mismas capacidades de asimilación y de rendimiento, es culpable en buena parte de estos fracasos.

La segunda concierne a la actitud de la mayor parte de los maestros en la clase: hay enseñanzas en las que el maestro, inconscientemente la mayoría de las veces, individualiza; no exigirá jamás las mismas realizaciones que corra más despacio que un compañero cuyas piernas “no terminan jamás”. No pedirá a un tímido un ejercicio peligroso o bien, en este caso, le proporcionará una ayuda de la cual su vecino, bien dotado y preparado, no tendrá necesidad.

De la misma manera, en la lección de dibujo tendrá en cuenta la diferencia de aptitudes; en la de música, si se da cuenta de que un niño entona mal, se esforzará por llevarle a cantar más ajustado si puede, pero no le castigará por una incapacidad de la que su alumno no es responsable.

Por lo demás, y naturalmente también, en la enseñanza general, el maestro experimentado corrige por sí mismo los inconvenientes del modo de enseñar que utiliza: hace preguntas de dificultades variables a los fuertes y a los débiles; sabe más presarse a un niño que, sobre un asunto cualquiera, sabe más que los otros; incluso se da el caso de proponer trabajos de diferente duración a los lentos y a los rápidos, en lugar de tener exigencias idénticas, generadoras de descorazonamiento o de rebeldía, etcétera.

Son estos hechos de observación corriente los que nos han conducido en la escuela del Mail a emplear una técnica de individualización en el cuadro general de nuestras investigaciones en materia de experimentación pedagógica en el terreno de los métodos.

Nos permitimos remitir al lector al libro, ya traducido al español, en que hemos dado los resultados de estas investigaciones, limitándonos aquí a precisar el espíritu con el cual hemos trabajado.⁴

⁴ Dottrens, R., *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949.

En nuestras clases experimentales, sometidas a las mismas obligaciones que las demás: planes de estudios, inspección, exámenes, y practicando como siempre la enseñanza colectiva, se nos presentaron dos problemas: ¿Qué hacer para que los "buenos" alumnos, los más inteligentes, no pierdan su tiempo por esperar a los otros? ¿Cómo sacar partido de sus aptitudes y de su deseo de aprender?

Por otra parte, ¿qué hacer para animar a los más lentos y a los más débiles a fin de que no renuncien a todo esfuerzo al darse cuenta de la dificultad que tienen para trabajar al ritmo de sus compañeros?

Al principio, y para responder a las cuestiones que me plantearon las maestras, les aconsejé que, al preparar sus lecciones, se proveyeran de fichas de cartulina de 15 x 10,5 (una ficha para cada cuestión), para inscribir en ellas las cuestiones más difíciles en relación con las lecciones dadas y reservadas a los más capacitados. Una vez que estos alumnos habían terminado, en un tiempo normal, su trabajo de calidad, la maestra les entregaba una o varias fichas, a las cuales se esforzarían por responder mientras que otros compañeros acababan la tarea emprendida que ellos ya habían terminado antes.

El éxito fue extraordinario. Recuerdo lo que pasó en la clase en que se hizo la primera experiencia. Cuando al principio de ésta, tres o cuatro alumnos habían recibido estas fichas, al cabo de poco tiempo su número se dobló, porque otros querían también disfrutar del beneficio de este modo de trabajo que les agradaba.

Éste fue el origen de nuestras *fichas de desenvolvimiento* fuera de programa, reservadas, se podría decir, a los buenos alumnos para darles ocasión de aprovechar al máximo su inteligencia y su voluntad: la escuela no tiene derecho a hacer perder su tiempo a los mejores; por el contrario, tiene el imperioso deber de ayudarles a sacar provecho de sus medios intelectuales.

El segundo grupo que atrajo nuestra atención fue el de los alumnos de nuestras clases de desenvolvimiento; niños de inteligencia normal o que presentan un retraso muy débil, pero lentos, que tienen necesidad de una enseñanza más concreta, mejor adaptada a sus posibilidades.

He aquí la manera cómo la primera experiencia ha "arrancado"; cada maestro tiene interés en inspirarse en ella, si quiere intentar, sin peligro para sus alumnos ni para su prestigio, una experiencia de enseñanza individualizada. El maestro da a toda la clase una lección como tiene por costumbre; después hace que todos realicen un trabajo escri-

to sobre lo que acaba de explicarles. Una vez estos trabajos recogidos y corregidos, el maestro va llamando sucesivamente a los alumnos y se hace explicar por cada uno lo que éste no haya comprendido o que le ha llevado a cometer errores.

El maestro anota sus explicaciones y redacta, a propósito de cada error cometido, una serie de fichas en las cuales cada dificultad se reparte en dos, tres o cuatro cuestiones graduadas. En lugar de efectuar un salto, la dificultad es vencida por etapas sucesivas. Así el resultado será satisfactorio.

Éstas fueron las *fichas de recuperación*, a las cuales se añadieron después las *fichas de ejercicios*, que remplazaron, a menudo, a los ejercicios de los manuales, por estar mejor adaptadas a los alumnos, al medio circundante y a la actualidad.

Practicando con seriedad, es decir, con el conocimiento que un maestro tiene de sus alumnos para redactar las fichas de trabajo, en vista de las dificultades que ha anotado y teniendo en cuenta sus intereses, la enseñanza individualizada es un excelente auxiliar de la enseñanza colectiva. Es un medio magnífico de trabajo para el maestro de aldea que dirige una clase unitaria, porque le permite vencer las dificultades prácticas: enseñar simultáneamente a niños de edades diferentes.

Puede ser empleada por cualquiera, teniendo en cuenta sus condiciones de trabajo, su iniciación, el interés que consagre a sus alumnos y el tiempo de que disponga para redactar sus fichas.

He aquí algunos ejemplos que ilustrarán lo que acabamos de explicar.

a) FICHAS DE DESENVOLVIMIENTO

Di el nombre del animal o del vegetal que proporciona la materia necesaria para la fabricación de la seda, el algodón, el hule, la lana.

Di si cada uno de los nombres siguientes corresponde a un pájaro, un pez, un insecto o un reptil:

El águila, el mosquito, el camaleón, el abejorro, el pavo real, la tenca, la cochinilla, el sapo, el faisán, el bacalao, la abeja.

¿Qué mercancías se expiden en piezas, en fardos, en sacos, en cajas, en jaulas, en toneles, en bombones, en bidones, a granel?

- Edison y Marconi: son dos grandes inventores.
- Rembrandt y son dos grandes
- Mozart y son dos grandes

Alphonse Daudet y son dos grandes
 Victor Hugo y son dos grandes
 Pasteur y son dos grandes

¿A qué religión pertenecen los eclesiásticos cuyo nombres se citan a continuación: el Papa, un pastor, un cura, un rabino, un abad, un patriarca, un obispo, un pope, un cardenal?

¿En qué país se paga con:
 libras esterlinas, marcos, pesos, liras, leis, florines, coronas, rublos, chelines, bolívars, dólares, soles?

La parte y el todo

¿De qué forman parte cada una de las cosas siguientes: la falleba, el pestillo, el legajo, el capítulo, la pupila, el empuñe, el estambre, la proa, la visera?

El todo y la parte

La encía es una parte de el pétalo
 el cociente la llanta el pulgar
 el párrafo la popa el asta
 la reja el pedestal

b) FICHAS DE EJERCICIOS

La formación del nombre

Una águila pequeña es un; un asno pequeño es un; un gato pequeño es un; un cordero pequeño es un
 una rata pequeña es una; un cerdo pequeño es un
 un pájaro pequeño es un

El sentido de las palabras

Ordena estas cosas de menor a mayor:

- 1) Una casa, un castillo, una cabaña. 2) Un camino, una vereda, una carreta. 3) Un lago, un charco, un estanque.

El sentido del adjetivo

El precio de un traje puede ser: moderado, exorbitante, elevado, irrisorio.

Ordena estos adjetivos comenzando por el que indica el precio más bajo y terminando por el que indica el más alto.

Indica lo contrario de la palabra seco:

Pan seco	pan
Madera seca	madera
Ropa seca	ropa
Frutas secas	frutas
Tiempo seco	tiempo

El sentido de los verbos

Tomar el tren es
Tomar la derecha es
Tomar la huida es
Tomar el aire es
Tomarse su tiempo es

Hallar el término que convenga y formar una frase con cada una de estas expresiones.

Conjugación

Melania se hacía vieja, su cesto le pesaba en el brazo y cuando volvía del mercado su respiración se oía desde el pie de las escaleras hasta el fondo del departamento. Su vista bajaba, sus ojos le hacían hacer errores de los que yo reía. Perdía la memoria, mezclaba las fechas, repetía las mismas historias.

Escribe este texto en tiempo presente.

Vocabulario

Emplea un verbo característico:

Juan	un bombón
Juan	una manzana
Juan	una píldora
Juan	un huevo crudo
El gato	su escudilla

El perro su hueso
 La ardilla una nuez

Agrupar los nombres siguientes de dos en dos:
 Ejemplo: La cuadra de los caballos.

Las vacas - los conejos - la cuadra - las gallinas - los caballos - el establo - el gallinero - los conejos - las abejas - la porqueriza - el perro - el palomar - la perrera - el aprisco - los cerdos - los carneros - la colmena - los pichones.

La enseñanza individualizada, en tanto que no es ya la enseñanza en equipos, transforma verdaderamente la atmósfera de una clase: la "disciplina" desaparece, teniendo cada uno "su" trabajo, establecido a su medida y efectuándolo a su propio ritmo; las causas de desorden o de pereza pueden prácticamente ser suprimidas.

En conclusión, y teniendo en cuenta las condiciones más generales en que se da la enseñanza pública y bajo la reserva de las modificaciones que podrán traer en un porvenir próximo o lejano los medios audiovisuales de que vamos a ocuparnos, el trabajo de los maestros y de los alumnos encontrará su plena eficacia en su rendimiento, en la satisfacción de unos y otros para el empleo, hábilmente concebido y juiciosamente organizado, de estos tres métodos que reúnen, a la vez, la larga experiencia de la didáctica clásica y la que se ha logrado con vistas al progreso de la pedagogía moderna: la lección del maestro, el trabajo por equipos y la enseñanza individualizada.

4) LA INSTRUCCIÓN "PROGRAMADA"

Este título bárbaro, introducido en el lenguaje técnico de la pedagogía, se aplica a modos de enseñanza individualizada, sistemática y lógicamente organizados. Los alumnos los utilizan, ya sea teniendo a mano "máquinas programadas", muy diferentes de los que se conocían antes en las escuelas, o bien trabajando con "máquinas de enseñanza" que se comienza a lanzar a los mercados.

Estos procedimientos de instrucción ultramodernos se derivan, en gran parte, de las experiencias realizadas en los Estados Unidos, por Carleton Washburne, por Miss Parkhurst, y en Winnetka, hace medio siglo: en Dalton, por Miss Parkhurst, y en Winnetka, por Miss Parkhurst.

Autor de una reforma fundamental de la enseñanza en las escuelas que dirigió, Washburne se planteó tres cuestiones a las que intentó dar respuesta:

¿Qué debe aprender el niño?
 ¿Qué puede aprender el niño?
 ¿Cómo y cuándo puede aprenderlo?

Sus indagaciones le llevaron a responder a esta tercera cuestión utilizando —en aritmética especialmente— un material autoeducativo, original y eficaz bajo la forma de cuadernos puestos en manos de los alumnos: todo el programa de la enseñanza para un año escolar determinado se ordena de principio a fin en una serie de cuestiones sucesivas y se gradúa lógicamente de tal manera que todo niño normal pueda pasar de una a otra sin dificultad, habiéndose estudiado muy meticulosamente los diversos escalones. De vez en cuando un trabajo de recapitulación permite al alumno juzgar por sí mismo de su éxito o de su fracaso. En este último caso, el maestro interviene.

Por el contrario, en la técnica de enseñanza individualizada que hemos expuesto, esto no es más que un complemento precioso de la enseñanza del maestro para tener en cuenta las particularidades mentales de los distintos alumnos.

En el plan Dalton o en el sistema de Winnetka, la parte del maestro se reduce grandemente; el niño se instruye solo; su trabajo no es la aplicación de una lección del maestro. ¡Éste no la da nunca!

Las técnicas de la instrucción programada son formas de la individualización del trabajo de los alumnos llevadas a sus límites extremos. Lo son tanto si se trata de utilizar manuales especialmente preparados o las máquinas —modos anuales de actividad en que el alumno se halla dejado enteramente a sí mismo para aprender—. Se basan en las enseñanzas más recientes de la psicología del aprendizaje.

Se trata aquí de una verdadera revolución en el espíritu y la naturaleza de los métodos de la pedagogía; no es ni más ni menos que la introducción de la automatización en la enseñanza.

La programación señala la organización de la materia a enseñar según un plan determinado y de acuerdo con un conjunto de reglas establecidas.

El producto de este trabajo preliminar se concreta por el uso de manuales especiales o por el programa establecido para las máquinas de enseñar. En ambos casos el trabajo esencial consiste en distribuir la materia de enseñanza en una serie de cuestiones cuidadosamente delimitadas y graduadas.

Cada cuestión no representa más que una parte ínfima del programa a desarrollar. El alumno avanza poco a poco, muy lentamente, en su estudio.

Toda adquisición es reforzada por la obligación inmediata que tiene de utilizarla.

Es la aplicación a la enseñanza de uno de los principios que Descartes recomienda para la investigación de la verdad en su célebre *Discurso del método*:

"Dividir cada una de las dificultades que examinaré en tantas partes como se pueda y que se consideren necesarias para resolverlas mejor.

Conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más sencillos y fáciles de conocer para pasar poco a poco y por grados hasta los conocimientos más completos."

Un manual programado comporta un par de series de páginas que se repiten en forma alterna en todo él. Una página contiene la materia que debe ser leída y comprendida, y una pregunta con ella relacionada a la que el alumno debe responder en el espacio reservado al efecto. En la otra página se halla la respuesta concreta. El alumno compara su respuesta con la del manual. Si su respuesta está bien, vuelve la página y continúa; si no, se detiene.

Las experiencias realizadas en el empleo de esta técnica han llevado a conclusiones positivas. Un alumno que estudia por medio de un manual ordinario no comprende siempre, lo que es imposible con un manual "programado": Se ve obligado a poner una atención continua a lo largo de su trabajo, mientras que esta atención disminuye o desaparece a menudo con los procedimientos habituales de estudio.

Por otra parte, el contacto entre el maestro y el alumno no queda suprimido. El maestro se ve libre de su tarea de enseñar y sobre todo de la de corregir, fastidiosa, si la hay. Se convierte, entonces, en el pleno sentido de la palabra, en un educador que conoce mejor a sus alumnos, porque los encuentra en sus actividades de grupo, en sus recreos, en relaciones afectivas de carácter positivo.

Del 12 al 30 de marzo de 1962 tuvo lugar en la Unesco, en París, una conferencia sobre los nuevos métodos y técnicas de la educación. En el informe de ésta hacemos resaltar las precisiones siguientes:

"Se ha visto rápidamente que el estudio de la instrucción programada no debe ser considerado como una técnica, sino que de hecho es un método cuya utilización es susceptible de fecundar las demás técnicas. Bajo una forma impresa, que no requiere el empleo de aparatos mecánicos, sirve para llenar las lagunas de la enseñanza escolar en la ausencia del maestro calificador; permite a los alumnos bien dotados hacer progre-

tos más rápidos; facilita a los recién alfabetizados la lectura de textos más avanzados y puede ser integrado en los programas de radio y televisión destinados a llevar la instrucción a los hogares familiares. Con ayuda de aparatos audiovisuales puede servir para enseñar ciertas técnicas mecánicas, así como para la práctica de una lengua.

Se ha visto, en fin, que la investigación sobre las contri-buciones de estas técnicas es todavía parcial y limitada a ciertas zonas culturales; parece ser que su empleo mejora la eficacia y la rapidez de la adquisición y de la memorización y que libera a los maestros de un gran número de tareas materia-les secundarias, permitiéndoles así consagrarse más directa-mente a las tareas educativas para las cuales son irremplaza-bles. El acento se ha puesto sobre la necesidad de combinar lo mejor de la tradición pedagógica con el uso preciso de las téc-nicas nuevas."

No está, pues, todavía muy próximo el porvenir en que las escuelas primarias sean dotadas de este material; aunque tal vez sea posible bastante pronto que, si no las máquinas, por lo menos los manuales programados se extiendan por todas partes.

Los maestros harían bien en prepararse para su utiliza-ción convencidos de sus ventajas, practicando, dentro de sus posibilidades, el trabajo individualizado en fichas, primer paso hacia la renuncia de la enseñanza colectiva en favor de proce-dimientos adaptados a las diferencias de inteligencia y de com-portamiento. Estamos en la aurora de una pedagogía electrón-ica cuyos desarrollos no pueden preverse. Podrá, tal vez, en un porvenir más próximo de lo que creemos, aportar a la educación de masas y a la formación de cuadros soluciones que las condiciones actuales de la educación pública hacen im-posibles.

B. El material de enseñanza

Que las instalaciones materiales de la escuela y de la cla-se y los medios de enseñanza puestos a disposición de los maestros y de los alumnos condicionan en gran parte sus posibilidades de trabajo y su calidad no ofrece duda alguna; pero creer que la buena pedagogía exige locales ultramoder-nos y un equipo más o menos lujoso es un error que conviene señalar.

Pierre Bovet, que ha dirigido durante 32 años el Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Ginebra, ha

podido mostrar, en el curso de una conferencia que dio en Ginebra durante la Segunda Guerra Mundial, en momentos en que las incursiones de la aviación acumulaban ruinas sobre ruinas, que *la buena pedagogía se hace en las escuelas pobres*. Los ejemplos en que detalla su pensamiento fueron particularmente bien escogidos: el extraordinario éxito de Pestalozzi en Stanz, donde se ocupó en una cincuentena de huérfanos en condiciones de miseria material difíciles de imaginar, y la notable reforma escolar de Viena, que comenzó en 1919 y que ha inspirado a la mayor parte de las que han tenido lugar más tarde en Europa.

Escudarse detrás de la insuficiencia de los locales escolares o de la falta de medios de enseñanza no es cosa de un buen maestro: es excusarse de su falta de iniciativa o del poco interés que pone en sus alumnos.

Sin duda, es necesario un mínimo de material; pero todo maestro puede mejorar sus condiciones de trabajo sacando el mejor partido de lo que está a su disposición y de lo que puede procurarse por su propios medios y con ayuda de sus alumnos. No es éste el lugar para tratar de los planes de estudio y de los manuales, ya que generalmente se ponen a disposición de los maestros, y los reglamentos escolares indican las condiciones de su empleo.

No nos extenderemos tampoco sobre los medios auxiliares de la enseñanza tradicional a disposición de las clases: mapas de geografía, sólidos geométricos, pizarrones murales y, a veces, instrumentos de diversas medidas de longitud, de peso, de capacidad, etc., sino que deseamos que todas las clases los tengan a su disposición.

Creemos más útil formular algunas sugerencias relativas a la documentación, que, poco a poco, y a medida de las circunstancias, el maestro puede reunir. Ya hemos precisado más arriba su valor e importancia.

Y lo primero, y principalmente en las clases de las ciudades, organizar el "rincón vivo de la clase", tan estimado por Decroly y Cousinet: algunos minerales de la región, plantas, tal vez algunos animales, y despertar el interés de los alumnos. En nuestras clases experimentales hemos organizado un acuario y un terrario de renacuajos, de ranas, de gusanos de seda... y hasta de pollitos. Los alumnos han seguido con atención su desarrollo en el curso de semanas; han podido ver la transformación del renacuajo en rana; al gusano de seda fabricar su capullo, del cual han visto salir la mariposa, o del que han sacado el hilo enrollándolo sobre un carrete.

Hemos sembrado, en los bordes de las ventanas, granos de trigo, de habichuelas y de lino: los niños pudieron "cosechar" a fin del año y ver desarrollarse las flores del lino. ¡Qué diferencia entre estas observaciones diversas, anotadas por turno en el cuaderno de redacción en el que todos participan, y la lectura de un manual de ciencias naturales! Ver, observar, ¿no es más importante y más educativo que leer sobre lo que es tan fácil de examinar en la realidad?

En todos los sitios y bajo la mayoría de los climas, es posible poner a los alumnos en presencia de los fenómenos de la naturaleza y de hacerles interesarse por ellos.

Otra actividad productora de satisfacción es constituir, poco a poco, una documentación impresa e ilustrada.

Los periódicos se extienden más y más cada día, así como las revistas: se puede sacar un excelente partido de los anuncios comerciales y turísticos, catálogos, despleables, etc., en general muy bien ilustrados. He aquí un ejemplo: una de las maestras de mi escuela, a la que había yo hecho esta sugerencia, habló tras de mi escuela, a la que había yo hecho esta sugerencia, habló a sus alumnos pidiéndoles que solicitaran de sus padres que les entregaran los periódicos ilustrados que no conservaran después de haberlos leído... El resultado sobrepasó lo que esperaba: en algunos meses amontonó documentos de todas clases y los alumnos mismos fueron llevados a plantear problemas de clasificación, encuadernación, formato, etc. El primer sistema fue la división de acuerdo con los cursos de los estudios, geografía, historia, ciencias, etc. Luego hubo que proceder por subdivisiones. En geografía, por ejemplo, se comenzó por referir y partir los documentos según los países a que se referían y pronto se dieron cuenta de que esto era insuficiente y difícilmente utilizado. Se pensó, entonces, en otra forma de clasificación en relación con los trabajos de clase, producciones, aplicación en cultura, pesca, minerales industriales, etcétera.

Cuando la maestra anunciaba el estudio de tal o cual tema, los alumnos iban en seguida a ver si poseían los documentos que se relacionaban con él, se los analizaba y la participación de los niños en la lección era de este modo más activa.

Si no se tenía nada, se iba a la búsqueda para tratar de hallar aquello de que no se disponía.

Crear en la clase una pequeña "central de documentación" es facilitar considerablemente la motivación de muchos de los temas de estudio.

Las bibliotecas de clase,⁵ en todas partes en donde se han podido constituir, vienen a intensificar las posibilidades de la investigación personal.

Si, además, los alumnos pueden disponer de algunas obras de referencias: diccionarios, obras de documentación general, etc., tendrán un gran interés en consultarlos.

No se trata de reunir cualesquiera cosas, sino de crear, poco a poco, una documentación, una fuente de informaciones diferentes de las que se encuentran en los manuales, para entrenar a los niños en la comprensión del valor de los medios que se utilizan fuera de la escuela para aumentar sus conocimientos y para aprender a utilizarlos: bibliotecas, museos, etcétera.

El adorno de la clase, en fin, no debe tampoco descuidarse. Hay en nuestros días anuncios de turismo que son relativamente fáciles de procurarse (compañías de aviación y de transporte marítimo). Sus calidades artísticas son a menudo notables, como es la reproducción de cuadros o de grabados de arte a los cuales los niños no son insensibles.

Al lado de este material, puesto constantemente a disposición de los alumnos, es grandemente de desear que el maestro tenga sus propios medios de documentación para preparar sus lecciones y perfeccionar su cultura, ya que hay libros de los cuales no podría prescindir al lado de los textos oficiales o de los documentos administrativos que debe poseer: en primer lugar, los que son necesarios para una buena enseñanza del idioma, al dominio lo más amplio posible de la expresión oral y escrita: diccionario de la lengua, diccionario analítico, diccionario de sinónimos, una gramática completa, además de obras de referencia, o sea una enciclopedia, libros de cultura, obras de autores célebres, etcétera.

Aconsejamos vivamente a los maestros que vayan formando, por su propia cuenta, una documentación idéntica a la de sus alumnos: clasificar recortes de periódicos o de artículos de revistas (sin olvidar de anotar su fuente: título de la publicación, fecha, etc.) y, sobre todo, sus notas personales después de una lectura, un hecho, un acontecimiento (véase *La clase en acción*).

Así, al correr de los días, el maestro continuará sin gran esfuerzo (porque pondrá en ello interés) cultivándose; por con-

⁵ Señalamos la admirable colección "Bibliothèque de travail", realizada por C. Freinet y sus amigos: más de 500 folletos, abundantemente ilustrados sobre los temas más diversos. La edición en español sería un enriquecimiento seguro para los países de América Latina.

siguiente, estará en disposición inclusive para enseñar y actualizar mejor su enseñanza.

Las condiciones del éxito: toda documentación, para que sea utilizable, debe estar clasificada (cada cual puede emplear el sistema de clasificación que corresponda a sus necesidades).

Debe estar adaptada al uso para el cual se ha establecido.

Debe tenerse constantemente al día.

No tiene un fin en sí misma, es un medio, una ayuda cuyo valor depende de la manera como el que la ha establecido la utiliza.

C. Los medios auxiliares audiovisuales

Esta designación, comúnmente empleada hoy, se aplica a técnicas de enseñanza, algunas de las cuales son conocidas desde hace ya mucho tiempo —las láminas documentales, los cuadros escolares, los mapas, los planos, los clisés, etc.— y otras más recientes debidas al progreso de la radiofonía, de la cinematografía y de la televisión.

Para muchos maestros, cuyas clases no están dotadas del material indispensable, así como para muchos autores y educadores, los medios audiovisuales escolares se les ofrecen como el *non plus ultra* de la pedagogía. A sus ojos no tienen más que grandes ventajas, y toda enseñanza que no esté fundada en su empleo constante, si no exclusivo, no sería eficaz o digna de interés.

Para muchos de ellos, bastaría con equipar las escuelas y las clases con aparatos de radio, de cine y de televisión para que todos los problemas estuvieran resueltos. No soy opuesto al progreso: hace ya cincuenta años, joven maestro, fui uno de los primeros en utilizar un proyector comercial de acetileno, que fue seguido de otro iluminado por una lámpara de arco voltaico. Más tarde, nombrado director, mi primer cuidado fue dotar a la escuela de un episcopio y luego —en tiempos del cine mudo— de un aparato que proyectaba los films que se podían adquirir en el comercio.

Es, pues, sobre la base de múltiples experiencias como abor- damos este tema con una advertencia, ya que se trata de un dominio de la enseñanza primaria —el único que nos interesa aquí— en el cual hay que "proceder con prudencia", y es ésta:⁶

⁶ En una reunión de técnicos sobre la producción, intercambio y empleo de material audiovisual en las escuelas, celebrada en Tokio en julio de 1960, el señor Athalye, director del Instituto Nacional de Educación Audiovisual de Nueva Delhi, era de esta opinión.

distintos de los 'proyectables'. Estos últimos son muy útiles para la enseñanza en un gran número de casos; pero hay que reconocer también que, en muchas ocasiones, los resultados buscados pueden obtenerse de manera más eficaz por medio de un material de enseñanza más sencillo y menos costoso. A menudo incluso el modesto pizarrón, si es bien empleado, se revela muy precioso para ejercicios de matemáticas o para sencillos dibujos que sirven para ilustrar algunos puntos de la lección. Y, sin embargo, este auxiliar de la enseñanza es enteramente menospreciado en algunas escuelas."

Es por esto por lo que los maestros, que durante algún tiempo todavía no podrán recurrir a los medios audiovisuales, deben abandonar la idea, si la tienen, de que su enseñanza es incompleta y de que se hallan en desventaja en relación con los demás colegas. Que se hallen, por el contrario, bien convencidos de una realidad: no debería extenderse por todas partes el empleo de los medios audiovisuales antes de que las experiencias en curso hayan permitido a los que tienen las posibilidades financieras de emprenderlas, precisar, para cada medio considerado, las condiciones requeridas, a fin de que su utilización sea eficaz y la técnica del empleo de los mismos se haya definido convenientemente.

Las examinaremos en el orden siguiente:

- 1) Auxiliares visuales: láminas, ilustraciones, proyecciones fijas.
- 2) Auxiliares sonoros: discos, magnetófonos, radio.
- 3) Auxiliares audiovisuales: films sonoros, televisión.

1) AUXILIARES VISUALES

a) Las láminas y las ilustraciones

Muy pronto el niño, desde muy joven, es atraído por la imagen; hay, sin duda, pocos hogares en que las paredes no estén adornadas con alguna reproducción, por modesta que sea, y, con frecuencia, uno de los primeros regalos que recibe un niño pequeño es un libro de estampas que no contiene ningún texto. El niño pide que le cuenten lo que dicen las láminas antes de que trate de leer por sí mismo. Para una mamá experta, éste es un medio excelente de desarrollar el lenguaje y hacer sentir a su hijo las primeras impresiones morales.

Es a un gran pedagogo checo, Juan Amos Comenio, a quien se debe el reconocimiento de la imagen o lámina como auxiliar necesario de la enseñanza.

En su célebre obra *Orbis Pictus* esbozó una técnica de observación de láminas válida todavía hoy: la relación entre la cosa y la palabra para la comprensión de esta última, cuantas veces la primera no puede ser vista en su realidad.

Luego los cuadros escolares y los murales ilustrados se han multiplicado y enriquecido con impresos logrados por las técnicas de impresión.

Hemos dicho ya, al hablar de la documentación, el interés y aun la necesidad que hay de que el maestro prepare, de acuerdo con sus alumnos, colecciones de láminas que le permitan aportar elementos concretos a la mayor parte de sus enseñanzas.

Es ésta una posibilidad que está al alcance de cada uno. No exige ni un despacho ni un almacén ni la orden de ninguna autoridad: ¡bastan la buena voluntad y el deseo de enseñar mejor!

En el dominio de la ilustración de las lecciones, cada maestro dispone de un auxiliar indispensable: del pizarrón.

Como el especialista hindú cuya opinión acabamos de citar, nos preguntamos si, en todas las clases, su empleo es todo lo juicioso que debe ser. ¿No decimos que comúnmente el mejor maestro es el que utiliza más tiza?

No se concibe ninguna lección que no vaya acompañada de ejemplos, de dibujos, de croquis trazados por el maestro en el pizarrón para ayudar a que le comprendan mejor y para preparar los ejercicios de aplicación.

Para este uso del pizarrón, el maestro posee un poder que los otros medios limitan singularmente: es el dueño absoluto del partido que saca y éste depende del desarrollo de la lección, tal como la ha concebido.

Al lado del pizarrón hay un material de enseñanza que ofrece al maestro nuevas facilidades para presentar a sus alumnos documentos ilustrados: lienzos de tela sobre las cuales se pueden colocar temporalmente reproducciones diversas de dos dimensiones (franelógrafo), cuadros magnéticos, etc. Su empleo, sin embargo, por interesante que sea, parece bastante limitado.

b) Las proyecciones fijas

Dos clases de aparatos son necesarios para su empleo: el epidiascopio y el proyector.

El epidiascopio es un aparato que permite la proyección directa de toda clase de documentos impresos o ilustrados sin que sea necesario preparar un clisé de ellos.

Es un instrumento de valor incomparable. Presenta incluso la misma característica que el pizarrón. Es el maestro el que decide la elección de las imágenes que ha de proyectar sobre la pantalla a la vista de la clase. Las presenta en el orden que estima mejor para comentarlas y realizar sus intenciones.

Los proyectores son necesarios para utilizar clisés y películas fijas.

Las diapositivas, a nuestro juicio, ofrecen ciertas ventajas sobre las películas fijas que llevan una serie de vistas, porque el orden de estas últimas se le impone al maestro y limita su libertad en la elaboración de su lección: el orden y el número de vistas pueden no convenirle.

Con las diapositivas —por lo demás bien protegidas contra el deterioro—, su elección permanece entera, así como el orden en que se utilizarán los clisés que el maestro tenga a su disposición.

Es verdad que todo maestro que tenga vistas sobre una película puede montar cada una de éstas por medio de chasis que se encuentran en el comercio y transformarlas en clisés.

Los progresos de la fotografía en colores han llevado a la producción de clisés de 5×5 cuya calidad es notable. La proyección hace la observación activa y eficaz de todo aquello que no es posible que los alumnos vean realmente en su medio. Que se trate de la enseñanza de la historia, de la geografía, de las ciencias, de información general, etc., estos clisés ayudan en la práctica de la enseñanza correcta, y despiertan y entretienen la curiosidad y el interés de los alumnos en relación con los fenómenos de la naturaleza o de los hechos humanos, nutriendo su imaginación y acentuando sus deseos de saber.

La diapositiva en colores se muestra valiosa para la enseñanza viva de la historia, si no se posee una documentación ilustrada satisfactoria en cantidad y calidad. Gracias a ella, los documentos originales pueden ser proyectados y comentados: archivos, obras de arte, reproducción de piezas de los

Así la clase se puede formar una idea exacta y suficiente de las civilizaciones pasadas, y las lecciones pueden tomar un carácter científico y estético que aumenta su eficacia.

En geografía, una colección de diapositivas bien organizada da una visión sintética de los aspectos esenciales de un país o de una región: paisajes, ciudades, vida social, actividades económicas, cultura, tradiciones de folklore, etcétera.

Existen igualmente en el mercado diapositivas en colores que permiten proyectar a gran escala mapas de geografía. Pasan ante los ojos de los alumnos una cartografía particularmente clara en la cual es posible localizar con precisión un punto particular. Los mapas de los atlas, por razón de sus pequeñas dimensiones, están a menudo demasiado recargados; darán mejores servicios por medio de la proyección.

Por otra parte, estos mapas en diapositivas sustituyen con ventaja a los mapas murales; gracias a su precio módico, su renovación es fácil en una época en que frecuentemente sufre modificaciones la estructura de los Estados.

2) AUXILIARES SONOROS

a) Los discos

Su boga actual es extraordinaria. Si se puede desaprobar la manía de que dan muestra muchos de los que compran y escuchan discos, por tal o cual canción o melodía que olvidarán mañana, como olvidarán a los cantantes efímeros que las entonaron, no por eso deja de ser verdad que, gracias a ellos, el conocimiento de la música y la cultura musical se han desarrollado de manera reconfortante en todas las capas de la población.

Hablaremos del empleo del disco a propósito de la educación musical; su utilización es también muy provechosa para mejorar la dicción de los alumnos haciéndoles escuchar fábulas y recitaciones que memorizan oyéndolas.

Hemos repetido a menudo la experiencia siguiente en las clases superiores de la escuela del Mail: hacer oír una vez por semana una fábula pidiendo a los alumnos que simplemente la escuchen.

Algunas semanas después, ya uno o dos alumnos se consideraban capaces de recitarla de memoria, lo que era efectivamente el caso. Los demás, estimulados por el juego, lo lograban también rápidamente y todo había mejorado por la imitación de la dicción y la expresión del artista que lo había registrado.

b) El magnetófono

Este aparato permite el registro de la palabra y su reproducción, en cinta o película o alambre.

Recientemente introducido en las escuelas, está llamado a prestar preciosos servicios en la enseñanza, como los que presta ya en la vida social, política, cultural y científica, superando la transmisión y la conservación de las manifestaciones orales, individuales o colectivas de toda clase.

Con los alumnos jóvenes que aprenden a leer, su ayuda es positiva. El niño ha leído más o menos bien; se ha repetido, se ha equivocado, se ha expresado en un acento determinado, cuando ignora su naturaleza. Acabada la lectura, el niño escu-

cha su propia dicción; su asombro es total, lo mismo que ocurre a los adultos que tienen la ocasión de hablar ante un micrófono y se dan cuenta con estupor de la calidad muy relativa de su elocución.

Mejor que todas las experiencias del maestro, el magnetófono incita al alumno a mejorar su lectura y su pronunciación, a corregir los errores que ha cometido.

Tal utilización del aparato interesa en todas las clases necesariamente para la enseñanza de la lectura, de la recitación y del canto coral en particular.

En las clases francesas, inspiradas por Freinet, maestros y alumnos registran tonadillas, cuentos, diálogos, etc., de la región en que viven y envían sus cintas o sus bobinas a las clases de otras partes del país con las cuales mantienen su correspondencia interescolar. Estos cambios contribuyen a un conocimiento recíproco y animan la enseñanza, favoreciendo además la comprensión nacional; se ve lo que podría lograrse con tales intercambios en el plano internacional.

c) La radiofonía

Sería pueril que nos extendiéramos sobre las ventajas que ofrece la radiofonía en el dominio de la educación y de la cultura: instantaneidad de la información impartida a todos directamente en todas partes.

Ayuda preciosa a los enfermos, a los que guardan cama, a los solitarios, pone a disposición de cada uno los tesoros de la cultura: música, literatura, teatro.

Auxiliar de la enseñanza, sobre todo en las escuelas aisladas y desprovistas de medios de trabajo.

Pero, al lado de estas ventajas, no olvidemos que el empleo de la radiofonía tiene, sobre todo, dos inconvenientes que limitan su eficacia:

El olvido rápido de lo que se ha oído y que solo se ha podido oír una sola vez.

La imposibilidad de intervenir, de preguntar, de pedir un complemento de explicación: la radiofonía excluye la posibilidad del diálogo. La radiofonía no hace llamamiento más que a la atención auditiva; ahora bien, se ha visto que ésta es menos precisa y menos durable que la atención visual; disocia la realidad y no permite captarla en su totalidad; la imaginación deberá suplir esta insuficiencia porque la radiofonía no "materializa". Exige, por otra parte, una tensión y un esfuerzo que no se manifiestan ni se mantienen si no existe un interés durable por lo que se escucha.

Lo saben bien los adultos que se deleitan siguiendo una emisión radiofónica a su gusto, que corresponde a su interés del momento, pero que se apresuran a volver el botón y cambiar la estación en busca de lo que podría convenirles mejor.

La emisión radiofónica escolar, muy felizmente, desde cierto punto de vista, no da esta libertad; pero hay que temer que si, en la familia, el niño está habituado a pasar de una emisión a otra, a merced de su fantasía, en la escuela no escucha más si lo que oye no responde ya a lo que él esperaba.

Esto demuestra con qué precauciones y cuidado deben ser preparadas las emisiones escolares, las que, cualesquiera sean sus calidades, no podrán jamás ser verdaderamente adaptadas al medio en que viven los niños, ni a sus condiciones de existencia, ni aun cuando se limiten a una región de extensión reducida o cuando, como sucede a menudo, se difundan por todo el ámbito del país.

Deberían, pues, limitarse a dar a los alumnos lo que el maestro no puede darles: la música de conjunto, las evocaciones históricas y el teatro en particular. Es un error recurrir a la radiodifusión todas las veces que el maestro, con los medios de que dispone, puede obtener un resultado tan bueno, si acaso no superior.

Por ejemplo, hacer hablar a un explorador famoso o a un autor de talento a jóvenes muchachos, no tiene sentido.⁷ Son los adultos, pensando como adultos, los que creen que tal interés existe en los niños. El maestro, con algunas láminas, un mapa, un croquis, explicaciones y lecturas, hará mucho mejor sentir la admiración que se desea para el explorador, como hará rápidamente disfrutar de los textos que presentará a sus alumnos después de haberles hablado de un autor.

En países extensos, de escasa población, la radiofonía puede ser un recurso para los maestros sin contacto posible con sus colegas, si, mediante emisiones especialmente preparadas para ellos, les ofrecen un complemento de información de técnicas pedagógicas, de conocimientos de los que sientan necesidad para estar al corriente y para vivificar su enseñanza.

Cuando no es éste el caso, y sobre todo en los países en vías de desarrollo, las estaciones emisoras de radio deberían conceder más espacio a las emisiones de carácter educativo para los padres, a fin de aconsejarles útilmente y llamar su atención sobre la naturaleza de su conducta con respecto a sus hijos.

La experiencia personal que tenemos de Radio-Ginebra, du-

⁷ Pero no en la televisión, donde la presencia del orador y el conocimiento personal que de ello resulta despiertan mucho más la atención.

rante dos años, nos ha convencido ampliamente de la eficacia de tal actividad.⁸

Si se quiere hacer de la radiofonía un auxiliar normal de la enseñanza, es necesario que cada clase esté provista de altavoz de la misma manera que lo está de un pizarrón y de sus materiales. Es la única manera de que el maestro pueda sacar algo útil para sus lecciones.

Hemos tenido experiencias negativas que desearíamos ahorrar a los demás, al agrupar varias clases en un mismo local. La radiofonía pierde, entonces, todo su valor educativo, vista la atmósfera y las condiciones de la audición.

3) AUXILIARES AUDIOVISUALES

a) Las películas sonoras

Son muy diferentes según que se trate de cintas especialmente programadas para la enseñanza o de películas documentales que se emplean en la clase o, por último, de cintas comerciales que pasan en la calle. Estas últimas no interesan a la pedagogía de la enseñanza primaria o a la enseñanza de segundo grado. Los maestros, en su clase, no tienen ninguna participación en la elaboración y montaje de películas para la enseñanza o de cintas documentales. Si pueden procurárselas, se ven obligados a tomarlas tales y como son: buenas o medianas, adaptadas o no a la enseñanza. Si quieren utilizarlas con provecho es indispensable que previamente las vean y las analicen, a fin de preparar a sus alumnos para que estén atentos en los momentos más importantes del desarrollo de la cinta y poder, después de la proyección, darse cuenta del provecho que han podido obtener que se relacionen con ellas.

Crear que su uso aligera el trabajo de los maestros y facilita su enseñanza no corresponde a la realidad.

b) Las películas didácticas habladas

Se realizan, en general, bajo la dirección de comisiones pedagógicas competentes. Su empleo es idéntico como coronación de la enseñanza en un dominio limitado; como una ilustración que tenga el carácter de una síntesis.

⁸ Ver nuestra obra *Nos enfants à l'école*, ensayo sobre la educación radiofónica.

Según su concepción, puede dar lugar a temas de observación y de redacción que el maestro indicará antes de pasar la cinta.

Terminada la corrección, una segunda oposición mostrará a cada uno si ha sabido observar y apreciar con precisión.

c) La televisión

El valor de su aportación se mide por la calidad de las emisiones, cuya preparación debe ser obra de profesionales de la enseñanza que tengan conocimiento práctico del trabajo que se efectúa en las clases: se trata de instruir y de educar a los alumnos, no de distraerlos ni de abordar con ellos temas no incluidos en los programas escolares.

Para el éxito de una emisión, las autoridades escolares francesas ponen a disposición de los maestros:

a) Un libreto-programa anual que permite poner la repartición de las emisiones en el trabajo escolar del año.

β) Un calendario-programa trimestral que precisa el contenido, las instrucciones pedagógicas y la utilización posible de cada emisión.

γ) Fichas pedagógicas publicadas en la revista *Documentación para la clase*. Estas fichas se refieren a temas de reflexión a relacionar con la emisión, asuntos de trabajos escolares, una documentación complementaria (libros, proyecciones fijas, películas, discos, colecciones fotográficas, etc.) e ilustraciones sacadas, dentro de lo posible, de la emisión misma.

El maestro puede, así, juzgar la recepción. Esto debe aparecer como una actividad escolar que se inserta en medio de otras, sin cambiar las condiciones materiales ni el clima de la clase.

Terminada la emisión, conviene utilizar todo lo que ella ha aportado, sea como ilustración a un asunto nuevo, sea como revisión, sea como ejercicio de aplicación: expresión según modos diversos; todo depende aquí del asunto de la enseñanza y del interés que haya provocado: informes, textos libres, elaboración de fichas documentales, lecturas complementarias, colecciones de objetos, dibujos, maquetas, trabajos manuales, encuestas, visitas, clases-paseos, trabajos de equipo, etc. Solamente una regla, válida también para la radiofonía: es necesario intervenir inmediatamente después de la emisión, de manera que se pueda verificar la comprensión, rectificar en equipos los

errores de interpretación, ordenar los conocimientos adquiridos y anotar el valor de las ideas esenciales."

La televisión escolar pone ampliamente a contribución, para uso de todos, los recursos nacionales cuyo disfrute hasta ahora estaba reservado a algunos: museos nacionales, laboratorios científicos, instalaciones industriales, regiones características, así como permite dar a conocer a los sabios, los exploradores, músicos, artistas de teatro y cine, obras teatrales, montar reconstituciones históricas, pudiendo beneficiar hasta el más modesto poblado de las mismas ventajas que están a disposición de las grandes escuelas urbanas.

Gracias a ella, las escuelas de clase única, lo mismo que las otras escuelas, enriquecen su enseñanza con una documentación y un material que sin ellos quedarían desconocidos para los alumnos.

4) CONCLUSIÓN

Del 3 al 12 de mayo de 1962 se realizó en Caén un Seminario de Pedagogía Científica sobre los medios auxiliares audiovisuales de la enseñanza, en el curso del cual fueron examinados los problemas que la percepción visual y auditiva plantean respecto a las reacciones y psiquismo del niño.

El vuelo tomado en diversos países para la radiofonía escolar, el cine escolar, la televisión escolar, es tal que conviene sacar lecciones de las experiencias acumuladas y abandonar el empirismo obligado que hemos practicado hasta aquí, para fundamentar el uso de estos medios auxiliares sobre datos precisos, asegurando la eficacia pedagógica de su utilización siempre teniendo en cuenta las advertencias que los psicólogos, médicos y psiquiatras no cesan de formular.

Radiofonía, cine y televisión son instrumentos de una enseñanza que no puede ser más que colectiva y en la cual la participación de cada individuo es solo indirecta, más reducida que en la enseñanza ordinaria en la cual los intercambios son constantes.

No podrían remplazar al maestro, salvo en situaciones particulares de las que no trataremos aquí.

Los medios audiovisuales, se dice, no tienen por objeto sustituir los métodos clásicos empleados en la enseñanza, sino completarlos.

⁹ Informes extractados de "Télévision scolaire", editado por el Institut Pédagogique National de Paris.

Tal afirmación debería ser precisada, ya que los planes de estudio son ya excesivamente copiosos y el cúmulo de materias a enseñar ha sido criticado suficientemente para que el empleo de los medios audiovisuales no venga a recargarlos todavía más de lo que está ocurriendo actualmente.

Sería de desear que los múltiples problemas de método que plantea su utilización sean resueltos antes de que se generalice su introducción en las escuelas.

Un empleo educativo de la radiofonía, del cine y de la televisión debe hacer de los alumnos espectadores y oyentes activos y preparados. Cuando se piensa en la gran influencia que los tres ejercen sobre los adultos, nunca será demasiado pronto para emprender una educación audiovisual que se proponga por tarea preparar buenos oyentes de la radio, del cine y de la televisión.

La educación radiofónica y cinematográfica no debe confundirse con las emisiones radiofónicas o del cine educativo: se trata de un aprendizaje para dotar a los niños con la capacidad de comprender y de juzgar lo que escuchan y ven, y esto en tanto que la radio, el cine y la pantalla toman poco a poco en la vida de los niños el lugar que tenían antes la conversación, los intercambios y las lecturas. Esta tarea, que se coloca sobre todo en el período de la adolescencia, debe ser emprendida por la escuela primaria, con ocasión de la visión de las películas escolares o de cintas de recreo para preparar a los alumnos a reflexionar y criticar lo que han visto. Allí también los poderes de atención y observación son puestos a contribución.

Esta iniciación debe desarrollar en el niño la capacidad de resistir al maleficio de lo que se ha llamado "cloroformización" del espíritu por la imagen motora o por el sonido. Tal educación tiene un doble carácter: positivo y negativo.

Positivo: Hace gustar mejor de las fuentes nuevas del conocimiento, agudiza el juicio, suscita el interés para profundizar tal asunto presentado, despertarlo en los demás, impulsar el trabajo intelectual personal para responder a las cuestiones que se nos plantean, contribuir a la elaboración de una escala de valores sociales, morales, culturales, etcétera.

Negativo: Proteger contra el peligro que presentan las audiciones o la visión sin selección ni discernimiento. En múltiples ocasiones, en Europa y en América, las encuestas han establecido los desastres operados en los niños al utilizar sin control y a su gusto el cine, la radio y la televisión.

Auxiliares eficaces del esfuerzo pedagógico de los maestros, los medios audiovisuales lo son en la medida en que las autoridades que tienen la responsabilidad de los programas velan por la composición de los mismos, en su calidad y en su extensión, a fin de que se adapten a las diversas categorías de alumnos a los que se destinan y si los maestros los utilizan con entero conocimiento integrándolos en las actividades escolares de sus clases respectivas.

TERCERA PARTE

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

CAPÍTULO IV

UNA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

A. El saber y la expresión

El niño normal manifiesta una necesidad natural de expresarse por los medios de que dispone, la voz, el gesto, el juego, la actividad.

En el momento en que entra a la escuela primaria, se produce un choque en su existencia; era un niño y se convierte en alumno. Ha perdido su libertad; debe estarse quieto; no puede hablar sin estar autorizado para ello; su actividad física se halla estrictamente reglamentada; tiene que permanecer inmóvil y debe callarse.

Ahora bien, la vida del niño es expresión permanente, lo que es para él el modo de reacción ante el mundo exterior que aprende poco a poco a conocer: la condición esencial de su desenvolvimiento físico y mental.

Al poner fin bruscamente a esta necesidad fundamental de la vida, la escuela contrarresta el desarrollo y la expansión de los niños. Éstos se repliegan sobre sí mismos en la pasividad que se les impone, lo que tiene como consecuencia atrofiar sus disposiciones congénitas a exteriorizar sentimientos e intereses.

Todo lo que hemos dicho hasta ahora de la educación y de la enseñanza escolares es una defensa en favor de ese cambio de actitudes pedagógicas del maestro para que la capacidad de expresión de los alumnos se convierta en uno de los objetivos principales de la enseñanza.

Se enseña en la escuela para saber y saber hacer. Se adquieren así conocimientos, nociones, técnicas. Pero ni unos ni otros tienen valor, si no se conservan y si no son útiles y utilizados en los actos de la vida corriente, social y profesional, o para satisfacción propia de cada uno. Ahora bien, la escuela se limita demasiado a menudo a exigir del niño que exprese lo que ha aprendido, lo que sabe y sabe hacer.

Los alumnos son invitados a imitar, a reproducir, en lugar de aprender, solos o en grupos, a crear.

Esto es insuficiente: la escuela debe enseñar a expresarse con los medios que son suyos, de los que debe procurar el perfeccionamiento, además de hacerles adquirir otros. Quien dice expresión, en efecto, dice exteriorización, aplicación y creación.

Desde hace demasiado tiempo, la escuela no se ha preocupado más que de la primera de estas manifestaciones, considerando la aportación del alumno en las diversas disciplinas como una simple repetición de lo que el maestro le ha enseñado; recitación, dibujo, recitación, por ejemplo, consisten demasiado a menudo en imitar al maestro, en reproducir un modelo según indicaciones que conviene copiar.

Por otra parte, la expresión, en la escuela, se ha limitado, y se limita todavía, al empleo de formas particulares, puestas tradicionalmente en honor, con detrimento a las demás de valor semejante, si no superior.

La redacción, el dibujo, la recitación, en la escuela, las únicas formas de expresión o casi las únicas que la escuela cultiva. Pero hay otras muy numerosas.

Las capacidades de expresión están determinadas completamente, a la vez, por las aptitudes, los gustos, los intereses y la personalidad de los alumnos, así como por las enseñanzas que reciben.

Dos niños, igualmente dotados en un dominio particular —la composición o el dibujo por ejemplo— no redactarán o no dibujarán de la misma manera con el mismo placer. Cada uno aplicará, a su manera, la técnica que el maestro le ha enseñado. Esta "interpretación" tomará un sello personal del hecho del carácter, de la afectividad; pero "el valor de creación" será idéntico en los dos.

No se puede juzgar, en efecto, una composición y, sobre todo, un dibujo, como se juzga un dictado o la resolución de un problema.

En estos últimos casos hay la demostración satisfactoria e insatisfactoria del provecho que el alumno saca de una enseñanza que le exige el dominio de reglas bien definidas que todos deben observar.

En dibujo y en composición, en modelado o en trabajo manual, en recitación o en música, al contrario, el papel del maestro es mostrar los errores de técnica cometidos para mejorar las producciones ulteriores; pero, una vez más, el maestro debe admitir que, en igualdad de inteligencia, con técnica igual y aplicación igual, los resultados pueden ser y serán diferentes, precisamente porque se trata, en estos diversos dominios, de una manifestación personal; las diferencias comprobadas,

o sea los juicios de valor que se pueden formular, resultan de las características individuales de sus autores, independientemente de la misma enseñanza que han recibido. La expresión libre debe ser considerada como un elemento que se introduce naturalmente en las actividades escolares para dar al alumno la posibilidad de afirmar su personalidad. Pero es muy evidente que todos no pueden hacerlo de la misma manera en los mismos dominios y que, en consecuencia, todo lo que se pone de relieve en esta manera de afirmación no debe dar lugar a notas o a clasificaciones.

Nos encontramos de nuevo aquí frente a la oposición entre una educación formal para la cual el fin esencial es hacer adquirir nociones y la educación funcional que busca, ante todo, descubrir capacidades.

De hecho, la didáctica de la educación funcional considera el cultivo de las capacidades de expresión como el fin de las diversas enseñanzas, en lugar de verlo, principalmente, en la memorización de las nociones enseñadas.

Por lo demás, aumentar las capacidades y, por ello, multiplicar las ocasiones que tienen los alumnos de expresarse, es influir favorablemente en la adquisición del saber necesario, justamente porque cada uno es entrenado en concebir las tareas que se le asignan como una ocasión de mostrar lo que es capaz y de hacerlo tan bien como pueda.

¡Dar un lugar mayor a la expresión personal no significa que la escuela deba transformar a los escolares en artistas!

Su objetivo es el de llevarlos a utilizar mejor sus recursos intelectuales y afectivos: pensar, producir, realizar, crear con su cerebro, sus ojos y sus manos.

En todas las disciplinas de la enseñanza hay que poner el acento sobre el desarrollo, la afinación de las capacidades de creación y no solo sobre las capacidades de imitación. Estas últimas son fáciles de poner en juego, mientras que utilizar las suyas propias, en lugar de reproducir, exige un esfuerzo cuyo valor educativo es de mucha mejor calidad.

Hay otro deber de la escuela: prever y organizar trabajos de expresión colectiva.

Hay allí un excelente medio de frenar, si hay necesidad de ello, los impulsos individuales excesivos y, sobre todo, de crear un clima de armonía social muy propio para estimular a los tímidos o a los menos dotados.

Hablar de expresión es hablar de estética.

La educación para la belleza no podría emprenderse demasiado temprano por la puesta al día de medios a la medida de las diferentes edades y en todas o en casi todas las disciplinas: todo alumno se expresa en un simple deber de aritmética o de

gramática, porque, independientemente del contenido de éstas que resalta de un saber preciso, asimilado o no, la presentación, la disposición, la calidad de la escritura, son reveladoras de su gusto y de su aplicación.

Se sabe la parte que el método de Decroly concede a la expresión, que es la más importante de los componentes de su trilogía metodológica:

Observación, asociación, expresión.

Se conocen también los resultados obtenidos en todas partes, donde a la expresión-imitación se añade, y a menudo se sustituye por ella, la expresión libre y espontánea.

Las expresiones de dibujos de los niños que las diversas Comisiones Nacionales de la Unesco hacen viajar de país en país son testimonio de ello de gran valor, lo mismo que las revistas infantiles que revelan textos libres y poemas originales de jóvenes escolares primarios.

Celestino Freinet, el gran educador popular francés que ha colocado la expresión libre en la base de las técnicas que preconiza, con centenares de maestros agrupados en el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna han dado de ello, desde hace más de un cuarto de siglo, una brillante demostración.

Volveremos, en los capítulos que siguen y para cada disciplina tratada, a ocuparnos del estudio en los medios que favorecen la expresión personal o colectiva, cuyas principales formas son las siguientes:

1) *Expresión corporal*: gimnasia, rítmica, danzas, gestos, deportes.

Aquí la noción de estilo se añade a la de capacidad.

2) *Expresión por el lenguaje*: comprende todo lo que pone en obra los recursos de la lengua.

a) Ya hemos hablado de las preguntas de los alumnos y de las respuestas que dan al maestro. Son éstos los ejercicios más frecuentes, en el curso de los cuales el maestro puede, con facilidad, incitar a sus alumnos a expresarse correctamente y hasta con originalidad.

b) Las expresiones orales de toda clase: recitación de prosa o de poesía, lectura e informes de lecturas, pequeñas conferencias o relatos, diálogos o conversaciones dirigidas o libres.

c) La dramatización: diálogo, coros hablados, escenas de muñecos o de guiñol, piezas de teatro.

d) Canciones, rondas, coros, juegos del folklore nacional.

3) *Expresión escrita*. Su educación se halla determinada por tres factores:

a) *Lingüístico*. No se puede mejorar el lenguaje oral o escrito del niño, más que partiendo de los medios por los cuales se expresa naturalmente.

b) *Psicológico*. Es necesario partir de la necesidad que siente el niño de expresarse: de aquí el vuelo que toman "el texto libre" y la composición libre, que suplen cada vez más a la redacción sobre un tema y en un plan impuestos.

c) *Estético*. La expresión escrita debe tender a la traducción personal, original, correcta de las ideas y de los sentimientos. El maestro, a este respecto, debe guardarse de "vaciar" a sus alumnos en el mismo "molde".

La expresión escrita colectiva encuentra su aplicación en la redacción de los periódicos escolares, en los informes sobre trabajos ejecutados en común e, inclusive, en las narraciones o novelas que se componen en clase en el curso del año.

4) *Expresión gráfica*, o sea la escritura y el dibujo, la decoración, la pintura.

5) *Expresión musical*, con instrumentos: tambores, caramillos, flautas suaves y toda clase de instrumentos fabricados por los alumnos, que permitan entonar aires o acompañar con la música instrumental o los cantos.

6) *Expresión por actividades manuales*: tejidos, bordados, corte, pegado, modelado, mosaico, cerámica, trabajos en madera, metal y materias plásticas, etcétera.

Coleccionar diversos objetos naturales.
Desplegar la personalidad es darle medios múltiples de expresarse dignamente.

Cultivar los medios de expresión en la escuela requiere perseverancia y continuidad. Los cuidados del maestro, en este dominio, son un complemento precioso de la educación moral propiamente dicha: afinar el gusto, desenvolver el sentido artístico, crear la necesidad de hacer obra personal y encontrar en ello satisfacción ¿no es, acaso, orientar hacia estos valores de enriquecimiento espiritual que tienen los nombres de lo verdadero, lo bello y lo bueno?

B. El objetivo por lograr

La enseñanza de la lengua materna es la enseñanza fundamental de la escuela por razones que no es inútil recordar.

La primera: El lenguaje es el soporte del pensamiento; nuestras ideas, nuestros sentimientos, nuestros conocimientos, se expresan con palabras o por su traslación escrita. Pensamos con palabras sin las cuales el lenguaje interior y el lenguaje expreso serían imposibles. Basta, para darse cuenta de ello, pensar en los esfuerzos y dificultades con que tropieza el que está privado de la palabra para hacerse comprender, ya se trate de un sordomudo o del que ha perdido el uso del habla a consecuencia de un accidente o de una enfermedad, la parálisis, por ejemplo.

La lengua materna es el primero de nuestros bienes; conocer su lengua materna es poseer un capital que nadie puede robarnos y del cual cada uno saca provecho proporcionado al esfuerzo que pone en aumentarlo, es decir, de conocerlo mejor por la lectura y por el estudio.

Es por su medio como el niño expresa sus primeros sentimientos, por el que percibe en los labios de su madre los primeros pensamientos de otro ser, por el que toma contacto con sus semejantes.

Hacer al niño capaz de hablar correctamente su lengua y comprenderla bien es, a la vez, servir a la sociedad y al individuo.

Por esto, la responsabilidad del maestro es inmensa, por que, fuera de la escuela, lo más generalmente, las condiciones de la existencia no son favorables para el enriquecimiento deseable del lenguaje.

Es el maestro principalmente a quien incumbe proveer a ello. Tres cualidades le son indispensables.

Debe amar su lenguaje.

Debe conocerlo.

Debe hallar placer en enseñarlo.

Este placer lo comunica a su vez a sus alumnos con su propio ejemplo en el empleo de una lengua rica, precisa, matizada, sin exceso, pero sin desfallecimiento, cada palabra correctamente en su lugar y bien pronunciada. El maestro, en efecto, debe cuidarse de adoptar el vocabulario y el estilo de los niños, tal como el del medio social ambiente, a menudo insuficiente y relajado.

La corrección del lenguaje es una forma de gusto, una cortesía. El maestro que la posee tendrá la más feliz influencia lingüística sobre aquellos con los que esté en contacto y, en primer lugar, sobre sus alumnos.

La segunda: la lengua es, por excelencia, el instrumento que nos permite vivir con nuestros semejantes, conversar con ellos, cambiar ideas, establecer entre ellos y nosotros relaciones

múltiples para crear lazos armoniosos. Ciertamente podemos comunicarnos con los demás sin hablar; por ejemplo, el padre y la madre de familia que, con un gesto sin equívoco, exigen de un niño tal o cual acto; en tal o cual empresa ruidosa, el jefe de equipo dirige el mando, también él, con gestos cuya significación los obreros comprenden, aunque él no puede hacerse oír. En otros dominios, el danzante hace comprender los sentimientos que le animan, las situaciones que quiere caracterizar. En la vida corriente, la palabra es de otra manera más activa y más eficaz.

La tercera razón: se deriva directamente de la primera. Todas las enseñanzas que recibe el alumno en la escuela dependen de su capacidad para comprender lo que se le enseña o lo que lee en los libros. Cuanto más sea dueño de su lengua, en su vocabulario y en sus formas de expresión, mejor estará en condiciones de aprender las lecciones que oye y sus lecturas.

Una característica de la enseñanza de la lengua materna, que la diferencia netamente de todos los aprendizajes escolares, es que comienza antes de la entrada a la escuela —en ello nos ocuparemos— y que no se termina jamás.

Muchas de las nociones adquiridas en clase se olvidan; no se estudia toda la vida aritmética o historia; pero lo que permanece y continúa enriqueciéndose es el lenguaje, la capacidad de expresarse y de hacerse comprender. Este enriquecimiento puede no ser intencional: procede entonces de la vida misma y de los contactos con los demás, de la lectura de los periódicos y de los libros, de la audición de la radio, que nos enseñan nuevas palabras que engendran nuevas ideas que no conocieron nuestros padres y los que nos han precedido; palabras que no figuran en los diccionarios, que han aparecido en el siglo último o cuyo sentido ha cambiado totalmente: átomos, electrónica, radiofonía, radiactivo, nylon, estacionamiento, plástico, vitamina, avión, querosene, etc., y el vocabulario científico, técnico, médico, se aumenta cada día por el hecho de los inventos, de los descubrimientos así como de los intercambios y de las relaciones internacionales.

Otro motivo de conceder a la enseñanza de la lengua materna cuidados particulares es que aquello que beneficia al individuo al recibirlo y al utilizarlo, beneficia igualmente al grupo social que ve aumentar sus posibilidades de intercambio cuando aumentan las capacidades de expresión de los que lo forman.

En fin, la lengua es la característica de un pueblo, de una nación; es el vehículo de su espíritu, de sus tradiciones, de su genio. La lengua acerca a todos los que la hablan; no hay más que viajar o vivir en un país del cual se desconoce la lengua para sentir inmediatamente todo lo que se ha perdido, su aisla-

miento, su incapacidad para hacerse comprender, para notar este sentimiento penoso de verse desposeído de un bien precioso, y es en aquel momento, a menudo, cuando se descubre el valor y los beneficios.

"Nada se halla más íntimamente unido a un hombre, a un pueblo, que su lengua —ha escrito el filósofo vaudense Alexandre Vinet—; ésta no es solamente el instrumento de un pensamiento, es su fondo; es la verdadera imagen de la vida, es toda su verdadera filosofía. Es, al mismo tiempo, el resultado de la vida social, y el medio de la misma; es una indispensable condición de orden, de reunión y, por consecuencia, de progreso. Velar por la lengua es velar por la sociedad misma...

En todas partes... donde encontréis un hablar confuso, vulgar, irracional, preparaos a encontrar en la cultura las lagunas correspondientes. Si una lengua imperfecta sirve mal a la civilización de los pueblos que la hablan, el empleo imperfecto de una lengua causa a la civilización mayores daños todavía.¹

Aprender su lengua es colocarse en estado de oír todo, de leer todo, sin que nada se escape del pensamiento ajeno y, por otra parte, de expresarlo todo, ya hablando, ya escribiendo, sin que nada de nuestro pensamiento se escape al otro."²

De esta definición se derivan los objetivos principales hacia los cuales debe tender la enseñanza de la lengua materna.

Un objetivo social, utilitario

La vida en colectividad exige que cada individuo sea apto para comprender a los demás y hacerse entender de ellos. El dominio del lenguaje es necesario en la mayor parte de las actividades de la existencia que implican contacto, intercambio, la comprensión mutua que conduce al entendimiento y a la colaboración. Es muy evidente que, en el curso de estos intercambios, yendo de los problemas más inmediatos e imperiosos a las conversaciones o discusiones que tratan de cuestiones difíciles y delicadas, aquel o aquellos que tratan de lenguaje es más rico, que manejan su lengua con sus finezas y la mayor facilidad, tienen una ventaja determinante sobre sus interlocutores y la posibilidad de hacer valer y triunfar sus puntos de vista.

¹ Vinet, A., *Études sur la littérature française au XIX siècle*, T. III, p. 16, ed. 1851.
² Brunot, F., *L'enseignement de la langue française*, Paris, Colin, 1922, p. 55.

Un objetivo individual de cultura y de perfeccionamiento

Es por medio del lenguaje, como ya hemos dicho, que el niño adquiere los conocimientos y amplía su horizonte intelectual. Aquel para quien la lectura y la reflexión sobre lo que ha leído se han convertido en necesidades resultantes del gusto que se ha desarrollado en él, se cultiva y se aplica; no solamente ejercita su juicio y se hace cada vez más capaz de matizar o de afinar éste, sino que desarrolla en él las riquezas de una cultura literaria cuya posesión es un verdadero goce y una ayuda segura para el que la ha conquistado.

La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria tiene, pues, por objeto enseñar al niño a expresarse verbalmente y por escrito, a ser capaz de comprender el pensamiento ajeno, escrito o hablado, a ordenar y formular claramente los suyos propios.

El deber de la escuela y de sus maestros es tanto más inmediato y presente cuanto que la lengua materna juega en el desenvolvimiento afectivo y mental del niño, así como en su adaptación a la vida colectiva, un papel preponderante.

Antes de entrar a la escuela ha expresado de una manera rudimentaria sus necesidades, sus emociones, sus primeros pensamientos. Su entrada en ese medio social al cual se integra al dejar el hogar familiar va a colocarle ante situaciones nuevas que resultan de la vida colectiva en la clase, que harán surgir que resultan de la vida colectiva en la clase, que harán surgir las nuevas necesidades, nuevos intereses y nuevos deseos, porque la enseñanza que va a recibir amplía su horizonte.

Es por lo que esta enseñanza ocupa un lugar preponderante en el empleo del tiempo y es por ello por lo que todos los maestros le consagran esfuerzos perseverantes.

¿Cómo la toman en general? ¿Cuál es la concepción que prevalece?

Para comprenderlo, es necesario remontarnos al origen de su introducción, es decir, poco después del Renacimiento.

Hasta entonces —estando la enseñanza elemental poco desarrollada—, el latín era la lengua de los colegios.

Desde que las lenguas nacionales se constituyeron en Europa con el nacimiento de las diversas nacionalidades, la lucha surge entre los que quieren que la enseñanza se dé en la lengua materna, aquella que el niño habla y comprende, y los partidarios del latín, porque estos últimos consideran que las lenguas vulgares —las lenguas nacionales— que se extienden por todas las capas de la población, no tienen nada que ver con la cultura.

Desde que las lenguas maternas se convirtieron, a la vez, en objeto de estudio y en vehículo de la enseñanza, aparecieron las primeras gramáticas, fuertemente influidas por la gramática

tica latina. Hasta nuestros días domina todavía la preocupación por la gramática y la lengua escrita, y esta concepción intelectualista pone en peligro los resultados que busca obtener porque implica el ordenamiento sistemático de los planes de estudio, la presentación prematura de nociones sin valor utilitario y formativo. Todavía soportamos el error cometido al principio y que se perpetúa, de enseñar la lengua materna, viva y expresiva, como la lengua muerta de la que se deriva.

No hay que extrañarse, pues, de que el problema de la enseñanza de la lengua materna sea debatido periódicamente, porque los resultados que se obtienen no corresponden al tiempo y a los esfuerzos que se le consagran.

Estas razones históricas, así como el desconocimiento de las afirmaciones demostradas por la psicología del niño, son responsables del mantenimiento en las escuelas de una enseñanza de la lengua que atribuye a los alumnos una capacidad mental de la misma estructura que la de los adultos, de donde se deriva el abuso de las reglas y de los ejercicios formales en detrimento del verdadero cultivo de los medios de expresión.

Ahora bien, vivimos en un estadio de civilización que, mucho más que los que le han precedido, pone en peligro la integridad de la lengua y hace más difícil y, por lo tanto, más necesaria la enseñanza que de ella debemos dar.

He aquí algunos de estos obstáculos. La existencia de las relaciones internacionales y de los contactos multiplicados entre gentes que hablan lenguas diferentes: comercio, turismo, etcétera.

La internacionalización de las empresas; éstas propagan en su lengua, con los productos o materias, un vocabulario que se impone poco o demasiado en los países que tienen otros idiomas; por ejemplo, las indicaciones de los cuadros de abordaje de vehículos extranjeros, o el vocabulario de las compañías de aviación, los productos farmacéuticos, o los aparatos domésticos, los instrumentos de todas clases.

La lectura de la prensa diaria y periódica, particularmente de la prensa deportiva.

La invasión de las tiras dibujadas, cuyo texto es comentado con notaciones elípticas o interjecciones que son un insulto a la lengua de las gentes instruidas.

La indiferencia general y el abandono del buen hablar, incluso en los países cultos, etcétera.

Los lingüistas y los psicólogos han señalado las causas de estas deficiencias. Estos últimos han mostrado la diferencia profunda que existe entre la lengua del niño y la del adulto como consecuencia de sus estructuras mentales respectivas. Se conocen hoy los caracteres particulares de la lógica infantil. Es

por lo que la enseñanza de la lengua materna debe ser emprendida partiendo de principios que se pueden resumir en estas expresiones lapidarias:

- 1) Es necesario partir del niño.
- 2) Es necesario respetar los estadios de la evolución mental de los niños y fundamentar la enseñanza de la lengua materna sobre sus necesidades, sus intereses y sus posibilidades.
- 3) Es necesario considerar la lengua como un medio de expresión.

Es necesario partir del niño

Una enseñanza razonada de la lengua materna debe partir del lenguaje infantil y de los medios de que el niño dispone. No es, pues, el sistema de la lengua el que hay que considerar en primer lugar, sino la psicología del lenguaje.

La lengua es para el niño un medio, no un objeto, un útil que le sirve para expresarse y para comprender. Hay, pues, que ejercitar al alumno en utilizarlo para crear en él buenos hábitos de pensamiento y de lenguaje.

Hay que respetar los estadios de la evolución mental del niño

Como las otras enseñanzas, la de la lengua materna no podría ignorar los datos de la psicología. El niño no puede expresarse como el adulto; no solo le falta el conocimiento de la lengua, sino también sus medios mentales que son diferentes.

El niño es egocéntrico; habla por necesidad. Lo que él dice se relaciona con sus experiencias propias, con las necesidades de su vida, con sus intereses, con sus deseos. La enseñanza, para que sea fructífera, debe, pues, partir de la vida del niño. Durante los primeros años tiene que ser una enseñanza global.

Es necesario considerar la lengua como un medio de expresión

Los lingüistas, por su parte, se oponen a la enseñanza tradicional de la lengua, que considera a ésta como un sistema de signos. Se hace demasiado generalmente un estudio abstracto, de ella, cuando convendría retrasar su enseñanza sistemática, gramatical en particular, hasta el momento en que las capacidades mentales de los alumnos puedan hacerla posible y fructuosa.

Es evidente que una concepción semejante, comparada con las que se hallan generalmente en curso, aparece como revolucionaria. Tiene en su favor, a la vez, el buen sentido, la ciencia y... la pobreza de resultados que se registra por todas partes.

Es fácil tener en cuenta estos principios en las diversas disciplinas de la lengua, los que vamos a aplicar ahora al pasar sucesivamente revista a las enseñanzas siguientes:

Lenguaje.

Elocución y dicción.

Lectura.

Lectura en silencio.

Lectura explicada.

Vocabulario.

Composición.

Ortografía y gramática.

Terminaremos esta introducción dando el secreto del éxito: está todo él en las capacidades y aptitudes del maestro y en la naturaleza del método que emplea. Capacidades que son resultado del esfuerzo que se imponga, que no tendrá fin a lo largo de su carrera, para aplicar y enriquecer su lenguaje, corregir y perfeccionar su elocución, su acento y aumentar su cultura literaria leyendo obras dignas de ser leídas y tomando parte, si tiene oportunidad, en la vida cultural del medio en que enseña.

Porque, en esta materia, su ejemplo y el valor de éste son sus más preciosos auxiliares, sobre todo en los pueblos aislados en los que es el defensor titulado de la lengua, el protector de la cultura nacional: de él depende, en gran parte, que esta lengua y esta cultura sean gozadas y practicadas por sus alumnos así como también por los adultos.

Una consideración debe sostenerle en este esfuerzo: el éxito de la enseñanza de la lengua materna condiciona el de todas las demás enseñanzas.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN DEL LENGUAJE

A) IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

El lenguaje es una función artificial que no corresponde a una necesidad orgánica como la marcha o la respiración, sino a necesidades sociales.

Es, como la escritura, un resultado de la vida en comunidad. El lenguaje es una función compleja que no está necesariamente ligado a la palabra. Hay un lenguaje de la mímica y del gesto, un lenguaje de los ojos y de las manos, como hay un lenguaje de la música, del arte en general, etcétera.

En el sentido amplio del término, el lenguaje es el conjunto de los medios que nos sirven para expresar, para comunicar nuestras ideas y nuestros sentimientos, para hacernos comprender de los demás por el juego de nuestras posibilidades mentales y sensoriales.

Los usos del lenguaje y sus medios son múltiples. No nos ocuparemos aquí más que de aquellos que tienen relación con el desenvolvimiento de la función del lenguaje que se expresa por la palabra y por la escritura, es decir, de lo que concierne a la escuela, la enseñanza de la lengua materna.

Pero, digámoslo al pasar, esta enseñanza solo puede ganar si, en la escuela, igualmente se ejercitan y desarrollan otros medios de expresión, que dan a cada uno poderes acumulados para exteriorizarse: el gesto, la danza, la plástica, la música, etcétera.

El lenguaje oral, hablado, es función del grado de desenvolvimiento de la colectividad y del nivel mental individual.

Cuanto más la vida personal y colectiva está desarrollada y es compleja, más aumenta la necesidad para cada uno de disponer de un lenguaje rico y correcto. Cuanto más la función del lenguaje es segura y educada, más claro es el pensamiento, en tanto que, repitámoslo, el desenvolvimiento mental sea normal:

"lo que se concibe bien se anuncia claramente, y las palabras, para decirlo, afluyen fácilmente", ha dicho el poeta francés Boiteau.

La escuela puede apenas obrar sobre la capacidad intelectual de los alumnos; pero tiene el deber de sacar todo el partido posible de los medios mentales que poseen. Esta tarea difícil exige un trabajo preparatorio, que debe, por lo demás, proseguirse a lo largo de la escolaridad:

a) Asegurarse del buen funcionamiento de los órganos de fonación, auditivos y visuales, porque ellos son, a menudo, el origen de las perturbaciones del lenguaje. Es necesario, pues, descubrir muy temprano estas perturbaciones y, en caso urgente, aplicar o hacer aplicar los tratamientos apropiados: médicos, quirúrgicos, ortofónicos, a todos los que manifiestan defectos en los órganos mismos (labio leporino, deformaciones del paladar, parálisis, sordera, etc.).

b) Poner remedio a las deformaciones del lenguaje infantil, que tienen su fuente:

Ya sea en el desarrollo del lenguaje mismo; algunos niños tienen dificultad en corregir su mala pronunciación; defectos de articulación, defectos de coordinación entre el oído y la voz (si el niño repite mal, es que ha oído; puede haber oído mal o equivocarse al repetir).

Ya sea en las faltas cometidas por los padres que han mantenido mucho tiempo el "lenguaje del bebé" y han privado al niño de un vocabulario exacto a su alcance, o cuyo lenguaje es corto y aun incorrecto.

Los maestros deben preocuparse de las repercusiones de estas insuficiencias sobre el destino de los niños: dos niños de inteligencia equivalente tienen ante sí un porvenir diferente si uno procede de un medio culto que haya enriquecido su lenguaje y el otro de un medio donde este lenguaje no ha sido desarrollado. Al considerar estas realidades bajo el ángulo de la justicia social en educación, la escuela y sus maestros tienen un deber particular a llenar respecto a los que son víctimas de estas insuficiencias o de los errores de su medio familiar.

Para que un niño aprenda a hablar, es necesario que hable, y para que llegue a hablar bien es necesario que sea entrenado por intercambios frecuentes, gracias a los cuales adquirirá preciosos hábitos para sus progresos ulteriores.

Éstas son verdades evidentes de las que los maestros, sin embargo, no deben jamás olvidar la evidencia y la necesidad, porque la sanción de un mal empleo del lenguaje puede ser material y directa: si no se ha sabido hacerse comprender hay que

sufrir las consecuencias. ¡Es demasiado tarde para pretender en seguida: "no es esto lo que yo he querido decir"!

En los países de democracia liberal, hay una ventaja innegable y un deber cívico en desarrollar al máximo en los alumnos, futuros ciudadanos, la capacidad de expresarse fácilmente y hacerlos aptos por manejar este magnífico instrumento que es la lengua, para asimilársela y para captar al máximo sus matices y posibilidades.

Que se piense, en efecto, en la importancia de hablar bien en nuestras democracias representativas. Si todo ciudadano tiene el derecho de participar en las gestiones de los asuntos públicos, debe, para pretender a ello, ser capaz de presentar sus puntos de vista y de defenderlos; de discutir una proposición, de emitir una crítica, y esto sin timidez ni ostentación, sino sencillamente, con claridad, correctamente.

¿Cómo podrá hacerlo si su palabra está embrollada? ¿Si le faltan los términos? ¿Si los que le escuchan se dan cuenta inmediatamente de su incapacidad para hacerse comprender.

Estas razones son igualmente válidas en el plano de la vida de sociedad: sindicatos, cooperativas, ocupaciones diversas, etc. El que habla mal, es juzgado por sus semejantes porque muestra, al expresarse, su falta de cultura y su incapacidad a imponerse al esfuerzo de autocontrol necesario. Cuando decimos cultura, no pensamos en manera alguna en la que se adquiere en el curso de largos años de estudio y que es todavía un privilegio de una minoría, sino en el simple resultado, al alcance de cada uno cualquiera que sea su estudio, de una voluntad puesta al servicio de su lengua materna que tiende a hablarla con facilidad y claridad.

Cuántos vendedores, comerciantes de toda clase, sirvientes, en contacto diario con la clientela, se ven con ventajas por el arte que poseen de hablar bien, de atraer la atención de clientes eventuales, de llevarlos de alguna manera a comprar lo que tal vez no pensaban. ¿Cómo el que es solicitado de tal manera resistirá a esta elocuencia interesada, si no le vienen inmediatamente al espíritu objeciones y si no sabe emplear las palabras que convienen para demostrar tal vez a su interlocutor que se engaña o que exagera?

B) EL LENGUAJE ANTES DE LA ESCUELA

El niño pequeño adquiere el lenguaje por el contacto con cuatro categorías de seres humanos.

Al principio, la madre es el único o casi el único conductor durante la primera infancia.

Luego la familia: padre, hermanos y hermanas y vecinos inmediatos con los que las relaciones son permanentes. Desde la entrada a la escuela, sus camaradas y el maestro. De estos grupos de agentes solo, con raras excepciones, el maestro asume dos tareas importantes. Su enseñanza, en efecto, tiene dos objetivos: enriquecer y desarrollar, hacer adquirir hábitos correctos y corregir los defectos. En ciertas ocasiones, esta segunda tarea reviste una importancia particular, allí donde existen dialectos o lenguas vernáculos que la escuela no utiliza o a consecuencia de circunstancias diversas, cuando el lenguaje que hablan la familia, los vecinos y las gentes en general, a causa de la poca instrucción que han recibido, o de los hábitos adquiridos, es muy insuficiente en su vocabulario, en sus frases, en sus articulaciones, etcétera.

El niño ignora las reglas del lenguaje. Desde que se lo permiten sus órganos, habla y habla sin descanso un lenguaje suyo incomprensible para los demás, hecho de ruidos y de sonidos, hasta el momento en que pronuncia sus primeras palabras inteligibles. Los primeros años del niño, vividos al lado de su madre, deciden a menudo el valor y la corrección del lenguaje que tendrá a su disposición más tarde. Los cuidados que los padres —la madre sobre todo— pongan en vigilar la evolución de la palabra son de importancia capital, porque los hábitos de lenguaje que hayan hecho contraer a sus hijos serán benéficos o perjudiciales para éstos.

Pero es mínimo el número de niños que han recibido una educación del lenguaje satisfactoria antes de su entrada a la escuela. Esta tendrá, pues, el deber de ganar el tiempo perdido, y el trabajo del maestro será tanto más difícil y pesado en cuanto que deberá combatir los malos hábitos que hayan podido adquirir y los que sabe bien que son muy difíciles de desarraigar.¹

Así, el primer esfuerzo, en todas partes en donde se pueda, debe ser una acción exterior a la escuela antes de que el niño la frecuente: una iniciación de las madres en esta tarea natural

¹ En demasiados medios, en los populares sobre todo, se tiene la tendencia a considerar el lenguaje correcto como una prueba de afectación, si no de vanidad, como un deseo de independizarse y, sin darse cuenta del resultado, se le critica.

Sin embargo, a nadie se le ocurre la idea de burlarse del que tiende a la limpieza y se lava todos los días. La mayor parte de las gentes lo hacen, y es el sucio el que atrae la atención con cierta malicia.

Que la escuela difunda, con cuanto le sea posible, la idea de que la corrección del lenguaje es a la inteligencia y a los sentimientos lo que la limpieza es a la higiene y a la salud.

que muchas de ellas, por ignorancia o negligencia, realizan mal. Hay que informar a las mamás y enseñarles que deben servir de modelos a sus hijos.

De lo que el niño tiene necesidad y la madre puede proporcionarle es una pronunciación y articulación convenientes, difíciles de lograr en un principio porque los órganos no han adquirido todavía el grado de su funcionamiento normal. Ahora bien, el buen lenguaje se adquiere tan fácilmente como el malo, y la madre, con su dulzura, con su paciencia en desear que su hijo hable bien, encontrará en la repetición y en la perseverancia los medios desprovistos de coacción y de amenazas, y, al contrario, maternales y afectivos, de llevar al niño por el buen camino.

¡Cómo sería de desear que se mantuvieran o recordaran las viejas costumbres! La madre cantando al niño las antiguas canciones populares, o enseñándole sencillas poesías, juegos rimados, o aquellas expresiones venidas del fondo de las edades que ayudan a la técnica del lenguaje, sin olvidar los cuentos que despiertan la imaginación y que suscitan tantas preguntas del niño por lo que éste quiere comprender y saber! En todas partes donde los maestros estén en contacto seguido con las familias, deberían esforzarse por hacer comprender a las madres y a los padres el capital inestimable de que podrían dotar a sus hijos al hablar ante éstos un lenguaje correcto y respondiendo sin cesar a sus numerosos "porqués".

Que lleguen a convencerse de que, en igualdad de inteligencia, el niño más aventajado es el que habla fácilmente y cuyo repertorio de palabras aumenta en forma constante.

Dichoso el niño que aprende a hablar correctamente en los brazos de su madre y que con ella multiplica estos contactos afectivos cuya necesidad ha demostrado la psicología contemporánea, como valor para asegurar al niño, llegado a adulto, un equilibrio interior indispensable para toda existencia normal. Ciertamente, la mamá no ignora que esta misión educadora del lenguaje no se prolongará mucho; que pronto la escuela, los libros y la vida darán a su hijo capacidades de expresión que, a menudo, sobrepasarán las suyas, pero ella habrá sido la iniciadora y será, más tarde, la confidente.

Vale la pena reflexionar en el sentido profundo de esta expresión "la lengua materna": la lengua aprendida de la madre, la lengua de su mamá, esta lengua que liga a cada hombre con su primera infancia.

Dichoso el niño a quien su padre, en la aldea o en la ciudad, enseña, viviendo con él, una multitud de nociones y de hechos; el nombre exacto de todas las cosas que tiene ocasión de ver: objetos usuales, herramientas, instrumentos, el nombre de