

Metodología activa y maduración síquica del universitario (*)

I. LA MADUREZ SÍQUICA, OBJETIVO PARCIAL Y FINAL DEL PROCESO EDUCATIVO.

Difícilmente se encontrará un concepto pedagógico más arraigado en la tradición y más corriente y central en las tendencias contemporáneas que el de "madurez" síquica.

Lo emplean para determinar la meta de la Educación desde Santo Tomás (1) a los progresistas norteamericanos de última hora (2). Todos están de acuerdo en que se requiere una cierta "madurez" para iniciar con posibilidades de éxito cada etapa educacional y en que la "madurez" como tal constituye el objetivo final de la Educación.

Dentro del primer aspecto —madurez inicial en cada etapa— hemos de situar, por ejemplo, el debate en torno a la edad en que el párvulo suele haber alcanzado la "madurez" conveniente a su ingreso en la Escuela Elemental propiamente dicha: es sabido que, a partir de la última guerra mundial, esta edad parece haber sufrido un retraso; las investigaciones de Huth han puesto en claro que el niño de seis años no suele hallarse en disposición mental y social para abandonar el parvulario. Debates análogos se plantean respecto al ingreso en la Enseñanza Media o en los estudios superiores.

Todavía más interesante para el tema de la participación activa de los estudiantes en la formación universitaria es la "madurez" entendida como objetivo final del quehacer educativo. Admite, desde luego, dos interpretaciones: la tolerante, a tenor de la cual los educadores podemos darnos por satisfechos si logramos que el discípulo medio posea, a su salida de la Universidad, una madurez sin alarmantes fallos, una "madurez suficiente"; y la rigorística, que considera interminada una educación mientras no consiga para el discípulo una madurez cercana a nuestro ideal de perfección humana, acomodado, claro está, a las circunstancias individuales.

Para no tropezar demasiado pronto en sutiles distinciones filosóficas, podríamos admitir —provisionalmente y sin perjuicio de ahondar luego en la cuestión— que la "madurez" lograda al término de cada etapa ha de ser tal que permita iniciar sin graves impedimentos la maduración propia de la etapa subsiguiente, y que la madurez final, la que suponemos ha de poseer el universitario y, en general, el destinado a ocupar un puesto directivo en la sociedad, debe

bastar a que éstos renuncien a maduración ulterior a lo largo de los caminos que se les abren al finalizar sus estudios, o, al menos, a que den los últimos retoques a su maduración sin recurrir pegajosamente a los auxilios del proceso educativo.

Sintetizando lo dicho y aplicándolo a nuestro tema, el problema de la maduración síquica del universitario se ramifica en los tres siguientes:

1.º ¿Qué grado, mejor dicho, qué forma o figura de maduración debería haber alcanzado quien llama a las puertas de la Universidad?

2.º ¿Qué grado o forma de maduración ha de adquirir en la Universidad?

3.º ¿Qué contribución aportarán los métodos activos de enseñanza a la consecución de esta "madurez" final, tan importante, o más, que el logro de un diploma de licenciado o doctor?

De los dos primeros voy a ocuparme en seguida. Reservaré el tercero para el último apartado de la ponencia.

II. ELEMENTOS O FACTORES DE LA "MADUREZ" SÍQUICA.

El concepto de "madurez", que hasta ahora he tratado desde fuera, o sea, correlativamente a las etapas y término del plan docente, proviene del campo biológico y no puede trasladarse al psicológico sin notables reparos y modificaciones.

Biológicamente, la madurez designa la cima de una trayectoria vital: aquel momento o lapso temporal en que el árbol da excelente fruta, o en que el animal, además de procrear sin deficiencias, ejerce adecuadamente el cometido propio de su especie. Está maduro el rosal que tras esplendorosa floración engendra la semilla de su estirpe, y el lobo que triunfa en sus correrías y multiplica robustamente su linaje.

Dada la índole racional, libre, estética y trascendente de nuestra naturaleza, no puede limitarse la "madurez" humana al cometido de procrear y de perseguir victoriosamente a otros grupos humanos o a determinadas alimañas. Supone mucho más que un desarrollo pujante y armonioso de los instintos. Incluye que seamos capaces de descubrir la misión que nuestras aptitudes y circunstancias, y en ocasiones un explícito llamamiento divino, nos asignan en el mundo, y de llevarla a cabo por cuenta propia sin apoyarnos a cada paso en la responsabilidad del educador.

Falta ahora puntualizar en qué consiste esta "capacitación". Observamos gran variedad de opiniones entre los autores dignos de ser consultados. En los modernos, dos factores parecen decisivos para elaborar como producto de los mismos el "estado de madurez": el factor "desarrollo" y el factor "integración".

Las definiciones del factor "desarrollo" no difieren esencialmente. Hay quien recomienda procurar un desarrollo equilibrado con preferencia a fomentar el crecimiento genial, pero exagerado, de una función o facultad; hay quien se inclina a lo contrario, y quien propugna eclécticamente que se asegure una base de armonioso despliegue de todas las funciones, para edificar sobre ella la torre señera de las

(*) Estudio presentado por Mons. Tusquets a las jornadas del III Curso de Verano del S. E. U., sobre "La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria", celebrado del 1 al 14 de agosto de 1960 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Palacio de la Magdalena, Santander.

(1) *Secunda Secundae*, XXIV, 9, c.

(2) MAYER, Frederick, y BROWER, Franck E.: *Education for Maturity*. Washington, 1957.

aptitudes peculiares del sujeto. Además, los autores conceden mayor o menor estimación al desarrollo religioso, intelectual, caracteriológico, artístico o biológico, según la tendencia doctrinal en que militen.

Más difícil es hallar una versión común del segundo factor: la "integración". Proviene el tal concepto, como es sabido, de Jaensch, para el cual significa mutua penetración de las facultades síquicas, una suerte de circuminación de las mismas. De ahí que Jaensch reconozca mayor integración en el niño, la mujer y el meridional que en el adulto, el varón y el nórdico. Es evidente que este sentido no tiene aplicación literal en nuestro caso; de lo contrario, debería el educador esforzarse en que todos los universitarios, al terminar su carrera, fuesen lo más infantiles, feminoides y meridionales posible.

Por ello, los autores trasladan la significación del concepto acuñado por Jaensch ora a la esfera personalista, ora a la social, ora a entrambas. Los personalistas entienden por "integración" el hecho de que las facultades suficientemente desarrolladas engendran una "personalidad" consciente, original, con claro y adecuado proyecto existencial, y se pongan al servicio de la misma. "Integrarse" vale aquí lo mismo que "incardinarse" o "enquiciarse". Facultades desintegradas serán las desquiciadas de la personalidad, bien por insuficiente toma de conciencia de ésta, bien por caprichosa rebelión contra ella.

Parecido sentido atribuyen a la "integración" las corrientes pedagógicas sociales, con la diferencia de que parten de la personalidad ya constituida en vez de arrancar de las facultades o funciones. Alguien está socialmente integrado cuando halló en la sociedad el puesto que le permitirá servirla eficazmente, sin cercenamiento importante del valor individual.

A estos puntos de vista me permito objetar que, más que de la "madurez en sí", se ocupan de sus frutos o resultados, resumidos en el término "integración". ¿Qué condiciones o cualidades, además del desarrollo armonioso, jerárquico y original, ha de poseer la persona educada, madura, para que se produzca el hecho de su plena integración personal y social? He aquí el auténtico problema que no debe soslayarse apelando a la linda palabra "integración".

No cabe en la extensión del presente estudio justificar las referidas condiciones. Me limitaré a enunciarlas. A mi modesto entender, que intenta coordinar los dictámenes de los más reputados autores, la "madurez" implica cinco propiedades en el sujeto:

1.^a "Orientación," o sea, descubrimiento sustantivo del puesto que como hombre, y como hombre tal o cual, está llamado a ocupar en el mundo. Subdivídese esta propiedad en varias facetas: orientación espacial o geográfica, temporal o histórica, cultural, trascendente o religiosa (3).

2.^a "Autodominio," respecto a sí mismo y al prójimo, para realizar libre y tenazmente la misión derivada de su puesto en el mundo, y colaborar a que la realice el prójimo (4).

(3) PETZEIT, Alfred: *Grundzüge systematischer Pädagogik*, 2.^a ed., Stuttgart, 1955, y MÜLLER, Max: artículo *Bildung*, del *Staats-Lexikon* (Herder).

(4) SFOERSTER, F.: *Instrucción ética de la Juventud*, trad. Barcelona, 1935, y SCHNEIDER, Federico: *La Educación de Sí mismo*, trad. Barcelona, 1957.

3.^a "Capacidad de gozarse en la visión y ejecución de tal cometido". No se adquiere esta propiedad sin una esmerada educación de los sentimientos y afectos, en sus distintos planos; y adquirirla constituye, si no la finalidad pedagógica más importante, el signo de que esta finalidad se consiguió, puesto que la educación ha triunfado en lo más íntimo del sujeto (5).

4.^a "Desarrollo" suficiente, equilibrado, y con una dosis de originalidad personal (6). Y por último,

5.^a "Adquisición de costumbres y destrezas". No pretendemos aproximar el educando al hombre-robot; pero juzgamos necesario conseguir, por una parte, que no desperdicie tiempo y energías pensando detenidamente una y cien veces cómo manejará la pluma o cómo verificará su higiene personal, y, por otra, un arsenal de hábitos y recuerdos, de que pueda echar mano para el ejercicio de sus facultades superiores. No "acostumbraremos" frente a la inteligencia y la libertad, antes bien para que éstas dispongan de mayor campo y de mejores instrumentos (7).

Cáese de su peso que el alumno, al concluir su trayectoria educacional, debe hallarse en posesión de las cinco propiedades mencionadas, en grado que le baste a ocupar su puesto en el mundo (advierto que aquí entiendo por mundo lo temporal y lo eterno) y a hacerle venir en conocimiento de sus deficiencias en cualquiera de las propiedades sobredichas, y a subsanarlas por sí mismo o a dirigirse a quien las pueda remediar.

Es discutible, en cambio, el grado de madurez inicial del universitario, o, lo que es lo mismo, el grado terminal de la Enseñanza Media. Suele afirmarse que el bachiller ha de haber adquirido una "madurez" general, humanístico-cristiana, a la cual la Enseñanza Superior añadirá tan sólo la madurez especializada, que vendría a ser como "un modo suareciano" en que se consuma la anterior. No coincido en lo primero ni en lo segundo. Es desmesurado esperar del bachiller una plenitud de las propiedades en cuestión; le podemos exigir, a lo sumo, una madurez general incoada que se acrisole, robustezca y amplíe en la Universidad y halle en ésta su cauce especializado. Por consiguiente, la Universidad no puede desentenderse de la Educación General y ha de impartir la enseñanza especializada en función de una "visión del universo".

Se me dirá que no se acata esta norma, sobre todo en las facultades científicas y técnicas. Lo reconozco, y declaro que mientras no se cambie de proceder nuestra *Alma Mater* engendrará sabios y técnicos con mentalidad adolescente.

III. INFLUJO DE LA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA MADURACIÓN SÍQUICA DEL UNIVERSITARIO.

Determinados ya los factores y el nivel de la madurez síquica deseable en el que finaliza sus estudios superiores, réstanos examinar la influencia que en

(5) HUBERT, René: *Traité de Pédagogie Générale*, parte IV, c. 6. 3.^a ed. París, 1952.

(6) GRUBER, Alois: *Jugend im Ringen und Reifen*. Viena, 1956.

(7) GUILLAUME, P.: *La formation des habitudes*, París, 1936. Entre crasos errores, dice cosas interesantes.—MAKARENKO, A.: *Poema Pedagógico*, trad. Moscú, sin fecha.

dicha maduración ejercen los métodos activos de enseñanza. No constituyen éstos el único instrumento, ni siquiera el más poderoso, de acelerar y perfeccionar la maduración. Más fundamental es sin duda el contenido de la enseñanza, y de no menor importancia el ambiente religioso, ético, social y cultural que impregna la Universidad. A otras ponencias se reserva el tratamiento de esos y otros decisivos aspectos.

Fuerza es reconocer que en el empeño de imprimir dirección activa a la metodología colectiva de la enseñanza, nadie se muestra tan original, resuelto y práctico como los norteamericanos. Cotejadas con sus audaces y certeras innovaciones, las de la pedagogía soviética se reducen a adaptaciones con algún que otro rasgo peculiar, y envuelve a las suizas y alemanas un nimbo utópico que al muchacho del siglo XX se le antoja trasnochado.

Acierto fundamental de la Didáctica norteamericana es distinguir lo que ha de aprenderse con acostumbramiento de lo que debe asimilarse por exploración personal, y no recatarse de afirmar que ambas dimensiones importan en la enseñanza. Por ejemplo: nadie sabrá alemán sin grabar en su memoria la lista de los verbos irregulares, pero nadie tampoco saboreará y traducirá correctamente este idioma sin haberse familiarizado con alguno de sus escritores. Un alumno de Historia de España ha de almacenar en su memoria y tener siempre a punto un acervo de datos sobre el descubrimiento y conquista, y colonización, de América, y, a la vez, ha de indagar personalmente el sentido y las consecuencias de estos magnos acontecimientos.

Las metodologías de Kilpatrick (*Project-Method*), de Parkhurst (*Dalton-Plan*) y de Washburne (*Winnетка-Plan*), pero especialmente la última, parten de dicha bifurcación, la cual, por lo demás, impera en toda la docencia norteamericana, desde las escuelas de aprendices a las aulas universitarias. Por no adoptarla aquí, nuestros estudiantes, cualquiera que sea su grado, aprenden de memoria infinitos datos inútiles y no albergan en ella otros indispensables, ya en calidad de material de estudio y reflexión, ya para no sentar plaza de persona inculta o despistada. Por la misma causa, los maestros y catedráticos explicamos multitud de asuntos, baladíes, conocidos de antemano por el discípulo, o anticuados, y pasamos sobre ascuas por algunos temas merecedores de amplia exposición y de aguda discusión colectiva.

No se me objete que esos métodos pertenecen a la Enseñanza Media. No han nacido en ésta por generación espontánea. Encarnan la práctica docente anglosajona, no sólo estadounidense, en la Enseñanza Superior; y reflejan el espíritu que anima toda la instrucción en esa zona cultural.

Comience, pues, el catedrático por deslindar con mano firme los campos indicados y por convencer a los alumnos de que les sería tan fatal prescindir de la caracterizada por el acostumbramiento como de la iluminada por la reflexión e investigación personal. Tome luego sus medidas para que los alumnos enriquezcan su memoria con los datos o fórmulas más corrientes y las evoquen sin dificultad, y reserve lo restante, o sea, aquello cuyo sentido hay que

desentrañar personalmente, para la explicación propiamente dicha que sirve al factor de "madurez" que hemos llamado "orientación".

La referida dimensión expositiva comprende: un fondo casi invariable y unas cuestiones actuales que surgen, se alteran y se desvanecen al compás del tiempo. Esta distinción entre temas perdurables y ocasionales, entre lo tradicional y lo actual, lo sustantivo y lo adjetivo, es de capital importancia para que el discípulo no sólo sea orientado, sino que se oriente él mismo de un modo personal y vivencial en el universo y en el pequeño cosmos de su especialidad. Pero no basta. Si la "orientación" no ha de quedar en molde artificioso, en superestructura impuesta, es preciso todavía que la enseñanza expositiva suscite la activa participación de la clase.

El procedimiento para obtener esta "participación" fue ya conocido y practicado por los grandes escolásticos medievales, pero con escasa naturalidad: el *Project-Method* y otras metodologías semejantes lo han transformado en medio vivo y agradable, y capaz de interesar a clases numerosas. Consiste esencialmente en convertir los temas en *problemas*, y en problemas muy cercanos a la vida real.

El programa de la asignatura debería constar, según lo dicho, de un *inventario* de datos y fórmulas memorizables, reducido a lo verdaderamente útil y distribuido en orden científico; y de un *elenco* de problemas, perennes y actuales, que se discutirían en clase. No creo en el libro de texto universitario; todavía me parecen más abominables esos apuntes clandestinos con que los alumnos falsean y momifican mi pensamiento y procuran hurtarme un aprobado. Creo en los programas bien concebidos y en las bibliotecas adecuadas para responder la parte memorística y dilucidar la parte problemática.

En la discusión de los problemas ha de imperar una libertad, sólo templada por la necesidad de recorrer toda la asignatura, por el respeto al profesor y al compañero y por el mantenimiento de un tono científico. El alumno estará obligado a conocer la posición del profesor y los fundamentos de la misma, pero se apreciará que defiende sólidamente una opinión —o modificación— personal por mucho que difiera de la del profesor.

Pasemos al segundo elemento de la "madurez": el "autodominio". La economía introducida en el programa merced a los procedimientos y recursos que acabo de reseñar deja suficiente tiempo libre para no descuidar este elemento. El método apropiado es ahora el trabajo en equipo, cuya técnica ha sido minuciosamente elaborada por Kilpatrick, Schneibner, Petersen y Cousinet. Gozarán los alumnos de plena libertad para elegir a los compañeros y directivos de su grupo, sin más cortapisa que la necesidad de que éste sea idóneo para hacer una labor eficiente, lo cual reclama variedad de talentos y aptitudes y unanimidad en la afición al trabajo proyectado.

El equipo puede proponerse objetivos de muy diversa especie: los menos desinteresados y formadores se refieren a preparar los debates de clase, e, incluso, a memorizar. Más provechosos para la "maduración" bajo el signo del "autodominio" son los proyectos que se dirigen a enriquecer el patrimonio cien-

tífico de la clase, a organizar su archivo y su biblioteca, o a nutrir las publicaciones de la especialidad. La "revista de revistas" de *Perspectivas Pedagógicas*—portavoz de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona— es fruto de varios equipos que realizan su tarea con honradez y perspicacia.

En cualquier hipótesis, esta manera de trabajar perfila el carácter, lima asperezas, desvela energías, promueve el sacrificio, obliga a ser constante, ejercita la tolerancia y comprensión mutuas, idealiza la prosa del trabajo cotidiano, y por todo ello contribuye a fortalecer la conciencia de la responsabilidad individual y colectiva y a ejercitar el dominio de sí mismo. He ensayado también la participación de los alumnos en el gobierno de la clase y hasta en la calificación propia y ajena. Confieso que el éxito no ha respondido a mis esperanzas. El universitario rehúye este tipo de responsabilidades. Prefiere que cargue con ellas el catedrático.

Abordemos el tercer factor de la maduración: la "concordia" de los estados afectivos y sentimientos del alumno, con su destino profesional. En noviembre de 1946 visité, acompañando al obispo de Barcelona, al profesor Cook, titular de Historia del Arte Español en la Universidad de Harvard. Nos presentamos, sin previo aviso, en su domicilio particular de Nueva York, una tarde de domingo. Hallamos, casi diré que sorprendimos, al matrimonio Cook dirigiendo y animando una reunión de discípulos del profesor, que, según supusimos, se realizaba casi todos los días festivos. Ante una veintena de jóvenes de ambos sexos, cuyas muchachas vestían elegante y decorosamente, estaba proyectando Mr. Cook excelentes diapositivas de cuadros españoles, de los que pose la mejor filmoteca, y las ilustraba con certeros comentarios. Rogamos que la reunión siguiese su curso normal. Sirvióse el té y me llamó la atención que muchos de los estudiantes, en vez de hablar de política, cine o deportes, conversaban sobre los cuadros que acaban de contemplar, o dirigiesen al profesor consultas relativas a trabajos en curso, o aprovecharsen la ocasión de hallarnos presentes dos españoles para aclarar dudas o pedirnos datos. Cumplido el objetivo concreto que motivaba la visita, y tras un rato de agradable e instructiva charla con el matrimonio Cook, y de habernos dedicado el profesor su más reciente publicación—una monografía sobre Goya—, nos despedimos. "No he de ocultarle, señor obispo—dijo Mr. Cook, mientras sus estudiantes besaban con jovial sencillez el anillo del prelado— que estos chicos van a bailar un rato y que yo y mi esposa les daremos ejemplo."

Esta anécdota, que en varias de nuestras Universidades constituiría un caso insólito, en la mayoría

de centros superiores ingleses, norteamericanos y alemanes es, años ha, un hecho corriente. Reuniones cual la descrita, conferencias de huéspedes ilustres o de profesionales cuya experiencia puede abrir horizontes y evitar tropiezos, intercambios personales y epistolares, excursiones y viajes, favorecen la toma de conciencia de lo que es y significa la especialidad, de lo que sus profesionales llevan a feliz término en circunstancias y países diversos, y alimentan un compañerismo sostenido por intereses profesionales al par que por valores humanos de índole más general o más íntima. Queda mucho por hacer. Es urgente crear un clima profesional en la especialidad, algo así como un sentimiento estético de la profesión, que vibre ante el talento de los que la ejercen, se conmueva ante el heroísmo de algunas de sus empresas y aplauda la audacia de sus planes y la maravilla técnica de algunas de sus realizaciones. Y no se opone a la eclosión de este sentimiento profesional, antes la favorece, y asociarlo con sentimientos superiores de jerarquía—el religioso, el patriótico, el social— y con nobles simpatías.

La enseñanza activa no puede dejar al margen el "desarrollo" de las aptitudes individuales. Una vez dominado el programa, o la parte correspondiente al trimestre o cuatrimestre, el profesor promoverá investigaciones personales de los alumnos aventajados, secundando propuestas de éstos, o tomando él la iniciativa. Más que el progreso de la ciencia, apuntarán tales actividades a tres blancos: 1.º Desarrollar, según he dicho, las aptitudes en que sobresalga el alumno. 2.º Desenvolver también aquellas en que alumno bien dotado revele una insuficiencia que podría frustrar los frutos que esperamos de aquellas en que aventaja a sus compañeros. 3.º Iniciarle en el quehacer científico.

Aparentemente, no es susceptible de metodología activa el "acostumbramiento", quinto y último factor de la "madurez". Sin embargo, la "complicidad" del alumno es indispensable para que lo memorizado, lejos de constituir un montón informe de conocimientos, se inserte en firme y ágil estructura mental; para que las "virtudes" humanas y profesionales del universitario infundan en éste una segunda naturaleza, lo cual difiere radicalmente en recubrirle con un disfraz; y para que se conserven vivas, lozanas y dinámicas las tradiciones de la clase, que disponen al servicio y remozamiento de las profesionales, sobre las que hay que edificar la España que soñamos y queremos.

MONS. JUAN TUSQUETS.

Catedrático de la Universidad de Barcelona.