

## temas propuestos

### Bibliotecas colaboradoras

A la vista de los problemas que suscita hoy en día la extensión de la lectura entre la población española, quizá fuera conveniente que el Ministerio de Educación Nacional legislase alguna nueva norma legal, por la que se viniera a estructurarse adecuadamente lo siguiente: Todos los establecimientos de librería en España que organicen una sección de préstamo de libros, gozarán de determinadas ventajas, que bien pudieran ser, entre otras, la de una exención tributaria.

Una ley así supondría decuplicar, por lo menos, las bibliotecas públicas actualmente existentes.

Para vigilar la observancia de este servicio de préstamos y para ajustarse a las disposiciones que el Ministerio decretase, las librerías que quisieran obtener la condición de "bibliotecas colaboradoras" podrían ser obligadas, entre otras cosas, a tener al frente del servicio de préstamo, y de la sala de lectura si adaptasen un lugar para la misma, a un miembro del Cuerpo Auxiliar de Archivos y Bibliotecas, o por lo menos que uno de sus dependientes aprobase un cursillo que daría el Ministerio para imponerlos en su misión adecuadamente.

¿Qué perdería y qué costaría poner en marcha esta sugerencia? Si para el Estado este Servicio no podía ser gravoso, para las librerías, al poder poner tarifas

a sus lectores para concederles el préstamo, supondría ingresos no absolutamente desdeñables.

Puedo dar nombre y datos de alguna librería que por su cuenta y riesgo ha iniciado este sistema con rendimientos económicos alentadores. No otra cosa representan esos quioscos, sotabancos y carritos que mediante unas perras facilitan a las clases humildes los "coyotes" y similar literatura que les vemos devorar en el Metro. Este hecho de los carritos organizados como préstamo de libros, fué inteligentemente valorado y sagazmente glosado en cuanto al partido que de ellos podría sacar el Estado, en un artículo aparecido en uno de los primeros números del Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

Y si a primera vista parece que nada podría perderse con invitar a las librerías a merecer el título de Bibliotecas colaboradoras, a primera vista parece también que podría servir este sistema para emplear un número estimable de Licenciados en Letras, colocándolos al frente de esas Bibliotecas colaboradoras.

Creo que a través de este nuevo servicio en las librerías españolas, además de ventajas que huelga enumerar por evidentes, el Ministerio tendría sin desembolso alguno una serie de altavoces para divulgar lo que estimara oportuno en cuanto a directrices educativas, información, etc.

No es improbable que al amparo de las ventajas que la ley concediera a estas librerías colaboradoras, la iniciativa privada se animase a crear otras nuevas, por considerarlo mejor negocio que el actual de estas librerías.

C. V.-I.

## estudios

### Sociología y crítica de los esquemas de lección

A principios de siglo, los tratados de Pedagogía siguen diciendo que la lección es "la unidad de instrucción que corresponde a una hora de clase", y la terminología oficial considera sinónimos los términos *lección* y *hora* (*Lektion* y *Stunde*).

Esta definición concebida bajo el signo terrorífico de los programas ministeriales tiene un grave inconveniente. Al identificar la lección con una unidad temporal, la hora de clase, la encierra en un molde casi siempre más estrecho o más ancho que el reclamado por la naturaleza del objeto o materia de la misma. Nunca la antigüedad clásica hubiera suscrito una fórmula que sacrifica el orden al ordenamiento. Y la repudia —desde luego— la Didáctica reciente.

Sin embargo, no hace falta introducir en ella muchas modificaciones para que la acepte todo el mundo. Basta ensancharla y hacerla más flexible, denominando lección a "la unidad de instrucción que corresponde a la unidad temática, o sea, a un tema, o trabajo, de cuya misma entraña nacen (siempre teniendo en cuenta el grado de desarrollo del alumno) unos límites que la instrucción debe respetar".

Subrayamos, en esta definición, que la lección es una unidad de *instrucción*. Dentro del género *enseñanza*, la especie *instrucción* se distingue por una eficacia y un sentido peculiares. Su objetivo no es simplemente que el alumno se entere del asunto, o que lo retenga en su memoria, sino que tome posesión del objeto, que llegue a dominarlo, a insertarlo en la viviente arquitectura de sus conocimientos. Sería injusto negar a Herbart el mérito de haber visto claro el carácter singular de la instrucción. A conseguir que la lección *instruya* contribuyen muchos factores, lógicos y psicológicos, entre los que no cabe olvidar la elaboración de un adecuado esquema o proyecto.

Es posible que se produzca una lección eficaz, sin que el profesor se inspire en ningún esquema famoso e incluso sin que la haya planeado cuidadosamente. Tal vez será autor de este "prodigio" un

maestro joven que se deja guiar por la inspiración, tal vez un maestro experimentado cuyo seguro instinto pedagógico le desbroza la senda. Pero se trata de casos tan excepcionales como el éxito de una improvisación. Lo normal es que resulte ineficaz y aun contraproducente, cuando el maestro no la construye sobre un esquema, o la cimienta en un esquema adecuado, o no acierta a acomodar un buen esquema a las fluctuantes circunstancias de la clase.

Ahora bien: si la instrucción es una de las principales "constantes" pedagógicas (no puede haber instrucción que no sea, positiva o negativamente, educativa; ni educación propiamente dicha que prescindida de la instrucción), si la instrucción tiene por cauce normal la lección, y si la bondad de la lección depende de la de su esquema, no ha de sorprendernos que egregios pedagogos cifren en un esquema de lección lo más característico de su ideología, ni que algunos esquemas expresen todo un sistema cultural.

De ello se infiere que clasificar los esquemas de probada eficacia, estudiarlos a fondo y discutir a qué materias y circunstancias se acomodan mejor, sería una tarea que, sobre enriquecer ideológicamente al que la emprendiera, le descubriría insospechadas posibilidades prácticas.

No pretendo llevarla a término, sino únicamente iniciarla describiendo el origen sociológico de los esquemas fundamentales y sometiéndolos a una crítica comprensiva.

## I. EL ESQUEMA NARRATIVO

### SUS ORÍGENES.

Pedro Janet dejó sentado, en un memorable curso del Colegio de Francia (1), que las culturas incipientes tardan siglos, y Juan Piaget que la niñez gasta años (2), en adquirir plena conciencia de la noción de "presente". Antes de poseerla, se adquieren las de aguardar, duración y prioridad y posterioridad temporal. De ahí que los poemas primitivos causen la impresión de relatar acontecimientos que transcurrieron en una época que ninguna relación guarda con la situación temporal del rapsoda: lo mismo pudieron ocurrir mil años antes que ser casi contemporáneo de éste. Y observamos igualmente que desconcierta a los niños de corta edad que intentemos fijar la distancia temporal que separa lo sucedido en un cuento, del instante en que se lo contamos.

Tras el laborioso proceso mencionado, un hombre genial puntualiza y define lo "presente" y su hallazgo no tarda en difundirse en su círculo cultural. No me refiero a la noción filosófica de presente, mucho más abstracta y tardía, sino a la psicológica que lo define en función de la acción en estos o parecidos términos: "Llamamos presente al lapso de duración que transcurre desde que alguien inicia una acción hasta que la termina". Precisamente porque se trata de una noción psicológica su objeto carece de la ri-

gidez del "ahora" metafísico. Diremos unas veces que ahora nos levantamos; y otras, que ahora estudiamos una carrera. Es evidente que la duración de esos dos presentes es muy diversa y que en ninguno de los dos es instantánea, como en el "ahora" ontológico.

Con la noción de presente se instalan en la cultura las de pretérito y futuro. No se vive ya ni se narra en una época indeterminada, sino que todo acontecimiento, cercano o remoto, se sitúa sobre la línea que desde mi acción actual retrocede hacia el más lejano pasado o se proyecta hacia el porvenir.

Aparece una técnica de la narración, cuyo rasgo esencial estriba en que al relatar un acontecimiento, una acción, se comienza por referir lo que fué su causa o motivo, se describe luego el acontecimiento propiamente dicho y se cierra el ciclo mostrando lo que ocurrió en consecuencia. La invención de este modo de narrar provoca, en casi todas las culturas, el cultivo de dos nuevos géneros literarios: la epopeya, o relato poético que tiene por centro una grandiosa acción concebida como "presente", y el drama, que es una epopeya quintaesenciada y representada. Por eso dijo Aristóteles, en su *Poética*, que "todo lo que hay en la epopeya está en la tragedia, pero no todo lo que hay en la tragedia está en la epopeya" (3).

### ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN.

Esta secuencia básica (antecedente o pretérito, acción o presente, repercusión o futuro) constituye el cañamazo de los esquemas que los preceptistas clásicos imponen al poeta épico y al autor dramático. El drama se desenvolverá en cinco actos: el prólogo, que dispone el ánimo del público; el nudo, remoto punto de partida de la acción del héroe o actor principal; los episodios, a través de los cuales se acerca el héroe, sorteando las aventuras y desventuras que el hado le depara, a la acción decisiva; la crisis, que se resuelve por la acción decisiva; y la peripecia, o descenso, que refleja lo ocurrido después de la acción culminante. Al hablar de descenso nos referimos a una distensión, perfectamente compatible con que el héroe ascienda al pináculo de la gloria.

El esquema narrativo de la lección es ni más ni menos que la acomodación a las exigencias didácticas de la vieja estructura de la epopeya y el drama clásicos.

Los preceptos que valieron para éstos rigen para aquél. También aquí los "grados" son cinco: introducción, muy breve en nuestro caso; *nudo*, planteado con la máxima claridad y con fuerte carga afectiva; *episodios*, selectos, poco numerosos, en tensión creciente; *punto culminante*, en el que el profesor procurará dar la impresión de que se identifica con el personaje principal; y *desenlace*, coronado frecuentemente por una sugestión práctica. Y se aplican de lleno al esquema de la lección narrativa aquellas dos "unidades" en cuya recomendación todos los preceptistas antiguos coincidieron: la de acción y la de tiempo. Una lección narrativa no debe extraviarse en digresiones marginales, en acciones complemen-

(1) *L'évolution de la mémoire et la notion du temps*. París, 1948. (El curso fué pronunciado en 1930, si mal no recuerdo.)

(2) *Le développement de la notion de Temps, chez l'enfant*. París, 1946.

(3) Cap. 5. Compárese con *Poética*, libro VII, cap. 7.

tarias, en puntos de vista distintos del encarnado en el personaje principal; ni le es lícito aminorar o rebasar en demasía el tiempo reclamado por la naturaleza del asunto y por la índole y edad del alumnado.

#### CRÍTICA DEL ESQUEMA NARRATIVO.

Es archisabido que Aristóteles asigna a la tragedia la misión de purificar el alma de los espectadores (4). Su opinión se presta a variadas interpretaciones. Tal vez quiso decir que las pasiones del espectador se desahogan y pierden su carga afectiva al solidarizarse con las de los actores. Para otros, dió a entender que el espectador, contemplando los desmanes de la pasión desenfrenada y los heroísmos de la bien encauzada, se *desapasiona* y adopta, con vistas a la vida real, una posición ética.

Exacta o inexacta, la segunda exégesis resulta adecuadísima en lo que concierne a la lección narrativa. Aunque toda instrucción educa, la narrativa casi puede decirse que educa más que instruye. Para transmitir copiosos y rigurosos conocimientos históricos será a menudo más aconsejable el empleo del esquema explicativo. Para conseguir que el discípulo, a propósito de la lección, desenvuelva su criterio moral y estético y lo fortalezca saturándolo de vivencias, el esquema narrativo no tiene rival.

Observemos, al cerrar este capítulo, que la narración interviene como grado, o bien como procedimiento incidental, en otros esquemas; y que constituye el tema o unidad de trabajo de un esquema activo cuando la clase prepara por equipos la recitación de episodios o la representación de un drama. Entonces se desvanece una dificultad no del todo infundada, que suelen esgrimir los adversarios del esquema narrativo: le atribuyen una tendencia a identificar la personalidad del alumno con la del maestro, a fundir en un bloque afectivo masificador la clase entera.

## II. EL ESQUEMA EXPLICATIVO

#### SUS ORÍGENES.

Aun en las sociedades más rudimentarias existe, junto al hombre que narra, el hombre que persuade. No es concebible una sociedad cuyos miembros no se persuaden mutuamente. La "conducta persuasiva" es fundamental para la vida colectiva y desempeña en ésta importantes funciones.

Su esquema no cambia sustancialmente. Ved, en un mercado moruno, al beduino que intenta expender su mercancía: unas tortas, por ejemplo. Lanza gritos estentóreos o agita una campanilla, para llamar la atención hacia su tenderete; en cuanto, atraído por esta propaganda, un transeúnte se detiene, le muestra las tortas; luego, le explica su excelente elaboración y sus bienhechores efectos; *recapitula* a veces sus argumentos; y no cesa hasta conseguir el resultado práctico, la *aplicación*, de su actividad persuasiva, que consiste en que el comprador acepte la mercancía y le pague. Sin haber estudiado Psicología,

este beduino ha procedido cual si se hubiera propuesto conquistar por este orden las facultades del presunto comprador: la atención, la sensibilidad e imaginación, la inteligencia, la memoria, y los sentimientos y voluntad.

El progresivo desarrollo de una Cultura va diferenciando e individualizando las tareas, y llega un día en el que la conducta persuasiva es objeto de una profesión, cuando no de algunas. En la Roma clásica, por ejemplo, se dedicaron a persuadir los políticos, los abogados y hasta, a ratos, los militares; o si preferimos expresarlo con un solo vocablo, los oradores. El esquema ideado por los retóricos, o sea por los teorizantes del arte de persuadir, no difiere del que emplea ingenuamente el beduino. El discurso forense, según lo conciben Cicerón y Quintiliano, constará de los siguientes artículos: 1.º, el exordio y la proposición, dirigidos a llamar la atención sobre el asunto y a formular con exactitud la solución que propugna el orador; 2.º, la narración que muestra el caso a lo vivo; 3.º, la confirmación y refutación, que desenvuelven las razones favorables a la sentencia propugnada y refutan los argumentos en contra; 4.º, la peroración, que condensa lo expuesto y se esfuerza en mover los sentimientos y la voluntad del juez individual, o de la muchedumbre constituida en árbitro, para que dicten la deseada sentencia.

#### ESQUEMA DE LA LECCIÓN.

Trasladémonos a la primera mitad del siglo XIX. Juan Federico Herbart propone su célebre esquema de la lección explicativa.

Herbart ha tenido en su juventud una formación leibniziana; su texto filosófico han sido las *Instituciones Philosophiae Rationalis* de Baumeister, un discípulo del leibniziano Wolff (5). En el ambiente creado por Kant irrumpe el pensamiento romántico del voluntarismo. Y a la vez le impresionan los tímidos ensayos de dar, a las ciencias que luego se llamarán del Espíritu, un carácter empírico y matemático.

Estas tres corrientes —Leibniz, Voluntarismo, Empirismo— desembocan en el concepto que se forja del alma. Cada alma es una mónada constituida por un haz de tendencias. Sobre su superficie cristalina se reflejan, en forma de resbaladizas impresiones, las figuras del mundo exterior. Cuando una impresión corresponde a lo que vagamente anda buscando alguna de las tendencias que integran el alma, ésta la percibe y del connubio de impresión y tendencia nace una representación. Toda tendencia que no alcance a poseer representaciones yace soñolienta, sin el instrumento necesario para cobrar conciencia de sí misma y actuar. Proporcionar a las nobles, a las hermosas tendencias de la mónada espiritual abundantes impresiones correlativas, para que disponiendo de numerosas y bien trabadas representaciones predominen sobre las tendencias innobles, a las que hay que dejar en ayunas, es el secreto de la Educación.

(5) Alfredo Saloni: *G. F. Herbart*, vol. I., pág. 7. Firenze, 1937.

Sobre esta visión psicológica levanta Herbart su esquema de la lección. Una vez escogido un asunto adecuado al destino propio de la humana naturaleza y a las circunstancias especiales de la clase, el profesor procurará por una parte presentar el tema en forma impresionante, y por otra despertar los intereses o tendencias del discípulo, para que elabore una representación vivísima del objeto en cuestión. Denomina "Claridad" a este primer peldaño. El segundo ("Asociación") consiste en atar a esta representación el mayor número posible de representaciones anteriores y nuevas. El tercero ("Sistematización") clasifica y ordena este cúmulo de representaciones. Y el cuarto y último ("Método") se vale de los géneros, especies y definiciones obtenidos en el estadio anterior para situar sin vacilación los casos análogos que presente la vida o que señale el maestro. Supongamos, por ejemplo, que el objeto de la lección sea los astros. En el primer estadio, se avivará el interés del alumno, se averiguará qué rudimentos posee de esta materia, y se le presentará intuitivamente un astro. En el segundo, se asociará a esta representación no sólo las que ya posea el alumno, sino muchas más, de astros de diversa especie y categoría. En el tercero, se clasificará sistemáticamente esa muchedumbre de representaciones. En el cuarto, el discípulo se hallará ya en condiciones de definir las representaciones de que dispone e incluso las de los astros de que se entere, o que se descubran, en lo sucesivo.

Aquí viene mi duda. ¿Es bien seguro que la principal fuente de inspiración del esquema de Herbart hayan sido las mencionadas corrientes psicológicas? Es indudable que él se lo figuró así. Pero ¿será una sospecha temeraria insinuar que existe un manantial de inspiración, latente para el propio autor, y que no es otro que el viejo esquema de la conducta persuasiva? Los cuatro "grados" de Herbart corresponden puntualmente a la preparación, la intuición, la explicación y recapitulación, y la aplicación, del beduino; o a las partes del discurso retórico.

La sospecha se convierte en certidumbre, si tenemos en cuenta que los inmediatos herederos de Herbart (Ziller, Rein) interpretan en el sentido que sugiero el esquema de su maestro. Baste recordar que los cinco grados formales de Rein se denominan: *preparación, presentación, anudación, recapitulación* (Zusammenfassung) y *aplicación*.

Se repite, pues, el fenómeno observado en el esquema narrativo. Una conducta social se transforma, al correr de los siglos, en un esquema de lección.

#### CRÍTICA DEL ESQUEMA EXPLICATIVO.

Está de moda extender la papeleta de defunción a la lección de tipo explicativo. Sin embargo, puesto que se funda en una conducta social básica, durará tanto como la naturaleza humana.

Su cualidad sobresaliente es que su lección conquista todas las facultades del alumno y en especial la distintiva del hombre: el entendimiento.

Su uso es con frecuencia indispensable en gramática, en aritmética, en las ciencias de la naturaleza, en la preceptiva literaria, en la historia cultural y

artística, y provechoso en otras disciplinas. Mucho le debe la enseñanza del catecismo: piense quien lo dudare en el impulso que dieron a esta rama las *Catequesis* de Stieglitz. En lo que toca a la formación espiritual, notemos que el método corriente de meditación eleva al plano sobrenatural el esquema explicativo. Es parte sustantiva o incidental de los otros esquemas. Puede, además, ser objeto de los mismos: por ejemplo, cuando un esquema narrativo relata el "descubrimiento" de una explicación, o cuando un esquema activo reparte entre los alumnos la tarea de hallar o de redactar una explicación.

Se le acusa de monotonía, de ser impropio para determinadas materias, y sobre todo de coartar la actividad espiritual de los alumnos imponiendo a la clase una marcha artificiosa.

A estas objeciones, a las que ha dado ocasión el exclusivismo y pedantería de numerosos herbartianos, respondemos que un método sólo es fecundo cuando se emplea con la materia adecuada, en el momento oportuno, y acogiendo simpáticamente el espíritu y procedimientos de otros esquemas. El descrédito de los "grados formales" no vino de su uso, sino de su abuso.

### III. EL ESQUEMA DIALECTICO

#### SUS ORÍGENES.

De brácte con las conductas épico-dramática y persuasiva aparece en toda sociedad la conducta de liberativa.

Reúnense los camaradas en tertulia para proyectar un viaje o una cacería; la familia, en torno a la mesa o la fogata primitiva, para tomar acuerdos respecto al porvenir de los hijos; y los ancianos, o la asamblea general de la tribu, para conceder recompensas, dictar sanciones o establecer alianzas.

Las deliberaciones públicas crean y observan un ritual que concierne al orden en que han de tratarse las cuestiones y al turno de intervención de los oradores. En cuanto a lo primero, es evidente que debe empezarse por los asuntos más simples y fundamentales; por ejemplo, no se deliberará sobre el nombramiento de jefe supremo para una guerra, antes de haber discutido y resuelto si es conveniente declararla. Por lo que hace a lo segundo, es obvio que la expresión y defensa de los diversos pareceres procederá a la votación, o al dictamen y decisión emanados de la presidencia. En las civilizaciones maduras estas normas cristalizan en reglamentos escritos; en las primitivas y en las primarias se transmiten oralmente, a título de rito o costumbre.

#### ESQUEMA DE LA LECCIÓN.

El primer ensayo —por lo menos, el más antiguo que conservamos— de reducir a miniatura docente, a esquema de lección, la conducta deliberativa, es un ensayo genial: los diálogos de Platón. Estos maravillosos debates instructivos no descuidan la conveniente ordenación de las cuestiones: avanzan desde lo más simple, entendiéndose a menudo por tal no

lo más simple en sí mismo, sino lo que menos dificultad ofrece al círculo de alumnos, a lo más complejo, y se elevan de lo mínimo y variable a lo sumo y absoluto. Por otra parte, no contento Platón con recoger, encarnándolas en personajes, las más distintas opiniones, se permite el lujo de conseguir que el alumno que defiende una opinión errónea se precipite *por sus propios pasos* en el abismo de la contradicción, o vuelva atrás reconociendo su yerro. Inmensa ha sido la repercusión del esquema platónico. Aludamos, por ejemplo, para no citar casos archiconocidos, a *Los Nombres de Cristo*, de Fray Luis de León, que supera al filósofo griego en habilidad y rigor didácticos; y a la *Gesamtunterricht*, según la concibió e intentó practicarla Berthold Otto (6).

Adolecen los esquemas de ese tipo de un grave inconveniente para emplearlos en clase: su índole excesivamente literaria, que se presta a digresiones y que los aleja de la instrucción propiamente dicha para convertirlos en enseñanza informal.

La Escolástica emprendió la tarea de descarnar el diálogo platónico, fortalecer y fijar su estructura y trocarlo así en un instrumento didáctico vigoroso y de fácil manejo. Esta labor cristalizó definitivamente en la *Summa Theologica*.

Sus cuestiones —o lecciones, en el sentido moderno de la palabra— no se sujetan a la tiranía de la "hora" de clase. Las hay tan breves que pudieron desarrollarse en un par de sesiones; y las hay tan extensas que llenaron sin duda algunas semanas. Su extensión se fijaba no en función de un reglamento ministerial, sino de la naturaleza del asunto (unidad temática), y cuenta habida de la capacidad del auditorio.

La situación de las cuestiones dentro del plan general y la división de las mismas en artículos intentaron coordinar las exigencias lógicas con las psicológicas. Examinemos, por ejemplo, la cuestión segunda de la primera parte de la *Summa*. Después de haber enseñado en la cuestión inicial que el objeto de la Teología es Dios en sí mismo y como principio y fin de lo creado, Santo Tomás supone que el alumno deseará averiguar, antes de pasar adelante, si es cierto que Dios existe, y como este razonable deseo coincide con lo que demanda la lógica expositiva consagra la cuestión segunda a discutir "an Deus sit" (si Dios es). Y la divide en tres artículos, cada uno de los cuales llama, por decirlo así, al artículo siguiente, según es norma y rasgo del esquema dialéctico. En el primer artículo se investiga si la existencia de Dios es una verdad evidente, que no pida demostración, y se llega a una conclusión negativa. El segundo artículo, en vista de que el camino para estar cierto de que Dios existe es la demostración, inquiere qué género de demostración podrá resultar eficaz en este asunto. Y el tercero, demuestra la existencia de Dios.

Cada artículo se abre recogiendo las opiniones de mayor relieve y de carácter más opuesto. Refiere Santo Tomás estos pareceres con tanta habilidad pedagógica, en un orden tan luminoso, que el alumno, aun antes de que el maestro emita dictamen, barrun-

ta la verdad, pues, como se dice en *Menón*, "la verdad está en un punto y el dialéctico es capaz de sentir la descarga de la verdad al tocar este punto, como cuando alguien toca el pez raya o torpedo y recibe la descarga eléctrica" (7). Pero este hallazgo brumoso e instintivo de la verdad, se ilumina con el dictamen del maestro, integrado por un resumen y comparación de las opiniones, una sentencia decisiva, y la argumentación en pro de la misma. Ciérrase el artículo con la cortés respuesta a cada una de las opiniones que al principio se propugnaron.

De ello resulta que el esquema dialéctico tomista sólo se concibe dentro del dinamismo investigador propio de la dialéctica, cuyos últimos fundamentos no es del caso analizar, y consta de los siguientes "grados": exposición de *opiniones*, *adivinación* de la sentencia verdadera, comparación profesoral de las opiniones y emisión del *dictamen*, *pruebas* de la sentencia profesoral, *respuesta* a las opiniones ajenas.

#### CRÍTICA DEL ESQUEMA DIALÉCTICO.

También a este esquema se le ha querido extender la papeleta de defunción. El ambiente, cargado de existencialismo, no le es propicio. Pero, por razones análogas a las que esgrimí en defensa del esquema anterior, tiene asegurada la inmortalidad mientras existan hombres sobre la tierra.

Ninguno más eficaz para desarrollar el hambre de saber y fomentar el aprecio de las opiniones ajenas y la estima del tesoro cultural legado por la tradición.

Es muy recomendable para las disciplinas jurídicas, filosóficas y teológicas y casi nunca debe prescindirse de él, aun cuando se dé la preferencia a otros, en la enseñanza superior. Yo he dedicado un texto (*La Religión defendida*) a su implantación en una asignatura de la enseñanza media. Su espíritu ha de informar los otros esquemas.

Se le reprocha un excesivo intelectualismo. Reconozco que desde el punto de vista educativo es incompleto, aunque no debe olvidarse que la auténtica firmeza de conducta reposa, en fin de cuentas, en una robusta arquitectura de claras motivaciones. Concedo, también, que requiere en los alumnos cierto nivel intelectual. Pero no puedo menos de advertir que ningún otro esquema proporciona instrucción educativa, si no recubre un más o menos disimulado y diluido esquema dialéctico, y de encomiarlos horizontes que éste descubre, las profundidades a que alcanza y el tiempo que ahorra, cuando el auditorio y el asunto permiten emplearlo sin paliativos.

#### IV. EL ESQUEMA ACTIVO

En todas las épocas se ha admitido que el trabajo enseña. En las tribus cazadoras, el muchachito acompaña a su padre para adiestrarse en la caza; el heredero romano aprende a arar, arando al lado de su

(6) Véase Theodor Schwerdt: *Kristische Didaktik*, 8.ª ed., Padermorn, págs. 258-269.

(7) Así interpreta Tovar el discutido párrafo irónico de *Menón* (80 a). Véase Antonio Tovar: *Un libro sobre Platón*, pág. 57. Madrid, 1956.

progenitor; el divino Maestro ordena a sus apóstoles —todavía en período formativo— que aprendan lo que hoy llamaríamos una “campana” doctrinal y taumatúrgica; y el aprendiz y el oficial, sobre todo a partir del Medioevo, se instruyen trabajando en el taller. En los animales no faltan atisbos de esta conducta. Las aves aprenden a volar revoloteando. Más de una vez me ha admirado la instintiva habilidad con que una perra lebel adiestrada para la caza a sus cachorros.

A esta conducta social y no sólo social, sino específicamente instructiva, o adiestradora, debe añadirse, para aclarar el origen del esquema activo, la costumbre de trabajar en equipo. Predomina este tipo de trabajo en determinadas funciones: por ejemplo, en la caza, en la guerra, en la construcción, en el gobierno. Y ya de antiguo, se inicia en el seno del equipo, la división del trabajo, la especialización. Modernamente ambos principios —el de división de trabajo y el de trabajar en equipo— se acentúan y generalizan en proporciones impresionantes.

Data de muchos siglos la aplicación del *trabajo en equipo* de los alumnos como instrumento de enseñanza.

Los “partidos” y las “decurias” del *Ratio Studiorum*, significan una versión muy madura de este procedimiento. Pero es indudable que la Didáctica contemporánea, influida por el ambiente industrial, por los descubrimientos de la Psicopedagogía, que ha comprobado la existencia en la niñez de aptitudes personales y sociales que se le denegaban, y por corrientes como el vivencialismo y el comunitarismo, ha realizado en este camino considerables avances.

#### ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN.

La escuela que tiene por denominador el calificativo de “activa” comprende multitud de especies, cuyas diferencias se reflejan en sendos conceptos de la instrucción, de la clase y de la lección. La lección es muy diversa según que se inspire en el método de los proyectos, en el plan Dalton, en el sistema de Cousinet, en el plan Petersen.

Con todo, existe algo común a tan variadas tendencias. De manera más o menos explícita, todos los que practican la clase activa, o sea aquella cuya instrucción fía más en el trabajo por equipo de los alumnos que en las explicaciones, sin que ello implique que deba prescindirse de éstas, suscriben el esquema de lección acreditado por Scheibner (8).

Comprende cinco fases: 1.ª, *Elección* del trabajo, tras franca discusión con los alumnos; 2.ª, *Preparación*, examen y ordenación del *material* (enseres, papel, cartulinas, etc.) que va a necesitarse; 3.ª, *Determinación* del *plan* de trabajo, que se dividirá en aspectos o en etapas; 4.ª, *Ejecución* de dichos aspectos, por los alumnos, con autonomía de acción, y preferentemente en equipos; y 5.ª, *Coordinación y crítica* de los trabajos parciales aportados.

No se excluye la posibilidad de que el trabajo se

ejecute individualmente, con tal que se respete el hacerlo por etapas o aspectos; en esta hipótesis el equipo es la clase entera. Tampoco se prohíbe que varios equipos, o todos, trabajen para una misma etapa; entonces, al finalizarla, se selecciona lo mejor de las aportaciones de los varios equipos, y se sigue adelante.

#### CRÍTICA DEL ESQUEMA ACTIVO.

Desde la aparición del esquema activo se le inculpa de plagio. Nada habría añadido al esquema explicativo. La elección del trabajo, con la complicidad de los alumnos, se asemejaría a la indagación de lo que el alumno conoce sobre el tema; la preparación del material correspondería a la presentación intuitiva del objeto; la elaboración y división del plan, a la explicación; la ejecución, a la recapitulación; y la coordinación y crítica, a la aplicación. Algo artificioso se nos antoja este paralelismo, si bien es cierto que todos los esquemas acusan un aire familiar, como lo denota que todos consten del mismo número de fases. Pero esta relativa semejanza que proviene de lo que hay de común en toda comprensión humana, no obsta a que el esquema activo quede deslindado del explicativo; en aquél, el actor más aparente son los alumnos a cuyas iniciativas se concede alto valor didáctico; en éste actúa sin cesar el maestro y el discípulo tiene pocas ocasiones de ejercitar su iniciativa. Y según observa Weiss es convenientísimo, en una época vertiginosa cual la que nos ha tocado en suerte, en la que las ciencias y las técnicas y el escenario cambian más de una vez durante el curso de cada existencia humana, habitar a los jóvenes a adquirir conocimientos y resolver situaciones prescindiendo de la ayuda ajena, aunque no de las orientaciones y consejos de los sabios y prudentes (9).

Se objeta, además, que sólo es conveniente para unas pocas asignaturas. Este ataque proviene del error en que incurrieron algunos prohombres de la escuela del trabajo —entre ellos Kerschensteiner en su primera época— al centrarla en torno a tareas manuales. De hecho, el esquema activo se aplica perfectamente a asignaturas tan “nobles” como la filosofía o las lenguas clásicas y no rehuye —quiero que quede bien claro— ni el libro de texto ni el aprendizaje de memoria.

Tal como indiqué respecto al esquema explicativo, los inconvenientes de la lección activa no derivan de su uso, sino de su abuso, que acarrea enormes pérdidas de tiempo y engendra desorientación y ridícula autosuficiencia (10).

#### V. ESQUEMA DE LECCIÓN Y FORMAS DE VIDA

Resulta, en el terreno práctico, de lo expuesto en este artículo, la necesidad de que el profesor posea

(9) C. Weiss: *Abriss der Pädagogischen Soziologie*, 2.ª part, pág. 121. Batt Hellbrunn, 1955.

(8) Otto Scheibner: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*, 2.ª ed., págs. 236 y sigs. Leipzig, 1930. (Véase, además, G. Schindler: *Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts*, página 169. Düsseldorf, 1952.)

(10) Merece la pena de ser meditado un recentísimo artículo de Max Lerner, columnista del “New York Post”, nada sospechoso de parcialidad: *The Frontiers of the human Condition*, en “The American Scholar”, número 1, págs. 11-22, 1958.

la ciencia y el arte de los esquemas de lección, para emplearlos como y cuando convenga.

Y en el terreno teórico, que la última raíz de cada esquema fundamental se halla en una conducta social casi tan antigua como el linaje humano. Todavía más: cada esquema responde, si aceptamos la terminología de Spranger, a una "forma de vida": a la forma estética, el esquema narrativo; a la política, el explicativo; a la teórica, el dialéctico; y a la

económica, el activo. Por eso se interfieren, sin identificarse, como las propias formas de vida. Y por eso también el acentuado predominio de uno de ellos revela, en la cultura o pueblo en cuestión, el de la correspondiente forma de vida.

JUAN TUSQUETS, pbro.  
Catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

## Tres lecciones de Geografía de España

Ofrecemos en estas notas tres tipos de lecciones de Geografía de España destinadas al actual primer curso del bachillerato elemental desarrolladas cada una de ellas en varias clases de tres cuartos de hora a una hora de duración (1).

Es sabido que a los once años el espíritu del alumno, apoyándose en la realidad concreta observada comienza a abstraer y a generalizar. Por ello, a esta edad la enseñanza de la Geografía debe descansar, por un lado, en la observación directa o en el uso constante de mapas y fotografía —por tratarse en la mayor parte de los casos de realidades lejanas—, por mayor parte de los casos de realidades lejanas—, y por el otro en descripciones y explicaciones sencillas de los fenómenos observados.

Nuestra enseñanza geográfica en el bachillerato elemental debiera arrancar siempre de un ejercicio de observación. Así quedaría libre de tanto lastre verbalista, ya que entonces la acción del profesor va encaminada no a procurar por todos los medios que sus alumnos "se aprendan" simples frases o vocablos, más o menos desprovistos para ellos de sentido real, sino a que lleguen a poseer imágenes claras y precisas, realidades concretas, en una palabra.

Ahora bien; ¿cuál será la norma a seguir en lo referente al aprendizaje del vocabulario geográfico —nombre de lugares—, y de la nomenclatura, es decir, de los tecnicismos geográficos más elementales?

En primer lugar, es evidente que ese aprendizaje

(1) En la nueva estructuración de las asignaturas del bachillerato, la Geografía ha pasado a ser monopolio de los cursos 1.º y 2.º. Como por otra parte, y según opinión cada vez más generalizada entre nuestros educadores, estos dos cursos "de facto" son aún enseñanza primaria, creemos poder afirmar que al suprimirse la Geografía de 6.º, esta disciplina ha quedado al margen del bachillerato propiamente dicho. Además esta supresión se ha llevado a cabo haciendo previamente tabla rasa de las transformaciones tan radicales que lleva consigo el desarrollo psíquico y fisiológico del alumno desde los diez a los dieciséis años. Sería, pues, utópico pretender justificar esta medida en el hecho de que la Geografía ya se cursa en 1.º y 2.º. Es evidente que de todas las disciplinas del plan de estudios la Geografía ha sido la peor tratada en la última reforma. Hemos de expresar nuestra más absoluta disconformidad frente a la eliminación de la Geografía del bachillerato superior, tanto más cuanto que la pretendida descongestión de asignaturas pudo haberse intentado sin sacrificar la única disciplina capaz de dar a los chicos a esta edad una visión de conjunto de cómo está organizado el mundo actual.



nunca puede consistir en un esfuerzo de pura memoria.

Por lo que se refiere al vocabulario geográfico, nuestro intento consiste en ofrecer a la memoria del chico solamente aquellos nombres que estén apoyados en el comentario y observación de alguna realidad sensible o, al menos, de sus representaciones lo más exactas posibles.

Así, por ejemplo, a la denominación "Canal de Tauste", que deben retener los alumnos, corresponden los siguientes signos sensibles: su nombre escrito, y su trazado junto al curso del río Ebro, en el croquis de la pizarra y en el mapa mural, así como en el de sus atlas, más un elemento de visualización: una fotografía aérea que muestra el canal y el contraste entre las tierras de regadío y las de secano.

En cuanto a la nomenclatura geográfica, creemos prudente dar a los alumnos solamente aquellos términos de significado más sencillo, apoyando su uso en la observación de la realidad sensible.

Consideramos, por tanto, inútil y perjudicial hablar al chico a esta edad de "penillanuras", "superficies de erosión", "terrazas aluviales", o de "hábitat urbano", etc., como se hace a veces —sin duda con la mejor de las intenciones— en algunos manuales de texto.

En ciertos casos, los hechos representados por alguna de estas palabras se le podrán presentar al chico en lenguaje corriente y sencillo.

¿A qué conduce —por ejemplo— decirle a un alumno de diez u once años que "Extremadura es una penillanura", siendo así que está incapacitado para penetrar el significado geográfico de este término, y que en cambio puede hacerse cargo a las mil maravillas de que "Extremadura es una llanura suavemente ondulada"?

De esta manera, si el profesor de Geografía procede con prudencia y con sentido claro de la realidad geográfica, ese mínimo de nomenclatura y de terminología indispensable que es necesario proporcionar a los alumnos como un elemento más de su bagaje cultural, deja de ser peso muerto para convertirse en algo vivo.

En general, la totalidad de conceptos geográficos que se den a chicos de diez y once años deben ser necesariamente muy simples. Así, la marcha del curso de Geografía será, antes que nada, un lento caminar, un adentrarse en profundidades a fin de lograr unas nociones elementales, de extensión limitada si se quiere, pero vivas y reales.

Además, la clase de Geografía debiera tender siem-