

comprender lo grande de su misión no cerrada dentro de los muros de la escuela pueblerina, sino integrada en un hacer humano, más que nacional ecuménico.

APORTACIONES POSITIVAS, DE REALIZARSE ESTA INICIATIVA.

- 1.º Integración de los maestros-alumnos a una tarea social, educativa en el más amplio sentido.
- 2.º Apertura de las Escuelas del Magisterio:
 - a) a la formación de padres. "Biblioteca para padres", dirigida a la mejor comprensión de las personas que integran la familia y no meramente de los hijos.

"Coloquios en los que se traten sus problemas de interés. En ellos pueden colaborar médicos, sacerdotes... etc.

"Escuela de formación pre-matrimonial". Hoy se avanza hacia la responsabilidad máxima de formar un hogar con la irresponsabilidad máxima de no estar preparado ni consciente de lo que se va a hacer.
 - b) a la formación de los adultos. Las "Clases de adultos" están integradas a la Escuela Nacional, pero ¿dónde se preparan para llevarlas a efecto con cierta garantía de eficiencia? Si pudiesen "entrar" en las Escuelas Normales, allí aprenderían los futuros maestros a dirigir esta "culturalización de adultos". No meramente alfabetización mecánica, sino formación vital.
- 3.º Integración de los maestros en ejercicios. Actualmente los maestros rompen todo nexo con la Escuela cuando se les concede el título. Nosotros quisiéramos una Normal, "alma Mater" de la educación nacional. Nuestra biblioteca para educadores tendría una sección circulante y una sección dominical. Para que los fines de semana a la capital provinciana puedan tener el aliciente cultural de pasar por la Biblioteca... Que es además "cuarto de estar" con riñetes de club...
- 4.º Conexión "Inspección de Enseñanza primaria" y "Escuelas del Magisterio". Nada inutiliza tan-

to nuestro común quehacer como la falta de diálogo. Y para hablar necesitamos dónde y de qué. Estas dos facetas nos las ofrecería la "biblioteca para educadores". Sería algo así como el Centro de Educación Nacional en cada provincia.

5.º Bibliotecas circulantes dirigidas. Cada vez más la gente sabe leer y quiere leer. Lee lo que en esas bibliotecas de préstamo se les da por unos céntimos. Y esas bibliotecas se proliferan que da pena. Pero ¿qué hacemos nosotros por impedirlo? ¿Por qué no hacemos un ensayo en nuestras Escuelas del Magisterio? Al menos una por provincia. De otro modo siempre nos asaltarán la duda de si vale la pena enseñar a leer para lo que realmente se lee. Veamos si no qué ponen en sus manos los que viajan en la tercera de los trenes, los que viajan en el metro, en los autobuses de líneas de segundo orden. Si ellos no supiesen leer casi no se perdería nada y tal vez se ganase bastante.

6.º Conclutorio sobre lecturas. De hecho ¿a quién preguntar hoy qué y cómo leer?

CONCLUSIÓN FINAL.

Dar alguna iniciativa es cosa fácil a los temperamentos meridionales. Realizarla hasta el límite es algo que se encuentra por excepción. No he pretendido resolver cuestiones pendientes desde años. No he querido más que dar un aldabonazo a las puertas de las Escuelas del Magisterio. De hecho se pide mucho a los maestros que realmente están en las escuelas de los pueblos españoles, pero ¿se les da en las Normales la preparación que realmente requieren?

Y para darla tal vez fuese importante, como perspectiva social, el ensayo de una "Biblioteca para educadores" abierta a la realidad, integradora de inquietudes, centro de culturalización de padres y de adultos, modelo de actividades escolares complementarias.

Una biblioteca para educadores vital y vitalizada.

M.ª RAQUEL PAYÁ.

estudios

El pecado original de la Didáctica

EL DOGMATISMO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

Cuando inicié mis estudios universitarios de Filosofía y Letras, pasé por una grave crisis: el derrumbamiento de casi todas las "síntesis" y "esquemas" con los que había ido formando mi concepción del mundo, de la vida y de la historia, durante la Enseñanza Media. Mis dos primeros años universitarios fueron un constante darme cuenta de que en la En-

señanza Media se me había estado dando gato por liebre. Esta constatación me produjo una fuerte prevención frente a todo dogmatismo. ¿Con qué derecho se me había inculcado que las Matemáticas son ciencias exactas, cuando no siempre lo son; que el átomo es como un pequeño sistema solar, cuando no se parece a éste en nada; que el poeta lírico español más perfecto es San Juan de la Cruz, por la única razón objetiva de que así se lo parecía a un profesor; que la lista de los reyes godos es tal como la tuve que aprender, cuando en bastantes casos no pasa de una hipótesis; que Alarico era un "bárbaro", cuando los que se dejaban conquistar por él no tenían catadura superior? En la Universidad tuve que volver a estudiar la Historia, pero en un plano "de investigación, es decir, viendo que los esquemas impartidos en la Enseñanza Media eran reconstrucciones subjetivas, casi siempre sin base suficiente; por ejemplo, me quedé helado ante la asombrosa seguridad

con que se me había asegurado que los godos eran germanos, cuando no hay ninguna prueba de ninguna clase que confirme tal suposición, excepto el deseo de buscarse antepasados rubios. Tuve que estudiar Lingüística y reducir la Gramática latina a eso y no más. Estudié Filosofía algo más en serio y aquí ya no eran solamente hipótesis, eran mentiras deliberadas lo que se me había estado explicando. Piénsese mi reacción cuando supe que Einstein había lanzado hacia ya muchos años unas teorías con las que la Física que yo había tenido que estudiar resultaba tan arqueológica como la de Aristóteles. ¿Con qué derecho se me habían ocultado cuidadosamente las teorías sobre la evolución, el principio de indeterminación del átomo y la poesía sin rima? Piénsese también en mi reacción al oír que "acaso" el manco de Lepanto no hubiera sido manco, sino perdido del movimiento de la mano. Podría seguir multiplicando los ejemplos; unos importantes, otros incidentales, pero todos bien asentados en el mismo principio; se me había garantizado la verdad de unas afirmaciones, las cuales, a la hora de la verdad, no pasaban de hipótesis o, en el mejor de los casos, de teorías medio siglo atrasadas.

Yo cursé un Bachillerato bastante bueno y tuve en general profesores aceptables. No es, por tanto, que trate de condenar lo que conmigo se hizo. Simplemente, me pregunté: ¿con qué derecho me han querido inculcar que Drake era un bandido y Viriato un patriota, cuando a un inglés le están inculcando lo contrario en estos mismos momentos?

Llevando el tema a sus aristas más agudas, queda problematizado así: la Enseñanza Media, en general y tomada "en globo", pretende darle al joven la ciencia hecha, la cultura ya digerida y bien masticada, enseñarle lo que debe pensar y lo que debe opinar. Así será un hombre "culto".

Mi reacción personal ya la he explicado: indignarme. La de la mayor parte de mis antiguos compañeros de Bachillerato la conozco perfectamente: indiferencia total.

INTENTOS DE JUSTIFICAR EL MAL.

¿Es éste un mal irremediable? ¿Habrá acaso quien diga que es un bien?

Yo he oído decir que es un bien. Al tipo medio de hombre hay que darle todo resuelto: que aprenda las soluciones a los problemas antes de que se planteen los problemas, pues podría no acertar con la verdadera solución. Así, por ejemplo, el profesor me inculcó que yo estaba equivocado en preferir a Garcilaso sobre San Juan, pues no tenía todavía bien educado el gusto y él sí. A quienes sostengan esto, yo sólo puedo responder que pecan del mayor fariseísmo imaginable, el del hipócrita que convierte sus propios gustos en dogmas a imponer. El profesor que explica unas teorías científicas anticuadas, y que sabe (o al menos está moralmente obligado a saberlo) que lo son, como si fueran la última novedad, simplemente está cometiendo una estafa.

Otra cuestión más delicada es la del mal irremediable. ¿Cómo les voy a explicar yo, me decía un profesor de Física, a estos niños la teoría de los quanta,

si no van a entenderla? ¿Cómo les voy a decir, me respondía otro, que Drake no era un bandido, si estaba matando españoles? A mis preguntas sobre las Matemáticas, me contestaron: para que resuelvan ecuaciones, no hace falta hilar tan delgado. Enseñar a los adolescentes los resultados de la ciencia, aunque sea un poco anticuada y un mucho estereotipada, es lo más que se puede hacer. ¿Cómo vamos a enseñar a "investigar"?

MI JUSTIFICACIÓN DEL MAL.

Esta afirmación del mal irremediable, ya la acepto como un hecho, pero, aquí, está mi punto de vista, no por defecto de los adolescentes, sino de gran parte de los profesores. Veamos un poco las causas.

Parte del profesorado, por razones de índole económica (?), no abre más libro que el de texto. Yo cursé el Derecho Romano con un texto redactado por el padre del profesor, y éste ya tenía más de sesenta años de edad y no solamente no lo había puesto al día, sino que lo había olvidado en gran parte. Lo asombroso no es que un profesional caiga en este pecado, sino que la institución lo vea con total indiferencia. Pero no es lo peor la indiferencia, sino el institucionalizar el "método", por ejemplo, cuando se trata de obras de texto oficialmente seleccionadas por los organismos a quienes compete.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO.

Pero vengamos al planteamiento didáctico.

Al adolescente se le enseñan en la Enseñanza Media los resultados de la ciencia del siglo XIX como si se tratase de la verdad infalible. Razones: eso es lo que estudió gran parte del profesorado al prepararse; eso es lo más fácil de enseñar; y eso es lo más prudente.

No necesitaré volver a decir que considero tales razones infundadas. Con un alumnado tipo medio se puede hacer mucho más. Se ha demostrado que los adolescentes entienden la nueva Física con mucha más facilidad que los hombres maduros. El mundo no está ya para seguir haciendo historias nacionales para uso de los Liceos a base del odio al extranjero. Y sobre todo, toda la ciencia y todo el saber de nuestra época están cimentados en su metodología. Pretender enseñar una ciencia sin enseñar a dar los pasos por sí mismo en ella es esterilizar las mentes de los jóvenes.

Un día cualquiera me hice esta reflexión: si Einstein se hubiera creído lo que sus profesores le explicaron, nunca hubiera inventado la teoría de la relatividad. ¿En qué consistía este no-creérselo que le explicaban? Ciertamente no en no estudiarlo, ni en no comprenderlo, sino simplemente en no tomarlo como un dogma, sino nada más que como una hipótesis científica, una más en la sucesión de hipótesis científicas que la humanidad ha venido elaborando. La ciencia, no como un saber dogmático y ultimado, sino como una constante y personal re-visión del saber desde sus mismos cimientos (que ya no se llaman cimientos). Y esto aplicado a cualquier cien-

cia, v. g., la Historia, la Biología o la Astronomía. Quien no conoce el método de una ciencia, en esa ciencia es un analfabeto, aunque conozca todos sus resultados.

¿Puede pretenderse enseñar así el saber en la Enseñanza Media? Si a veces cojea la misma Universidad, ¿cómo pretender *tanto* en el Bachillerato?

Cuando algunos, pocos, profesores de Literatura renunciaron a exigir a sus alumnos las listas de las obras escritas por todos los escritores de lengua española, para poder dedicar el tiempo a leer en concreto algunas, no hicieron otra cosa que aplicar un concepto crítico de la ciencia. Más vale que el alumno adopte una actitud crítica y personal, que no que sepa los pareceres de otro hombre y una lista de títulos vacíos de sentido. Un profesor que no despierte inquietudes por el cómo se elabora eso de que habla es mendaz, porque está falsificando la disciplina misma, que debería ser algo vivo y no un simple esqueleto.

Se dice muchas veces que el buen alumno es, no el que repite al profesor, sino el que supera al profesor. Pero, ¿cuántos profesores lo toleran? Y lo que es peor, ¿cuántos lo alientan? Mejor es, entonces, que el alumno repita, y que repita sin superar el estadio en que se quedó el profesor y sin abrir los ojos para que no vea que él es capaz de hacer vivir como algo propio eso que se le inculca como letra muerta; que es capaz de opinar de diferente modo en muchas de esas cosas, que no pasan de opiniones muy personales.

ARGUMENTO AD MOMINEM.

Para quien no se crea las cosas si no van con argumentos de autoridades, señalaré el parecer de Santo Tomás, que afirma que el saber elaborado por el alumno, con ocasión de la labor, estrictamente instrumental y subsidiaria, del maestro, es *similis* al de éste, pero no igual. Es el famoso problema de la no transmisibilidad del saber. El saber del alumno es, cuando más, *similis*, pero no idéntico. Por tanto, cuando se quiere inculcar un saber *igual*, se va contra natura. Y hoy en que la ciencia reconoce la modestia de sus límites, en que ha renunciado a verdades absolutas, en que lo más que osa afirmar son hipótesis útiles, sigue la Enseñanza Media (también mucho de la universitaria) falseándola.

Ortega y Gasset dice en alguno de sus ensayos que el pedagogo tarda una generación en aprender la concepción del mundo elaborada por el filósofo y el científico, y a su vez tarda otra generación en educar según ella a los jóvenes; es decir, el saber que llega a esos jóvenes, en el mejor de los casos, es un saber atrasado de dos generaciones. Pero lo malo no es tanto esto, como que ese saber, en ese transcurso, se ha quedado acartonado, ha perdido la savia fecunda y ha quedado convertido en esquemas estériles.

EL PECADO ORIGINAL.

El pecado original de la Didáctica fué la escisión entre investigación y enseñanza. Cuando se da este corte, los frutos son raquíuticos, pues el hábito de la creación personal es condición *sine qua non*.

Se dice que la separación de investigación y enseñanza nació con Aristóteles, pero sería más exacto decir que probablemente nació siempre que se quiso enseñar las teorías de un hombre genial por otros hombres no tan geniales. El creador se vió sustituido por el expositor; el filósofo por el profesor de Filosofía; el matemático por el profesor de Matemáticas; el francés por el profesor de Francés.

La razón fáctica de esta sustitución es la simple necesidad: no hay tantos hombres creadores como plazas a cubrir en la enseñanza. Aunque también es cierto que a veces la enseñanza repele al hombre creador; baste recordar el caso de Unamuno, que tuvo que dedicarse a enseñar Griego porque en sus oposiciones a Filosofía se le calificó como "demasiado personal", cuando, diría Unamuno, ¿cómo un hombre puede ser jamás "demasiado" personal? Eso sí, puede ser "poco" personal; y si la vida de una institución está en las manos de los hombres "poco" personales, pronto se forma el frente cerrado, por simple instinto de conservación.

Así nació la Didáctica: acumulación de experiencias sobre el cómo enseñar sin enseñar a investigar (que me perdonen los teóricos de la Didáctica, pues con gusto reconozco que también compete a ésta el cómo enseñar a investigar). Y la Didáctica tuvo éxito, pues logró agrandar grandemente el campo de los hombres "sabedores"; todo lo que sea rebajar el nivel, tiene el éxito asegurado. Uno de los primeros descubrimientos de la Didáctica fué el "cantar a coro", útil en mi opinión para aprender a cantar a coro, pero perjudicial muchas veces para aprender. Si Pitágoras hubiese oído cantar la tabla de multiplicar, hubiera gritado despavorido: No profanéis lo que de divino hay en el hombre; dialogad de inteligencia a inteligencia, en lugar de comulgar con el oído.

Este ejemplo de la Matemática lo considero importantísimo, pues si alguna disciplina "sufre" de desgracia lo es ésta. Pocas exigen una creación tan personal y un elaborar individual en el seno de la mente de sus conceptos y pocas son "enseñadas" con mayor alejamiento de la llamada a la postura creadora.

CREACIÓN Y RE-CREACIÓN.

Sin embargo, es cierto que cada hombre no tiene que ser "creador" en todo el sentido de la palabra. La ciencia es creación, a través de los individuos, colectiva; sobre la herencia colectiva, cada individuo re-crea la ciencia a su propia medida y según sus propias fuerzas. De ahí que, hasta cierto grado, sea tolerable el enseñar sin investigar, siempre que ese enseñar consista en un poner sobre la pista del investigar. Y aquí es donde una de las categorías existenciales del hombre, la vanidad, sale al paso y adultera nuestro mundo. En lugar de incitar a la re-creación personal, halaga más la vanidad el incitar a repetir la voz del maestro. De ello provienen tantas de las falsías y sofisticaciones de la enseñanza: el callar el libro o los libros con que el profesor se prepara la lección; el contar con propias las teorías de otros; el creerse que lo que uno sabe es

lo mejor y lo definitivo; el opinar que quien no cante como uno no canta bien.

Menos mal que frente al pecado del dogmatismo se alza la innata capacidad creadora del hombre. Es significativo que a medida que el niño crece en edad, la enseñanza se ve forzada a atemperarse a otras actitudes. En la escuela primaria es raro que se dé problema; por eso el maestro es dogmático siempre. En la Enseñanza Media el alumno en general todavía se cree lo que le enseñan, pero ya a los quince y dieciséis años empieza a preguntar si es bastante prueba el que así lo dice el profesor; y van apareciendo los "rebeldes", que les gusta el verso libre aunque por ello les suspendan. El profesor, como decía, por inercia y vanidad, sufre la atracción de dogmatizar y, en general, cae en hacerlo. Por esta razón, didácticamente, la Enseñanza Media, hasta los quince años, forma un todo con la Escuela Primaria; sabios son los países en que el profesor de Liceo es llamado "maestro", con orgullo. En la Universidad todo depende del tipo humano del profesor, pero la actitud del alumno es muy diferente; ya ha abierto los ojos, ya "sabe" que no hay manera de saberlo

todo, ya se ha dado cuenta de que el profesor "bueno" es el que es sincero (si además es bueno); el olfato del alumno se ha desarrollado y descubre de inmediato la ciencia y la apariencia de ciencia, la ciencia re-creada y la ciencia "hecha".

La edad media de los investigadores de prestigio en Física nuclear es de treinta y cinco años, es decir, no se trata de viejos, sino de hombres de todas las edades, desde los veinticinco en adelante. ¿Cómo hay países que han logrado que un hombre de veinticinco años, sin ser ningún superdotado, esté en condiciones de llevar adelante el saber en campo tan difícil? La respuesta es sabida: educando la mente del hombre en una actitud crítica y personal; en lugar de enseñar a saber, enseñar a pensar. Y esto sólo se logra haciendo ver con diáfana claridad que una disciplina, todas las ciencias, no es un esqueleto a enumerar, sino un camino a recorrer cada uno.

El pecado que originó la Didáctica es un pecado original. ¿Será "lavable" en la vida cotidiana de la Enseñanza Media?

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO.

El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas

CONSIDERACIONES TEÓRICAS.

La racionalidad del hombre, cualidad que le distingue esencialmente de la bestia, constituye, sin duda, el radical fundamento que sirve de base al derecho a la enseñanza. Derecho éste, por consecuencia, íntimo, natural, que ha de acompañar a la persona por el mero hecho de serlo. El hombre en su tendencia a "llegar a ser", necesita desarrollar todas sus facultades potenciales, ya que al nacer se encuentra absolutamente desarmado e indefenso. Precisa de guía y aprendizaje para adquirir ese mínimo de adaptación al medio en el cual ha de vivir. Los más fundamentales principios e ideas del grupo social al que pertenece se van inculcando paulatinamente en su mente, y, así, gracias a la educación, el hombre recorre en un brevísimo espacio de tiempo el largo camino seguido por la Humanidad. El hombre, por su natural esencia, ha de tender a su propia perfección. Y por eso, en correlación con este deber, que ha de mantenerle en permanente aprendizaje, el hombre tiene derecho a la educación.

La creencia en este respeto a la dignidad de la persona, hecha a imagen y semejanza de Dios, constituye, o debe constituir, uno de los más profundos valores característicos de cualquier sociedad. Es la dignidad del hombre quien exige la eliminación de cuantos obstáculos se opongan al cumplimiento del personal destino. Y es el Estado, como órgano ges-

tor del bien común, quien ha de procurar la creación de las condiciones externas necesarias para que el conjunto de los ciudadanos desarrolle su vida natural e intelectual, en cuanto no sean suficientes las fuerzas y energías de la familia y de otros organismos inferiores a quienes corresponde, en primer lugar, la tarea.

A estas razones, que radican en el más profundo contenido del ser, hay que añadir otras que hacen referencia al hombre en cuanto ser social, que vive en una determinada comunidad y en un concreto tiempo.

La sociedad política en la que el hombre se encuentra inserto, ha de facilitar a éste, a través de las instituciones sociales, la garantía de sus elementales derechos sociales y políticos. Y en la raíz de éstos se encuentra, sin duda, el de la libertad, como opción posible entre dos o más posibilidades. Si el hombre no tiene tal posibilidad de elección o no puede ejercerla, no cabe afirmar que es un ser libre. Es el Estado, órgano visible de la sociedad que le integra, quien no sólo ha de proclamar tal derecho, sino que ha de garantizar su ejercicio en los diversos terrenos de la vida social. Así, en la educación que, si es reconocida como derecho personal, no puede quedar limitada a un reducido grupo de ciudadanos.

CONVENIENCIA SOCIAL DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

La evolución de la sociedad industrial moderna hace urgente la extensión de la cultura al mayor número posible. Ello es mucho más inmediato para aquellos países que se encuentran rezagados en el progreso técnico, por las favorables consecuencias que lleva consigo.

La principal riqueza de un país no la constituyen la abundancia de las materias primas fundamenta-