

para el curso, pero todas quedan incluidas en lo mucho que exige en las *épreuves finales* (7).

Ya se comprende que, después de los dos exámenes de Grado, es muy poca ambición en el Preuniversitario el traducir francés con diccionario. Y como en el Bachillerato se puede (y en muchos casos se debe) prescindir del Inglés, nos encontramos con que la mayoría de los universitarios entran en el Alma Mater con un nivel lingüístico indecoroso.

Para un muchacho que, como hemos expuesto, haya comenzado el Francés desde la Enseñanza Primaria y estudiado en el Bachillerato el Inglés o Alemán, ya se ve que el Curso Preuniversitario, libre de asignaturas, es una magnífica ocasión de, sin olvidar la primera lengua, dar en la segunda un avance como el que preconiza la parte teórica del Proyecto de Santander. Y aun la generalidad de los estudiantes debían ponerse como meta en este curso salir de él con un dominio discreto de ambas lenguas. Dos horas diarias dedicadas a su estudio serían un magnífico entretenimiento para dar cierto cuerpo informativo a esas otras tareas de formación con las que el muchacho cree falsamente que pierde el tiempo.

Pero, si hemos de ser consecuentes, ha de haber unas pruebas duras de ambos idiomas, con traducción directa e inversa, parte con diccionario y parte sin él,

(7) Véase el grueso folieto: *Programme des examens du Baccalauréat*, Librairie Vuipert, París, 1954, págs. 68 y sigs., así como las normas particulares dadas por la Universidad de Tolosa para el año 1954. En éstas se dice expresamente: "Aucun dictionnaire n'est autorisé en langue vivante". Imprimerie E. Privat, Toulouse.

y, si es posible, incluso con ejercicios orales. No olvidemos que el examen de lenguas del Preuniversitario exime del correspondiente en las Facultades y preparatorias de Escuelas Especiales. Se les hace un favor a los alumnos. Pero hay que exigirles lo que ese favor supone.

Lo mismo que en los idiomas, es mucho lo que se puede hacer en el Preuniversitario en las demás cosas. Pero con tal que se excogite el modo de hacer en las pruebas una verdadera discriminación entre el que ha cumplido las normas de la ley y el que las ha burlado.

Y, desde luego, todo el esfuerzo que pongamos por que los jóvenes estudien a conciencia los idiomas modernos lo recordarán de por vida, agradecidos. Insistamos en que es lo único que por su cuenta desean de sus hijos los padres, independientemente de los aprobados o suspensos, imponiéndose penosos sacrificios. Y si hacemos todos un examen de conciencia sincero, tendremos que confesar que, de las muchas cosas aprendidas en el Bachillerato y en las carreras, hay algunas que nos han servido en nuestras profesiones, pero la mayor parte no nos ha importado olvidarlas. Sólo los idiomas hemos hecho esfuerzos por conservarlos (y quizá aprenderlos), en edades en que nuestra adaptación se hace ya reacia y en que el tiempo es para nosotros más precioso que a los dieciséis años.

¿Por qué la Enseñanza Primaria, Media y aun Superior, organizadas por el Estado, no han de dar de una manera más eficaz una disciplina tan estimada por todos que no dudamos en mendigarla fuera de ellas?

Pamplona, agosto 1955.

Sobre la enseñanza activa

FRANCISCO SECADAS

No hace falta sondear mucho en la filosofía para advertir que el concepto de actividad es primordial en su desarrollo. Cuando Leibniz hacía consistir en la actividad el ser mismo de las cosas, no hacía más que dar una nueva modalidad a una tendencia heraclítica, que, a través del tiempo, se extiende por toda la historia del pensamiento, en contraposición a una concepción estática, quiescente del ser. Otras modalidades similares imprimen a su pensamiento filósofos como Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Spencer, Bergson, O. Gasset, Heidegger, etc., en todos los cuales es interesante ver una dirección explicativa, centrífuga, perfecta, ejecutiva de un ser implícito.

Sin embargo, no es precisa una visión radicalmente

activista para explicar la actividad. Y menos en el ser racional, al cual se refieren estas consideraciones. Una concepción dinámica de la forma no implica una visión dinamista del ser. Basta con entender, como Aristóteles, la forma a modo de entelequia o realización del ser con una finalidad ínsita (ἐν-τελ-εσία) que la dirige; basta admitir que la misma esencia o forma, según interpreta Santo Tomás, es por lo que primeramente obra el ser, y en cuanto tal se llama naturaleza; y que la posición de cualquier forma o naturaleza comporta una inclinación, que es el apetito en la cosa o ser informado por ella. O, lo que es lo mismo, que no se puede ser sin tender u operar en algún sentido; sentido que, por otra parte, no es arbitrario, sino que

está parcial o totalmente determinado por la esencia o forma misma. El operar esencial es también teleológico.

(Que la actividad es principio fundamental de lo psíquico, acaso ninguna psicología actual lo discuta o descuide.) El asociacionismo está en decadencia por esa misma razón. El asociacionismo, en efecto, supone que a partir de fenómenos elementales se estructuran en nuestra mente los estados y fenómenos psíquicos más complejos, como por superposición y combinación. Es ésta una de las secuencias del empirismo inglés, sobre todo a partir de Locke, que distinguía solamente dos tipos de ideas, unas elementales o simples y otras resultantes de la combinación de éstas. El asociacionismo sostiene una dinámica de las representaciones mismas, pero concibe el alma, si la concibe de alguna manera, como algo meramente pasivo frente al juego de las asociaciones. Que encierra cierta contradicción en sí mismo, se desprende del mismo hecho de que el adalid del asociacionismo, Locke, que le dió el nombre en un capítulo agregado a la cuarta edición de su famoso *Ensayo*, tuvo que admitir, junto a las cualidades primarias y secundarias, las potencias o poderes de las cosas, los cuales, sin embargo, nada tendrían que ver en nuestra adquisición de las ideas acerca de esas mismas cosas. Es decir, que, al negar como algo fundamental en las cosas la actividad, ha de admitir en ellas el principio de actividad como algo fundamental e irreducible a otras cualidades. Sobre la idea fundamental de que la actividad es esencial a lo psíquico se alzan la psicología del pensamiento y de la voluntad (Würzburg), el voluntarismo de Wundt, el psicoanálisis y toda la teoría de psicologías dinámicas cuyo punto nuclear estriba en que la psique opera primariamente de modo intrínseco y teleológico.)

En psicología animal ya no se hace estima de la concepción automática cartesiana de que los animales operan por reacción puramente mecánica al estímulo, sino que se admite en ellos una situación o estado interior (*Sinnung*) en dependencia recíproca de ambiente e interioridad, que procura al animal una orientación teleológica de las respuestas instintivas. De aquí resultaría que, ya en la más elemental psicología, sería característica de lo anímico, de lo propiamente psíquico, la acomodación activa del sujeto al entorno.

* La actividad sería para muchos la quinta esencia de lo psíquico. La *percepción* (ya casi por nadie concebida como pura combinación de elementos simples en otros más complejos, desde los tiempos de Brentano, Meinong, Ehrenfels y otros representativos de la escuela austríaca, pasando por la psicología estructural, etcétera) sería pasiva en cuanto que es estimulada desde fuera; pero cómo lo sea dependería de la disposición interior, necesidades, intereses, etc., del individuo. Cada cual ve lo que le interesa. Igual se podría decir de las *representaciones e imágenes*, motivadas no sólo por una simple asociación mecánica, sino por cierta predisposición activa del sujeto. Y también del *pensamiento*, no contrapuesto a la voluntad, por lo menos por cuanto que dirige la atención, encauza los actos de relación y mantiene la tensión, concentración y síntesis, sin las cuales sería imposible la solución de cualquier problema. En la teoría neoescolástica del conocimiento se suele admitir que, por lo

menos en casos otros que los de evidencia inmediata, el auxilio de la voluntad no es injerencia, sino complemento natural. Que viene a ser lo que afirmaba San Agustín de que la voluntad tiene la primacía sobre el entendimiento y las demás potencias no sólo porque es determinante de todas ellas, sino porque el conocimiento de la verdad es una virtud y requiere y supone la buena voluntad.

X Según todo lo anterior, no parece disparatada la concepción antropológica del sujeto libre como activo o actuativo, ejecutor, que en su quehacer pone su acto existencial. Ni, por ende, tampoco la pedagógica que busca en la iniciativa personal del alumno, en su espontánea actividad más que en la pasiva aceptación de enseñanzas dictadas ex cátedra, su provecho e instrucción. Actividad motivada, primeramente, en las capas instintivas, anímicas, y luego en las propiamente espirituales y culturales. El concepto de la actividad pedagógica (1) implica fomento de la propia iniciativa del alumno en el quehacer escolar, vivencia del yo en la operación, y subordinación de la misma en todo momento a un fin. Lo contrario es la pasividad, la receptividad, la postura rutinaria de escuchar y obrar porque "lo han mandado de ejercicio". La enseñanza activa es, como dice Hergert, "trabajo espiritual autónomo y, siempre que se pueda, manual también".

* * *

X No es necesario ni oportuno emparentar el postulado de la actividad en la escuela con la tendencia, una de tantas de La Escuela Nueva, llamada "Escuela ac-

(1) Algunos la llaman autoactividad. Me parece una violenta y poco afortunada adaptación de uno de los términos, no el más frecuente, de la pedagogía alemana para designar este concepto. Empleados con este fin son, además del de *aktivität*, que es el más corriente, los de *Eigentätigkeit*, *Selbsttätigkeit*, *Spontaneität*, etc. El de *autoactividad* solamente correspondería a *Selbsttätigkeit*, traduciendo, elemento a elemento, los componentes *selbst*, por *autó*, y *Tätigkeit*, por *actividad*. Mas *selbst* tiene dos sentidos: el falso reflexivo o subjetivo y el verdaderamente reflexivo u objetivo. *Selbsttätigkeit* podría estrictamente significar "hacer uno mismo" lo que sea, o "hacerse uno mismo". De hecho se le destina para la primera de estas dos acepciones y no para la segunda. En cambio, el reflexivo griego *αὐτόν* o *εαυτόν* es objetivo, lo cual hace menos propia su aplicación al caso. Podría entenderse compuesto del subjetivo *αὐτός*, que, a veces, aduce los sentidos de "por sí mismo, espontáneamente"; pero, sin embargo, no siempre resulta de la composición la significación esperada por la acepción del componente *αὐτός*, como al derivar de *αυτομαίξω* (hago espontáneamente) *αυτομαξία* que quiere decir "suceso fortuito", y no propiamente "acción espontánea".

Además, el término *autoactividad* adolece de un hibridismo grecolatino innecesario en el caso. Y como remate, la terminación abstracta interrumpe la corriente de acción en la que sería aplicable una significación no reflexiva. Es decir, que si en la voz *autoactivo* fuera fácil y viable la significación de "activo con espontaneidad", esa misma significación se entrecorta y hace violenta en el término abstracto. No es la lengua castellana muy propicia a estas composiciones. Aun en la griega, a la cual pertenece el primer miembro del término, sería difícil encontrar un segundo elemento que en composición con *αὐτός* tuviera el significado que se quiere obtener del compuesto. Acaso pudiera aceptarse el de *autopragia* o *autopragia*, actuación libre, *autourgia* o pericia en el hacer por sí mismo, *autopoética* o creación propia, etc. Pero, bien pensado, ¿para qué? ¿Es que no basta el nombre de *actividad*, o *propia actividad*, o el de *iniciativa*, que implica originalidad en la acción? Lo que no debemos esperar es que, tomando un término del lenguaje usual, quede definido el concepto *ipso facto*, además de expresado. Pero tampoco quedará, por mucho que lo compongamos, con elementos extraños.

tiva". No sólo interesa en la escuela—como sostiene dicha tendencia—dar expansión móvil a las tendencias, ni satisfacción a las necesidades que impelen a actuar. La iniciativa y ocupación no tienen por qué ser anárquicas y sacudir cualquier uncimiento a disciplina. Ni lógicamente llevan implicado ningún prurito antiintelectualista. Tampoco es preciso adoptar el axioma de Kerschensteiner de que la escuela futura será la "Escuela del Trabajo": ni como él la entendía ni como la han entendido Blonskij, Oestreich o cualquiera de los pragmatistas de la enseñanza. Pero no hay por qué disculpar los defectos de la escuela "tradicional": atender más a la materia de enseñanza que al niño que la aprende, más a la escuela que a la vida, más al curso de la enseñanza que a las conveniencias del aprendizaje.

Las razones de estas taras de la escuela que he llamado, como muchos, "tradicional", pueden reducirse a cuatro, según Stöcker:

1.^a RACIONALISMO

Para Herbart, los buenos conocimientos promueven las rectas acciones en el orden religioso, moral, práctico, etc. Sin embargo, la "instrucción educativa" no se compadece bien con el dicho profano y escriturístico de que aun viendo lo mejor obramos lo peor. Sin conocer el bien no se puede practicar; pero no todo moralista es un hombre honesto. Aparte de que, con frecuencia, el bien más se siente o presiente que se conoce. Tal vez quepa aquí mejor el concepto suareciano de conocimiento por connaturalidad que el puramente intelectual. Por otra parte, el llevar a un extremo no comprobado el axioma de la motoricidad de imágenes e ideas conduciría a un puro determinismo. Si toda representación, pongamos por caso la del suicidio, se realizaría de no estar inhibida por otras concomitantes, resultará que somos libres accidentalmente, debido al hecho extrínseco de que tenemos cuatro representaciones en vez de una.

2.^a ASOCIACIONISMO

El alma es una entidad pasiva, receptiva, un martraz en donde se verifican independientemente las acciones y reacciones entre los elementos psíquicos. La misión de la escuela es llenarla de representaciones, las cuales, ellas solas, irán realizando toda la labor educativa e instructiva apetecible. La labor pedagógica consistirá en buscar y refinar el método hasta la sutileza, mediante un escalonamiento de grados formales: preparar el terreno mediante una introducción que llame a la puerta de la percepción a las representaciones ya almacenadas que más cortésmente acojan a las advenedizas; afinar y refinar los procedimientos conforme al proceso de asimilación; dar masculladas y condimentadas en evidencia las conclusiones y aplicaciones. Método; sobre todo, método: cuanto mejor sea el método, mayor es el éxito; a un método perfecto corresponde un éxito total.

3.^a GENERALIZACIÓN

Descuido y postergación de la personalidad individual, apelación al alumno "normal", atención al nivel medio, al tipo medio, desatendiendo las diferencias individuales del mismo, tiempo, capacidad... Y con ello, la búsqueda del gran "dorado" de la Pedagogía: el método universal. Si la naturaleza humana es una, no cabe más que un método perfecto, el único; y una vez hallado, el éxito es infalible. Este fué el sueño de Pestalozzi.

4.^a VERBALISMO

Descuido de la propia actividad del alumno y de la iniciativa en el trabajo, y olvido de que la mejor manera de aprender es estar ocupado e interesado en lo que se hace.

* * *

La que llamaríamos escuela renovadora se alimenta de otros principios contrapuestos a los anteriores. Ya hemos hecho alusión al de la

SUBJETIVIDAD

El alma es un principio activo. Ello fuerza a considerar, más bien que modelar, el desarrollo del sujeto de la educación. La evolución del niño y de sus intereses es punto cardinal de consideración por el educador. Por lo que respecta al ambiente, tanto se ha de considerar en razón de su influencia sobre el niño como en función de la acomodación de éste. La relación es mutua, por lo menos en el sentido de que el niño selecciona del medio exterior aquello que le interesa, en la medida en que tal selección sea permitida y posible a su capacidad e iniciativa. No es problema ya de absorción por el medio, sino de inserción en él, pues se supone que el sujeto tiene más participación personal en el proceso.

AUTOFORMACIÓN

Ya no se le considera al alumno como un mero recipiente de formas prefiguradas e impuestas, no es "como la cera al sello" o "como el mármol al escople", sino un ser vital que transforma lo que recibe, es decir, que le da otra forma para asimilárselo. Sería él quien propiamente informara las enseñanzas y no al revés. Por tanto, enseñar, sí, pero entendiendo la enseñanza según un "nuevo concepto"; desde luego, menos cómodo para el maestro, pero más educativo para el alumno.

NUEVOS POSTULADOS

Contra la verbosidad, o por lo menos verbalismo, la *intuición en la enseñanza*. Contra el método exagerado y la programación rigurosamente lógica, una *reducción de las materias* de enseñanza, a cambio de

una mayor alegría y participación en el trabajo, de la regulación del aprendizaje de acuerdo con las fases evolutivas del escolar, de una mayor vivencia del mismo vivir, del autodomínio y regulación propia a través de la obra, y en ella una acomodación y atemperación del capricho infantil al imperio de las leyes de la realidad. Contra el rigor metódico de los grados formales, los que llamaríamos *grados materiales del trabajo mismo*: fijación del plan, disposición de los medios e instrumentos, planteamiento del proceso de ejecución de la obra, distribución y ejecución de las partes, recopilación de los resultados prácticos y teóricos del trabajo, fijación y utilización de los mismos, planteamiento de nuevos y sucesivos asuntos y tareas, discusión de problemas, etc. En toda esta nueva trayectoria metódica impera, en primer lugar, la iniciativa y necesidad del muchacho, la cual determina las tareas en virtud del interés sentido por una y no por otra. Llegado el momento de la ejecución, el individuo se convierte en alumno de la materia misma, auxiliado por el maestro, cuyo arte pedagógico consistirá en saber ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo, en vez de empeñarse en desescombrar completamente su camino. Porque ni en las matemáticas, como decía Pitágoras, ni en la vida hay caminos reales. Y contra las formas exteriores de disciplina rigurosamente llevadas a la práctica, vacías de principios informadores, una nueva postura frente al trabajo y la clase: obligación de participar en la conversación, de preguntar, de objetar, sin menoscabo de la obligación de callar cuando sea necesario o conveniente o simplemente ordenado, pero principalmente cuando lo que se iba a decir era vano, lo cual equivale a "obligación de pensar antes de hablar", en la medida en que la capacidad del alumno lo permita; obligación

de enfrentarse activamente con las explicaciones que oye, mediante una crítica constructiva, positiva, que traiga como fruto la responsabilidad, la necesidad de principios, la consideración hacia las razones de los demás, el respeto, las formas y la formalidad; y, en todo momento, un cuidado constante, asiduo, esmerado de todos los medios y recursos de expresión del individuo: de los gestos, la mímica, el tono, la postura y, sobre todo, el lenguaje hablado: la pronunciación, la fluidez, la propiedad, la corrección morfológica y sintáctica, la belleza artística. Al decir *expresión* no hay que confinarla en la exteriorización o comunicación de ideas: toda la vida es expresión; y mucho más, el trabajo, la obra: cuadernos, dibujos, juegos, deportes, tipos de aficiones, peculiaridades de toda clase. Lo cual quiere decir que tampoco hay que desatender, para una completa educación, la conducta del educando en los ratos de ocio, y que se deben aprovechar cuidadosamente, sin agostar su espontaneidad, antes fomentándolas, esos mismos como recurso o complemento: fiestas, juegos, vacaciones, círculos recreativos, cines, representaciones artísticas, coros musicales, rondallas, competiciones, etc. En una palabra: toda exteriorización del sujeto, ya que precisamente por proceder de su interior, de su principio natural, es algo en que se plasma y se vuelve a recoger, formando o transformando su personalidad.

Si en una frase hubiera de compendiar el contraste establecido entre los dos tipos de enseñanza, el verbalista y el activo, emplearía la fórmula de que "contra el predominio de la escuela de enseñanza, la escuela de aprendizaje". Lo cual, dicho queda, no significa que las enseñanzas queden postergadas, sino que se inculquen por medios más adecuados. Insistamos: más activos.

La enseñanza por correspondencia como problema didáctico

JOSE FERNANDEZ HUERTA

Cualquiera de nosotros, como lector de diarios y revistas, tropieza insistentemente con ofertas de enseñanza rápida y segura por medio de correspondencia sistemática. ¿Cómo reaccionamos ante tales promesas? Las respuestas a dichos estímulos dependen de nuestras concepciones de la vida. Nuestra personalidad se halla inmersa en el concepto del universo y debe aflorar rotundamente. Los rasgos predominantes de cada persona serán decisivos en la actitud ante los ofrecimientos leídos. También la circunstancia vital, con sus tensiones y presiones, coparticipará en dicha actitud. Unas veces seremos impelidos por el anhelo de ampliar el área de nuestras actividades, que se nos aparecen anodinas, raquílicas, rutinarias. Otras

buscaremos el triunfo en el estrechamiento de nuestro dominio por medio de cierta especialización. Las más de las veces renunciaremos a aceptar las sugerencias por falta de vigor, escasez de tiempo o desconfianza en la seguridad de dicho método de aprendizaje.

Quizá alguno se extrañe, pero la enseñanza por correspondencia ocupa hoy un alto lugar entre los sistemas didácticos. ¿Acaso los historiadores de la Pedagogía no aceptan cartas particulares o epístolas de amplio sentido como fuente de estudio en el desenvolvimiento de las ideas pedagógicas? La epístola didáctica no es más que la muestra espontánea de algo que se podría sistematizar. Representa normalmente el aspecto magistral y da por supuesto que el alumno