

los hombres. La vivencia del tiempo es completamente distinta en el campo y en la gran urbe, como distinto es en ambos espacios sociológicos el caudal y el ritmo de la circulación de las personas, los bienes, las ideas y las emociones, por lo que no es exagerado afirmar que el movimiento de industrialización y su correlativo el proceso de urbanización están sometiendo al hombre a transformaciones psicológicas cuyo alcance no puede preverse. Claro está que no cambiará nunca la "naturalidad" humana; pero será considerablemente "modalizada" por nuevos e incesantes condicionamientos.

En esta situación, no exenta de riesgos y de celadas, parece que la doctrina educativa tenga por misión principal llevar al alma de los educadores la convicción de que es necesario acomodar las conciencias a las exigencias de un mundo que cambia, un mundo en el que todo misonismo constituye una tentativa de suicidio. Los incesantes trabajos de los investigadores hacen que cada semana aparezcan veinte nuevas revistas dedicadas solamente a las ciencias físico-naturales. Con diversa periodicidad, y en lenguas distintas, la prensa lanza a la curiosidad y a la reflexión de los estudiosos más de ocho mil revistas pedagógicas. ¿Se piensa en lo que supone este hervidero de concep-

tos y experiencias, cuya potencia de "penetración" multiplican los modernos medios de difusión y comunicación?

Evidentemente, no todo puede ni debe cambiar. Las verdades religiosas permanecerán firmes en sus principios incommovibles y acaso más vigentes que ahora en no pocas almas. Pero casi todo lo demás: verdades y realidades sujetas a las mudanzas de lo contingente; parcelas científicas, que caen bajo el imperio de postulados más generales, los cuales, al ser descubiertos, iluminan con una nueva luz las porciones ya conocidas reordenándolas en estructuras de más amplio radio, se modifica obedeciendo a presiones diversas que actúan sobre los conceptos rectores y las estructuras sociales.

La vivencia del cambio, como realidad actual predominante, no siempre grata, y en no pocas ocasiones trágica, debe llevar al maestro a un permanente autoanálisis de sus métodos y sus objetivos, a una reflexión enérgicamente realista de sus instrumentos y maneras de pensamiento y de acción, para alejar de la escuela toda inercia, todo mecanismo, toda rutina, toda parálisis mental y efectiva, único modo de que pueda ampliar el horizonte vivencial de sus alumnos, disponiéndolos a vivir en un mundo que cada día ensancha más y más sus perspectivas.

¿CLASE AUDITORIO ————— O CLASE LABORATORIO?

por LOUIS CROS

Lo que está siendo sometido a crítica es el concepto mismo de clase. ¿Por qué?

Volvamos a las estadísticas anteriormente citadas. Ellas nos enseñan que *un tercio de los alumnos* está formado por niños que aprovechan satisfactoriamente una enseñanza fundada principalmente en la lección oral, el libro de clase, el deber y la interrogación de tipo tradicional, porque estos procedimientos son más adecuados para formar ideas abstractas, para interesarse en los conocimientos teóricos y en un saber escrito.

En cambio, los demás niños tienen necesidad de una *motivación* más concreta para realizar un pleno esfuerzo intelectual; sólo se concentra su atención y se despierta su espíritu cuando las facultades de intuición y de imaginación se ponen en actividad mediante el sentimiento de participar en una creación, en una obra, de la que esperan una *utilidad inmediata*. El saber, que no se separa en ellos del saber hacer, tiene que aparecer ante su espíritu como un *instrumento de la acción*.

En estos niños nunca es tan fecundo el esfuerzo cuando esta motivación no existe. "Es muy cierto —observa J. Vuillet— que los niños del curso elemental se entregan a un esfuerzo sin reservas cuando calculan *la cosecha de un hortelano*; pero es más

cierto todavía que su esfuerzo crece cuando examinan las cuentas de la Mutualidad. Es verdad que el niño del curso medio presta atención cuando ordena las frases de una composición francesa; pero es todavía más exacto que prestan una atención especial cuando escriben una carta a sus padres o a sus amigos. Es cierto que el niño del curso de fin de estudios realiza un esfuerzo cuando aprende las partes del esqueleto; pero lo es mucho más que lleva a cabo un esfuerzo motivado cuando identifica huesos encontrados en el bosque."

Hay que hacer justicia a la Administración de la enseñanza: las instrucciones pedagógicas en vigor en nuestro país han preconizado con frecuencia métodos inspirados en esta concepción. Pero la mejor teoría pedagógica es ineficaz si no va acompañada de medios prácticos de ejecución. Hay que reconocer que por falta de la libertad de iniciativas, de condiciones materiales y del instrumental técnico necesario, estos medios no se aplican en muchos casos.

Así, los malos alumnos, abandonados a la pasividad de las colas de clase, son con mucha frecuencia niños a los que no se les ha ejercitado de pequeños en el trabajo intelectual *a partir* de una acción material, más tarde en el razonamiento abstracto y en la expresión verbal *a partir* de observaciones y ex-

perencias personales, que responden a una curiosidad real o a satisfacer una necesidad vivida. "Cuando yo era pequeño—dice también Alain—iba a ver pasar los trenes. Lo primero que comprendí fue el mecanismo de las agujas. Por entonces iba al colegio, donde estudiaba latín y griego. Como tenía buena memoria pasaba por inteligente; en realidad, mi inteligencia solamente se ejercitaba fuera del colegio y siempre en procesos mecánicos. Estos hechos deberían orientar a los pedagogos."

La organización de nuestras clases ¿está concebida para alumnos que observan, actúan, buscan por sí mismos? En la mayoría de los casos, no. Reunidos los niños alrededor del maestro para oír sus explicaciones, lo mismo que en los tiempos en que la lectura por el profesor de un raro manuscrito era lo esencial de la enseñanza, la clase está preparada para este *auditorio*. Ello se revela en la estructura, la ordenación material, las dependencias.

Se trata ahora de convertir la clase en un *laboratorio*. Con una organización y una disposición que permitan lo mismo el trabajo individual que su realización por grupos: grupos de lectura y de tareas literarias, con ficheros, biblioteca y redacción de resúmenes; grupos de trabajos históricos, geográficos, científicos, técnicos, artísticos, asociando el estudio teórico y la encuesta o la manipulación, tanto dentro como fuera de la clase. Con un material de enseñanza (libros, documentos, material de reproducción gráfica, material científico y técnico, medios audiovisuales) que permita la participación activa y constante del alumno en la elaboración de la documentación o de la experiencia. Acaso, también, con una distribución de los alumnos muy flexible, no obligatoriamente por grupos de la misma edad, sino por cursos, asociando, para una misma materia o un mismo trabajo, alumnos de distinta edad, pero del mismo nivel de conocimientos.

Estas ideas, ciertamente, no son nuevas. De Rousseau a Pestalozzi, de Dewey a Sanderson, de Decroly a Langevin, de Monod a Freinet, de Claparède a Cousinet y a Roger Gal (para no citar más que algunos eslabones de una larga cadena), todo o casi todo se ha dicho, en Francia y fuera de Francia, contra el procedimiento escolástico y a favor de una pedagogía fundada en una mejor utilización de los resortes de la actividad intelectual. Sin embargo,

son todavía muy pocos, lo mismo entre los docentes que entre los dirigentes, los que han tomado conciencia no ya solamente del interés experimental o de la utilidad práctica de ciertos ensayos pedagógicos, sino de la imperiosa necesidad económica y social de una transformación orgánica y general de las técnicas de enseñanza.

La enseñanza, seguramente, ha dejado, desde mucho tiempo, de ser un discurso desde lo alto de la cátedra. Es un diálogo, se dice con frecuencia. Excelentes maestros saben hacerla activa y vivaz, a despecho de todas las dificultades materiales. El empleo de una documentación concreta, el trabajo práctico o dirigido, el estudio del medio, recomendados por las instrucciones oficiales, son empleados cada vez más. Sin duda. Pero es necesario que el maestro no tenga sólo la iniciativa del diálogo; que la pregunta vaya con la mayor frecuencia posible del alumno al maestro y no del maestro al alumno, a consecuencia de una curiosidad activa y no de una presión que inquieta; que, en la medida de lo posible, no sea el profesor quien ilustre un curso mediante "experiencias", sino el alumno quien manipule y experimente, guiado y ayudado por el maestro.

Es necesario también que la enseñanza no sea sólo un diálogo entre el profesor y algunos alumnos: tiene que ser un cambio entre el maestro y todos los alumnos. La mejor manera de conseguirlo es organizar el diálogo entre los propios alumnos, asociar a un trabajo común las diversas formas de inteligencia, de conocimientos, de experiencia de los niños, de origen, temperamento y hábitos diversos, que ahora se agrupan en los bancos de la escuela, que después en la vida se reunirán también para realizar tareas colectivas.

La clase ideal de antaño era una clase *homogénea*. Ya no lo es ni puede serlo. Hoy debe explotar a la vez las aptitudes teóricas del uno y las aptitudes prácticas del otro, la facilidad de expresión de éste, el sentido artístico de aquél, las facultades múltiples de reflexión y de intuición, de lógica y de empirismo, de concepción teórica y de ejecución práctica, desigualmente repartidas, pero que se fecundan las unas a las otras.

(De *L'explosión scolaire*. Sevpén, París, 2.^a edición, 1962, págs. 96-104. Traducción de A. M.)

Reconocemos que la lucha áspera entre el hombre y la materia, en cuanto lucha directa, está cada vez más sobrepasada en las sociedades industriales evolucionadas: ella se ha transformado en lucha entre el hombre y la naturaleza en otros planos, con medios cada vez más poderosos y mediaciones cada vez más complejas. Una enseñanza fundada en los valores del trabajo inspirado en el artesanado sería hoy, y más aún mañana, desadaptada, ineficaz y hasta peligrosa... El medio de nuestra civilización es técnico, es decir, científico. En este sentido, las nuevas condiciones del trabajo exigen una enseñanza profesional diversificada en todos los escalones y coincide en estrecha conexión con las transformaciones de la producción... La rápida evolución de las técnicas, que exige en muchos obreros una frecuente readaptación, implica la condena de toda especialización precoz. Acaso la formación profesional de los adultos sea desde ahora más racional que el aprendizaje de los adolescentes. En todo caso, la prolongación del período escolar, retrasando cuanto sea posible, y más allá de los quince años, la formación profesional elemental, la introducción cuidadosa y revisada frecuentemente, de una enseñanza general (científica y literaria) son, desde ahora, principios sólidamente justificados.

(GEORGES FRIEDMANN: *Enseignement et culture de masse*. En «Communications», París, I, págs. 10-11.)