

DIMENSIONES TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL PROBLEMA EDUCATIVO

POR JUAN MANUEL MORENO.

Preliminares.—El sello peculiar del problema educativo.—El tema del hombre en la Pedagogía cristiana.—La dimensión práctica de los quehaceres pedagógicos.

Preliminares.

Aquilatar y concretar el concepto de Pedagogía presenta serias dificultades. Un hecho explicativo lo tenemos en la multitud de enfoques y definiciones que han ido surgiendo a lo largo de la Historia. Conceptos a veces diametralmente opuestos; otrás, parcialmente divergentes. La Pedagogía ha recibido las más variadas investiduras conceptuales, hijas de diferentes sistemas filosóficos, sociológicos, políticos, etc. Unos han negado su cientificidad¹; otros han querido ver en su contenido un pálido y fragmentario reflejo del haber de otras ciencias de más honda presencia filosófica; los más se han contentado con marcar la línea práctica de sus aplicaciones concretas al plano de la enseñanza, postergando inconscientemente su perfil teórico-especulativo.

Hoy no faltan escépticos o reservados pensadores que todavía dudan del valor científico de la Pedagogía. Sus convicciones les llevan a tesis verdaderamente destructoras de las esperanzas de investigación y síntesis pedagógicas. Sus argu-

¹ DILTHEY, W.: *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires, 1954.

mentaciones hacen descansar al saber pedagógico en una mera opinión (*doxa*), cuando de hecho constituye una ciencia (*episteme*) provista de todos los caracteres de tal.

El hecho de que la etapa precientífica de la Pedagogía sea excesivamente extensa en relación a su fase científica no echa por tierra el baluarte científico de los problemas educativos. Concedamos, sí, que la ciencia pedagógica es una ciencia en su momento inaugural, inicial, introductorio; pero es una ciencia.

No deben quedar ocultos los actuales esfuerzos llevados a término por estudiosos² que han pretendido colocar a la Pedagogía en el lugar verdaderamente conseguido por ella en el árbol de las ciencias. La ciencia de la educación tiene su sitio, su sede, en la representación gráfica del *arbor scientiarum*. Sede sometida a necesarias vinculaciones, interconexiones y subalternanzas, pero sede existente y real. Sede que confiere al saber pedagógico la investidura científica.

Durante la etapa precientífica del saber pedagógico, a que hemos hecho relación anteriormente, se caracterizó por colocar a la Pedagogía en el seno de la Política o Moral (Platón y Aristóteles), de la Teología (Tomismo) y de otras disciplinas lógico-especulativas (siglos xvii-xviii). Se llegó a pensar incluso que el problema educativo se reducía y encerraba en las cuestiones políticas, sociales, teológicas. No podía esperarse otra reflexión de lo pedagógico, cuando otras ciencias se constituían en solucionadoras de gran parte de la problemática antropológica.

Este hecho que nosotros tachamos de circunstancial (*pro-tempore*) fué bien pronto salvado a la luz de la síntesis herbartiana, que, aunque desembocó en el más claro de los formalismos metodológicos, alcanzó de otro lado para los problemas educativos el laurel de la sistematización y de la estructura. Posición herbartiana que al colocar a la Pedagogía de cara a la Ética y a la Psicología, aseguraba universalmente la conexión de la *ciencia de la educación* con la *Filosofía*.

² Consúltense las obras de BRAIDO, Pietro: *Introducciones alla Pedagogia*, Torino, 1958, y NASSIF, R.: *Pedagogia general*, Buenos Aires, 1958.

Y hasta el momento, consciente de su configuración interna, la Pedagogía se ha mantenido dentro de la órbita de la Filosofía, en espera siempre de las necesarias explicaciones y serias fundamentaciones. Ella «no ha realizado la revolución antifilosófica que otras ciencias..., no ha proclamado el *nom serviam* que lanzaron las ciencias particulares, alentadas por la pseudofilosofía positivista»³. Sin embargo, paralelo a esa vuelta pródiga de las ciencias al seno de la madre común *Philosophia* (que ha originado hoy el fenómeno de las llamadas filosofías de las ciencias) ha nacido también, aunque debido siempre a una postura de sereno respeto, la *filosofía de la educación*.

Nuestra tesis pretende probar el auténtico carácter científico de la Pedagogía. Carácter no de mera concesión, sino de merecida conquista. El problema acerca de una definición de Pedagogía puede resolverse si se sabe justificar cómo la Pedagogía es la *ciencia de la educación*. Esta definición, sometida a un minucioso análisis podrá darnos idea integral de los aspectos bipolares (teóricos y prácticos) que la educación lleva emparejados al ser considerada como hecho, proceso y actividad.

El sello peculiar del problema educativo.

Examinados estos puntos de carácter introductorio en torno a la problemática general de la ciencia de la educación, se nos impone indicar cual sea nuestra posición. No despreciamos ni acotamos los ventajosos resultados y las serias aportaciones llegadas al saber pedagógico por los distintos sistemas filosóficos. Por el contrario, aceptamos, reconocemos, lo que en ellos hay de verdadero y eficaz. Sólo queremos cargar las líneas sobre la necesidad de construir una posición sintética y justificada a la luz del cristianismo y su revelación, sin la cual no encontraríamos explicación posible al concepto de *educación integral*.

³ YELA UTRILLA, J.: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía. Madrid, 1950, p. 335.

Queremos definir el saber pedagógico. Pretendemos aclarar *qué es la Pedagogía*. Abordamos la cuestión dando contestación a cuatro cuestiones básicas que Braido⁴ nos propone:

a) *¿Existe el problema de la educación como problema específico e irreductible a otro tipo de problema?*

b) *¿De qué naturaleza es este problema: teórica o práctica?*

c) *¿Existe una solución científica del problema educativo?*

d) *¿Qué definición es la más integral para expresar el conjunto de saberes y prácticas sobre los problemas educativos?*

Que el problema educativo existe lo pregonan con recias voces la necesidad de la educación y el hecho de su posibilidad. El ser humano no nace perfecto. Aunque en el neonato se dan ya todas las facultades y potencias propias de la naturaleza humana, sin embargo, estas facultades y potencias están faltas de maduración. El recién nacido es un ser *in-maturo*; es un *homunculus*. Tal estado de real insuficiencia pide con toda clase de justificaciones la presencia de un proceso de ayuda a este ser «no acabado»⁵. La existencia de otros seres ya maduros, o más cercanos a la madurez ideal, asegura la colaboración y ayuda en la tarea de hacer lograr la madurez a aquellos sujetos que aún no la lograron. La familia, la escuela, la sociedad, son entidades capacitadas para este proceso de ayuda.

Este problema enunciado así: «El hombre tiene necesidad de la educación», es el germen inicial de una serie de principios y postulados que dan realidad a un nuevo tipo de saber: el saber pedagógico. Sin la existencia de este problema previo, la mente humana no da paso a la reflexión. El dicho aristotélico «por la extrañeza comenzaron los hombres a filosofar»⁶ es de la más absoluta evidencia. Las opi-

⁴ BRAIDO, P.: Op. cit., p. 113.

⁵ Para usar la idea manjoniana.

⁶ ARISTÓTELES: *Metaphisica*, I, 1.

niones, los criterios, las tesis y teorías nacen siempre como correlato conceptual o verbal de una problemática entitativa. El saber pedagógico es efecto, pues, del problema educativo.

En el seno de este saber, si procedemos con serena actitud de finos analistas, observamos la residencia en él de dos vertientes diferenciales que lo configuran y estructuralizan. Y ello porque el saber pedagógico es un saber del *quid est* el problema educativo y un saber del *quomodo fit* la educación.

¿Quid est el problema educativo? Interrogante que lleva en sí misma el sello *teórico* del saber pedagógico. Toda *teoría educativa* estará así provista de una línea de especulaciones y conceptualizaciones en torno a los diferentes problemas de la educación. La Filosofía de la educación, intentando una explicación de las cuestiones ontológicas (ser del hombre y ser de la educación) unidas a la Teleología de la educación (problema de los fines) y a la Teología de la educación (aportación de la Revelación cristiana al proceso perfectivo humano) componen el amplio arsenal de una *teoría pedagógica*. Dicha teoría nos muestra claramente su intención al señalar directrices, precisar posturas y resolver problemas.

¿Quomodo fit la educación? Interrogante que también lleva en sí misma el sello *práctico* del saber pedagógico. La práctica es algo inseparable del seno de la Pedagogía. Trazadas las directrices desde una atalaya teórica, se impone encontrar su realización y aplicación en la fragua empírica de la práctica. La Pedagogía no tendría validez en su dimensión especulativa si no contase, como de hecho cuenta, con una serie de prácticas docentes exigidas en el terreno concreto de la enseñanza. La Pedagogía empírica y experimental, la Didáctica, la Orientación profesional y Organización escolar son sectores disciplinario-pedagógicos llamados a realizar este sello práctico del saber educativo.

No debemos, empero, dejar sin aclarar qué tipo de práctica es ésta a la que hace referencia la Pedagogía. Porque existe una práctica que recae sobre el dominio de lo *agible*, y otra que se centra en el dominio de lo *factible*. La prime-

ra es la práctica del *obrar*. La segunda, la práctica del *hacer*.

Santo Tomás⁷ habla de una *recta ratio agibilium* (la prudencia) y de una *recta ratio factibilium* (el arte); «con lo cual se consigue advertir que, mientras al prudente se le exige ante todo rectitud y racionalidad en el obrar inmanente, en el artista lo exigido es esto mismo, pero en sus haceres trascendentes»⁸.

«La forma de vida del maestro es una forma de vida predominantemente práctica»⁹. Dicha práctica recae sobre el dominio de lo factible, ya que más que un obrar personal intransferible constituye su actividad un hacer interpersonal y trascendente. Es una práctica-poética. Es un arte.

Como arte, la Pedagogía requiere los requisitos exigidos por Aristóteles. Nos apunta el Estagirita: «Ars est habitus quidam cum vera ratione coiuctus, operis alicuius efficiens»¹⁰. El arte lleva consigo *habituación ética, creación estética y reflexión lógica*. Y verdaderamente el quehacer docente exige un hábito experiencial para la enseñanza; la consecución en el alma del niño de una serie de virtudes y perfecciones; y, finalmente, la realización de este quehacer desde una actitud reflexiva y consciente de su difícil y delicada misión. El educador es un artista, un escultor de almas, si pone en el hacer educativo los rasgos exigidos en la definición aristotélica.

La exposición de estas razones hacen de la Pedagogía un saber bifronte: teórico-práctico.

Examinar si este saber tiene rango científico es otra cuestión de primordial interés. De ella depende en gran parte la aseveración total y definitiva: la Pedagogía es la ciencia de la educación. Ciencia poseedora de los requisitos exigidos para ello.

Nuestra posición, a más de encontrar un perfil bifronte

⁷ SANTO TOMÁS: *Summa Theologiae*, I-II, 57.

⁸ Véase REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, núm. 59, 1957, p. 190.

⁹ Citado en GARCÍA HOZ, V.: *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, 1944, p. 57.

¹⁰ ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, VI, 1.

(teórico-práctico) en el saber pedagógico, incluye la idea de una Pedagogía como ciencia auténtica. Ciencia provista de un objeto formal específico (la educación) y de las cualidades de organización, sistematización, necesidad y universalidad imprescindibles en el seno de su contenido.

Cognitio rerum per causas proximas; ésta es la definición de ciencia aceptada más comúnmente. La ciencia es un saber por las causas. Un saber que procede no de una reflexión espontánea, sino de una meditación serena y completa de las causas influyentes en el problema en cuestión.

En el problema educativo cabe la consideración de unas causas originadoras de una postura mental auténticamente científica. El hombre y sus facultades educables (*causa material*); el hecho de su perfeccionamiento (*causa formal*); el educador y su proceso de ayuda en el desenvolvimiento de la personalidad del alumno (*causa eficiente*); la perfección (*causa final*), y Cristo, perfección suma (*causa ejemplar*). Sobre la trabazón real de estas causas se alza la plena autonomía del perfil científico-pedagógico.

Y no sólo cabe divisar en el seno del saber pedagógico este conocimiento de los problemas educativos a través de las causas material, formal, eficiente, formal y ejemplar; lo cual daría como resultado un conjunto de nociones científicas *hic et nunc* (*estatismo científico*), sino que también, tomando como punto de partida este saber conseguido, existe en Pedagogía el deseo de conseguir nuevas teorías, nuevas directrices y criterios. Y estas novedades sólo se consiguen desde una actitud dinámica, hija del esfuerzo unívoco de la mente por conquistar la realidad de las cosas. En la línea de este esfuerzo tiene sentido la investigación y heurística de los nuevos saberes educativos (*dinamismo científico*).

Dadas estas razones, una definición integral del concepto de Pedagogía tendría que introducir en su exposición:

1. El saber pedagógico es un *saber teórico-práctico*.
2. La práctica pedagógica es una *práctica poiética* (arte).
3. El saber pedagógico es un *saber científico*.

Aceptamos, por ello, estas definiciones de Pedagogía:

1.^a La Pedagogía es la ciencia del *quid est*, y del *quomodo fit*, la educación.

2.^a La Pedagogía es la ciencia teórica y práctico-poética de la educación.

3.^a La Pedagogía es la ciencia y arte de la educación.

4.^a La Pedagogía es la ciencia de la educación.

El tema del hombre en la Pedagogía.

El hombre. El tema del hombre en la Pedagogía. Este es el punto que pretendemos examinar. Mas en estas apreciaciones que prometemos hacer, el móvil, quede esto especialmente aclarado, será siempre asegurar que el *tema del hombre* presenta sello y característica especial en la ciencia de la educación.

Tan importante es el examen de este punto que puede, sin miedo alguno, aseverarse que todo sistema pedagógico depende exclusivamente de la idea que se tenga del hombre. Esto mismo ha conducido a lo largo de la trayectoria histórico-educativa a la cristalización de posturas tendenciales y a la configuración de doctrinas y técnicas pedagógicas desviadas del recto y soberano concepto cristiano del hombre.

Quid est homo...? El hombre es un *microcosmos*. Microcosmos significa pequeño mundo, *minor-mundus*, un mundo abreviado, según expresión del Padre La Puente. Y, en realidad, un pequeño mundo es el hombre. Dos clases de seres constituyen el Universo: la materia y el espíritu. Los seres superiores al hombre no tienen materia, los que le son inferiores no tienen espíritu; sólo el hombre reúne en sí la materia y el espíritu, es la *síntesis de la creación*, es un microcosmos.

Por ello, sólo el hombre es educable. Los seres superiores al hombre—Dios y el jerarquismo angélico—hacen a la educación innecesaria. Los seres inferiores al hombre, por carecer de voluntad, sólo podrá hablarse en ellos de crianza,

adiestramiento o domesticación, pero nunca de un proceso auténticamente educativo.

Tengamos presente que el hombre es síntesis de materia y espíritu. Que hay en él un cuerpo, y que por encima de dicho cuerpo, informándolo, está el alma. El cuerpo humano es un cuerpo vivo: se mueve por sí mismo, sin necesidad de que le empujen ni arrastren, es el *término de su operación*, se nutre, se desarrolla, se reproduce. Es mortal. Va hacia la muerte. Lleva en sí mismo el germen de destrucción: consta de elementos heterogéneos, que tienden a desunirse, se malgastan sus energías, y aunque las repare por algún tiempo, llega un día en que se deshace.

El alma constituye la *forma* del hombre. Es simple y espiritual. Por consiguiente, inmortal. El cuerpo necesita del alma para vivir. El hombre es, en tanto que se da en su ser, la unión sustancial de cuerpo y alma. «Solamente la doctrina católica sabe apreciar la esencia de la naturaleza humana. Ve la grandeza del hombre y la demuestra. Ve su pequeñez y la descubre. Precave contra el orgullo que hincha y deshonra. Indica el motivo de su grandeza y de su pequeñez con una sola frase, que solamente ella ha formulado con claridad: el hombre es una criatura, pero una criatura de Dios»¹¹.

Según esto, una educación integral ha de tener en cuenta el hecho inicial de que el hombre es un microcosmos. En su esencia se dan penetrativamente conjugados y maritalmente abrazados el cuerpo y el alma. Prescindir del alma, asegurando que lo humano sólo consiste en lo corporal, o prescindir del cuerpo, señalando que el hombre es sólo espíritu, conduce, por distintos caminos, al mismo fracaso doctrinal. Repitamos aquí las palabras del Pontífice Pío XI: «El hombre tiene un alma espiritual e inmortal; es una persona adornada admirablemente por el Creador con dones de cuerpo y espíritu, un verdadero microcosmos, como decían los antiguos, un pequeño mundo que excede con mucho en valor a todo el inmenso mundo inanimado que le rodea»¹².

¹¹ LACORDAIRE: *Discursos sobre el hombre*, núm. 50.

¹² Pío XI: *Encíclica Divini Redemptoris*.

Con este concepto previo, con esta idea del hombre, idea que la Pedagogía obtiene de las consideraciones emitidas por una *filosofía cristiana*, podrá ahora trazarse y concretarse, sin temor a riesgos, sin pendulares dubitaciones, un auténtico programa de educación. Y en su seno una doble atención: cuidado y perfeccionamiento del alma; cuidado y perfeccionamiento del cuerpo.

La Pedagogía pagana, falta todavía de las aportaciones cristianas hechas a través de las palabras del Hijo del hombre, había centrado toda la educación en el proceso natural del perfeccionamiento del cuerpo y la inteligencia. Faltaba, empero, hacer ver cómo en el hombre debe distinguirse además su vida sobrenatural, la cual, por medio de la gracia santificante, recibe también el sello de la perfección. Este es el enfoque que la Pedagogía hace del hombre: considerarlo como susceptible de perfección en su materia y en su espíritu.

Caen en el error aquellos que aseguran que la Pedagogía cristiana es enemiga de la educación corporal o física. Nadie puede tildar al cristianismo de que mire con ceño fruncido, con pesimismo, al cuerpo humano. Para nosotros el cuerpo no es cárcel en que va encerrada el alma, sino compañero del alma en su peregrinación por la tierra. El cuerpo no es una jaula donde se agita el espíritu, sino instrumento de trabajo imprescindible para el alma.

«Vivimos en una época de *cultura física*, y se acusa a la Iglesia de darle poca importancia. Afirmación infundada. Jamás la Iglesia ha condenado los ejercicios físicos en lo que tienen de natural, de sano y de útil; más, ella misma se sirve de ellos (donde no se lo impiden) con el mejor éxito en la educación y en las organizaciones de la juventud»¹³.

La Pedagogía cristiana defiende y atiende a la educación física del hombre. Si así no lo hiciera iría contra el concepto que ella tiene de lo humano como verdadero microcosmos. La cultura física y somática, dirigida por las prescripciones

¹³ Pío XII: *Al Instituto Nacional de Roma*, 17-2-1942.

de la higiene y de la terapéutica, es un perfeccionar la *huella de Dios* en nuestro cuerpo.

Se ha de atender, pues, al perfeccionamiento y cuidado del cuerpo. Esta atención, empero, no ha de ser desmedida y exclusiva. Debemos apartarnos de todo narcisismo corporal. Abordaríamos entonces a un concepto pagano de la vida, falto de autenticidad y ética valorativa. Sabemos que «el cuerpo hermoso», «el cuerpo divino», tomado en sí mismo, es un ideal bárbaro; el *corpora plus quam humana* era ciertamente una alabanza en boca de los clásicos, pero alabanza de los galos bárbaros; nosotros no nos contentamos con ello, nosotros exigimos, además, que en esos cuerpos haya *animae plus quam humanae*, unas almas excelsas, más que humanas.

«Separar en la Pedagogía humana ambos elementos (el natural y el sobrenatural) es obrar una vivisección, de la que resultará una mutilación del ser humano»¹⁴. Puede valernos aquella frase clásica y perdurable de Juvenal: «Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano.»

Este es, pues, el enfoque que privativamente hace la Pedagogía cristiana del *tema del hombre* y del *tema del hombre perfectible*.

La dimensión práctica de los quehaceres pedagógicos.

Aunque necesita subordinarse a una teoría educativa, la Didáctica, en cuanto ciencia, es una ciencia esencialmente práctica. Trata de poner en nuestras manos una acabada *experiencia científica* para utilizar con garantías de éxito las técnicas de enseñanza dignas del hombre y eficientes en el proceso de su perfeccionamiento.

No nos basta el don natural. Ni siquiera el buen sentido. Necesitamos adquirir conocimientos científicos, de validez universal, capaces de dotar nuestras mentes de didactas para la tarea de la enseñanza.

La Didáctica cristiana hace frente abierto al concepto

¹⁴ КОЧН, А.: *Docete*, tomo VI, p. 114.

erróneo de que la enseñanza consiste en la *mera demostración* o transmisión de los conocimientos. Hoy, después de haber analizado el acto didáctico, nos hemos percatado de que la función docente no puede reducirse a la simple información. No somos sólo arquitectos en la tarea de las construcciones mentales de nuestros alumnos. Nuestra misión no se agota en el puro hecho de trasladar el saber a sus mentes. Necesitamos, además, orientar el mundo personal del alumno hacia un determinado núcleo axiológico capaz de dar luz en los derroteros de su vida.

He aquí que la enseñanza implica para la Didáctica cristiana la bipolar actividad del *enriquecimiento mental* del discente y de la *orientación en el peculiar signo de su vivir*. Sólo bajo este enfoque estaremos a salvo de los defectos desintegralistas de muchos sistemas pedagógicos modernos que se las precian de acabados y orgánicos.

No desprecia la Didáctica cristiana e integral el acierto conseguido por las distintas técnicas de enseñanza, fruto de las doctrinas pedagógicas de todos los tiempos. Ante ellas, con una actitud predominantemente crítica, el educador cristiano enriquece su experiencia entresacando los puntos positivos alcanzados con autenticidad.

No niega el educador cristiano el perfil científico de la *Didáctica general y metodológica*¹⁵; por el contrario, sabe bien que ante la multiplicidad de variantes que revisten los antagonismos modernos en contra de la científicidad de los problemas educativos, puede constituir el argumento didáctico una de las pruebas más elocuentes y verdaderas para la aniquilación de cualquier posición derrotista.

Igualmente, por lo que atañe al tema de los métodos y procedimientos de educación y enseñanza, la Pedagogía puede lograr en la *presentación y examen* de estas cuestiones, manifiestos puntos de vista que conduzcan a la aseveración de que la ciencia de la educación es una ciencia con todos los requisitos de tal.

¹⁵ Consúltese a este respecto uno de los últimos estudios publicados sobre Didáctica cristiana: TRONE, Renzo: *I problemi della didattica*. Torino, PAS, 1956, 397 pp.

Si por una parte la Pedagogía parece que toma los primeros principios de sus realizaciones docentes y discentes, del campo de la Metodología, bien pronto puede el reflexivo comprender que lo privativo de la ciencia de la educación a este respecto, consiste en el enfoque y consideración que ella hace del tema *procedimientos y formas de enseñanza* en el complejo campo del perfeccionamiento humano.

Instruir y educar: he aquí las dos grandes tentativas de la Pedagogía. Todo el esfuerzo de la ciencia educativa pretende, como hemos apuntado en otro lugar de este trabajo, dotar a la mente de un contenido científico-cultural, e imprimir al alma del sujeto una orientación definida.

Los caminos que se han de seguir para conseguir esta *dotación* y esta *orientación*, han de poseer los valores intrínsecos y subjetivos necesarios al fin. Y ciertamente, la Pedagogía, pese a que supone los métodos lógicos y de investigación general, cuenta en su haber con vías propias y específicas. Razón por la que el contenido interno de la Pedagogía acentúa los matices de su individuación.

Todo el esfuerzo que el docente pone entregándose al difícil y delicado arte de la enseñanza, todo su empeño instructivo, no persigue otra cosa que lograr en la mente del alumno la siembra de nuevas ideas, definiciones, relaciones y conclusiones. La instrucción se reduce siempre a un proceso de enriquecimiento mental, cuyo perfil dependerá, lo sabemos, del ahinco personal que haya puesto el alumno en asimilar las ideas (*aprendizaje*), y de la intensidad con que el docente le haya transmitido este saber (*enseñanza*).

A ello se añade el valor del método instructivo, que viene a secundar el esfuerzo bipersonal del maestro y del discípulo. Este empeño del método instructivo, este *querer ayudar, secundar, fecundar y facilitar el proceso docente-discipulante*, poniendo en juego los instrumentos metódicos, hace recalcar con serenos y gruesos trazos, que la Pedagogía es ciencia autónoma y llena de problemas específicamente propios.

Llenas están las páginas de la Didáctica de citas elocuentes, en las que esta idea arriba expresada, constituye objetivo

de notorio relieve. Así hablaba el pedagogo checo, Comenio, en pleno siglo xvii:

«Nosotros nos atrevemos a prometer una *Didáctica magna*, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar de un *modo cierto*, de forma que no pueda por menos de obtenerse resultado. Enseñar *rápidamente*, procurando que no se produzca ni molestia ni tedio por parte del que enseña y por parte del que aprende. Finalmente, enseñar con *solidez*, esto es, procurando conducir a la juventud hacia las verdaderas letras, suaves costumbres y piedad profunda. Y todo esto, lo aseveramos nosotros *a priori*, como si brotasen de un torrente de agua pura y cristalina los rayos de luz que iluminan todas las cosas»¹⁶.

He aquí la especial y auténtica metódica de la Pedagogía: encontrar vías suficientes a través de las cuales pueda el concepto tener acceso a la mente del hombre.

Refiriéndonos ahora al estricto campo de la enseñanza, hemos de anotar con toda claridad, que de tres maneras puede el maestro alcanzar la imagen en la mente de sus discípulos. Cada una de estas maneras posee las características especiales del proceso de captación de imágenes estudiado por la psicología.

a) *La vía verbal* es la más antigua y común manera de hacer que la imagen tenga cabida en la mente del alumno. El maestro, por medio de la palabra, ofrece al alumno los *términos* (expresión oral de los conceptos o ideas) de las distintas cosas. Esta imagen verbal del maestro ha de ser apercebida por la mente del discípulo. El camino es largo y laborioso. El maestro ofrece el término o palabra, explica su significado por vía oral; el alumno recoge con sus sensaciones el sonido y significación del término; finalmente, su inteligencia realiza una interpretación perceptual del término en cuestión. En todo este camino existen mil riesgos productores de falsas conceptualizaciones y evidentes errores.

Por ello, ya desde el siglo xvii se inicia en Pedagogía una

¹⁶ COMENIO, J. A.: *Didáctica magna*. Madrid-Reus, 1924. Trad. López Peces. Prólogo o Proemio.

acuciante lucha en contra de la enseñanza por vía meramente oral. Comenio, Ratke, Helvetius, etc., nos anotan: «Es necesario que el alumno vea las cosas antes que aprenda las palabras que las significan.» Y Rousseau subrayó con su irónico y fino sentido crítico: «Cosas, cosas, que nos cansamos demasiado en las palabras.» En el siglo XIX, con la aparición del espíritu renovador de la Escuela Nueva, se achaca a la enseñanza oral el peligro de abordar a un manifiesto *verbalismo*. La enseñanza meramente oral crea mentes en las que el concepto de las cosas no tiene un justo equivalente con la realidad, en las que el saber es una ciencia mecánica, y la escuela, como ha dicho Tagore, es una escuela «de papagayos».

Estas extremas acusaciones, hijas sin duda de un espíritu renovador, no privan, empero, a la enseñanza por vía oral de algunas ventajas y aciertos.

b) *La vía intuitiva*. El principio de intuición en Pedagogía es clara manifestación de estos rasgos específicos que individualizan a la ciencia educativa incluso en su sector netamente metódico. Dicho principio nace asegurando que la enseñanza ha de anteponer las cosas a las palabras. Es más: si el alumno comprueba a través de su *experiencia sensitiva* lo que las cosas son, la idea que tenga de ellas será una idea más real, verdadera y eficiente. Su ciencia, un saber más propicio a la relación y a la integración.

Siguiendo este principio el maestro procura *ilustrar* sus enseñanzas poniendo al discípulo frente a los objetos mismos. Se trata de basar la intuición en la gran fuerza e ineludibles ventajas que presenta el hecho de poner en inmediato contacto al alumno con la realidad. Y cuando ella no puede estar frente al alumno, se acude entonces a una representación de dicha realidad. Gran parte de los medios audiovisuales de enseñanza se basan en ser instrumentos idóneos para la representación de la realidad, cuando ésta no puede enfrentarse al discípulo.

El principio de intuición surge con manifiesto antagonismo a la enseñanza verbalista. Lo defienden Comenio, Pes-

talozzi, Froebel, Manjón, etc. Lo utiliza la Pedagogía actual, enriquecida con la técnica de los medios audiovisuales.

c) *La vía manipulativa* constituye el intento del pedagogo por hacer que el alumno no sólo vea la realidad, sino que además manipule con ella. La imagen visual se completa cuando a ella se añade la imagen manual. El niño, además de ver los objetos, los toca, manipula con ellos, descubre sus propiedades por medio del sentido táctil. Este fué el gran empeño de Federico Froebel, al fundar en 1837 la institución de Blankenburgo, dedicada a los *dones de enseñanza*. Y ésta es hoy la exigencia de una enseñanza basada en el desenvolvimiento manual por medio de los trabajos manuales y similares.

Ninguna de estas tres vías es válida en un aislamiento exclusivo. El buen maestro sabe *ilustrar su palabra y ocupar* los impulsos de actividad infantil.

Estas tres maneras o formas de enseñanza están basadas, como ha podido apreciarse, en tres procesos distintos de captación de imágenes. La problemática que estas cuestiones plantea es una problemática específicamente pedagógica. Su examen, discusión y enfoque tocan sólo a la ciencia de la educación. Es por ello, este metodologismo pedagógico, un eslabón más que contribuye a individuar a la Pedagogía como auténtica ciencia.

JUAN M. MORENO,

Catedrático de Escuela del Magisterio.
Profesor de la Universidad de Madrid.