

LOS METODOS ACTIVOS

Conferencia pronunciada por GASTON MIALARET en el Estudio General Luliano de Palma de Mallorca dentro del ciclo "Aula 80", organizado por el citado Estudio General con el patrocinio del Ministerio de Cultura, día 28 de noviembre de 1980.



Hay, en pedagogía, expresiones afortunadas aun cuando su ambivalencia sea tan grande como su fortuna. Las discusiones abundan, las opiniones se contrastan, la pasión se introduce en el debate y no siempre se sabe muy bien de qué se discute porque no se ha tenido antes la precaución de definir los términos y las realidades sobre las que se discute. Se les da a las palabras significados diferentes, las realidades pedagógicas a las que uno se refiere se desarrollan en contextos diferentes y, por tanto, se interpretan de distinta manera. Y así se discute, se argumenta sin fin, pero el debate no progresa. Estas reflexiones generales se aplican perfectamente a lo que el mundo pedagógico (es decir, el de los teóricos de la educación, el de los educadores que practican la pedagogía, el de los administradores, el de los padres), a lo que el mundo pedagógico, decía, llama "los métodos activos". La mayoría de las veces, cuando se habla de métodos activos se sobreentienden o se mezclan problemas de práctica pedagógica, de teoría, cuando no de filosofía, una caricatura de la actividad, una crítica de la enseñanza moderna, una panacea pedagógica que trae una solución milagrosa a todos los problemas que encontramos a diario en las clases. En resumen, la expresión "métodos activos" es la clave de todos los problemas, el "sésamo ábrete" de la educación y, como la lengua de Esopo, puede ser la mejor y la peor de las cosas.

Esta tarde, con ustedes, quisiera justamente tratar de examinar a fondo lo que significa exactamente la expresión "métodos activos" a fin de clarificar el debate en lo concerniente a ellos y, por consiguiente, mejorar su práctica aclarando su teoría.

No tenemos sino poco tiempo y de antemano les ruego excusen el carácter un poco esquemático y anormal de mi ponencia. Es evidente que debería, en primer lugar, hacerles practicar los métodos activos y reflexionar luego con ustedes sobre su actividad. Debería, si fuesen ustedes mis alumnos en la Universidad, organizarlos en pequeños grupos de trabajo y preguntarles ante todo qué es lo que ustedes mismos entienden por métodos activos. Sólo después de esto, deberíamos juntos recoger el resultado de las discusiones y reflexionar sobre su experiencia para que cada uno de ustedes aprovechara al máximo esta actividad llevada en común. En esta forma se llevaría a cabo la unidad de la teoría y de la práctica y ustedes habrían tenido una experiencia vivida de la práctica de los métodos activos.

Por desgracia, las condiciones de tiempo, de lugar, de número no nos permiten aplicar inmediatamente nuestros principios y me veo obligado a aceptar la contradicción fundamental que vamos a vivir juntos durante una hora: hacer un curso magistral sobre los métodos activos. Volveremos sobre este problema en la conclusión.

Antes de analizar de una manera positiva el concepto de "métodos activos", quisiera rápida y brevemente empezar por dos aspectos negativos: decir, por una parte, lo que no son y, por otra parte, decir los aspectos que no voy a tratar.

Es, en general, la palabra "activo" la que a menudo se entiende en un mal sentido del término, es decir, en el sentido de movimiento, de desplazamiento, en una palabra, de trajín. Es confundir "actividad" y "activismo"; "acto" que supone una coherencia en la que está implicada toda la personalidad y "movimiento o gesto" que sólo expresa la parte más superficial de nuestra personalidad. A fin de cuentas, se pueden practicar métodos muy activos en una clase en apariencia inmóvil así como no practicar auténticos métodos activos en una clase donde todo el mundo habla y se mueve sin razón. Es la oposición entre una *actividad deliberada* que responde a una motivación profunda o a preguntas que se hace el sujeto y la *actividad superficial*, espontánea, que no tiene finalidad sino en el instante presente y que no implica una movilización total de la personalidad. Para nosotros, el problema será, pues, definir y analizar con precisión esta noción de actividad y ver cuáles son sus diferentes niveles.

Quiero también precisar que me limitaré al nivel teórico y que no estudiaré en el plano concreto, la práctica de los métodos activos aunque a veces deba hacer alusión a las técnicas utilizadas. Es pues a un análisis teórico, científico del concepto de métodos activos a lo que les invito ahora.

Debemos, en primer lugar, analizar la *noción de actividad*. Desde la reacción refleja más elemental que no pone en juego sino partes muy limitadas del sistema nervioso hasta el acto en el cual está implicada la totalidad de la personalidad hay toda una gama de conductas cuyas leyes de funcionamiento y de evolución debemos conocer. Si, con H. Wallon, añadimos que "no es la materialidad de un gesto (es decir, su aspecto exterior) lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el momento en que se manifiesta (o sea su significación superficial profunda)", podemos ver inmediatamente que estamos en presencia de un problema con varias variables:

—El componente motor que depende de la evolución psico-motora del niño, de su edad, de su experiencia pasada.

—El componente psicológico, o sea el significado que consciente o inconscientemente le da el niño (a la noción de actividad)

—El componente social, o sea la significación que le da el adulto a la conducta del niño.

—El medio en el cual se desarrolla la actividad del niño, medio que, como vamos a ver, establece relaciones muy complejas con el sujeto.

Así, el problema es particularmente complicado.

La primera idea que nos va a guiar en el análisis de este problema es la que insiste en las relaciones que existen entre la evolución del niño y su medio ambiente.

Contrario al parecer de una psicología espiritualista, H. Wallon afirma: "Todo el edificio de nuestra vida mental se construye en diferentes niveles por la adaptación de nuestra actividad al objeto y lo que dirige la adaptación son los efectos de la actividad sobre sí misma". Este texto que define el dinamismo interno del desarrollo dialéctico del psiquismo humano posee una gran importancia para el educador; le indica de forma imperativa que debe esperar todo de la actividad del sujeto.

Y lo que hay que comprender bien es que el niño es un ser en vías de realización, que su evolución biológica no está terminada al nacer y que entre él y el medio ambiente se van a establecer sistemas sucesivos de relaciones dialécticas. En cada etapa de su desarrollo adquiere la capacidad de establecer nuevas relaciones con el medio ambiente; éste, a su vez, le envía nuevos estímulos que van a permitirle nuevos progresos y así sucesivamente se constituyen conjuntamente las estructuras psíquicas sucesivas y relaciones cada vez más ricas y más extensas con el medio exterior. El desarrollo de la actividad del niño no puede pues ser examinado ni únicamente desde el ángulo del sujeto ni sólo desde el ángulo de los estímulos externos, sino desde el de las relaciones entre el sujeto y su medio.

Tratemos de ilustrar esta visión un poco abstracta mediante algunos ejemplos psico-pedagógicos.

Primer ejemplo: *la evolución de la aprehensión*. A consecuencia de la mielinización progresiva del sistema nervioso la mano puede coger y explorar los objetos del medio circundante. Pero estos objetos se convierten, a su vez, en fuentes de estímulos sensoriales y, por lo tanto, de enriquecimiento interior. El desarrollo de la aprehensión (aspecto motor) en un medio donde se encuentran tanto los objetos naturales como los fabricados por el hombre (papel de lo social) se convierte así en uno de los elementos de la construcción de lo real (noción del objeto, noción de forma, de estado de la materia...) así como uno de los elementos de la integración social puesto que los objetos que serán los objetos familiares son de hecho aquellos que nos proporcionan la naturaleza y, más a menudo, la sociedad. Motricidad, aspectos agradables o desagradables, construcción de la inteligencia, integración social están íntimamente ligados a condición que el acto pueda ejercerse, es decir, que el niño pueda utilizar sus nuevas capacidades motoras en un medio que presente cierta variedad de objetos. El papel del educador, pues, es doble: por una parte, dar ocasión a que la actividad del niño tenga lugar. Por otra organizar el medio de modo que proporcione a esta actividad un gran número de estímulos, fuentes de nuevos progresos. El respeto a la libertad de movimiento del niño (en la medida en que se evita todo peligro) y la organización de ambientes sucesivos y diferentes en función de la evolución del niño, constituyen los dos aspectos de una de las reglas fundamentales de la acción educativa. Esto se aplica no sólo al nivel de la educación preescolar, cuando el niño no domina todavía su motricidad manual, sino también a nivel de Educación General Básica, donde la manipulación de objetos es indispensable para que el niño pueda observarlos, descubrir su estructura, describirla, estudiar su funcionamiento y el discurso del maestro no tiene ninguna eficacia si el niño no ha actuado. La manipulación debe preceder al lenguaje y luego acompañarlo, antes de apartarse de él. Un niño que no actúa, que no manipula no puede establecer relaciones correctas entre el lenguaje y la acción; el lenguaje se limita a ser un sistema más o menos formal sin relación directa con la realidad. De ahí el peligro de un "saber" artificial, separado de la vida real, de la experiencia del niño.

Segundo ejemplo: *la formación social y cívica*. He elegido un segundo ejemplo bastante alejado del primero para mostrar que podemos encontrar los mismos principios en un campo que no depende de la noción de actividad en el sentido motor del término. Cómo ayudar a un niño a convertirse en ciudadano consciente y responsable que conozca sus derechos y deberes. Sabemos que la enseñanza verbal es insuficiente y los conceptos (o en este caso las nociones) a que se refiere el maestro no tienen ningún sentido preciso para el niño: democracia, elección, mayoría... En cambio, si el medio escolar se organiza democráticamente, si los delegados de alumnos se

eligen según reglas democráticas, si un consejo de alumnos tiene respecto al maestro el mismo papel que un consejo municipal en relación con el alcalde, etc... entonces los niños practican un tipo de vida social que constituirá para cada uno de ellos una experiencia vivida en torno a la que se podrán articular después las nociones relativas a la vida social y política del futuro ciudadano.

Es evidente que esto no es posible con niños muy pequeños por no haber éstos establecido aún con el medio las relaciones humanas que sirven de base a una organización democrática de la vida de la clase. Lo que no quiere decir que el papel del educador no sea, en este nivel, el de prepararlos por medio de formas simples a práctica de la autogestión. Pero, como decíamos antes, en cada etapa de la vida, sujeto y medio circundante (ambos cambian a la vez) desarrollan nuevos tipos de relaciones; aquí, el medio familiar, limitado en cuanto a la cantidad, se extiende al medio de la clase antes de alcanzar el nivel de la comunidad y luego el de la Nación y el de la Humanidad.

El papel del educador es, pues, el de organizar el medio social que constituye la clase para permitir a cada uno ejercer en ella sucesivamente las diferentes funciones que requiere la vida de un grupo.

Tal visión de las cosas conduce, como fácilmente se comprenderá, a reconsiderar el esquema tradicional de la clase donde el maestro es todopoderoso, fuente única del saber y único responsable del destino de todos sus alumnos.

Tercer ejemplo: el ejemplo anterior introduce otra noción fundamental: la de la auto-socio-construcción del saber. Esta noción de la auto-socio-construcción del saber resume uno de los aspectos importantes de los métodos activos en la perspectiva de la educación nueva. Cada uno de los términos debe ser examinado a fin de darle a la expresión su más rico significado.

Primero *el saber*. Si el fin último de la educación es el de conducir al saber en su sentido más amplio y más noble, hoy sabemos perfectamente que es a partir del "saber infantil" como poco a poco se va edificando el saber adulto.

Si quisiéramos analizar en detalle este proceso deberíamos acudir a los hermosos trabajos de Gaston Bachelard quien mostró muy bien como, en el plano epistemológico, cada progreso científico consiste en sustituir un saber más o menos preciso, más o menos exacto, por otro un poco más preciso, un poco más exacto. Son esas "rectificaciones" sucesivas las que observamos en la evolución del pensamiento del niño como lo han mostrado todos los grandes psicólogos de nuestra época, Piaget y Wallon en particular. El niño tiene, y debe tener, una experiencia personal; se ha constituido un saber personal, más o menos coherente, más o menos lógico, más o menos teñido de animismo, de artificialismo: su visión de las cosas no es aún muy estable al iniciar la escuela ele-

mental y sólo cuando se hayan constituido los "invariantes" del pensamiento (ver los trabajos de Piaget sobre este tema) podrá acceder al plano del pensamiento adulto. Esta es la realidad que debe conocer el educador para convencerse de que el saber no se transmite de un sujeto a otro, de un maestro a sus alumnos, como se trasvasa vino de un tonel a botellas vacías.

Cada etapa del saber infantil cuyo proceso general, repito, está orientado hacia el saber de la sociedad, responde a las posibilidades psicológicas de los alumnos, por consiguiente a su edad, como responde a su experiencia pasada y presente, a sus intereses, a su motivación. La adquisición del saber no resulta de una yuxtaposición de numerosos trozos de saber exacto, sino de un proceso constante de reestructuración, de puesta en orden, de clasificación del conjunto de saberes ya adquiridos.

Así es como progresivamente se extiende, se enriquece, se precisa el saber infantil aumentando al mismo tiempo su grado de exactitud y de conformidad con la realidad. Es lo que llamamos la construcción del saber.

La *autoconstrucción del saber* trae consigo el aspecto necesariamente personal en este proceso. Y es ésta una de las diferencias fundamentales entre lo que se puede llamar métodos tradicionales y métodos nuevos. En efecto, en el proceso tradicional el maestro posee el saber y lo transmite a sus alumnos. Los buenos alumnos son aquellos capaces rápidamente de repetir y asimilar ese "saber" escolar. Pero sabemos también cuál es, en todos los países y a todos los niveles, la tasa de fracasos escolares. Sabemos también lo numerosas que son las críticas dirigidas a la escuela: saber artificial separado de la vida, saber que no prepara al niño para su vida de adulto, etc...

En nuestra concepción de la Educación Nueva, el niño es él mismo artesano de su propia formación, es el elemento motor, la pieza clave. El problema pedagógico fundamental está en hacer del niño el colaborador más directo y más implicado en su propia formación; es el de liberar y utilizar todas sus fuerzas y riquezas en potencia para que se movilicen y participen en este amplio proceso de construcción del saber tal como lo hemos descrito anteriormente. Y para esto, habrá que partir de la experiencia real, de la experiencia vivida por el niño, de la experiencia de la vida en el medio ambiente: la escuela debe abrir ampliamente sus puertas a la vida real y responder a los deseos del gran educador belga O. Decroly: una escuela "por la vida y para la vida". El educador debe saber encontrar en todas las situaciones reales de la vida del niño ocasiones que permitan a éste reflexionar, adquirir conocimientos, perfeccionar sus métodos de pensamiento y de análisis de la realidad. Nadie puede hacerlo en su lugar. Como lo ha dicho también Fenelon: "lo que hace el maestro es nada, lo que hace el alumno es todo". El trabajo del maestro, trabajo que existe en otro plano, no debe, no puede substituir al del alumno. Sólo el alumno puede adquirir, asimilar, reestructurar sus conocien-

tos y construir su saber gracias a una actividad personal: es lo que llamamos la auto-construcción del saber.

La auto-socio-construcción del saber. Aquí no se trata de una oposición entre dos concepciones de la educación, como era el caso anteriormente, sino de dos matices, de dos corrientes —que por cierto, no se oponen— de la educación nueva: es el papel que juega el grupo-clase en la construcción de ese saber. Demasiado a menudo, se ha considerado la clase como una yuxtaposición de alumnos sometidos a las reglas de la competitividad y de la rivalidad. También en este caso los psicólogos han mostrado que el pensamiento y la personalidad del niño se construyen en relación al otro, al prójimo; en algunos casos con él, en otros en oposición a él, pero siempre en relación con el otro, los otros. El grupo juega —puede y debe jugar— un papel de ayuda, de catalizador en la construcción del saber; es uno de los elementos de referencia para la joven personalidad en desarrollo. En primer lugar, el grupo va a permitir un intercambio de experiencias, experiencias éstas que se encuentran generalmente al mismo nivel psicológico para todos los elementos del grupo; este intercambio y las discusiones a que da lugar constituyen un sistema de referencia y de comparación para el niño; será un elemento de mejor comprensión en la medida en que la confrontación de ideas, de explicaciones, de interpretaciones del mismo nivel psicológico constituyen elementos esenciales de la construcción del saber. Piaget ha dejado en claro que a menudo el niño comprende mejor las explicaciones dadas por un compañero de la misma edad (y las acepta más fácilmente) que las explicaciones del adulto, dadas éstas sin duda de una manera rigurosa y lógica para nosotros pero tal vez no para el niño. A veces el choque de las dos personalidades es tal que o bien el niño aprende sin comprender bien (y en este caso no se puede hablar realmente de educación) o bien rehusa la explicación adulta y es considerado como un mal alumno.

El grupo juega pues un papel catalizador importante en la construcción del saber al permitir al sujeto el poner a prueba sus propias explicaciones, el enriquecerlas al contacto de la experiencia de sus discípulos. Este efecto de espejo, hecho de colaboración y de oposición, permite a cada miembro del grupo una toma de conciencia más aguda, más precisa del estado de su saber. Este es, para nosotros, el aspecto socio-constructor del saber.

Es evidente que el proceso social de auto-socio-construcción del saber supone una organización pedagógica particular de la clase de manera que permita el trabajo individual y personalizado a la vez que el trabajo y los intercambios de grupo. Como ha dicho un autor: "La clase ya no será un oratorio sino un laboratorio donde cada uno trabajará para sí y para el grupo, donde cada cual aportará sus riquezas personales utilizando y aprovechando al mismo tiempo las riquezas de los demás y del grupo. Una red de comunicaciones y de ayuda recíproca se establecerá entre todos los miembros de la clase y la

solidaridad y la cooperación reemplazarán la competitividad y la rivalidad”.

Este primer análisis y los tres ejemplos que hemos escogido para ilustrar nuestra primera idea fundamental, a saber, que el desarrollo del niño se hace en relación dialéctica con el medio, prueban que los métodos activos no se reducen a crear una agitación incontrolada en la clase y que tampoco pueden reducirse a aplicar algunas técnicas o procedimientos pedagógicos. Se trata de la actitud nueva de los educadores que saben inspirarse en el Espíritu y no contentarse con la Letra. No hay un modelo que aplicar o que respetar. En cada situación el maestro deberá orientar su acción de tal manera que sean respetados los principios fundamentales que hemos destacado someramente.

Quisiéramos también que de estos análisis se desprendiera una consecuencia fundamental: la de las relaciones de la escuela y la vida. Esto exigiría otra conferencia pero, en dos palabras, digamos que el educador y los alumnos deben extraer de la vida real las motivaciones de su actividad, encontrar en la vida ejemplos que ilustren lo que aprenden y comprenden, usar la vida para aplicar los resultados de sus reflexiones y verificar la exactitud de sus previsiones. En cada etapa del proceso educativo, antes, durante y después, la vida ha de estar presente en la escuela. No puede prepararse a los niños para la vida sino haciéndoles vivir en el mundo en que están llamados a ser adultos conscientes y responsables, autónomos y capaces de asumir su vida personal en el seno de la comunidad.

Vamos ahora a examinar la noción de actividad en otra perspectiva: la del nivel de actividad en relación con el objeto y la situación. En la cita que he hecho anteriormente Wallon decía: “Nuestra vida mental se construye por la adaptación de nuestra actividad al objeto y lo que dirige la adaptación son los efectos de la actividad sobre sí misma”. Vamos a ver, por medio de un ejemplo, cuáles son los tipos de actividad del niño en función del nivel psicológico. Consideremos la actividad del niño en presencia de un objeto familiar, un cuchillo, por ejemplo.

Según las edades, este objeto va a provocar tipos de conductas muy diferentes unas de otras y que van a responder a leyes de integración del psiquismo.

Para el niño pequeño (que está en la etapa avanzada de la aprehensión de los objetos) el cuchillo origina un comportamiento muy activo de aprehensión; aprender a coger un cuchillo es un ejercicio capaz de movilizar la atención y la psicomotricidad del niño; en este nivel el comportamiento de utilización del cuchillo es inexistente. Un poco más tarde, esta *actividad de aprehensión* (que se tomará actividad de aprehensión correcta al distinguir el mango de la hoja) llevará a una *actividad de utilización*. Se constata que la nueva actividad de utilización provoca al mismo tiempo un perfeccionamiento de la anterior actividad de aprehensión. A este nivel la actividad auténtica consiste entonces en aprender a usar correctamente el

cuchillo. Pero esta actividad de utilización se transformará pronto en actividad corriente si no desembocara en una observación del cuchillo, de sus diferentes partes y de su modo de funcionamiento. Esta actividad de *observación, de interrogación y de experimentación* es la que va a dar origen a numerosas preguntas en la mente del niño y la que lo va a llevar a buscar las respuestas a los problemas que se plantea. En este momento, la actividad auténticamente educativa será la que conduzca al niño, aun en un caso tan simple como éste, a comprender como funciona un cuchillo y cuáles son las razones de tal o cual disposición “anatómica” del objeto. Tampoco estos descubrimientos tienen lugar sin repercusiones sobre la actividad de utilización. Una integración coherente de las etapas sucesivas de estas conductas da al niño a la vez la continuidad necesaria y la eficacia indispensable para una adaptación armoniosa al mundo de los objetos. Vemos, por lo demás, que esta actividad de observación, de interrogación y de experimentación se sitúa a niveles muy diferentes desde la observación cándida del niño de 6-7 años que distingue las dos aristas distintas de la hoja del cuchillo hasta el ingeniero que conoce todas las propiedades físicas y químicas de las hojas metálicas utilizables en la fabricación de los cuchillos.

La actividad de interrogación, cuando está bien dirigida, puede desembocar en una *actividad cultural* (por lo menos en los niveles elementales) cuando se induce al niño a hacer comparaciones, en el espacio y en el tiempo, de formas y tipos de cuchillos. Abordamos aquí los aspectos históricos, etnológicos y el niño puede hacerse preguntas sobre las razones por las que los hombres han llegado a inventar los instrumentos análogos.

Según los niveles de evolución psicológica entonces, una actividad en torno al cuchillo toma formas muy diferentes y en un nivel dado, sólo será considerada actividad real si conduce al niño a superarse y si provoca en él un conjunto de procesos psicológicos susceptibles de modificar la estructura mental, el conjunto de sus informaciones y sus disposiciones generales para acceder a un nivel más elevado de sus procesos de adaptación al mundo.

El segundo factor que permite determinar la significación profunda de la actividad es el objeto mismo de esta actividad.

Estamos dando ahora a la palabra objeto un significado muy amplio puesto que incluimos tanto el objeto en el sentido concreto del término como el conjunto de procesos psicológicos que pueden ser objeto de una reflexión activa y como situaciones sociales que serán a la vez soporte y resultado de la actividad.

En este caso tampoco hay un objeto dado que por sí mismo constituya el estimulador inevitable de la actividad. Para esto ha de nacer una resonancia entre el sujeto (el niño) y el objeto de la actividad.

La cita de Wallon que antes recordamos muestra que las relaciones del niño con su medio no están definidas de una vez por todas; una actividad real no puede nacer

más que en el caso en que el objeto de esta actividad corresponda al nivel de reacción del niño. Los psicólogos han hablado de necesidad, de interés por parte del niño. Y Claparède (“Educación funcional”) ha precisado nuestras ideas en este campo al decir: “La palabra interés expresa una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto que le importa en un momento dado”. El interés no es, pues, evidentemente, una cualidad de las cosas. Estas no se hacen interesantes sino en la medida en que responden a una necesidad, en la medida en que son capaces de determinar la conducta en el sentido que le importa al sujeto. Todo sucede como si las relaciones que importan al sujeto en un momento dado estuvieran dinamizadas. El interés no es un agente misterioso. Llamamos “interés” a lo que causa la *activación* de ciertas reacciones. Esta causa no es solamente la necesidad; tampoco es el objeto solo: *es el objeto en su relación con la necesidad.*

La práctica de los métodos activos supone entonces que el educador haya encontrado, para poner en marcha la actividad del alumno, el punto de articulación entre las posibilidades y las solicitudes del medio, entre las necesidades interiores y los objetos de satisfacción. Así, no hay recetas infalibles y ya preparadas para la práctica de los métodos activos y el educador debe él mismo permanecer muy activo si quiere crear en su clase tal práctica.

Pero debemos precisar aquí, antes de terminar, una diferencia muy importante entre “métodos concretos” y “métodos activos”. Nuevamente será un ejemplo el que nos permita hacer una presentación más fácil y el que nos lleve a destruir la ilusión según la cual la sola presencia de material concreto en una clase bastará para dejar pensar que se practican métodos activos en ella:

Tomemos como ejemplo el de la observación de una flor.

El maestro tiene en su mano una margarita. Primera actitud posible: puede decir a los niños: “Tenéis una margarita, vais a mirarla muy bien y vais a intentar explicarme como es una margarita. Cuidado, hay una trampa”.

Yo digo que este maestro insta a la observación, provoca la observación en el amplio sentido de la palabra “provocar”. Ha indicado que hay un problema levemente molesto y propone a sus alumnos que lo resuelvan por sus propios medios. En suma les propone una pequeña aventura intelectual.

Otra actitud posible: el maestro con la margarita en la mano, dice: “Vais a arrancar una de estas pequeñas cosas amarillas que veis en el centro. Cuidado, arrancadla bien, sin romperla (los alumnos la arrancan).

¿Qué veis? Uno o dos chicos tal vez dirán: es un pequeño tubo.

“Ah, sí, efectivamente”. “Abridlo”. Lo abren. Y el maestro hará algunas preguntas e indicará que hay estambres en el exterior del pequeño tubo y un pistilo. Y así sucesivamente. En resumen guiando muy de cerca a sus

alumnos, llegará a la conclusión: “la margarita no es una flor, sino un conjunto de flores”.

En el primer caso, el maestro ha puesto en marcha la observación de sus alumnos. En el segundo ha hecho una enseñanza concreta.

Se trata efectivamente de una verdadera aventura intelectual: lanzarse a descubrir lo desconocido. Se ha hecho una pregunta y se está motivando para ir en busca de la respuesta. Este es el sentido en que Claparède ha dicho: “Una lección debe ser una respuesta”, una respuesta a una preocupación del alumno. Sólo con esta condición la lección manifiesta toda su fecundidad. Un material, un objeto no es por sí mismo y automáticamente fuente de actividad. Sólo pueden serlo si el educador sabe utilizarlos de cierta manera. Esto se ve muy bien en las técnicas audiovisuales que pueden ser lo mejor y lo peor según la perspectiva pedagógica en que se integran. Y lo mismo pasa con muchas de las actividades escolares. Un problema de aritmética, a pesar de su aspecto concreto, puede ser lo más estéril si plantea una situación completamente ajena al alumno y ser el punto de partida de una actividad mental intensa si permite encontrar la solución de algo que preocupa al niño.

Lo esencial para el educador es, pues, encontrar la fuerza capaz de desencadenar la actividad real del niño, cosa que no es posible si no se tienen en cuenta los intereses profundos del niño, siempre que se considere al alumno como un niño y no como un pequeño adulto siempre que se conozcan las leyes esenciales de su psicología.

CONCLUSION

Ya es tiempo de concluir esta ponencia magistral que, como veis, está en completa contradicción con los principios que he intentado presentaros. Cierto es que la práctica de los métodos activos supone condiciones de realización que nuestra institución escolar no cumple siempre. Pero también he insistido en los diferentes niveles de la actividad en función de la edad y de la evolución psicológica. Cierto es que con adultos cultos como los que me hacen el honor de escucharme hoy, la motricidad puede estar completamente separada de la acción y nuestras actividades mentales pueden desarrollarse en la más completa inmovilidad exterior. Esta ha sido, en realidad, mi ambición: hacerles reflexionar y no darles recetas, llevarles a que se hagan preguntas sin darles siempre una solución, abrirles horizontes para motivar sus actividades educativas de mañana. He querido considerarles como educadores responsables, capaces de innovación y de investigación, de creatividad. Es la apuesta que he hecho. Vosotros diréis si la he ganado.