

## El desarrollo del trabajo en el aula

La realización del trabajo escolar<sup>1</sup>

Antonio Ballesteros y Usano<sup>2</sup>

### La lección, forma concreta de la actividad educativa

Concepto y evolución histórica de la lección. En el capítulo precedente hemos examinado los diversos problemas que se refieren a la preparación del trabajo escolar. Todavía el maestro no se halla al frente y en contacto directo con sus alumnos. Hemos partido de supuestos, de situaciones imaginadas -cuya base ha sido nuestra experiencia anterior- para disponer los medios convenientes y el ambiente propicio a fin de que la actividad educativa se realice con el máximo provecho para nuestros discípulos. Hemos dispuesto el escenario en que ha de desarrollarse la vida escolar, con toda su complejidad y sus múltiples episodios. En este capítulo vamos a hallarnos ya ante nuestros alumnos y a poner en acción todos los recursos que con tanto cuidado hemos preparado, a comprobar su utilidad y a hacer que entre en juego nuestra habilidad, nuestra gracia, nuestro arte como educadores.

Existen en la convivencia del maestro con sus alumnos muchos momentos interesantes y valiosos. Ya hemos examinado algunos de ellos al tratar de la preparación del trabajo. Hemos de aludir en las páginas que siguen a otros muchos. Pero indudablemente, entre esa diversidad de motivos de convivencia con los escolares, el de mayor solemnidad y de más hondas resonancias para el maestro y para los escolares, el de más interés para éstos y de mayor responsabilidad para aquél, es, sin duda alguna, el de la lección. Los alumnos se hallan frente a frente con su maestro, atentos a su palabra y a sus gestos, esperando sus indicaciones, sus enseñanzas. El maestro ha de poner en actividad sus capacidades mejores: atención, memoria, comprensión, habilidades y destrezas de todo orden. Ha de realizar su auténtica misión educativa que no consiste sólo en transmitir un contenido de cultura, sino además, y sobre todo, en despertar el interés y hacer que cada niño y todos los de su clase participen en la tarea dramática de descubrir, de conquistar una nueva verdad. Este es el instante más deseado y más temido para todo maestro, que ninguno, que lo sea de verdad, aborda, aunque tenga largos años de práctica, sin una profunda emoción y sin un sentimiento de temor, por leve y fugaz que sea. Es ahora, al iniciar su lección, cuando ha de poner en juego no sólo su cultura, sino su conocimiento de la infancia y su arte inimitable de educador. Los discípulos están ahí silenciosos, atentos, en espera de la palabra de su maestro. No nos queda opción. Hemos de comenzar nuestra lección.

¿Qué es una lección? ¿Qué función desempeña en la complejidad de actividades que en la escuela se realizan? Si nos atenemos a su origen, la palabra lección la hemos heredado de la escolástica medieval. La *lectio* -con la repetitio y la *disputatio*- era una de las formas de adquisición del conocimiento que utilizaban los maestros en las escuelas monacales y catedralicias primero, y en las universidades más tarde. La lección se apoyaba entonces en los textos inspirados en los Padres de la Iglesia, en Tomás de Aquino, en Aristóteles, cuyo contenido expresaba la doctrina dogmática. Así el conocimiento -atenido a los preceptos teológicos, a las doctrinas de la fe- había de conformarse y expresarse literalmente con las palabras que en los propios textos figuraban. Por eso la enseñanza se hacía mediante la lectura de sus páginas. Enseñar era en realidad leer y, en todo caso, explicar, interpretar lo leído. El maestro carecía de iniciativa para transformar y menos discutir y negar lo que en el libro figuraba. La palabra tenía tanta importancia como la idea. Por eso, la forma esencial de la comunicación entre los maestros y los alumnos era la *lectio*, la lectura. El aprendizaje se traducía en la repetición literal y exacta de esa lectura que había sido hecha en las aulas y adoptaba la forma de interrogatorios catequísticos, hechos a los catecúmenos, a los que aprendían la doctrina.

He aquí el sentido original de la lección, como forma didáctica. En su evolución a través de las transformaciones que los métodos de conocer han sufrido, la lección dejó de ser una mera reproducción de textos para convertirse en la exposición razonada y lógica hecha por los maestros, según su propio criterio, su interpretación original del contenido científico. El maestro dejó de ser un repetidor de opiniones ajenas para convertirse en un expositor y, a las veces, creador, de criterios y opiniones propias.

<sup>1</sup> En *Organización de la escuela primaria*, México, Patria, 1964, pp. 159-167.

<sup>2</sup> Profesor de Organización Escolar en la Escuela Nacional de Maestros.

De todos modos, aquel concepto escolástico, dogmático, llega hasta nuestro tiempo y la palabra lección despierta en nosotros la imagen de un aula con mesas regular y simétricamente colocadas, en las que los alumnos, quietos y silenciosos, escuchan con una atención espontánea o forzada -real o fingida- la palabra indiscutible del maestro. El magíster dixit medieval persiste en esta imagen y -lo que es peor- en la práctica de muchos que se dicen educadores.

Algunos autores, deseosos de excluir de la técnica pedagógica lo que la lección tradicional significa, proponen que sea sustituida esa palabra y que al acto de enseñar se le llame tarea, actividad, quehacer. No creemos necesaria esa medida radical. No es necesaria ni conveniente. El término lección tiene ya tan alto valor y tal arraigo en nuestra cultura y en el lenguaje universal, técnico y popular, que no lograríamos desterrarla, por muy enérgicas que fueran nuestras decisiones y muy poderosos nuestros argumentos. Además de la confusión que se produciría al sustituirla por otros términos que tienen ya un significado propio en la terminología educativa. Conservándola, pues, sí es necesario rectificar los errores que en su interpretación se cometen y, sobre todo, los que se refieren a las prácticas escolares viciosas, al desarrollar las lecciones en el ambiente actual de nuestras clases. Ésa es la finalidad del estudio que sigue.

Condiciones generales de una lección. En primer lugar, refirámonos a su duración. Ya tratamos este punto en capítulos anteriores al estudiar el horario de la escuela. No puede fijarse un tiempo estándar para delimitar la extensión de una lección. Como afirma con razón Lombardo-Radice, a veces un gesto, una sola palabra del maestro, tienen una repercusión más honda en la psicología del alumno, una influencia en su formación más duradera, que toda una larga exposición de doctrina. Otras, por el contrario, la relación y enlace entre los motivos de actividad y estudio, el interés apasionado de nuestros alumnos exige que la lección dure varias sesiones y acaso más de un día. Aunque establezcamos, como hemos hecho, una distribución del tiempo, a efecto de repartir las diversas formas de actividad y evitar la fatiga, todo maestro sabrá valorar el concepto de lección en relación, en primer lugar, con el interés de la clase y, en segundo, con la conexión, enlace y persistencia que deben existir entre los diversos conocimientos y habilidades, tras de cuya conquista y dominio se dirigen nuestros esfuerzos.

De esta condición que hace elástica y flexible la duración de las lecciones, se desprende una nueva prevención. La lección, para que sea fecunda, ha de acomodarse a las condiciones de los alumnos. No puede ser igual nuestra actitud cuando nos dirigimos a alumnos de una escuela media que cuando enseñamos a una clase de primaria y en ésta a niños del primero o del tercer ciclo. No ya el contenido y los métodos, sino la actitud y el tono de nuestras lecciones, tienen que ser distintos. La capacidad, el interés de los escolares marcarán directivas a nuestra conducta. En todo momento hemos de buscar en sus miradas y en su actitud las indicaciones para el desarrollo, duración y tono de nuestras palabras y de nuestros actos. Nada, ni aun las prescripciones más rigurosas, cuando honradamente realizamos nuestra función, deben hacernos contrariar y violentar a nuestros alumnos, forzándoles a una actividad que evidentemente rechazan. Si a pesar de todo lo hiciéramos, nuestra tarea no sería sólo ineficaz, desde el punto de vista del aprendizaje, sino perjudicial para la estimación de nuestros alumnos, no sólo hacia el trabajo de la escuela sino, incluso, hacia nuestra propia persona de educadores. Con razón dice Claparède, en su magnífico estudio de la educación funcional, que el maestro no debe hacer nunca con sus lecciones niños hartos, ahitos, sino hambrientos de conocer y de aprender.

Por las mismas causas no debemos considerar que la lección consiste solamente en la exposición oral nuestra de una doctrina, de un tema, de un contenido instructivo. *Lección será también el aprendizaje de una destreza manual o de una consigna o principio moral.* Lección será tanto hablar como hacer, tanto enseñanza de preceptos y conceptos hechos, como conocimiento de objetos y de seres reales. Por ello la lección -ya veremos más adelante los medios de lograrlo- no quiere decir actividad del maestro y pasividad de los discípulos, sino, en todo caso, la intervención activa de aquél; con palabras o con actos, tendrá por finalidad despertar y estimular la actividad de los alumnos para que hablen o para que hagan. Huyamos en nuestras lecciones del silencio absoluto y artificial como de la inmovilidad antinatural de los niños.

Una lección será tanto más fecunda cuanto provoque más apasionado interés en los niños que se traduce siempre en acción. Ni brazos cruzados, ni manos en la espalda, serán posiciones tolerables para nuestras lecciones, por dignidad de nuestros alumnos, y por dignidad de nuestra influencia educadora como maestros.

La antigua pedagogía, al tratar del desarrollo de la lección, imponía una serie de normas y principios a los que concedía efectos mágicos, que regulaban, hasta mecanizarla, la actividad del maestro. Una serie de métodos, procedimientos y formas, ingeniosamente distribuidos y escalonados, encerraban al estudiante normalista -y encierran aún al maestro en muchas escuelas- en una verdadera cuadrícula, que encallejonaba su actividad y estorbaba sus iniciativas.

Había métodos exclusivos para cada materia; procedimientos de enseñanza adaptados a cada método; formas propias de cada procedimiento con lo cual la lección carecía de toda espontaneidad y el alumno normalista se confundía aturrido ante la obligación de recordar y aplicar en el momento preciso la receta previamente fijada para cada momento de la lección. Habrá que prescindir de tales ataduras si queremos que la lección tenga los caracteres de vivacidad, de gracia y de interés, de acomodación a las circunstancias de cada caso, al proceso de la actividad. Dentro de normas amplias y flexibles, toda *lección* ha de tener mucho de *espontaneidad e improvisación*. Lo más eficaz y lo más difícil para el maestro será que cada lección, aunque desarrolle el mismo asunto, sea siempre nueva, siempre original para sus alumnos, pero también para él mismo. No quiere esto decir que rechazemos todo método, toda técnica de aprendizaje, toda sistematización en el desarrollo de las lecciones; al contrario, vamos a referirnos, a continuación, a los medios y recursos que el maestro puede utilizar para aprovechar sus propias capacidades docentes. Lo que repudiamos es la mecanización de la labor del maestro, la prescripción de recetas rígidas que harán concebir la tarea educativa a los principiantes como el engranaje perfecto y acabado, pero ciego y mecánico, de una maquinaria de la que han de salir productos en serie, estandarizados, en vez de personalidades vigorosas, capaces de pensar, de querer y de sentir con la más alta valoración humana: la originalidad. Ya hablamos, al tratar de la preparación de la lección, de las etapas lógicas y psicológicas de la actividad educativa. Ya vimos cómo puede escalonarse la acción escolar para que la lección alcance su máxima finalidad: la adquisición del conocimiento por los alumnos. Pero en cuanto a la inmediata y concreta relación del maestro con sus discípulos para alcanzar aquella aspiración, habrá que confiar en la vocación, en la capacidad y en el arte del educador, para mantener despierta y creciente la atención de los alumnos.

Últimamente queremos advertir, para completar este concepto de la lección que desarrollamos, que lo más difícil y lo más importante para el maestro será que cuanto en la lección se haga, desde el propio tema hasta los ejercicios más simples, tenga su justificación para los alumnos. De esto dependerá el interés. No quiere esto decir que toda lección ha de ser útil y responder a una finalidad práctica que solucione aspectos de la vida real sino que sea motivado, que los niños comprendan y perciban la relación con lo ya aprendido y con lo que queda por aprender. Por ello es un recurso esencial que el maestro conozca perfectamente el medio natural y social en que sus discípulos desarrollan su vida, que lo estudie profundamente y que conozca también la propia existencia familiar de aquéllos. Este doble conocimiento le facilitará recursos y elementos para motivar sus lecciones acudiendo, no a recursos artificiales y alejados de lo que el niño conoce, sino a los propios motivos de su interés vital. El maestro que vive de espaldas al medio circundante, que es un extraño en la localidad, en la comarca donde se halla su escuela, no podrá íntegramente cumplir su tarea y carecerá de los recursos más poderosos para dar interés y valor a sus lecciones.

Procedimientos principales para el desarrollo de las lecciones. Dentro de la múltiple actividad de la escuela, al preparar el maestro sus lecciones, puede fundamentalmente acudir a tres maneras distintas de relacionarse con sus alumnos y de movilizar la actividad de éstos para lograr la adquisición de los nuevos conocimientos y destrezas: la enseñanza por la palabra, por las cosas o por la acción y el esfuerzo de los mismos alumnos. Cualquier recurso a que acuda el maestro estará incluido en uno de esos tres procedimientos o acaso forme parte de dos de ellos o de todos. Por eso, a los fines de caracterizar esos procedimientos, vamos a estudiar separadamente los de carácter discursivo, los de índole objetiva y los que se fundan en la actividad directa de los niños. Procedimientos, pues, discursivo, objetivo y activo, serán los medios de que se valdrá el maestro para enseñar, de acuerdo con el interés de sus alumnos y con el carácter actual del aprendizaje. Al hacer esta clasificación no pretendemos caer en el vicio de la escuela intelectualista, que encerraba en moldes rígidos el trabajo multiforme de la escuela. Aspiramos, sólo, a indicar rutas y medios que pueden ser seguidos, pero dejamos íntegra la iniciativa del maestro para acomodar esos recursos a la realidad de su clase, de sus alumnos, de su preparación y del medio en que tiene que realizar su labor educativa y docente.

## La palabra como instrumento de la lección

Valor del procedimiento discursivo. Como hemos dicho en las páginas anteriores, la lección en su origen tiene como forma dominante la expresión discursiva: lectura o exposición oral. Al heredar los métodos tradicionales de enseñanza de las escuelas superiores, la escuela primaria utilizó, como medio de transmisión del saber, los mismos que en aquéllas venían siendo empleados. Las lecciones en nuestras escuelas populares consistían -y consisten aún en la mayoría de los centros educativos- en la expresión verbal del maestro o en el estudio de un libro. El aprendizaje tenía por finalidad la reproducción más o menos exacta y literal de las palabras oídas al maestro o leídas en los textos. Salvo pocos ejercicios de cálculo y de escritura, la escuela transmitía un saber puramente oral. No se aprende -como ya en su tiempo denunciaba Comenio- a conocer las cosas, la realidad, en sus múltiples formas apasionantes para el interés del niño, sino sus símbolos, las sombras de /as cosas que son las palabras. La escuela desarrollaba no la comprensión, no la elaboración de conceptos propios, sino la mera mecánica, memoria de palabras. Este tipo de enseñanza creó, pues, la escuela verbalista, intelectualista, memorista, resultado de la deformación de las doctrinas pedagógicas herbartianas que hacen del desarrollo intelectual la finalidad esencial de la educación.

A principios de nuestro siglo, de una parte, los cambios introducidos en la técnica de la producción que exigían aptitudes prácticas, una originalidad y un conocimiento real en los obreros y, de otra, la aplicación de métodos objetivos y experimentales, es decir científicos, al estudio del niño, produjeron una verdadera revolución no sólo en el concepto y las finalidades de la educación, sino también en la técnica, en la práctica escolar. Ya la escuela no tenía o no debía tener como objetivo la simple transmisión del saber formal y la preparación para la vida adulta, sino que debía aspirar a desarrollar la propia vida infantil estimulando el proceso normal de las capacidades y tendencias de cada niño. Según tal concepción, el desarrollo intelectual no era el fin único, ni siquiera el fundamental en la formación humana, sino uno de sus aspectos múltiples. Y como resultado de cambio tan radical en la concepción educativa, nacieron diversas técnicas escolares nuevas fundadas en la actividad, en la autonomía, en la globalización de los conocimientos, en la objetividad de la enseñanza. Y se produce la reforma de los métodos discursivos y una reacción violenta niega todo valor educativo a la palabra como instrumento del aprendizaje. La vieja actividad del maestro ante el niño pasivo fue sustituida -al menos en la teoría pedagógica- por la pasividad del educador ante el niño activo.

Actualmente, tales posiciones demagógicas han sido depuradas de su vano y superficial radicalismo y la función del maestro, como ya vimos al tratar de la organización disciplinaria de la escuela, ha recuperado su papel central en la actividad educativa, depurada de su carácter absolutista y exclusivo tradicional y la palabra, como instrumento de aprendizaje, se ha reintegrado al ambiente de las aulas revalorada en sus finalidades y en sus formas de utilización. Tenía que ser así porque es justamente la expresión hablada o escrita la forma específica de comunicación humana y además porque, mediante el discurso, los hombres de todos los tiempos y de todos los pueblos han transmitido no sólo el saber, la cultura a los demás, sino sus sentimientos, sus creencias, sus emociones, contribuyendo al progreso y a la transformación individual y social. La palabra, pues, ha reconquistado en la escuela de hoy su puesto de vanguardia en todo propósito educativo. El maestro ha de poseer -para conquistar el interés y movilizar la actividad de sus discípulos- el arte sugestivo y difícil de contar y de dialogar. Los alumnos han de adquirir y depurar, como parte esencial de su aprendizaje, una expresión oral correcta y bella, un dominio de la lectura que alcance hasta la dramatizaron y una capacidad para atender, comprender e interpretar la palabra ajena. No olvidemos que el discurso, la posibilidad de hacer participar a los demás de nuestras opiniones y conquistar, mediante la correcta, clara y razonada exposición de nuestro criterio, las opiniones ajenas, es el más valioso instrumento de una democracia auténtica.

Ahora bien, no quiere esto decir que deba restaurarse la vieja lección de memoria, la transmisión del conocimiento en palabras y textos estereotipados. Por el contrario, la utilización de la palabra como medio de enseñanza aspira más a estimular el pensamiento infantil, a plantear problemas, a despertar la originalidad en el estudio y comprensión de la realidad que a transmitir un conocimiento ya formado y expresado en definiciones y principios formales. Y por parte de los alumnos no será la reproducción, la repetición del pensamiento ajeno con palabras aprendidas, sino el resultado de su propia elaboración y esfuerzo con expresiones originales. Lo cual no excluye, sino impone, las prácticas de recitación y dramatización que ofrezcan modelos de dicción precisa y bella en que puedan inspirarse los alumnos para enriquecimiento de su

léxico y de su expresión.

El maestro, pues, ha de utilizar continuamente la expresión oral para dirigirse a sus alumnos. La primera prevención que ha de tener en cuenta para que su palabra cobre valores de ejemplaridad es que sea precisa y correcta. No debemos olvidar que, querámoslo o no, somos un modelo para nuestros alumnos. Procuremos, pues, ser dignos de imitación. Hablar bien no quiere decir hablar de una manera afectada y artificiosa, redicha y amanerada. Ya decía don Quijote que la naturalidad era la condición principal y más difícil del discurso. Seamos, pues, naturales en la comunicación con nuestros discípulos, pero que esa naturalidad no caiga en el abandono y la grosería. Toda afectación es mala, pero lo es también, y en el mismo grado, la chabacanería. Naturalidad, palabra reposada y serena, depuración en el tono, en los modales, en el uso y riqueza de nuestro léxico. He aquí condiciones fundamentales que el maestro debe esforzarse por cumplir en su trato con sus alumnos adquiriéndolas si no las posee, mediante un esfuerzo continuo de autocorrección.

Los *formas expositivas del procedimiento oral*. Las formas tradicionales de la lección oral son: la *explicación*, la *narración* y la *descripción*. La primera consiste en la comunicación oral o escrita de una doctrina, de una opinión, de un concepto y en su interpretación razonada. Mediante ella, el maestro transmite un conocimiento ya hecho a sus discípulos con propósito de que sea retenido por éstos y reproducido lo más exactamente posible o ya para que sea elaborado y discutido a fin de que formen una opinión o concepto propios. Convertida la forma *explicativa* en exclusiva de la enseñanza, mixtifica el aprendizaje, que caerá en los vicios verbales ya rechazados por todos los educadores. Utilizada de manera discreta y oportuna es un medio fecundo de interesar y estimular el pensamiento y el criterio infantil. En la motivación de toda lección, en la enumeración de doctrinas contrapuestas, en el razonamiento de un principio, de una ley, la forma explicativa rendirá indudables beneficios a la enseñanza. Al dar a conocer hechos nuevos, normas desconocidas para los niños, el maestro podrá hacer un uso acertado y oportuno de ella. La exigencia básica al aplicarla será la precisión y la brevedad. La larga explicación que convierte la lección en un discurso o un sermón mata el interés y, por tanto, la eficacia de la lección. Si quisiéramos concretar en una regla el uso de este instrumento didáctico, diríamos que debe ser pretexto para provocar otras actividades, no forma sustancial de la lección. La explicación tiene su más útil empleo en los conocimientos de base abstracta como los matemáticos y de las ciencias físicas.

La *narración* ha tenido y tiene un valor excepcional en la actividad docente. Su traducción en la práctica de la enseñanza podemos expresarla mediante la palabra *contar*. La gracia, la habilidad para referir, para contar es arte necesario para todo maestro, especialmente para los de los grados inferiores de la escuela. Así como la explicación es forma propia del ciclo superior de la escuela, la narración tiene su máximo provecho en el inferior. Hay materias apropiadas para la narración, como la historia, la lengua nacional, el civismo. No olvidemos que oír una narración, un cuento, es uno de los goces más apetecidos por la infancia. Recordamos que una hábil maestra utilizó con éxito en su escuela, para asegurar la puntual asistencia de los niños, el contarles un cuento con múltiples episodios que refería al iniciarse la clase y que convirtió en norma la puntualidad de los escolares. En muchas escuelas se ha establecido la *hora del cuento*, narrado por el maestro o por los discípulos y se establecen concursos con premios para la mejor narración. Pero aparte de estas formas propias de la enseñanza del lenguaje como medio normal de comunicación del conocimiento, la narración puede y debe utilizarse en todas las materias, aun en las más abstractas, con el fin de dramatizar la enseñanza asegurando el interés de los escolares. La habilidad estará en su empleo en el momento propicio, en no abusar de su utilización haciéndole perder novedad y en extremar los recursos en el tono, en el gesto, en la gracia sugestiva, en el contraste entre el humor y la emoción, sin llegar al terror, para que este recurso adquiera todo su valor afincando para siempre lo narrado en el recuerdo de los niños.

La *descripción* es una tercera variedad de la forma discursiva. Así como la explicación tiene como fondo ideas, conceptos, interpretación; y la narración, sucesos, acontecimientos; la descripción se propone enumerar y caracterizar cualidades de las cosas y de las personas. Si quisiéramos concretar su empleo diríamos que la exposición es la forma apropiada de los conocimientos abstractos y de las doctrinas científicas; la narración, de las materias históricas; y la descripción, de las ciencias naturales y de la geografía. La descripción no es sólo enumeración de cualidades sino caracterización y enlace de las mismas. Su forma específica será el retrato, aunque éste generalmente se aplica a seres y la descripción se refiere también a las cosas. Pero queremos destacar, al concretarlo en la imagen, que describir no sólo es enumerar los caracteres físicos, sino también los

morales e intelectuales del ser descrito. Como hemos dicho que hay un arte de contar, podemos afirmar que lo hay y muy raro y difícil, de describir. Porque no basta hacer una enumeración fría y completa de los caracteres de una cosa o una persona para darnos su representación exacta. Hay que escoger las cualidades más esenciales que personifiquen al objeto descrito, que lo distingan de los demás, y, al mismo tiempo, situarlo en su propio medio, en relación con los demás seres que con él conviven y de los que depende. La descripción en la escuela tradicional tenía un carácter anatómico, se reducía a la enumeración de nombres o elementos del ser: anima persona, cosa. La descripción en su concepto actual tiene carácter vital y relaciona el objeto con su propio medio, del que es dependiente y en el cual, a su vez, influye. Este principio se puede aplicar lo mismo al arte -descripción de un cuadro, de un estatua- que a la naturaleza -descripción de un vegetal, de un animal-, que a la historia -descripción de un personaje- que a la geografía -descripción de un paisaje, de una ciudad, de una gran empresa industrial.

*La interrogación: su importancia y aplicaciones escolares.* Hasta ahora el procedimiento discursivo lo hemos utilizado con base en la actividad exclusiva o dominante del maestro o de algunos de sus discípulos, es decir, en forma de monólogo. Los tres medios que acabamos de enumerar suponen una persona que habla y otras u otra que escuchan, es decir, tienen carácter expositivo. Sin embargo, hemos de reconocer que ésta es la excepción tanto en la vida social, como en la escolar. La forma dominante de expresión en la lección en el trato social no es el monólogo, sino el diálogo, que establece, como decía, exaltándola, un gran maestro español: la *divina comunión de la palabra*. Desde la más remota antigüedad la *interrogación*, la *dialéctica*, ha sido el método específico de la enseñanza. Preguntando el maestro comunica el saber y el alumno aprende, recibiendo el conocimiento < elaborándolo, descubriéndolo.

Desde hace mucho hay dos formas dominantes de interrogación. Una se propone descubrir, comprobar si la persona preguntada posee el conocimiento. Interrogación llamada catequista, porque se utilizaba y se utiliza con los catecúmenos, es decir con lo que estudiaban el catecismo, que contiene los dogmas y principios de la fe, para ser fieles de una Iglesia. La otra tiene por finalidad movilizar la capacidad de observación y de elaboración del preguntado para que descubra por sí mismo la verdad o el objeto del conocimiento. Ésta es la pregunta *socrática*, llamada así por utilizarla genialmente Sócrates mediante su *método de la mayéutica*, arte de partear la inteligencia. La primera es pregunta de comprobación, de control, de examen; la segunda, es pregunta de enseñanza de aprendizaje. Si preguntamos a un niño cuántos son 4x5, partimos del supuesto de que ya conoce la tabla de multiplicar; si le hacemos repetir cuatro veces el cinco podrá ser un medio de comprobación de la suma, pero, al mismo tiempo, es un recurso para que por sí mismo, utilizando lo ya sabido por él, amplíe con formas más avanzadas su aprendizaje.

Hay un arte de interrogar como lo hay de narrar o describir. Precisemos algunas de sus condiciones, en cuanto se refiere a la vida escolar:

1. La pregunta del maestro debe ser *precisa* y breve de manera que el alumno pueda comprender y situar su dificultad, su contenido. De esta comprensión dependerá la respuesta.

2. La pregunta no deberá ser tan inocente y *fácil* que carezca de interés para el niño, pero tampoco tan *difícil* que exceda de su capacidad, sembrando la desconfianza en sí mismo.

3. La pregunta más eficaz será la dirigida o un solo niño, naturalmente no en lección individual, sino colectiva y hecha a toda la clase para que todos los niños la aprovechen y participen en la respuesta.

4. Cuando la pregunta se dirija *a toda la clase* se *evitará la respuesta colectiva* -vicio fundamental de la escuela verbalista- pudiendo mostrar el deseo de responder cuantos niños crean poder hacerlo, levantando la mano, pero eligiendo el maestro uno solo para que conteste e invitando sucesivamente a los demás, si la contestación no es acertada.

5. No debe *haber preferencia* respecto a uno o varios niños, más hábiles, más inteligentes, para dirigirles las preguntas. La habilidad del maestro será interesar a unos y otros en la lección multiplicando y variando las interrogaciones, sin olvidar sobre todo a los más lentos, más torpes o más retrasados.

6. *En las respuestas*, como en toda la expresión de los niños, debe establecerse como norma *la mayor corrección y precisión* posible, corrigiendo los errores de pronunciación, de construcción o de estilo con tanto cuidado como los de contenido.

7. Cuando se emplea la forma socrática de interrogación deberá establecerse un orden previo y *sistemático en las preguntas*, de manera que el objetivo que se proponga alcanzar, se logre gradualmente,

mediante preguntas escalonadas, cada una de las cuales se apoya en la anterior y prepara la siguiente.

Ahora bien, hasta aquí nos hemos referido a la pregunta hecha por el maestro a sus alumnos. ¿Es que no deben preguntar o estimularse la pregunta de los discípulos al maestro o de aquéllos entre sí? Los partidarios de la escuela nueva y de los métodos activos estiman que deben darse mayores posibilidades a los niños para preguntar y algunos, como Coussinet, afirman que solamente el niño, que no sabe, tiene el derecho a preguntar al maestro que es quien posee el conocimiento. Lo contrario, afirma, es una evidente anormalidad ya que quien pregunta es justamente el que tiene como misión satisfacer el afán de saber de los preguntados. La aplicación estricta y extrema de este criterio sería la supresión de toda interrogación por el maestro, cambiando el hasta ahora método corriente de trabajo y limitándose aquél a contestar las preguntas de los alumnos, sin perjuicio de la aplicación de las demás formas de enseñanza que hemos expuesto.

Dos aplicaciones menos rigurosas pueden tener el principio, indudablemente acertado, de que los niños puedan preguntar. La primera sería permitir, dentro de determinadas limitaciones que no estorben la normalidad del trabajo, las preguntas de los niños para conocer sus dudas, sus dificultades y ayudarles en su actividad. La segunda, aplicada en algunas escuelas, consiste en establecer la hora o la lección de la pregunta reservando para este momento el planteamiento de cuestiones o problemas cuya solución interesa a los escolares. De una u otra forma o de ambas se satisface la activa participación de los niños en la enseñanza y no se excluye la pregunta del maestro, que, como medio de control o de enseñanza, tiene un valor pedagógico de primer orden. Hay maestre que colocan un buzón a la entrada del aula para que los niños depositen en él sus preguntas con carácter anónimo. Así estimulan a los tímidos y descubren el interés real de todos. Y pueden seleccionar las preguntas que deben ser contestadas.

De lo dicho hasta aquí se desprende que las formas discursivas u orales son esenciales para la eficacia e interés de las lecciones y que no es posible ni conveniente el uso exclusivo de una de las formas dichas, sino que la habilidad del maestro consiste en acomodarlas a las condiciones y necesidades de la lección, aplicando la interrogación, la explicación o la narración, la pregunta de control o la socrática cuando más oportuno sea, desde luego, prescindiendo de la monotonía y la pesadez que supondría el empleo de una sola forma en cada lección o en cada momento de ella. Su agilidad para acomodarse al interés de sus alumnos, su acierto para presentar los aspectos distintos de un mismo tema y la gracia para hacerles participar serán garantías para que la lección influya en su formación y en el enriquecimiento de su saber.