

Las preguntas deben *pedir respuestas y no darlas*. Se peca contra este principio, cuando por el *tono* de las preguntas se deja *adivinar* la respuesta, ó cuando se agrega á la pregunta ciertas expresiones que producen el mismo efecto, tales como ¿no es así?..... ¿no es verdad?..... Igualmente debe evitarse el defecto que consiste en formular la pregunta afirmativamente, dejando al niño el solo trabajo de terminar la frase respectiva, v. gr.: El perro es un..... Tiene cuatro..... Otros maestros suelen aprontar la primera sílaba ó palabra de la respuesta, v. gr.: Descubrió la América D. Cris....?

D.—*El enlace de las preguntas.*

En las *repeticiones*, cuando el maestro pregunta *examinando*, no es preciso que las preguntas guarden siempre un orden lógico; puede el maestro, al contrario, invertir el orden en que presentó por primera vez los conocimientos, ó saltar de un punto á otro enteramente distinto.

Cuando se trata de preguntar catequizando, quiere decir, *enseñando*, es preciso trazar de antemano el plan de la lección ó sea el *orden de las preguntas*. Debe el maestro escoger el *punto de partida*, determinar el *fin* á que se dirige, y unir estos dos extremos por una serie de preguntas encadenadas lógicamente, de modo que formen como “estaciones intermedias” que sirvan de descanso al niño, y lo acerquen cada vez más al fin propuesto, que se le dará á conocer de antemano, si así lo permite el asunto respectivo. Las preguntas deben disponerse de tal manera, que cada una de ellas venga á ser la consecuencia natural de la que le precedió, y á la vez prepare la que siga inmediatamente. Para que sea *animada* la clase, es necesario, además, que las pre-

guntas se sigan rápidamente, sin pausas demasiado prolongadas entre las contestaciones de los niños y otras preguntas nuevas del maestro.

Estas condiciones requieren la previa *preparación de la clase* por el maestro, respecto de la cual deben evitarse dos extremos.

I. Algunos maestros no preparan sus lecciones, ya sea por pereza, ya por estar muy convencidos de su suficiencia, ya por esperar todo de la “*inspiración del momento*.” En cuanto al orden de la clase, se dejan guiar completamente por las contestaciones de sus discípulos, y esto da por resultado que muy á menudo se pierde de vista el objeto final de la clase; que se *habló de todo*, menos de lo que se debía, y que los niños *no aprovechan nada*. Maestros hay que en una clase de Geometría, v. gr., tratan cuestiones de Física, Química ó Astronomía, todas muy interesantes, pero que no vienen al caso y que hacen perder *un tiempo precioso*.

II. Otros maestros incurren en el defecto contrario. Hacen la preparación de una manera tan minuciosa, que fijan de antemano, no sólo todas las preguntas que piensan dirigir á los niños, sino la respuesta que esperan obtener. Resulta, que ya á la segunda ó tercera pregunta la contestación es otra que la que se esperaban, y entonces, ó bien se desconciertan por completo (y esto suele pasar á los principiantes) ó bien (y esto lo hacen los maestros rutinarios), dejan completamente á un lado las contestaciones buenas ó malas de los niños, dan ellos mismos las respuestas tal como las trae su preparación, y exigen que los alumnos la repitan hasta saberla de memoria. De este modo, los niños pierden todo interés, ya no se esfuerzan en buscar las contestaciones, y la enseñanza se vuelve *rutinaria*.

El *verdadero maestro* evita ambos extremos; ni será

el esclavo del plan que trazó de antemano, ni llegará á ser, por falta de preparación, el juguete de las contestaciones de sus discípulos. El buen maestro prepara cuidadosamente el plan de la lección; pero si la "inspiración del momento" ó alguna contestación de un niño le enseña otro camino, más fácil ó más corto, lo sigue sin perturbarse, porque sabe á dónde va. Toma en consideración todas las contestaciones de sus alumnos, siempre que vengan al caso, y aunque sean erróneas. En esto consiste precisamente la verdadera maestría de la catequización: Saber sacar partido de las malas contestaciones é improvisar alguna pregunta subordinada, que llene el doble objeto de destruir el error concebido por el alumno y de encaminarlo hacia la verdad. Pero con todas estas interrupciones y pequeñas transgresiones, el verdadero maestro nunca pierde de vista el objeto final de la lección. Sólo de este modo se mantiene siempre vivo el *interés* de los niños, y sólo así habrá positivo adelanto en una clase.

E. — La distribución de las preguntas.

Por regla general, el maestro debe dirigir sus preguntas á *toda la clase*, aunque la contestación la dé un solo alumno, designado por él después de que todos hayan ejercitado su mente para encontrar la respuesta. Muchos maestros tienen la mala costumbre de señalar *antes* de hacer la pregunta, al niño que ha de contestar, y esto da por resultado, que los demás, ni prestan atención, ni se toman la molestia de pensar y de buscar la resolución del problema. Aún más grave es el inconveniente cuando el maestro sigue determinado orden en señalar á los alumnos, v. gr.: el de su colocación en los asientos, ó el orden alfabético de apellidos.

Para cerciorarse de si todos los niños trabajan, y para conocer cuáles son los más adelantados y cuáles los más torpes, conviene acostumbrarlos á que levanten el dedo los que sepan contestar. Sucede alguna vez que un niño trata de engañar al maestro, levantando el índice aunque no sepa. Un maestro hábil descubre fácilmente la superchería, y el mejor castigo para el culpable es ponerlo en evidencia ante sus compañeros, señalándole para que él dé la contestación.

Aunque, como ya lo dijimos, las preguntas serán de preferencia *generales*, es decir, dirigidas á toda la clase, bien se comprende que la contestación será las más veces *individual*, y por lo tanto se ofrece esta pregunta: ¿Cómo deben repartirse las preguntas entre los alumnos, según su número y según su dificultad? Hemos convenido ya en que el maestro, al señalar al niño que deberá dar la contestación, no seguirá *ningún orden aparente*, á fin de que todos presten siempre atención; pero sí debe procurarse que les toque á todos los niños dar contestaciones. Con más frecuencia se señalarán á los más torpes y á los más desatentos, y debe evitarse el defecto en que suelen caer algunos maestros principiantes de ocuparse de preferencia con unos cuantos alumnos de los más aventajados, condenando á los demás al papel de simples oyentes.

No todas las preguntas ofrecen iguales dificultades para su contestación. Es racional distribuir las dificultades según las aptitudes de cada niño. Las preguntas más difíciles para los alumnos más aventajados, y las más fáciles para los más torpes.

Cuando se haya obtenido una buena contestación á una pregunta algo difícil, conviene hacer que la repita algún niño que por sí solo quizá no hubiera logrado encontrarla. Al repetir ese niño las palabras de su

compañero más adelantado, se ve precisado á fijarse nuevamente en el mismo asunto y logrará atenderlo mejor.

II.—LAS RESPUESTAS.

Aunque la pregunta del maestro se dirige á toda la clase, la contestación la dará, por regla general, un solo alumno. Llamaremos á estas contestaciones *individuales*, para distinguirlas de las *simultáneas* ó *respuestas en coro*, que sólo deben usarse en casos determinados.

Véamos desde luego estos casos.

A.—Las contestaciones y ejercicios en coro.

En el *sistema ó modo individual*, el maestro se dirige siempre á un solo alumno, y éste es el único que aprovecha la enseñanza.

Desde que este modo se substituyó por el *simultáneo* se comprendió la necesidad de dirigir las preguntas á toda la clase, para imponer el ejercicio respectivo á todos los alumnos. Esto significó desde luego *ganancia de tiempo*. Algunos maestros creyeron duplicar esa ventaja, exigiendo que se diesen simultáneamente ó *en coro* las contestaciones. Pero no teniendo un criterio fijo acerca de su conveniencia en cada caso, cayeron en graves abusos, como lo revela la circunstancia de que en algunos plánteles se dan las contestaciones todas en coro, aun tratándose de asignaturas que, como v. gr., la Geometría ó Lecciones de cosas, deberían constituir una verdadera gimnástica mental.

Buscando un criterio para la aplicación conveniente de las contestaciones y ejercicios *en coro*, encontramos las siguientes condiciones:

1ª Pueden usarse con provecho para todos los ejercicios *mecánicos* que requieren respuestas *cortas* y exigen *palabras determinadas*, v. g., en los primeros ejercicios de *lectura*, cuando se trata de descomponer las palabras en sus sílabas y sonidos; en los primeros ejercicios de *cálculo*, sobre todo para los que se hacen en el *ábaco* (numeración, sumar, restar, formar la tabla de multiplicación, dividir); la conjugación de los verbos en español ó en francés; los ejercicios de lectura *mecánica*, etc.

2ª Pueden ser de ventaja para la parte meramente *instructiva* de la enseñanza, para aquello que se debe *aprender de memoria en determinada forma*.

Estas dos condiciones revelan con toda claridad los casos en que *no* deben usarse contestaciones en coro: Cuando se pregunta *catequizando*, cuando se trata de que los niños pongan en ejercicio sus facultades intelectuales para *encontrar* la verdad, cuando el maestro entabla una *conversación* con sus alumnos, debe dejarse un campo amplio á la espontaneidad de su espíritu, debe dejárseles en libertad de contestar con su propio lenguaje, que es distinto en cada niño, según su mayor ó menor desarrollo intelectual. En las *lecciones de cosas* ó en una *clase de lenguaje*, v. gr., es indispensable que las contestaciones sean *individuales*. Alguna que otra vez podrá exigirse que una contestación bien dada se *repita en coro*; pero estos casos no deben ser demasiado frecuentes, pues si bien es seguro que de este modo tienen que trabajar *todos* los niños y que algún conocimiento aislado se graba mejor en la memoria, puede la frecuencia de los ejercicios en coro dar lugar á inconvenientes.

Puede fomentarse la pereza intelectual, pueden los más atrasados ó los más perezosos fiarse simplemente

de sus compañeros más adelantados y repetir mecánicamente, pueden algunos engañar al maestro y ejecutar tan sólo un simulacro de movimientos labiales. Finalmente, la *entonación* tiene que sufrir siempre en los ejercicios en coro, y por eso es preciso alternarlos con respuestas individuales. Esto debe tenerse presente, sobre todo, en los ejercicios de *lectura*. Cuando los niños hayan vencido la dificultad mecánica, cuando hayan entrado ya á la lectura *lógica y estética*, deben reducirse los ejercicios en coro á un *mínimum*, hasta suspenderse por completo.

En los ejercicios *en coro* debe cuidarse de que todos los niños lleven una misma entonación y un mismo ritmo, de que todos contesten, y de que *no hablen en voz muy alta*. Para evitar el cansancio del aparato vocal, no deben prolongarse demasiado estos ejercicios, y debe haber frecuentes pausas.

De ningún modo debe tolerarse la costumbre que hay en algunas escuelas, de que contesten todos los niños *á la vez*, cada uno con las palabras que mejor le parezcan.

B.—Las respuestas individuales.

El maestro debe atender con el mayor cuidado las siguientes condiciones acerca de las contestaciones individuales de sus alumnos:

1ª Deben darse en *voz alta*. Cuando los niños contestan en voz baja, parece que no saben, ó bien que son enfermizos, ú oprimidos moralmente por su maestro. Si hablan en tono meloso, suponemos que hay hipocresía. El murmullo monótono incita á muchos á dormir. El hablar *alto y sonoro* revela salud física y moral, y es indispensable, además, para que el maes-

tro y los niños entiendan la contestación y no haya necesidad de repetirla, lo cual implicaría pérdida de tiempo. El maestro debe corregir todos los defectos de pronunciación y entonación, y principalmente ese "sonsonete" que se acostumbra en muchas escuelas.

2ª No debe tolerarse *precipitación* en las contestaciones. Los niños deben *primero pensar y después hablar*. La precipitación acusa á menudo mucha imaginación ó memoria, pero falta de juicio y reflexión.

3ª La contestación es el complemento ideológico de la pregunta, y por esto debe *incorporarse* en la respuesta el *sujeto* de la pregunta con otras palabras: *los niños deben contestar con oración completa*. No debe tolerarse la contestación por palabras aisladas. Aun en las mismas preguntas afirmativas ó negativas, conviene no se conteste sólo por los monosílabos *sí ó no*, sino que se repitan las palabras del maestro.

4ª La contestación debe ser el resultado de los propios esfuerzos mentales del alumno, y por consiguiente, no debe consentir el maestro que, cuando algún niño ignore la contestación, los demás se la sugieran (soplen).

5ª Si alguna contestación es *defectuosa por su forma*, el maestro hará que la corrija el mismo alumno ó los demás. Sólo en casos excepcionales debe él mismo corregirla y hacer que se repita.

6ª Si la contestación es *errónea*, no debe el maestro pasarla en silencio, y conformarse con designar á otro para que conteste. Esto lo haría tan sólo en el caso de que el error fuese la consecuencia evidente de la falta de atención del alumno, y para llamarle la atención al culpable. Pero por regla general, procede en este caso dirigir nuevas preguntas para "partear el espíritu del niño," es decir, ayudarle para que rectifique sus ideas y encuentre la buena contestación.

7ª Cuando el maestro note que, después de haber hecho una pregunta, varios alumnos, ó quizá la mayoría, no saben contestar, debe averiguar desde luego la causa de este fenómeno. Esta causa puede residir ó en los discípulos ó en el maestro. Si son pocos los que no levantan la mano, es de suponerse que la causa está en ellos mismos. Puede ser que algún alumno, por distracción, no se haya fijado en la pregunta, y en este caso se hará que otro, quizá menos aventajado, dé la contestación. Esto no dejará de causarle alguna pena al culpable y lo impulsará á ser más atento en lo futuro. Puede ser también que algún niño no conteste por timidez, por desconfianza en sus propias fuerzas, y entonces debe el maestro alentarle con palabras benévolas.

Cuando todos los alumnos ó la mayoría no saben contestar, es señal casi segura de que la culpa es del maestro, que la pregunta peca de demasiado difícil ú obscura. En este caso hay que cambiar su forma, dar las explicaciones que sean necesarias (v. gr., de términos técnicos), ó valerse de comparaciones, ó de preguntas subordinadas que faciliten la contestación de la principal.

EL FACTOR INDIVIDUAL DEL MÉTODO DIDÁCTICO

(EL ESPÍRITU Ó TONO DE LA ENSEÑANZA).

Se ha discutido mucho acerca del verdadero valor de los métodos. Algunos pedagogos, y entre ellos el mismo Pestalozzi, les atribuyen una importancia exagerada. Este último ha llegado á pretender que se deben encontrar formas de enseñanza que "hagan del maestro, cuando menos en la enseñanza elemental, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus

resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad del que lo practique."

Renegamos de esa paradoja de Pestalozzi, que ensalza indebidamente al método y denigra la personalidad del maestro. Creemos con *Compayré* que los métodos son *instrumentos*, que, por perfectos que sean, sólo tienen valor por la habilidad de la mano que los usa. Un verdadero artista creará una obra magna, aun con malas herramientas, y un verdadero *maestro* obtendrá buenos resultados aun con métodos deficientes, mientras que nada conseguirá el que no es maestro, aunque tuviera á su disposición los mejores métodos. El mismo Pestalozzi ha probado por su ejemplo lo absurdo de su opinión arriba citada, pues los magníficos resultados que obtuvo, no se debieron á sus *métodos*, que eran muy imperfectos en su mayor parte, sino á su abnegación, á su entusiasmo y á su actividad. Otro ejemplo nos ofrece *Jacotot*, el inventor del método analítico de lectura. Mientras que otros nada consiguieron con este método y lo abandonaron pronto, él realizó maravillas; pero fué debido más bien á sus relevantes dotes para la enseñanza, y no á su método.

La verdad es que el método didáctico es esencialmente *individual*. (*) Del mismo modo, como cada escritor tiene su *estilo* propio, el verdadero *maestro* tiene su *método propio*. El factor más importante en la enseñanza, es siempre la *personalidad del maestro*: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le inspiran los niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio. Este factor *individual* del método, que la Pedagogía alemana designa con el nombre de

(*) Dr. K. A. Schmid, *Pädagogische Encyklopädie*, Tomo IV, pág. 954.

tono ó espíritu de la enseñanza, no puede, naturalmente, someterse á reglas y preceptos, como sucede con la *marcha y forma* de la enseñanza; pero no por esto deja de influir poderosamente en los resultados de la misma. Aunque dos maestros observen religiosamente todo lo que sobre *método* prescribe la Pedagogía, los resultados serán muy distintos: si el uno es entusiasta y activo, el otro indiferente y apático; el uno franco, el otro hipócrita; el uno cariñoso y cortés, el otro áspero y grosero.

Lo importante es que cada maestro procure ser un verdadero *artista*, que sepa manejar su instrumento—el método—con habilidad, transformarlo según su propia individualidad y encontrar en cada circunstancia el *tono* más adecuado. Este *tono* depende del *sujeto* y del *objeto*; variará, como es consiguiente, según los *alumnos* y según la *materia* de enseñanza. Con niños pequeños hay que usar un lenguaje más familiar, un tono más cariñoso; con alumnos más grandes, el tono, aunque siempre benévolo, será más serio. Por otra parte, no se pueden dar en un mismo tono una clase de *Moral* y otra de *Matemáticas*. En una misma asignatura, v. gr., en *Historia*, hay pasajes que el maestro relatará con más gusto y entusiasmo que otros. Pero el que es *maestro* en su profesión, sabrá presentar aun las cuestiones más áridas de un modo *atractivo y animado*, que cause indeleble impresión en el corazón y en la inteligencia de los niños, porque su método es la expresión espontánea de una inteligencia clara y reflexiva, de una sensibilidad moral, noble y generosa, de una voluntad firme é inquebrantable, en una palabra, de una verdadera individualidad pedagógica.

CAPITULO VI.

LOS MEDIOS Ó PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA. (*)

Se da el nombre de procedimientos á los medios particulares ó prácticos que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el método.

Mientras que el método es el camino general que se traza el maestro para realizar los diversos fines de la enseñanza, el procedimiento no es más que un elemento accidental, que se usa hoy para desaparecer mañana y ser substituído por otro.

EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA, V. GR., SEGUIMOS EN GENERAL LA MARCHA ANALÍTICO-SINTÉTICA, Y USAMOS, ADEMÁS, EL FONETISMO Y LA SIMULTANEIDAD. ESTOS TRES ELEMENTOS CONSTITUYEN LA BASE DE NUESTRO MÉTODO. PERO LOS MEDIOS PARTICULARES DE QUE NOS VALEMOS EN EL TRANSCURSO DE LA ENSEÑANZA PARA REALIZAR EL FIN PROPUESTO, SON MUCHÍSIMOS: ESCRIBIMOS CIERTOS TRAZOS QUE VIENEN Á SER LOS ELEMENTOS DE CIERTAS LETRAS, DIBUJAMOS DIAGRAMAS PARA PONER DE MANIFIESTO LA ESTRUCTURA DE LAS PALABRAS Y ORACIONES, USAMOS EL ALFABETO MOVIBLE, HACEMOS COPIAR DEL PIZARRÓN Ó DEL LIBRO, ETC. TODOS ESTOS SON PROCEDIMIENTOS, ALGUNOS DE LOS CUALES USAMOS CASI DIARIAMENTE, MIENTRAS QUE OTROS SÓLO SE EMPLEAN EN DETERMINADO GRADO Y DURANTE POCAS LECCIONES, PARA NO VOLVERSE Á PRACTICAR DESPUÉS.

Hemos afirmado, al tratar del método, que es esencialmente individual, y esto mismo sucede, aún en mayor escala, con los procedimientos. En efecto, el maes-

(*) "México Intelectual," tomo XI, págs. 40, 73, 133 y 238.