

EL ESTUDIO SISTEMÁTICO COMO FACTOR DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

por JOSÉ M.^a QUINTANA CABANAS
Universidad de Barcelona

Las consideraciones que vamos a desarrollar tienen un objetivo muy concreto: revalorizar el estudio sistemático como método de adquisición de la ciencia y, al propio tiempo, estimar el dominio del programa íntegro de cada asignatura como medio de formación básica en una carrera universitaria.

Partiremos de una situación de hecho: la tendencia actual a ver este asunto de otro modo, y precisamente al revés; pues no ya en ciertos sectores universitarios, sino en los demás niveles de enseñanza en general, y eso en todas partes, incluidas las instancias técnicas de planificación de la educación en el mundo, y marcando una pauta para las reformas a realizar en los años venideros, se dice que los únicos métodos válidos son los activos y que lo adecuado es que cada cual estudie lo que le apetezca siguiendo los dictados de sus intereses espontáneos.

Tras esta constatación, haremos una crítica de sus presupuestos, replanteándonos los objetivos de una verdadera formación a la vez que señalemos los caminos que a ella conducen. Constatando que nos hallamos bajo los espejismos de una moda, basada en una concepción antropológica y del aprendizaje sumamente arbitraria, trataremos de iniciar una discusión de la misma y de sus consecuencias en la didáctica universitaria.

Esta discusión tiene trascendencia para la formación de nuestros universitarios; pero, además, para nosotros los pedagogos, tiene el significado de que en ella nos juguemos nuestro prestigio profesional. Que se equivoquen los otros en el planteamiento de la formación intelectual, se explica; pero en esto los pedagogos no podemos fallar; es más: si corrientes novedosas vienen a comprometer los sanos principios de

una *paedagogia perennis* fundada en un suficiente conocimiento de las posibilidades del aprendizaje humano, tenemos el deber de confundir a los falsos profetas que desorientan la labor docente con sus mesianismos utópicos. Parece que esta función social de denunciar ciertos desvíos pedagógicos se nos escapa a menudo: resulta increíble, por ejemplo, cómo durante años hemos dejado, sin abrir la boca, que se fueran repitiendo a los cuatro vientos propuestas tan descabelladas como la de la desescolarización de la sociedad, de Ivan Illich. Y por lo que se refiere al tema que ahora plantharemos, reflexionando sobre el valor pedagógico de la actual tendencia a hacer los estudios universitarios «fáciles y agradables» [1], creo que se nos aplican aquellas palabras con que Isócrates empieza su discurso *Contra los sofistas*: «Si todos los que se ocupan de educación quisieran decir la verdad sin hacer promesas superiores a los resultados que pueden obtener, tendrían entre el gran público una reputación menos mala» [2].

No fue éste el caso de un pedagogo ejemplar, Juan Luis Vives, quien en su tiempo no vaciló en criticar los métodos de la Universidad más famosa del mundo, apoyándose en un proverbio que, según él, andaba entonces en boca de todos los hombres, a saber: «Que en París se enseña a la juventud a no saber nada», porque en ella —añade nuestro autor— «puede decirse que no hay sino bagatelas de bagatelas» [3].

A ejemplo suyo, podemos y debemos cuestionarnos el valor pedagógico de ciertas formas de trabajo universitario que se han puesto en boga sobre todo en las Facultades de «Ciencias Humanas», en las que nos incluimos nosotros: aprobar las asignaturas con la simple presentación de unos «trabajos», substitución de las explicaciones temáticas del profesor por la búsqueda y exposición realizadas por los alumnos, reducción del programa a un tema monográfico, trabajo por grupos en los que, a menudo, toda la labor de un cierto alumno se reduce a traducir textos de otro idioma o a mecanografiar lo que han elaborado los demás. Y así consta que «aprenden» la asignatura...

Desde que Lucien Morin ha delatado la presencia de unos «charlatanes de la nueva pedagogía» debemos estar alerta, no sea que nosotros mismos vayamos a engrosar sus filas. Nos lleva a ello la superficialidad de nuestra época, movida más por la facilidad de la acción tecnológica que por la reflexión sobre los problemas subyacentes a la misma; y movidos también —¿por qué no decirlo?— por la presión de nuestros alumnos. Nuestros alumnos, en efecto, son hijos de su época, es decir, de una época de la «vida fácil», en que las cosas se les han ofrecido sin esfuerzo por su parte; en su Enseñanza Media fueron ya iniciados en esa nueva manera de hacer los estudios, y su visión afectiva de la vida —propia de su edad— les lleva a considerar ésta bajo categorías más estéticas que lógicas: caracterizan las cosas según el módulo de cómo

les gusta que sean. Así enfocan temas humanos, familiares, sociales o políticos. Y también los académicos. Lo cual no significa que a menudo no lleven razón; cuando los estudiantes han clamado, por ejemplo, contra la pasividad en las aulas, la monotonía de ciertos cursos magistrales o la irracionalidad inherente a muchos sistemas de exámenes [4], o cuando piden la substitución de una pedagogía dogmática por una «pedagogía del diálogo», estamos de acuerdo con ellos. Pero no cuando critican al profesor por basarse en unos principios que no son los de la «nueva ola» juvenil o estudiantil.

En particular, a los alumnos que estudian Ciencias Humanas se les nota faltar, a veces, parte de esa ponderación que a los alumnos de Ciencias les da su mayor contacto con la objetividad. Por eso no es extraño que, en Ciencias de la Educación, nos hallemos con alumnos sorprendentemente contestatarios que se niegan a aceptar los criterios pedagógicos más evidentes, sobre cualquier aspecto de la educación —espontaneidad del educando, papel del maestro, etc.— y también, por supuesto, sobre los métodos de estudio. En este caso creemos que les resulta muy apropiada una referencia irónica que les dedica Lucien Morin [5].

Tendencia actual en el enfoque del estudio y aprendizaje académicos

A la tendencia actual nos referimos aquí en un sentido sociológico, es decir, tal como se constata en los autores que gozan de mayor audiencia social y en los criterios adoptados por los organismos de política y planificación educacionales. En este sentido la tendencia contemporánea se halla bien definida por lo que se refiere a metodología del trabajo intelectual, pudiendo resumirse en los siguientes principios: 1.º métodos activos; 2.º poca valoración de la memorización de los conceptos; 3.º despreocupación por el aprendizaje sistemático; 4.º optatividad del alumno en la elección de sus materias de estudio; 5.º principio del interés del alumno en la mencionada elección; 6.º creencia en la creatividad del alumno; 7.º disminución o supresión de la función docente del profesor; 8.º protagonismo general del alumno; 9.º recomendación del trabajo en grupo y en contacto con las instituciones sociales.

Estos principios arrancan casi todos del naturalismo pedagógico que, instaurado por Rousseau, configura la mentalidad contemporánea en sectores mayoritarios relacionados con la educación, tanto psicológicos (C. Rogers) como políticos (anarquismo), pedagógicos (paidocentrismo, Pedagogía no-directiva, Pedagogía Institucional) [6] y planificadores (Unesco). A continuación ofreceremos una muestra de documentos típi-

cos que ilustran dicho esquema, que se resume en un concepto: la *misopedia*.

— J. J. Rousseau: «Descartemos también de nuestros primeros estudios los conocimientos que naturalmente no son del agrado del hombre y ciñámonos a los que nos hace desear el instinto» [7]. «No me cansaré de repetir que damos mucho valor a las palabras, y con nuestra educación parlanchina, parlanchines es lo que formamos» [8]. «Aborrezco los libros porque sólo enseñan a hablar de lo que uno no sabe» [9].

— D. Hameline y M. J. Dardelin, en su libro *La libertad de aprender* [10], dicen que la escuela tradicional hace «una verdadera contraeducación de la ineligencia», con «predominio de lo utilitario, enciclopedismo superficial, cotorrismo, vulgarización peligrosa para la verdad»; la estructura escolar al docente «le impide poner en juego el golpe maestro de la tarea educativa: la desaparición». Según dichos autores, las tres verdades de la psicología pedagógica moderna son éstas: 1.^a «el pedagogo ha de encargarse de conferir a las personas su iniciativa propia»; 2.^a «los recursos de la persona residen siempre en su interior», de modo que, siguiendo a C. Rogers, el papel del pedagogo consiste en favorecer en los alumnos «la confianza en sí mismos»; 3.^a reconocimiento de una «superioridad del aprendizaje sobre la enseñanza», según el adagio rogeriano de que «la enseñanza mata el aprendizaje».

— Crítica anarquista formulada por J. Spring: «El problema del tipo de método empleado en la escuela incluye el del grado y naturaleza de la autoridad. Las escuelas del siglo xx han desarrollado un tipo de autoridad anónima que prepara a los estudiantes para la manipulación a manos de una sociedad propagandística y burocrática» [11].

— Como muestra de la práctica escolar actual, recordaremos que los métodos que se utilizan en la Escuela Europea (centro de enseñanza media en el que se cursa el «bachillerato europeo») se reducen a los siguientes [12]: métodos activos y concretos, documentos audiovisuales, centros de interés, trabajo dirigido individual y en grupo, disciplinas opcionales.

— A. Vázquez/F. Oury: «Si cada grupo de edad tuviera un taller con un responsable técnico adonde pudiera ir en todo momento para efectuar a su gusto un trabajo libre o dirigido, o una biblioteca bien provista, y que se dejara tiempo disponible a cada uno para emplearlo a su discreción, no cabe duda de que los niños educados en tales planteles de individuos socializados se convertirían, cada uno según sus dotes naturales, en adolescentes creadores» [13].

— M. Guiraud: «El principio de la solicitud consiste no sólo en tomar como punto de partida los intereses de los educandos, sino también en permitirles asumir plenamente esos intereses individuales y de grupo.

Esto implica una verdadera pedagogía de la decisión, que llevará al grupo en autogestión y al individuo a asumir sus opciones y sus iniciativas» [14].

— N. M. Goble/J. F. Porter, indicando [15] los cambios del rol del profesor detectados por el B.I.E. en los países miembros de la Unesco, al enumerar los ocho principales de ellos se aprecia que cuatro se refieren al hecho de que disminuye la función del profesor como transmisor de conocimientos y de que se refuerza el papel del alumno en su aprendizaje aprovechando las fuentes de información de la comunidad, haciéndose menos autoritarias las relaciones profesor-alumno.

— B. Suchodolski: «El siglo xx es el de la educación autodidáctica, pero en él ya se dispone de documentos mucho más perfeccionados, es decir, los medios de comunicación masiva» [16].

— M. Schmidbauer: «Es probable que la importancia del papel del maestro disminuya y hasta se reduzca a nada en lo que se refiere a impartir conocimientos, mientras que dicho papel aumentará en la medida en que ofrezca un modelo o que estimule el pensamiento. Las técnicas de discusión tomarán probablemente un lugar cada vez más importante en la clase, pero la discusión podrá ser estimulada por una emisión de televisión, un programa de computadora, una película, una simulación o material impreso. Cada vez más, el maestro será un consejero para su alumno (...) podrá en adelante consagrar más tiempo y energía a las actividades productivas y creadoras en su clase: interacción, discusión, ayuda, sostenimiento, comprensión, entusiasmo, estimulación (...) se transformará en el organizador y el planificador de los sistemas de enseñanza» [17].

— Kotasek: En la escuela «hoy, el centro de actividad se desplaza del maestro al alumno, observando, experimentando, seleccionando y clasificando los fenómenos, resolviendo por sí mismo los problemas que se presentan, etc.; el alumno debe, en la medida que sea posible, adquirir sólo los conocimientos nuevos, «descubrir» las propiedades y las estructuras de los fenómenos y llegar por sí mismo a las generalizaciones correspondientes. De esta manera es como el profesor pasa del papel de un simple informador y examinador al de un estimulador, de un organizador y de un regulador de la actividad de estudio de sus alumnos» [18].

— El informe de la UNESCO *Aprender a ser* [19], describiendo las estrategias que presiden la educación del mundo contemporáneo, indica las siguientes: «La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y señor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo.»

Los enseñantes «deberán ser los primeros dispuestos a repensar y

transformar los criterios y los actos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción».

El papel de la memoria en la adquisición de conocimientos

Resumiendo lo que antecede, las actuales tendencias académicas ofrecen, en relación con la práctica tradicional, tres actitudes nuevas:

- 1.^a Contra el memorismo y la lección magistral, el «activismo».
- 2.^a Contra la sistematización de conocimientos, el «globalismo» y la optatividad del alumno.
- 3.^a Contra el trabajo individual, el trabajo en grupo.

Respecto al trabajo en grupo nada tenemos que objetar, en cuanto que es motivador, suscita diálogo y se beneficia del estímulo que causa la actuación de los demás. Aunque debemos recordar que sus ventajas se ciñen más bien a un cierto tipo de actividades, mientras que para otras o para algunos individuos representa, por el contrario, un estorbo; aparte de que el trabajo en grupo no ha de sustituir la labor individual, sino que ha de motivarla.

Es a las otras dos actitudes que queremos referirnos más en concreto, formulando respecto de ellas una afirmación general de la que haremos el eje de nuestras críticas, y que podríamos enunciar así: *principios pedagógicos que se han mostrado acertados en la didáctica para alumnos de corta edad pueden ser menos adecuados si se los transpola a la didáctica para alumnos mayores*; tal es lo que ha sucedido en la génesis de las actuales tendencias pedagógicas universitarias, y es éste el fallo que aquí denunciamos.

En otros términos: lo que es pedagógicamente evidente tratándose del aprendizaje infantil no es necesariamente válido cuando los que aprenden son adultos; el funcionamiento psicológico y el tipo de actividad de éstos son distintos y, por consiguiente, también pueden serlo sus leyes de aprendizaje. Así, por ejemplo, está claro que el psiquismo infantil funciona según el esquema del globalismo (es el pensamiento «sincrético» de que habla J. Piaget), de modo que, en didáctica, sólo les resultan apropiados los métodos globales. ¿Podría deducirse de aquí que los métodos globales son los mejores para todos los discentes en general, incluidos los adultos, que poseen ya otra clase de pensamiento, a saber, el «sintético»? De ningún modo. Sin embargo, es con ese tipo de conclusiones que está trabajando cierta mentalidad pedagógica actual, muy difundida: recordemos el caso de la Pedagogía «activa», reclamada

a todos los niveles, y tendremos de ello un ejemplo tan elocuente y real como desafortunado.

Otro tanto ha ocurrido con el uso de la memoria como medio de aprendizaje. Ciertamente la escuela tradicional hizo de ella un abuso condenable, que conocemos con el nombre de «psitacismo» (del griego *psittakós*, loro, cotorra). Pero cierta Pedagogía actual ha caído en el otro extremo, igualmente rechazable: de la condena del «memorismo» han pasado muchos al rechazo de todo lo que sea «memorizar» conocimientos. Y está claro que sin memorización de conceptos básicos no puede haber un auténtico saber. «Tanto sé cuanto recuerdo», decía Balmes. Entendiéndolo así, todos nuestros pedagogos clásicos han propuesto el cultivo y ejercitación de la memoria. Juan Locke, por ejemplo, después de haber criticado duramente el memorismo escolar, añade, sin embargo: «Creo que será bueno dar todos los días a los alumnos algo que aprender de memoria, pero algo que valga la pena de ser aprendido» [20]. También Condillac, tras haber insistido en que lo importante para el aprendizaje es la reflexión, más que la memoria, puesto que «la reflexión puede siempre volver a encontrar las cosas que ha sabido, porque sabe cómo las ha hallado», añade sin embargo: «Pero para ejercitar la reflexión no es preciso descuidar la memoria. Estas dos facultades son igualmente necesarias: se ayudan mutuamente y una no puede pasar sin la otra. A la reflexión le toca grabar las ideas en la memoria, así como a la memoria le corresponde proponerlas a la reflexión; y cuanto más las ideas se hallan distribuidas con orden, más es uno capaz de memoria y de reflexión» [21].

Sin embargo, hay alumnos de Pedagogía que se resisten a que un profesor les pida recordar los esquemas básicos de alguna de las Ciencias de la Educación. Aunque la mayoría no tendrán tal problema, porque a menudo son ya los profesores quienes no se lo proponen. Puedo, por ejemplo, citar una Sección de Pedagogía de una Universidad española en la que, a lo largo de toda la carrera, sólo en dos asignaturas se les ha propuesto que, además de otros métodos habituales y de tipo más activo, practiquen también un estudio sistemático del programa, según el estilo clásico.

Por lo que se ve, muchos olvidan aquel dicho que Juan Luis Vives escribió en su *Pedagogía pueril*: «La memoria es el tesoro de toda erudición; y si ella falta, todo tu trabajo se queda tan baldío como si echases agua en una tinaja hendida» [22].

Frente al memorismo tradicional, que imponía recordar textos aun sin entender los conceptos que expresaban, se ha pasado a una «anti-memorización» general, que evita el trabajo de obligarse a recordar las ideas. Huyendo de ambos extremos viciosos, quisiéramos insistir en la

evidente necesidad de «memorizar» los conceptos fundamentales, es decir, los que contribuyen a la «formación» del individuo, dejando éste, si quiere, archivados en las fuentes de documentación aquellos que constituyen mera «información».

La formación como objetivo de la actividad universitaria

Acabamos de mencionar el concepto de formación, y deseamos recordarlo de un modo más explícito, pues cabalmente constituye la razón de ser del trabajo universitario. En este sentido la formación es el todo, es el objetivo; pero es también lo difícil, lo delicado, y lo que puede dar lugar a mixtificaciones.

Para nosotros, formación universitaria es el dominio sistemático y en profundidad a que el sujeto llega en un ámbito científico concreto pero relativamente amplio. Supone la posesión de los conocimientos fundamentales de ese ámbito, y ello tanto en el sentido extensivo como en el intensivo: es decir, el sujeto ha de poseer *todos* los conocimientos básicos y los ha de poseer suficientemente. Por utilizar un símil, pensemos en un archivo de documentación, que se compone de dos elementos: el sistema de categorías con el que se hace la clasificación, y los documentos mismos allí guardados. Pues bien, según esto, el sistema clasificatorio constituye la formación, dado que, en el individuo que la tiene, ésta viene a ser como una estructura mental que le permite situar todos y cada uno de los conocimientos y entender la relación que guardan unos con otros. El llegar a esta situación representa un grado de madurez intelectual desde el cual el individuo comprende el valor y el papel de todos y cada uno de sus conocimientos, gozando de la capacidad de utilizarlos oportunamente y también de la de incorporar armónicamente otros nuevos. Se ha alcanzado una síntesis personal desde la que uno se mueve con agilidad y eficacia dentro del campo del saber, y especialmente dentro de uno de sus reductos.

Todos los autores vendrían a decirnos lo mismo. Utilizando, por ejemplo, una expresión de Comenio, tiene formación el que en su entendimiento dispone de muchas ideas con muy pocas palabras; la formación es lo que se consigue —dice dicho pedagogo— con los libros «que presentan a los estudiosos las cosas fundamentales como son en sí, con pocos teoremas y reglas, pero exquisitos y facilísimos de entender, mediante los cuales llegue al entendimiento recto de todo lo demás» [23].

Para José A. Ibáñez-Martín, «la cultura no es un almacén de datos, o simple enciclopedismo, sino una *estructura cognoscitiva*» que exige un conjunto de conocimientos seriamente especializados y la exclusión de «la cultura del aficionado o *dilettante*, que habla con la misma faci-

lidad que ligereza de los temas más heterogéneos». «La formación del juicio —sigue diciendo dicho autor— sólo se alcanza a través de un estudio serio de las disciplinas» [24].

Precisamente esta última afirmación nos lleva a hablar del estudio como medio formativo para el universitario.

El estudio sistemático como elemento esencial del trabajo universitario

Por «estudio serio» entendemos aquí, sobre todo, el estudio sistemático. Si es, además, un estudio consciente y razonado, en el que el sujeto pueda aplicar —o, cuando menos, expresar— lo aprendido tendremos entonces el estudio perfecto.

Vamos a fijarnos especialmente en lo de «sistemático», porque es el punto vulnerable de la cuestión. Entendemos con esta expresión que estudiar una asignatura es enterarse suficientemente de *todas* las cuestiones a ella referentes (comprendiendo sus relaciones de coordinación y subordinación), y estudiar una carrera es hacer lo propio en *todas* y cada una de sus asignaturas. Nos oponemos tanto al método de cursar una asignatura trabajando exclusivamente algunos de sus temas, como al procedimiento puramente dinámico de realizar actividades diversas en torno a esos temas.

Volvemos, ya se ve, al estilo clásico, aunque evitando los escollos que tantas veces lo han hecho tan infructuoso como desagradable. Por ejemplo, el enciclopedismo; pues, como dice sabiamente Rousseau en el Libro III de su *Emilio*, «no se trata de saberlo todo, sino de saber únicamente lo que es útil». Tampoco se trata de verse condenado a dedicar excesivas horas al estudio (fallo que es consecuencia del anterior), pues, de otro modo, ya nos advierte F. Bacon que «emplear demasiado tiempo en el estudio no es más que una pereza decorada con un bello nombre» [25]: esto se comprende considerando que el esfuerzo intelectual tiene unos ciertos límites, más allá de los cuales todo intento de prolongarlo no es sino una pérdida de tiempo.

El estudio clásico consiste en asimilarse los conceptos, produciéndose así un crecimiento intelectual y una maduración interiores. Esto requiere horas, silencio, sosiego y reflexión [26]; Alain nos dice que, «en todo tipo de enseñanzas, se relega a las horas de estudio el trabajo principal, el más prolijo y también el más útil» [27]). El estudio requiere asimismo una tensión constructiva, en la que la memorización juega su papel; por eso Juan Luis Vives, refiriéndose a los apuntes que el estudiante ha tomado, prescribe: «Y no sea el libro sólo quien sepa todo aquello; tú tienes que leerlo, releerlo, confiarlo e hincarlo en la memoria (...)

pues poco aprovecha tener libros sabios si tienes ignorante el alma» [28].

Pero el estudio requiere, sobre todo, esfuerzo. Por eso no goza de muy buena prensa en un mundo contemporáneo en el que por todas partes se pregona, se busca y se ofrece la facilidad. Para la mayoría de los clásicos, en cambio, el saber se adquiere al precio de una constante labor. Séneca, por ejemplo, que siendo equilibrado en su concepción antropológica profesa un optimismo educacional constreñido a unos ciertos límites, piensa que el hombre puede conseguir objetivos elevados a condición de acometerlos con el debido esfuerzo, de modo que la mediación del maestro y «la transmisión de conocimientos será útil, y aun necesaria, sólo en la medida en que sirva realmente para favorecer el esfuerzo ascético que cada uno debe realizar por sí mismo» [29]. Este filósofo estoico habla de tres etapas en el camino del hombre hacia la sabiduría; para la segunda de ellas se requiere, dice, una «asidua aplicación al estudio» (*assidua intentio studii*) [30].

(Notemos, de pasada, que la palabra latina *studium* significa propiamente «solicitud, cuidado, trabajo», y es por eso que se la ha aplicado al quehacer intelectual.)

Pero ese esfuerzo tiene su recompensa: como escribe Alain, «tan pronto como avanzamos por el desierto del estudio, estamos conquistando un poder que nos sitúa por encima de toda gloria, lo cual resulta ser la verdadera gloria» [31].

Un autor que puede desentonar en este sentido sería Unamuno, conocido por aquel «antipedagogismo» que en él derivaba de su aversión a la sistematización y a la consecución racional y planificada de objetivos. Esto lo llevó no sólo a hablar de «la cochina lógica», sino también a criticar «la superstición del método» [32]. Pero esto era pura teoría nacida de una filosofía visceral y romántica; pues cuando dicho autor se propuso dedicarse al griego y preparar así unas oposiciones, lo hizo a base de emplear cinco horas diarias en ese estudio.

Planificación de la enseñanza o del aprendizaje de una asignatura

El método según el cual hay que aprender una disciplina universitaria es cosa que atañe al alumno y también al profesor. Al alumno le atañe en cuanto a parte interesada, en el sentido de que no sólo ha de saber realizar su actividad intelectual como estudiante, utilizando productivamente sus esfuerzos y su tiempo; sino que también le conviene suplir los fallos del profesor, si los tiene en el método con que hace aprender la materia o en el poco alcance con que expone la misma.

Pero más le atañe al profesor, por cuanto es el responsable del

aprendizaje del alumno, a él le incumbe dirigirlo y asegurarlo, y en eso están pendientes de él los intereses de muchos alumnos. Por tal motivo en Bélgica entienden que el profesor universitario ha de tener una preparación pedagógica, y aparte su capacitación científica se les exige un título de aptitud pedagógica. Entre nosotros no sucede así, y a la vista están los resultados de esta circunstancia.

Cuando un profesor, al comenzar un año académico, se pregunta por el modo cómo enfocará la marcha del curso, se le presenta una doble alternativa, entre la que se le hace difícil elegir: puede determinarse, en efecto, o bien por dar una enseñanza extensiva, o bien por una enseñanza intensiva.

El primer procedimiento consistirá en exponer él en clase, ordenadamente y a lo largo del curso, toda la materia del programa, sin especializarse en ningún punto. El segundo, por el contrario, trata de profundizar en algún o algunos temas del programa, haciendo caso omiso de los demás. Cada uno de ambos sistemas tiene sus ventajas y sus inconvenientes. El estudio extensivo de los temas lleva a que el alumno los conozca todos, lo cual es un requisito para su formación, aparte de que le puede ofrecer ayuda en algunas ocasiones (por ejemplo, si ha de dedicarse a la enseñanza o ha de preparar unas oposiciones); si eso se hace en todas las asignaturas, tendremos un licenciado que conoce bien su especialidad, sin lagunas. Pero este procedimiento entraña el peligro de la superficialidad y de adquirir un mero barniz científico [33].

Parece que hacer un trabajo en profundidad, ahondando en el tema que se estudia, investigando incluso, es una de las características que ha de distinguir a la labor universitaria; también ella es condición de formación. Esto es cabalmente lo que garantiza el segundo procedimiento de trabajo y estudio universitarios, moviéndose en el plano de la intensidad: da al alumno la experiencia de lo que es conocer bien un tema, y le inicia en la metodología heurística. Mas, por el contrario, le expone a desconocer buen número de cuestiones (y téngase presente que, para la inmensa mayoría de alumnos, lo que no estudian durante la carrera no lo estudiarán ya jamás).

Dado que ambos enfoques didácticos tienen razones en pro y en contra, hará bien el profesor en preguntarse si los dos, lejos de excluirse, no podrían acaso simultanearse de tal modo que, complementándose, ofrezcan una suma de sus respectivas ventajas. Por fortuna, tal cosa es posible. Conocemos profesores que han dado con la solución, la cual puede presentar dos modalidades. La primera consiste en que el profesor dedica sus clases a exponer él toda la materia del programa, y obligando a los alumnos a que, por su parte, hagan lecturas monográficas y realicen un trabajo de profundización de algún punto en concreto. En la segunda, por el contrario, es el profesor quien hace en sus leccio-

nes el análisis monográfico, cuidando de que los alumnos estudien por su cuenta todo el temario, por ejemplo, sirviéndose de algún manual y sometiéndolos a exámenes periódicos.

La lección magistral y los manuales

Vemos, pues, cuál puede ser la función del clásico «manual» en el estudio universitario. El alumno tiene en él la garantía de llegar al conocimiento extensivo de la asignatura, siempre que el profesor no cuide de este importante detalle. Y en otro caso también, pues un buen manual será la mejor base para realizar un estudio sistemático. Por eso decía un experimentado profesor que «quien no ha estudiado un manual no sabe nada». Podría añadirse que el que sólo ha estudiado un manual tampoco sabe gran cosa, pero en todo caso esto no invalida lo anterior. En todas las asignaturas el alumno debería hacerse con un manual básico, que se asimilará y llenará de anotaciones, y que guardará toda la vida como base de referencia para cualquier cuestión que luego se le suscite tocante a un área de conocimientos.

La lección magistral es en relación a la actividad docente del profesor lo que el estudio sistemático y el manual son respecto a la actividad discente del alumno. Es el medio acostumbrado de transmisión de conocimientos; esta función, que es la única que antes desempeñaba el profesor, no tiene ahora por qué serle totalmente ajena, aun cuando se le han señalado funciones tanto o más importantes: pensemos que algunas de éstas (por ejemplo, la de simple «animador», como quiere la Pedagogía Institucional) se propugnan desde una concreta filosofía de la educación que a menudo —según dijimos— puede ser más que discutible. La buena lección magistral sigue siendo uno de los medios más adecuados para hacer llegar a los alumnos el cúmulo de conocimientos que en su situación concreta necesitan, pues es el recurso que mejor puede acomodarse a la realidad científica que deben y pueden vivir esos alumnos. En algún caso la lección magistral (con la correspondiente toma de apuntes) será incluso imprescindible: tal sucede cuando la materia es nueva o muy especializada, de modo que no hay libros capaces de reflejar las enseñanzas del profesor.

Dentro de las actuales tendencias, el tan generalizado rechazo de la lección magistral proviene de que, en aquel marco de un planteamiento afectivo, optimista y poco formal del trabajo universitario tal como al comienzo señalábamos, se desestima el rigor lógico y la a menudo ingrata abstracción de la ciencia objetiva; cuando los alumnos participen de una tal actitud, encontrarán «aburridas» naturalmente, las clases expositivas. Aparte de que bastantes de las críticas se han susci-

tado desde instancias ideológicas, como es el caso de D. Hameline cuando a la actitud magistral de querer instruir a otros la llama «la ilusión del ideal», «la ilusión de lo voluntario», «la ilusión instituyente», «la ilusión pedagoga» y «la ilusión taumatúrgica» [34].

Pero en caso de que lo que interese sea llegar a la ciencia misma, por la vía directa, auguramos a la lección magistral todavía muchos años de existencia (y posiblemente no podrá prescindirse nunca de ella). Gonzalo Vázquez, tras una seria investigación sobre Pedagogía universitaria, no la descarta, ni mucho menos, sino que más bien la valora, estableciendo las condiciones que la harán válida: calidad científica, uso de medios didácticos auxiliares, participación de cada alumno, comunicación en el aula, desempeño de unos ciertos papeles por parte del profesor, etc.; reconoce que la lección magistral tiene una serie de limitaciones, pero también de posibilidades [35].

La didáctica tradicional ensalza, naturalmente, la lección magistral. Uno de sus clásicos, Otto Willmann, por ejemplo, distingue en ella tres formas: la enseñanza expositiva, la explicativa y la desarrolladora (*entwickelnde Unterricht*), precisando que «la enseñanza desarrolladora corresponde al doble objetivo de producir un saber y, mediante éste, dar una formación; lo que la distingue es el efecto que produce en el entendimiento al estimular y ejercitar el pensamiento» [36].

Reflexiones metodológicas

Viene aquí al caso recordar que hay dos clases de métodos de enseñanza/aprendizaje: los lógicos y los psicológicos (o, como dicen algunos: métodos logocéntricos y métodos paidocéntricos). El método lógico es el que se adapta a la ciencia como objeto: partiendo de que ésta constituye una estructura a la que se debe acoplar el alumno, diseña las unidades de aprendizaje según las divisiones estructurales de esa ciencia y establece las etapas de progresión de conocimientos de acuerdo con el escalonamiento lógico de éstos. Dicho método tiene la ventaja de asegurar un aprendizaje directo y rápido, completo (sin lagunas), proporcionado en sus partes y ordenado en su conjunto. Pero tiene el inconveniente de hacerse pesado, aburrido, olvidando a menudo el ver si los alumnos se interesan por la abstracción científica y exponiéndolos, por consiguiente, a la pasividad y al desaliento.

Esto último es cabalmente lo que no sucede en los métodos psicológicos, centrados como están en las motivaciones reales de los alumnos, adaptándose a lo que éstos pueden dar de sí de acuerdo con las aptitudes y los intereses propios de cada edad y de cada circunstancia.

Los métodos activos y los centros de interés, pensados para niños, serían ejemplo típico de esa metodología. Su ventaja estriba en que, acomodándose al funcionamiento psicológico del alumno, aseguran la actividad de éste en el aprendizaje y, por consiguiente, un cierto resultado, obtenido además espontáneamente y con agrado por parte del alumno (el método anterior, por el contrario, aplicado a niños, suele exigir el concurso de medidas coactivas penosas). Pero los inconvenientes son obvios: no habiendo relación natural entre los intereses espontáneos del alumno y la estructura lógica de la ciencia, moviéndose por aquellos difícilmente se llegará a ésta: en todo caso no será sin altibajos, rodeos, pérdida de energías y enormes lagunas. Está claro que lo que se gana psicológicamente se pierde en la dimensión lógica: por eso, para utilizar con éxito los métodos psicológicos, los maestros habrán de tener gran arte pedagógico y darse mucho trabajo y preocupación.

¿Qué criterio puede seguirse, en la práctica, para escoger entre uno u otro método? Creemos que esta cuestión es bien sencilla, y la responderíamos así: 1.º Tratándose de *niños*, está a la vista que sólo desencadenaremos su actividad adaptándonos a las leyes psicológicas de la misma (*natura non dominatur nisi parendo*, decía F. Bacon), es decir, utilizando el método psicológico. Tal ha sido el hallazgo de la Escuela Nueva, de modo que los métodos activos se han impuesto como indiscutibles en la Pedagogía infantil contemporánea. 2.º Pero tratándose de *adultos*, el caso es ya distinto.

Esto es cabalmente lo que reprochamos a las ya mencionadas tendencias didácticas actuales: el no distinguir entre el aprendizaje de los niños y el de los adultos, transfiriendo a éste lo que se ha revelado válido en aquél. Porque al olvidar que la psicología del adulto es distinta de la del niño, se está cometiendo el grave error.

El adulto, en efecto, no ha de moverse tanto por intereses espontáneos afectivos, cuanto por intereses lógicos suscitados por los valores culturales: no se trata tanto de actuar con espontaneidad, cuanto de perseguir con eficacia y constancia unos objetivos que consideramos apetecibles y convenientes. Y cuando el objetivo es, para los universitarios, la ciencia, el camino rápido y seguro que a él les conducirá es el método lógico.

A pesar de las arideces a él inherentes, se les puede y se les debe proponer, pues para eso son adultos: para desarrollar un «trabajo», a diferencia del niño, de quien sólo se puede esperar el «juego». El trabajo, como distinto de éste, es el desarrollo de una actividad productiva y planificada, y con él se correlaciona el método lógico. Incluso al niño, en la medida en que vaya dejando de serlo y se transforme en adulto (proceso en el que irá entrando cada día más), convendrá ir planteán-

dole el estudio como trabajo y como deber, en el que habrá de producir un rendimiento aun a despecho de sus pocas ganas. Es el deber social del trabajo. En todo caso, eso está fuera de dudas si lo referimos a quienes cursan enseñanza superior. Tratándose de alumnos universitarios, no han de pretender que la clase que les da un profesor sea agradable, sugestiva, distraída, sino sólo que sea valiosa, rica en contenido y eficaz. Lo demás (la motivación) es cuenta suya. El maestro ha de motivar a los niños, porque sus intereses andan lejos de los objetivos escolares; pero quien va a la Universidad debe llevar ya la motivación dentro de sí: quien dice que se interesa por la ciencia acométala por la vía directa, que es el estudio sistemático. Como dice Alain, «este método severo, que tanto acorta las vistas sobre el mundo, es justamente lo que da entrada en él» [37].

Sin duda esas últimas ideas hallan una expresión feliz en este pensamiento de V. García Hoz: «La noción de trabajo es esencial a la vida intelectual tal como hoy se entiende. Porque el discurso no es ni más ni menos que el movimiento trabajoso de la mente de una a otra idea. Y lo que hace falta en la formación intelectual es justamente eso: aprender a trabajar intelectualmente» [38].

Dirección del autor: José M.ª Quintana Cabanas, Travesera de Gracia, 266, 3.ª, 2.ª, 08025 Barcelona.

NOTAS

- [1] Escribía hace ocho años José A. IBÁÑEZ-MARTÍN (1977) que se halla «muy extendido, entre cierto tipo de profesores, el prejuicio de que cualquier análisis metodológico, o, en general, todo lo que se separa de la mera explicación informativo-memorística es algo inútil o, más aun, reservado a los "especialistas en ideas generales". Es triste darse cuenta de cómo la gran mayoría de los alumnos pasan por los estudios de ciencias limitándose a memorizar una serie de datos». *Hacia una formación humanística*, p. 105 (Barcelona, Herder).
- [2] ISÓCRATES (1963) Contra los sofistas, *Discours*, t. I, p. 144 (París, Societé d'Édition «Les Belles Lettres»).
- [3] VIVES, J. L. (1948) Contra los seudodialécticos. En *Obras Completas*, t. II, p. 294 (Madrid, Aguilar).
- [4] Cf. BLOCH, M.-A. (1973) *Philosophie de l'éducation nouvelle*, pp. 117-215 (París, P.U.F.).
- [5] L. MORIN (1973), pensando en ciertos alumnos de Pedagogía que con harta facilidad contradicen las enseñanzas de sus maestros, escribe así: «Los estudiantes se han convertido en los más excelentes, los más iluminados de los charlatanes-educadores. A menudo, como por ensalmo, se han revelado como los dioses de la Pedagogía. Y ¿por qué no? ¿Acaso el buen maestro no es —como decía Comenio— el que se hace alumno de su alumno? Los estudiantes opiniónanos de hoy día se han convertido, pues, en los educadores opiniónanos de sus maestros. Especialmente los más jóvenes, pues se trata de mentes muy dotadas y con una precocidad y una agudeza sorprendentes.

- Por la autoeducación —panacea pedagógica moderna que asegura los resultados apetecidos aun antes de ponerse a conquistarlos— han descubierto esa maravillosa operación del espíritu que distingue la verdad del error.» *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, p. 49 (París, P.U.F.).
- [6] JUIF, P.; LEGRAND, L. (1980) *Grandes orientaciones de la Pedagogía contemporánea* (Madrid, Narcea).
- [7] ROUSSEAU, J. J. (1916) *Emilio o de la educación*, t. I, p. 244 (Madrid, Jorro).
- [8] Ibidem, p. 267.
- [9] Ibidem, p. 274.
- [10] HAMELINE, D. y DARDELIN, M. J. (1973) *La libertad de aprender*, pp. 40, 43, 56, 67 y ss. (Madrid, Studium).
- [11] SPRING, J. (1978) *Introducción a la educación radical*, p. 25 (Madrid, Akal).
- [12] Cf. MARTÍN RAMÍREZ, J. (1971) *La escuela europea*, p. 295 (Madrid, s/e.).
- [13] VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1968) *Hacia una Pedagogía del siglo xx*, p. 21 (México, Siglo Veintiuno).
- [14] En LAPASSADE, G. (1977) *Autogestión pedagógica*, p. 72 (Barcelona, Gedisa).
- [15] GOBLE, N. M. y PORTER, J. F. (1980) *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, p. 17 (Madrid, Narcea).
- [16] La educación paralela (1976), p. 189, en UNESCO, *La Educación en marcha* (Barcelona, Teide).
- [17] Las nuevas técnicas pedagógicas, p. 284, en UNESCO, *La educación en marcha*, o.c.
- [18] La formación del personal docente, p. 174, en UNESCO, *La educación en marcha*, o.c.
- [19] FAURE, E. y OTROS (1973) *Aprender a ser*, p. 294 (principio 14), p. 302 (principio 18) (Madrid, Alianza).
- [20] En LEIF, J.; BIANCHERI, A. (1966) *Philosophie de l'éducation*, t. 3, p. 139 (s/e., Delagrave).
- [21] En LEIF, J.; BIANCHERI, A., o.c., p. 186.
- [22] En *Obras Completas*, o.c., p. 327.
- [23] COMENIO, J. A. (1922) *Didáctica magna*, p. 186 (Madrid, Reus).
- [24] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., o.c., pp. 97, 99 y 100.
- [25] BACON, F. *De los estudios*.
En LEIF, J. y BIANCHERI, A., o.c., p. 118.
- [26] SAN AGUSTÍN (1968) «Comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en el espíritu; las palabras tal vez nos muevan a consultar.» *De Magistro*, p. 589, en *Obras* (Madrid, B.A.C.).
- [27] ALAIN (1976) *Propos sur l'éducation*, p. 130 (París, P.U.F.).
- [28] O.c., p. 329.
- [29] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1969) *La filosofía de la educación de Lucio Anneo Séneca*, p. 249 (Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro).
- [30] LUCIO ANNEO SÉNECA, *Cartas morales a Lucilio*, LXXV, 15.
- [31] O.c., p. 142.
- [32] Cf. DELGADO, B. (1973) *Unamuno educador*, p. 153 (Madrid, Magisterio Español).
- [33] BEARD, R. (1974) «En lo tocante a las ciencias, quienes propugnan métodos de descubrimiento puede que insistan en que los estudiantes deben descubrir por sí mismos los principios, pero en la mayor parte de la enseñanza universitaria, los principios se exponen y discuten en clases magistrales. La verdad es que, hasta la fecha, no hay pruebas que determinen si un método es más eficaz que el otro.» *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, p. 101 (Barcelona, Oikos-Tau).

- [34] HAMELINE, D. (1981) *La instrucción, una actividad intencionada* (Madrid, Narcea).
BRUERA, R. (1982) ha acuñado la expresión «matética» para aludir a la actual tendencia a centrar el proceso educativo en el aprendizaje realizado por el propio alumno.
LION, J. enunció en 1964 la ley de la *isonomía*, es decir, de la igualdad de valor de las decisiones del alumno y del profesor.
- [35] Cf. VÁZQUEZ, G. (1975) *Técnicas de trabajo en la Universidad*, pp. 33-42 (Pamplona, EUNSA).
- [36] WILLMANN, O. (1923) *Didaktik als Bildungslehre*, p. 565 (Braunschweig, Vieweg & Sohn).
- [37] PROPOS (1956), p. 873 (París, Gallimard).
- [38] GARCÍA Hoz, V. (1970) *Educación personalizada*, pp. 46 y ss. (Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.).

SUMARIO: El autor pone de manifiesto el error de determinadas modas que suprimen el valor del esfuerzo y del método en el estudio universitario, bajo el pretexto de hacerlo más cómodo y agradable y aborda el análisis del concepto de *estudio sistemático*, así como su repercusión en la formación universitaria, nivel para el que juzga más adecuados los métodos didácticos lógicos en contraposición a los psicológicos que, aún no totalmente desechables, son considerados más propios de las primeras etapas de la enseñanza.

Descriptores: University Teacher Improving, Systematic learning, Methods of Higher Education.