

“Un animal está perfectamente capacitado para todo lo que debe hacer; el hombre no lo está para nada en particular, a no ser para lo que aprende, practica y ama.”



“Sólo con la práctica nos convertimos en 9 verdaderos seres humanos.”

Cierto, la frase del título no es aquélla de Schiller, pues él había dicho: “*el ser humano sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente ser humano cuando juega*”. Y esto la hace más amena que la frase modificada torpemente por el Sr. Otto Friedrich v. Bollnow. Pero la versión de Bollnow pone de relieve dos aspectos: primero, que sólo mediante la práctica desarrollamos las capacidades que hacen posible una vida satisfactoria. Y segundo, que la práctica real se realiza olvidándose de uno mismo, lo que también es parte esencial del verdadero juego.

Ambas cosas – la práctica y el juego, olvidándose de uno mismo – se pueden observar en los niños como siendo una misma cosa. Los niños se olvidan de ellos mismos, del tiempo y del mundo que les rodea y están completamente absortos – sin quererlo realmente y sin darse cuenta – en la actividad que hacen y que desarrolla sus capacidades, amplía sus sentidos y satisface todo su ser. El juego y la práctica están unidos.

Una vez, María Montessori observó, en secreto, cómo un niño pequeño de preescolar introducía unos palos de espesor diferente por una tabla con agujeros de distinto tamaño y cómo – cada vez que lo lograba – los sacaba de nuevo, los volvía a mezclar y volvía a recomenzar. El niño repitió ese ejercicio o juego más de cuarenta veces, cuando lo logró, suspiró profundamente para demostrar así su alegría y satisfacción y se fue. Este suspiro significaba: “¡Ahora ya lo sé hacer!”

Bien claramente, las ganas de *repetir* una serie de movimientos o una actividad forman parte de la naturaleza infantil, y de la naturaleza humana en

general. Un niño que no ha sido malcriado lo hace de manera espontánea, sin que se le ordene, únicamente porque le “nace de sí”. Él no lo sabe, pero “su naturaleza” sabe lo que él necesita para su sano desarrollo. Practicar, repetir y olvidarse de sí mientras uno realiza alguna actividad – son cosas que están totalmente en *acuerdo* con la *naturaleza* humana.

En las actividades de esparcimiento, muchos niños están dispuestos, sin más, a repetir centenares de veces ciertos movimientos. Asistamos una vez a una clase de ballet, observemos a un niño que trata de tocar de oído alguna pieza sobre su instrumento de música, miremos a los jóvenes tratando, con sus patinetas y skateboards, de realizar maromas sobre las escaleras y las barandas – todos ellos hacen siempre lo mismo: repiten y repiten hasta que lo logran. A menudo - una vez que han alcanzado la meta - ponen la barra de sus aspiraciones aún más alto.

¡Sólo en la escuela esto parece imposible! Si un maestro pide a sus alumnos que resuelvan varias sumas iguales, que lean muchas veces un texto o conjuguen unos verbos hasta que lo hagan sin vacilar, le reprocharán que es un “adiestrador”. ¡Ejercicios de repetición – qué espanto! Eso ya no se usa, ni en el ejército siquiera.

Hoy en día empleamos inmensos medios en la investigación, legislación, organización y las finanzas para promover la educación, para mejorar los resultados que obviamente son poco satisfactorios. Como maestro activo, uno está tentado de hacerse la pregunta subversiva: ¿Y qué tal si volviéramos a los ejercicios de repetición?”

Claro que parece fácil exigir que se realicen más ejercicios de repetición pero obviamente existen hoy día muchas condiciones y razones que nos impiden realizarlos:

La primera *razón* es que la enseñanza depende actualmente mucho de los *materiales didácticos*. Son ellos, y no los planes de enseñanza, los que determinan sobre todo la enseñanza concreta. Mientras que en el pasado los maestros experimentados escribían los libros de texto, hoy en día, son los especialistas en ciencias de la educación y un equipo de consejeros quienes los elaboran. Su alto nivel de perfección sugiere implícitamente que ese material didáctico alcanza todas las metas dentro de un área específica. Pero estas metas sólo se pueden alcanzar si uno adhiere de muy cerca - usando los materiales pedagógicos - a la ruta prescrita. Este proceder le da a los maestros un margen de libertad muy escaso para realizar las actividades didácticas que ellos mismos han escogido. Es cierto que, por lo general, el material didác-

tico pone cuadernos o programas de ejercicios a disposición de los maestros, pero lo que se abarca en cada legajo de material didáctico es tan grande, que ésto pone a los maestros bajo una gran presión de tiempo. Para practicar de manera correcta se necesita, ante todo, que uno pueda tomarse el tiempo, olvidarse de él, y luego, que uno pueda concentrarse en *las dificultades concretas de aprendizaje de cada alumno*. A menudo, el material didáctico no toma en consideración estos puntos que exigen ejercicios suplementarios y tiempo adicional para realizarlos.

La *segunda* razón se encuentra en ese mismo nivel: hoy en día, respecto al tiempo disponible, se espera *demasiado* de la escuela en lo que toca a las materias, los sujetos y temas. La ciencia abre constantemente nuevas áreas de conocimiento y los desarrollos técnicos y sociales requieren cada vez más habilidades. Esto significa que la presión que se ejerce sobre la escuela para que se “modernice” es cada vez mayor. Es cierto que al mismo tiempo se exige echar por la borda todo lo “anticuado”. Pero a menudo, se trata de deshacerse de las bases elementales que hay que comprender primero y dominar luego para poder enfrentarse a los nuevos conocimientos y técnicas. En esta situación, la alta exigencia cuantitativa impide que se realicen ejercicios y se profundicen conocimientos. De ello sufren particularmente los que son más lentos o menos dotados.

La *organización de la enseñanza* es también un obstáculo para la práctica. El sistema que requiere maestros especializados para cada materia es cada vez más usual, aún a nivel de la escuela primaria. Con esto se ha consolidado lo que Martin Wagenschein ha llamado “la máquina de hacer picadillo en cuarenta y cinco minutos”. Esta división de la enseñanza cotidiana es contraria a la naturaleza, o sea, es sumamente artificial y anti-psicológica. Impide sistemáticamente que el niño pueda realmente lograr una verdadera inmersión en una actividad. Pues sólo cuando podemos olvidarnos del tiempo que pasa, de lo que nos rodea y de nosotros mismos, podemos aproximarnos a la esencia de aquéllo que nos ocupa. Sin esta concentración, sin estos momentos en los que no hay interrupciones ni distracciones, y sin estos momentos en los que uno puede dedicar tiempo y permanecer en algo, no puede acontecer nada sensato. A nadie se le ocurriría compartimentar voluntariamente, en lapsos de cuarenta y cinco minutos, su tiempo libre. Los ritmos del espíritu y del intelecto no se dejan mecanizar de esta forma. Para que las actividades espirituales e intelectuales den sus frutos, deben estar en sintonía con su ritmo propio y no con el de una artificialidad forzada.

Y finalmente, además de las razones vinculadas con el sistema de enseñanza, también los *fenómenos sociales* dificultan la práctica. En primer plano está el hecho, cada vez más frecuente, de los niños *malcriados*. Muchos están acostumbrados a rechazar exigencias que juzgan desagradables, a dejarse distraer y divertir cómodamente, y a dejarse estimular por cosas cada vez más novedosas y con efectos cada vez más intensos. Esos chicos pierden rápidamente la paciencia, son recalcitrantes y agresivos cuando deben dedicarle tiempo a actividades que consideran poco atractivas y que ellos no han escogido. A menudo, la escuela no puede contar con el apoyo de los padres, pues tampoco ellos comprenden la importancia de la práctica tranquila y paciente. También existe el hecho de que muchos maestros son “fruto de su época” es decir, que tampoco ellos han experimentado lo suficiente - durante su propia escolaridad - la satisfacción que procura una práctica asidua.

Hay pues demasiados obstáculos: la presión que ejerce la cantidad de materia para enseñar, el poco tiempo a disposición, la rebeldía de los alumnos, el propio desgano. La verdad es que resulta difícil resistir ante todo esto.

Pero, a pesar de todas estas trabas, no podemos renunciar a la práctica esmerada y paciente cuando hay que lograr un verdadero éxito en la formación, y tanto en el ámbito de los conocimientos como de las capacidades.

Veamos primero el *conocimiento*. Éste surge, ya sea a través de la propia experiencia, la propia *comprensión* o a través de la *comunicación oral*. El conocimiento que se refiere a la experiencia propia o al conocimiento que uno ha adquirido, no precisa generalmente práctica. Esto es distinto cuando se trata de un conocimiento adquirido a través de la comunicación oral. Aquí sí se necesita práctica, tanto para *adquirir* el conocimiento como para *conservarlo*. Puede haber, para la práctica, varias formas didácticas, pero lo principal siempre es: *repetir a intervalos de tiempo distintos y cada vez más largos*.

Si tomamos en serio el hecho que el conocimiento que se adquiere oralmente sólo se conserva por la práctica, el plan de estudios debería ser totalmente distinto a lo que es normalmente hoy día. En cuanto se ha tratado un área de conocimiento, se pasa casi siempre a otra y a la de más allá. Sin embargo, sería necesario reconsiderar, una y otra vez, lo que ya se ha hecho y refrescar la memoria de los alumnos en cuanto a las ideas principales que se abordaron en las lecciones o proyectos precedentes. Pero para eso no hay simplemente tiempo. Precisamente, esta “falta-de-tiempo” desvaloriza permanentemente todo lo que el alumno ha emprendido anteriormente.

Vinculada a la práctica, en el ámbito del conocimiento, está la *memorización*, es decir, la retención exacta, palabra por palabra, de un texto específico. Para la preparación de un examen sobre un área de conocimiento, la *memorización* es completamente inapropiada. Es relevante únicamente cuando se trata de retener las palabras de un texto como tal. Es el caso de las canciones, los poemas o el papel en una obra de teatro. Pero a más de un alumno, la escuela les ha arruinado el gusto por la poesía al haberles obligado - de manera poco hábil desde el punto de vista didáctico - a memorizar versos y a recitarlos llanamente ante la clase para luego atribuirles malas notas cuando la memoria les ha fallado. Esto ha contribuido a que hoy en día ya no se cultive más la *memorización*.

Sin embargo, los buenos poemas que uno memoriza se atesoran toda la vida. Sólo que la memorización debe hacerse con ganas y alegría. La mejor manera de lograrla es *recitando en coro*, algo que hoy día se ha descartado por completo. En unos cursos de formación continua para maestros, los participantes argumentaron que cada alumno tiene que interpretar el poema a su manera y que al recitarlo en coro es como si los metiéramos en un cincho colectivo. Curioso que este argumento no sea válido también para el canto coral. Entre un canto coral y una recitación de poesía en coro no hay - respecto a este punto - ninguna diferencia. En Zúrich, por ejemplo, no existe únicamente un coro de cámara, sino también un coro de recitación de cámara. Exactamente como el juego instrumental colectivo, el canto y la recitación colectivos tienen, además de un valor estético propio, también uno moral. Se trata de elaborar una obra colectiva y, a través de eso, de mantener el equilibrio entre escuchar y emitir un sonido, entre la adaptación personal a algo y el liderazgo, entre hacerse responsable de algo y dar responsabilidades. Todas estas actitudes caracterizan profundamente la existencia del humano como ser pensante y sensible. Una ventaja adicional es que en este tipo de aprendizaje coral o colectivo, ninguno de los alumnos resalta por sus errores o insuficiencias, más bien, comparten todos el éxito y hasta los tartamudos se olvidan de tartamudear. El éxito no acontece así de repente, sino que se desvela poco a poco al practicar la recitación en coro durante un largo período de tiempo.

El término *memorización* es inapropiado para *fijarse nombres*. El área típica es la botánica. A menudo escucho, cuando propongo enriquecer el conocimiento de las plantas, que no tiene sentido el que los alumnos memoricen nombres de plantas. ¡Cómo si se tratara de eso! “Conocer una planta”

es como “conocer una persona”, y uno puede comportarse de manera tan descuidada con su prójimo como con las flores. “Conocer” significa reconocer ciertas características esenciales, y esto quiere decir también: poder diferenciar una cosa o un ser de los demás. Un tal conocimiento implica por ello una observación exacta. Goethe dijo una vez: “Se conoce lo que uno ve y se ve lo que uno conoce.” Por eso, no se trata de acumular conocimientos inútiles, sino de poder diferenciar las cosas que nos rodean y desarrollar así una relación más próxima, lo que finalmente significa aumentar la calidad de vida.

Hay que distinguir entre memorización y *automatización*. Se aprende el alfabeto de memoria, pero las tablas de multiplicación – en cambio – se automatizan, pues estas se basan – a diferencia de las letras del alfabeto – en la comprensión. Uno debe automatizarlas porque son una de las bases de la aritmética que ayuda a resolver otras tareas matemáticas, y nos evita repetir las mismas sumas básicas una y otra vez. Esto sucede mediante un cuidadoso arreglo de conceptos numéricos hasta cien, y a través de la observación siempre atenta de la relación que existe entre los números. La memorización de secuencias aritméticas es un proceder erróneo. Se trata de un problema social de los primeros años de primaria y por eso no lo puedo ahondar más aquí.

Y ahora, veamos la cuestión de la práctica en el área de las *capacidades*. A pesar de que no hay una diferencia clara entre “saber hacer” y “poder hacer” (conocimiento y capacidad), la *absorción* es para la adquisición del saber mucho más central mientras que el desarrollo de la capacidad exige un *esfuerzo personal* consecuente. A partir de ahí, en el ámbito del saber, lo que prevalece, sobre todo, es el principio *digital*. Es decir que se *tiene* una opinión, una idea, una representación, un poco de conocimiento o no se *tiene nada*. En el ámbito de las capacidades, lo que permanece es el principio *análogo*: cuanto más nos esmeremos en la práctica, mayor será la destreza que alcancemos. Uno puede mejorar, perfeccionar cada capacidad, en principio, no hay límite superior alguno.

Por eso, en este ámbito, el uso de criterios como: “meta alcanzada, en parte alcanzada o no alcanzada” es inapropiado. Al practicar una habilidad, cada alumno tiene que empezar a partir de su nivel actual y elevar progresivamente las exigencias. Así, en el deporte, el chico saltará tan alto como lo permitan sus disposiciones físicas, o como *le sea posible*. Correrá tan rápido como *le sea posible* y lanzará la pelota tan lejos como *le sea posible*. Es absurdo comparar a los alumnos entre sí, cada uno debe trabajar considerando sus propios límites. Saber si sus esfuerzos son buenos o malos no se puede

decidir con un sistema de medidas absoluto, sino únicamente considerando el *progreso* de esfuerzos individuales. Por eso me indigna, cuando una alumna menudita de la sexta clase obtiene una nota insuficiente porque no saltó suficientemente alto, o lejos, o que no lanzó la pelota tan lejos como se esperaba que lo hiciera, pues esa nota insuficiente, esa “des-calificación” le hará perder su entusiasmo por el deporte. Al cambiar la palabra “gimnasia” por “deporte”, esta manera antipedagógica de calificar o notar las prestaciones o esfuerzos del alumno se ha vuelto inevitable.

La exigencia según la cual cada alumno debe, de acuerdo a sus condiciones previas, elevar el límite de sus capacidades, no es simplemente válido para lo corporal. ¿Por qué razón, un alumno dotado para las lenguas debería de cruzarse de brazos, por el hecho de que en cada prueba brilla con la nota máxima? ¿Y por qué un alumno con problemas para calcular debería de desmotivarse por sus malas notas y ante los buenos resultados de sus compañeros de clase?

No es un azar si Pestalozzi se opuso a comparar los alumnos entre sí. Todo aquél que cree en la adquisición de habilidades gracias al esfuerzo individual sabe el daño que se puede hacer si no se toman en consideración las capacidades individuales. Para concluir: en cada forma de práctica, el alumno debe aprender a compararse a sí mismo y a guiarse por sus propias capacidades.

Una palabra más sobre una costumbre didáctica muy difundida: la de engañar a los alumnos. A menudo, se considera que practicar es aburrido, lo que es seguro es que es cansador. Por eso, muchos maestros procuran endulzar la práctica usando alguna astucia. Por ejemplo, en las lecciones de cálculo mental hacen como si se tratara de un terreno de fútbol y el que llega primero al resultado correcto marca un gol para su equipo. Evidentemente, se cree que es imposible motivar a los alumnos para realizar un simple ejercicio y que para alcanzar la meta, hay que “engañarlos” un poco con algo que les guste hacer.

No me gustan demasiado esas astucias didácticas. A menudo, predomina en ellas lo “empalagoso” y esto opaca lo esencial. Con ellas aumentamos la convicción del alumno de que el cálculo *en sí* (para quedarnos con nuestro ejemplo) no tiene fundamentalmente ningún interés y es aburrido. Mejor quedémonos con lo esencial, con lo que hay que practicar y pongamos el objetivo en la eficiencia real. Entonces, el alumno experimentará *la práctica en sí* como algo que vale la pena, algo que llena de satisfacción.

En su libro “Vom Geist des Übens” (Stäfa 1991) (Del espíritu de la práctica) – cuya lectura recomiendo – el filósofo Otto F. v. Bollnow, que ya he mencionado, señala la conexión entre la práctica propia y la práctica mística.

Se refiere así a los místicos budistas que durante horas sólo trazan líneas con la mano sobre un papel en blanco. Con el tiempo y la práctica, las líneas logran ser tan regulares y simétricas que es casi imposible distinguirlas de las impresas. Si consideramos el ejercicio como una actividad rítmica - que lleva cada vez más a lo más profundo de uno mismo - ésta adquiere un sentido muy intenso. El alumno es afortunado si, durante su escolaridad, puede empezar a experimentar que a través de la práctica, de la repetición rítmica de una actividad, puede llegar a conocerse a sí mismo.