

PROF. DR. O. F. BOLLNOW, TUBINGA

Sobre el ejercicio correcto en la escuela y en la vida - Una contribución a la antropología pedagógica^{*}

Dentro de la actividad escolar, el ejercicio se encuentra curiosamente en una posición ambigua. Se le considera monótono y aburrido. Si la clase ha de despertar el interés de los alumnos no ha de quedarse entonces largo tiempo en el mismo tema, sino que ha de pasar lo antes posible a lo nuevo y desconocido en un proceso progresivo. Pero resulta que el ejercicio supone un obstáculo para este movimiento que impulso hacia adelante, puesto que nos obliga a permanecer en la repetición múltiple de lo viejo y ya conocido.

Particularmente en la pedagogía de la reforma de principios del siglo XX cayó en descrédito el ejercicio. El desarrollo de las potencias creadoras en el niño parecía ahogado por el ejercicio, tal como éste estaba estructurado metódicamente en los procedimientos tradicionales de enseñanza. Ello condujo al desprecio de los ejercicios, una situación que sigue siendo así en la mayoría de nuestras actuales escuelas.

Pero este impulso ideal de la pedagogía reformista no se pudo mantener ininterrumpido dentro de la rutina de la vida escolar. Pronto hubo que reconocer que el ejercicio paciente de los conocimientos y habilidades aprendidos es imprescindible para que éstos se conviertan en patrimonio seguro y siempre a disposición del alumno. Puesto que lo que se aprendió a toda prisa carece de una base segura y pronto se pierde. Por ello no hubo más remedio que resignarse al hecho de que los ejercicios, por más pesados y desagradables que sean, no pueden desaparecer de la vida escolar si es que se ha de llegar a disponer con seguridad de lo aprendido. [267/268]

En esta disyuntiva, dado que no se puede renunciar totalmente a los ejercicios, se intentó hacerlos más fáciles y lo más atraen-tes posible para los niños. Aquí había dos posibilidades: por un lado se podía intentar convencer a los niños de la necesidad del ejercicio, persuadirlos para que practicasen (motivarlos, como se dice hoy), explicándoles que lo que ahora les costaba tanto trabajo repetir, les serviría para más tarde. Pero este procedimiento es cuestionable, puesto que apenas se puede esperar que con tales vagas esperanzas para el futuro se vaya a convencer realmente a un niño e inducirlo a que asienta a la práctica del ejercicio.

La otra posibilidad consistía en intentar liberar a los ejercicios de su carácter desagradable, convirtiéndolos en un juego al que los niños pudieran entregarse con natural alegría sin que éstos se dieran cuenta de que en realidad lo importante era el ejercicio de determinadas habilidades. Se intentaba por tanto engañar en cierto modo a los niños por medio de un hábil procedimiento.

En sí nada se puede objetar contra todos estos procedimientos, y los conocimientos de la psicología moderna pueden ser útiles en este contexto. Gracias a los nuevos métodos es posible facilitar muchas cosas, y por ello hay que echar mano de ellos en la medida de lo posible. En su conocido libro, Karl Odenbach (1969) nos ha ofrecido una buena visión de conjunto sobre los resultados obtenidos en esta dirección.

Sin embargo sigo vacilante en manifestar mi aprobación irrestricta; puesto que considero que con ello sólo se aplaza el problema sin resolverlo realmente, que con las facilidades obtenidas incluso se malogra el sentido profundo del ejercicio, que en la actitud juguetona se pierde precisamente lo más importante en el ejercicio: la seguridad y exactitud que se han de lograr a través de su práctica.

^{*} Erschienen in: Universitas, VI. XXIV, Junio 1987, Núm. 4, p.267-276. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Por ello me parece necesario invertir todo el planteamiento y comenzar radicalmente de nuevo: en lugar de buscar siempre sólo los medios sobre cómo «endulzar» el inevitablemente amargo ejercicio, sería preferible preguntarse si el ejercicio ha de ser necesariamente algo tan desagradable que sólo se acepta a disgusto, si no sería posible que el ejercicio bien entendido pudiera causar satisfacción como tal, de manera que su práctica se realizara meramente por el placer que ello provoca y no con miras a la meta a alcanzar a través de esta práctica.

Pero para ello es necesario volver sobre la esencia del ejer- [268/269] cicio en general, sobre la función que éste ha de cumplir en suma en la vida humana. Aquí es aconsejable no limitarse al ejercicio en la enseñanza escolar, sino partir primero de la manera con que los adultos ejecutan sus ejercicios, dado que aquí la situación es más clara.

También por razones de claridad es necesario hacer primero algunas diferenciaciones con miras a delimitar el campo en el que los ejercicios son oportunos y necesarios; puesto que un uso lingüístico vago dificulta aquí la comprensión. Para delimitarlo respecto al lado negativo: allá donde se han de lograr conocimientos, en el campo teórico en general, la práctica del ejercicio no es el comportamiento correcto. Se aprende algo nuevo (por ejemplo, un dato histórico), se logra un nuevo conocimiento (dentro de un contexto matemático), pero siempre ha concluido con ello el proceso de aprendizaje. Uno «sabe» lo que ha experimentado, «entiende» el contexto una vez que lo ha comprendido. Y aquí ya nada hay que mejorar. La tarea es más bien mantener lo aprendido en la memoria, preservarlo del olvido y asegurarlo, convertirlo en cualquier momento en patrimonio disponible.

Para ello se necesitan, sobre todo en la instrucción escolar, repeticiones especiales. La organización correcta de estas repeticiones es una tarea importante de la didáctica a la que la psicología del aprendizaje ha aportado contribuciones esenciales. Pero estas repeticiones no constituyen ejercicios en sentido estricto. En ellas no se perfecciona algo paulatinamente por medio de un ejercicio constante, sino que se afianza en la memoria lo aprendido.

Por el contrario, en los ejercicios se trata de formar habilidades prácticas. No se trata de un conocimiento, sino de una capacidad que ha de ser formada por medio de ellos. Lo cual exige un tipo totalmente distinto de procedimiento: el ejercicio paciente.

Tales ejercicios tienen lugar a lo largo de toda la vida humana; puesto que, a diferencia del animal, el hombre nace dotado de sólo unas pocas de las facultades necesarias para la vida. Primero tiene que aprenderlas por medio de una prolongada práctica de las mismas, que comienza con el dominio de las funciones corporales y sensoriales, del aprender a caminar, a hablar, etc. y que perdura hasta la ancianidad en el ejercicio constante de otras habilidades necesarias para la vida.

También en la escuela tienen los ejercicios una tarea impor- [269/270] tante, incluso imprescindible, que cumplir. Entre ellos se cuentan, ya para el principiante escolar, las técnicas culturales simples -leer, escribir y calcular- que han de ser ejercitadas incansablemente. A ello hay que añadir en los años posteriores formas siempre nuevas del ejercicio: prácticas para el dominio de la expresión lingüística, en la traducción de otras lenguas, ejercicios gimnásticos, etc. En alemán se habla significativamente de «übungsstücke» (partes o fracciones de un ejercicio). Aquí se expresa que se trata «únicamente» de ejercicios, es decir, de partes sacadas del proceso progresivo de la instrucción en las que no se trata de adquirir nuevos conocimientos, sino de afianzar una capacidad que todavía no se domina con seguridad.

Pero antes de seguir adelante necesitamos hacer otra delimitación más. También en sentido estricto, en lo relativo a la adquisición de habilidades, hay que diferenciar nuevamente dos formas fundamentalmente distintas del ejercicio. Una es el efecto de aprendizaje que se produce por sí mismo en la ejecución repetida de una actividad y del que el discente generalmente no es consciente. A esta forma la llamaría ejercicio inconsciente. En gran parte se da sin necesidad de una actuación pedagógica consciente. Y a ello se refiere el dicho alemán de que «el ejercicio

hace al maestro».

Otra cosa distinta es el ejercicio que se realiza conscientemente con miras a la capacidad perseguida o que es organizado por el profesor. A esta forma la llamaría ejercicio en sentido estricto. Estos ejercicios requieren una atención especial puesto que es precisamente a los que se tacha de aburridos y onerosos. En lo que sigue nos referiremos únicamente a estos ejercicios comprendidos en sentido estricto, retomando la iniciativa de realizar un análisis más preciso.

En todo ejercicio -ya lo indicamos antes- se trata de una capacidad a adquirir a través de él. Todo ejercicio encierra una voluntad de llegar a ser capaz de algo. Los problemas del ser capaz y, en consecuencia, todo el lado práctico de la existencia humana, han sido sin embargo muy descuidados en la tradición occidental a costa de los resultados teóricos. No existe una teoría del ser capaz que corresponda a la teoría del conocimiento. Por ello nos vemos obligados a empezar con algunas constataciones muy simples que pueden parecer obvias. A diferencia del conocimiento que se puede lograr por medio de una sola información, el ser capaz de una habilidad determinada sólo se puede lograr a base de una repetición frecuente. Pero [270/271] esta repetición propia de la esencia del ejercicio es de naturaleza totalmente distinta a la repetición antes mencionada, con la cual hemos de inculcarnos un conocimiento.

En cada destreza, en cada arte -utilizando el término en un sentido amplio a diferencia de ciencia- hay una escala de la perfección propia de ella, y a la que se aspira a llegar. Pero como en la vida toda capacidad lograda es imperfecta, implicando siempre un todavía-no-ser-capaz, surge la apetencia de una capacidad cada vez mejor. Toda voluntad de ser capaz es siempre una voluntad de ser cada-vez-más-capaz.

De aquí nace el peculiar ethos del ejercicio, que se diferencia por su rigor claramente de la ligereza del juego. Mientras que éste se desarrolla dentro de una atmósfera de despreocupación y, en el caso de que haya de salir bien, se hace caso omiso de pequeñas faltas para salvar en lo posible todo el proceso, el ejercicio se halla sometido a la exigencia implacable de llegar a la perfección. Ha de ser repetido tantas veces como sea necesario para lograr la capacidad correspondiente de dominio perfecto. Con ello se presenta una exigencia inexorable a la ejecución de cada trabajo. Aquí acaba todo lo jocoso, todo conformarse con lo indeterminado e impreciso, con todo lo que cae en suerte al hombre de modo fácil y sin esfuerzos propios. El espíritu del ejercicio es algo inexorablemente serio que no cesa hasta lograr perfectamente el resultado. El ejercicio incesante exige un gran rigor frente a sí mismo. Hay que superarse a sí mismo para no aflojar, si es que pretendemos no renunciar al éxito. De aquí se deriva fácilmente la tan extendida aversión al ejercicio.

Pero precisamente en este lugar se halla el punto donde puede ser superada la resistencia al ejercicio; puesto que del rendimiento elevado a la perfección emana una satisfacción profunda que convierte al ejercicio como tal en una actividad que hace feliz al hombre; y, cuanto mayor el esfuerzo, tanto más profunda también la satisfacción. Es el bello y puro sentimiento de lo «logrado». En el deporte se puede experimentar ejemplarmente esta alegría en el dominio de los movimientos, aunque lo mismo se puede afirmar de cualquier otra destreza, desde la hábil práctica de un artesano hasta el conseguido juego lingüístico a base de los medios expresivos de una lengua extranjera.

Hay que añadir que para el ejercicio exitoso se requiere una determinada actitud interior, la concentración en la capacidad a ejercitar. Pero esta dificultad desaparece afortunadamente por sí misma gracias al intrincamiento paradójico de que el ejer- [271/272] cicio, una vez iniciado, crea por sí mismo las condiciones necesarias para su éxito. Fritz Loser (1968. 145 ss.) ya llamó la atención sobre el hecho de que el ejercicio produce desde sí mismo la concentración que hace posible su logro, y añade que la concentración que se logró una vez, fomenta a su vez, más allá del caso concreto, la capacidad de concentración en general, es decir, que repercute en la transformación de toda la persona. Cada ejercicio tiene por ello una importancia que va mucho

más allá del resultado concreto que con él se persigue.

En este lugar me parece oportuno echar una ojeada a las formas de ejercicio, tal como éstas se han desarrollado en el ámbito cultural japonés y que todavía actualmente gozan de un prestigio que las diferencia claramente del menosprecio de que el ejercicio es objeto entre nosotros. Entre estas modalidades podemos mencionar la caligrafía, el dibujo a la aguada, el ikebana, el tiro de arco y la lucha de espadas, etc. A base de lo que aquí se ha ido formando en el curso de una larga tradición, podemos esperar una comprensión más precisa de lo que entre nosotros existe sólo como posibilidad indeterminada.

Una representación gráfica nos la ofrece el libro de Eugen Herrigel (1981) sobre el «Zen y el arte del tiro de arco», fruto de su propia y longeva experiencia, cuya cuarta edición apareció en 1954.

Lo esencial y, para nosotros, lo que al principio sorprende, me parece consistir en que aquí no se trata tanto de una determinada capacidad a ejercitar, sino de la disposición interior de ánimo necesaria para la consecución de esta capacidad. En el tiro de arco, por ejemplo, el alumno debe disparar durante mucho tiempo sobre un haz de paja sujeto a poca distancia de él, y que no puede errar. Ello muestra que la capacidad correspondiente no se ha de lograr por vía directa, sino sólo indirectamente a través de una profunda transformación en el hombre mismo. Primero tiene que aprender, para empezar por lo más sencillo, a relajar sus músculos y a llegar a un pleno dominio de sus movimientos; algo que sólo se consigue a base de un cambio correspondiente de actitud psíquica, tal como ésta se manifiesta ya en la introducción comedida y solemne al ejercicio. El ejercitante tiene que aprender a deshacerse de su Yo cotidiano, distraído, con todo su desasosiego y voluntariosas aspiraciones, para quedar absorbido y olvidado de sí mismo por su actividad. Herrigel concluye resumiendo que de lo que se trata es de «desprenderse de sí mismo», de convertirse en alguien «sin intenciones» y «sin [272/273] Yo». Así, quien dispara ya no es en realidad el ejercitante, sino que es «ello» lo que en él dispara, partiendo la flecha como por sí sola para alcanzar el blanco con seguridad infalible.

La meta del ejercicio ya no es entonces la capacidad a lograr, sino, en una consideración más profunda, la transformación del hombre, gracias a la cual pueda liberarse en él su verdadero y profundo Yo, sólo encubierto en la vida diaria. Y de esta experiencia emana un sentimiento profundo de felicidad, que es el resultado del ejercicio.

Pero si la verdadera meta del ejercicio tampoco es la capacidad especial, sino la elevación que con él se logra hacia una disposición anímica del hombre purificada del desasosiego cotidiano, esta disposición tampoco se alcanza por vía directa, sino sólo a través del asiduo ejercicio en un arte determinado. Este arte es a su vez el requisito previo para la pretendida transformación del hombre y para la felicidad que experimenta en el ejercicio.

Así entendidos, los ejercicios no constituyen una mera fase previa que ha logrado su fin una vez alcanzada la capacidad perseguida, sino que la capacidad se conserva únicamente en el ejercicio. Esta se pierde tan pronto como la persona cesa de practicar, teniendo que ser adquirida siempre de nuevo a base del ejercicio asiduo. Exige por tanto una repetición permanente.

Estas pocas observaciones pretendían únicamente conducirnos a la cuestión sobre qué podemos aprender del modelo japonés. En absoluto puede tratarse de una adopción directa, ya que las respectivas artes se han formado dentro del contexto especial de la cultura japonesa y de la religión budista. En nuestras culturas, distintas a las orientales, constituirían un elemento extraño e interesarían a lo sumo por el seductor atractivo de lo exótico. Nuestra intención ha sido por tanto exponer a base de estos ejemplos particularmente adecuados, el principio del ejercicio.

No me voy a detener ahora en los detalles relativos a la importancia que un ejercicio así entendido pueda tener en la vida de la persona adulta. Baste sólo con insinuar que el hombre llega aquí a una disposición interior que en los testimonios aducidos es designada como falta del Yo. Este concepto, que se presta fácilmente a malentendidos, quiere expresar que desaparecen

las preocupaciones y deseos del Yo cotidiano, excesivamente autocentrado, del hombre, dejando en él libre a su verdadero ser. Tal vez sea el término de serenidad, que se remonta a la [273/274] vieja tradición mística, el más adecuado para designar esta disposición anímica a que se llega por medio del ejercicio. Con ello nos referimos a un estado en el que el hombre ha renunciado a su propia voluntad, abandonándola para abandonarse totalmente a una demanda superior -en la terminología mística, a la voluntad de Dios-. A este estado también podemos designarlo como de libertad interior.

En este sentido, los ejercicios cobran una importancia decisiva también en la vida de la persona adulta, ya que ésta se purifica en ellos de las inhibiciones en la vida diaria, encontrando el camino hacia su ser más profundo. Cuando la profesión no ofrece esta posibilidad de ejercicio -como ocurre actualmente en la mayoría de los casos- la persona deberá desarrollar actividades de tiempo libre en las que pueda practicar la suma de sus ejercicios. Para ello sirve cualquier actividad, siempre que se realice como arte en el espíritu del ejercicio completo.

Todas estas reflexiones que nos han llevado algo lejos, me han parecido necesarias para llegar a una comprensión más profunda del ejercicio, la cual también tiene su importancia para los ejercicios en el marco de la instrucción escolar. Aquí es decisivo el hecho de que en última instancia es un trasfondo religioso lo único que nos permite comprender correctamente los ejercicios. En qué medida son también accesibles al niño las experiencias aquí descritas, es algo sobre lo que no oso pronunciarme definitivamente. Pero algo de este espíritu «devoto» del ejercicio debería estar presente también en los ejercicios escolares más simples.

Que es posible una tal transferencia a la existencia infantil, lo ha demostrado el testimonio contundente de María Montes-sori. Durante mucho tiempo se la consideró erróneamente como positivista por no haber percibido el trasfondo religioso que en último término sirve de base a su método. La labor permanente sobre su «material», que con frecuencia parece fatigante, no será apreciada en lo justo mientras en ello se vea únicamente la formación de determinadas habilidades manuales o espirituales, desconociendo que en el fondo se trata de algo totalmente distinto: de una profunda transformación del niño dentro de la dichosa experiencia de la capacidad lograda a base de incansables repeticiones. María Montessori habla de una «polarización de la atención». No puedo menos que citar textualmente uno de sus párrafos que considero particularmente característico: «Cada vez que tenía lugar tal polarización de la atención, [274/275] el niño comenzaba a cambiar plenamente. Se quedaba más tranquilo, casi más inteligente y comunicativo. Manifestaba cualidades interiores extraordinarias que recuerdan los más altos fenómenos de la conciencia como lo es el de la conversión (Montessori 1976. 70). - No es pura casualidad que aparezca en este contexto el concepto religioso de conversión. Se trata de hecho de una transformación radical que aquí se consume en el niño. María Montessori habla de una «vida auténtica» que aquí se libera frente a un estado de falta de atención y de distracción. Y con esto torno al principio para resumir brevemente los aspectos que me parecen importantes con miras a su aplicación:

1. Para que el ejercicio no aparezca como una pesada carga, habrá que tratar de disponerlo de manera que cause alegría, independientemente de la meta a alcanzar.
2. Este placer es el resultado de la vivencia del éxito de una capacidad perfecta lograda en el ejercicio. Aquí es de importancia decisiva el esfuerzo por llegar a -una exactitud extrema en la ejecución de los ejercicios.
3. En este espíritu del rigor se diferencia el ejercicio del mero juego. El ejercicio exige dureza consigo mismo, por lo que no puede tampoco terminar en juego.
4. La perfección del rendimiento se logra sólo con la actitud interior correspondiente que podemos llamar calma y sosiego. Lo importante es el «espíritu» en que se ejecuta el ejercicio.
5. En esta actitud interior, en la liberación del hombre del desasosiego y de las distracciones de

la vida diaria, radica, por encima de la capacidad especial, el verdadero logro del ejercicio. Pero a esta calma interior no se puede llegar directamente (ni proponiéndoselo ni siendo estimulado a ello), sino sólo por el camino de la perfección de la capacidad a ejercitar.

El ejercicio correctamente entendido alcanza así también en la enseñanza una importancia que no hay que supervalorar. Por otro lado, toda enseñanza no se puede realizar como si tratara sólo de hacer ejercicios. Ya apuntamos más arriba la diferencia existente en el campo del saber y de los rendimientos teóricos. Estos no se logran por medio del ejercicio. Pero cuanto más «científica» se haga la instrucción y pase a primer plano la formación de las facultades intelectuales (un proceso que hemos de reconocer absolutamente como necesario e irreversible), tanto más importante será que se formen y cultiven conscientemente ciertos campos que vendrían a ser una especie de oasis del ejercicio. [275/276]

A estos campos se les puede designar, a diferencia de las disciplinas teóricas, como artes, en el sentido más amplio del término (como era el caso de las «artes liberales» del medioevo). Dónde es posible crear estos campos, es algo que sólo pueden juzgar suficientemente los que se encuentran inmersos en la práctica de la enseñanza. Tal vez la caligrafía, tan poco considerada hoy en día, pudiera tener un tal efecto en la disciplina y en la concentración. Para ello no es necesario que emulara los trazos de los textos cancillerescos del siglo pasado. Algo parecido valdría, a un nivel más alto, para el esfuerzo por llegar a la expresión lingüística exacta, por ejemplo, en la descripción de un objeto o suceso simple donde se lucha por la precisión última (por ejemplo, cómo cae una gota de agua de un grifo que gotea) o en una traducción que se esfuerza por adaptar hasta el extremo un texto redactado en otra lengua. También los ejercicios físicos, correctamente practicados y diferentes del entrenamiento metódico, pueden obtener aquí una importancia que vaya más allá de toda formación física. Pero todo esto es algo que está en manos de los que trabajan en la práctica.

Finalmente una última insinuación: como todos estos ejercicios han de ser ejecutados en medio de un recogimiento interior, no pueden ser practicados según órdenes externas y a compás. También la emulación en la velocidad con que se ha de alcanzar una meta, es una contravención del espíritu del ejercicio. Más bien, el individuo habrá de realizar los ejercicios para sí mismo, con toda calma, ateniéndose sólo a los dictados de su ley interior.

Nota

Para una fundamentación más exhaustiva de la temática remito a mi exposición más amplia en el libro *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Friburgo de Brisgovia, 1978: Herder-Bücherei; 2ª ed. Oberwil bei Zug, 1987: Verlag Rolf Kugler.

Referencias bibliográficas

Herrigel, Eugen. ²⁰1981. *Zen und die Kunst des Bogenschießens*. Weilheim Obb. Loser, Fritz. 1968. «Die Übung im Unterricht». *Zeitschrift für Pädagogik* 14. 145 ss.

Montessori, Maria. 1976. *Schule des Kindes*, ed. Paul Oswald y Günter Schulz-Benesch. Friburgo de Brisgovia.

Odenbach, Karl. '1969. *Die Übung im Unterricht*. Brunswick.