

Consideraciones en torno a los principios metodológicos de la pedagogía renovada*

JOSAFAT ALCALDE

La oposición fundamental entre la metodología tradicional y la metodología nueva radica en que la primera obra de fuera adentro, mientras que la segunda actúa de dentro afuera. En otros términos, según los imperativos del tipo de civilización, se puede ver en la educación la transmisión al niño del saber del adulto, o bien la expansión, el despliegue, bajo la guía del educador, de las fuerzas espirituales del educando y el desarrollo progresivo de su experiencia personal. Y esto es precisamente a lo que apunta la *pedagogía renovada*.

Nos hallamos, pues, ante una revolución a la que Claparède calificó de copernicana; implica la inversión total de la perspectiva pedagógica. Dicha revolución no desconoce las exigencias de la cultura ni de los «programas». Sabe que la educación debe desarrollarse persiguiendo determinados objetivos previamente definidos, y subraya la responsabilidad del maestro en la determinación de tales objetivos. Mas, y en esto consiste la novedad, para conseguir dichos objetivos parte del propio niño, de su experiencia, de sus preocupaciones, de su psicología peculiar, de sus ambiciones... Piensa que el aprendizaje sólo es válido en la medida en que se construye sobre la realidad del propio individuo y en que viene exigido por un deseo interior auténtico. En el punto de partida se toma siempre al niño tal cual es, en lo que representa para él su medio y la manera como lo vive, lo siente y lo comprende. Progre-

* Estas consideraciones se inspiran en la obra de Arnould CLAUSSE, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Editions Georges Thone, Liège, 1972, 220 pp. Hemos creído que las ideas del profesor de la Universidad de Lieja pueden ayudar eficazmente a los empeñados en la ardua y delicada tarea de la renovación pedagógica, en este momento crucial.

sivamente se le va conduciendo hacia las cumbres de una cultura asumida «voluntariamente», en lugar de imponerle la aceptación pasiva del saber.

Esto supuesto, podemos comprender todo el alcance de la siguiente afirmación de Claparède: «La verdadera pedagogía consiste en que el niño no ejercite ninguna actividad sino en la medida en que experimente la necesidad natural de ello, o después de haber creado hábilmente dicha necesidad, si no existía previamente»¹. Por aquí nos introducimos en el tema apasionante de la pedagogía del interés, sobre el que intentamos establecer algunas precisiones.

LA PSICOLOGÍA DEL INTERÉS

La psicología y la pedagogía tradicionales han creído que el comportamiento venía provocado por el estímulo. Esta concepción subyace en la raíz de aquella práctica que presenta la «lección» como un estímulo del que se espera desencadene la actividad intelectual que se desea producir en el alumno. La psicología moderna, en cambio, recuerda que no es el estímulo el motor del comportamiento, sino la necesidad. Subraya también que las necesidades se sitúan en todos los niveles y en todas las esferas de la vida biopsicológica: hay necesidades afectivas, sociales, intelectuales, fisiológicas, etc. Pero importa observar que, de hecho, el individuo persigue siempre un objeto, un fin «objetivo», y no la desaparición de una necesidad: el hambriento desea pan, y no la desaparición del hambre; el niño solitario desea un compañero, y no la desaparición de su aislamiento; el enamorado ansía por una persona del otro sexo, y no por la desaparición de su tensión psicológica. Psicológicamente es, pues, el interés más bien que la necesidad lo que mueve la conducta. Se le puede definir como aquella persona o cosa capaz de satisfacer cierta necesidad sentida por otra persona determinada en tal momento dado. Expresa, pues, una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto que le importa, le interesa (*interest*) en un momento dado.

¹ Cf. E. CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1931.

De aquí se derivan algunas consecuencias muy importantes.

1. Hay que observar, ante todo, que ninguna cosa es interesante nunca en sí misma, puesto que el interés es una relación. Ahí radica uno de los errores en que ha caído la escuela tradicional. Se figuró que el interés que podía suscitar en un adulto tal o cual hecho o acontecimiento tenía el mismo valor a los ojos del alumno. Y así, la estructura lógica a la que se han sometido las materias objeto de enseñanza ha podido seducir al espíritu del adulto, pero ha resultado completamente extraña e indiferente al niño. Cierta metodología determinada ha creído, de buena fe, que toda lección *clara y coherente* era por el mero hecho una buena lección. Pero, como demuestra la reflexión y confirma la experiencia, las nociones de claridad y coherencia pueden ser profundamente diferentes según la situación psicológica de cada uno. El orden es, generalmente, el resultado de una larga y lenta elaboración, y no puede ser percibido sino por quien ha dominado la materia. En este sentido se ha afirmado —y no es ninguna paradoja— que el orden debe ser el punto de llegada, el término o resultado de la enseñanza. No puede ser nunca el punto de partida, so pena de infringir todas las leyes de la psicología.

2. No existe interés sin necesidad. Pero hay que distinguir entre las necesidades *fundamentales* y las necesidades *derivadas* o *adquiridas*. Respecto de las primeras, se han propuesto muchas listas. Podemos retener la de PRESCOTT² por parecer la más sencilla y práctica. Distingue tres categorías:

— Las necesidades *fisiológicas*, que nacen de la estructura del organismo y del mantenimiento de su equilibrio.

— Las necesidades *sociales* o de *status*, que nacen del deseo del individuo de establecerse entre sus semejantes, de satisfacer el sentimiento de *pertenencia*.

— Las necesidades de *integración*, que nacen del contacto del individuo con su circunstancia y de las experiencias que de dicho contacto resultan para él.

Entre las necesidades de ese tercer grupo hay que destacar una que la escuela debe explotar al máximo: la necesidad de cono-

² Cf. PRESCOTT, *Emotion and the Educative Process*, Washington, 1938.

cer; la *curiosidad*, tan natural al niño, y sin la que no pasaría de ser un impotente mental. Dicha curiosidad es uno de los factores más importantes y determinantes del desarrollo mental y se sitúa en la base de todos los intereses que constituirán poco a poco la riqueza del individuo. Tiene de particular que se alimenta satisfaciéndola, porque toda satisfacción permite despertar otra curiosidad nueva, es decir, un interés nuevo. Este ha sido el «drama» y el «crimen» de la escuela tradicional: ha matado poco a poco la curiosidad con su pedagogía dogmática y dirigida, ha obligado al niño a cerrarse sobre sí mismo. So pretexto de seguir un programa claramente trazado, y de evitar la indisciplina intelectual y el «desorden», se ha esterilizado sistemáticamente toda espontaneidad y se han producido poco a poco seres artificiales, únicamente preocupados por satisfacer las exigencias de las recitaciones y de los exámenes.

3. Los intereses varían según las personas, la edad, el medio, las experiencias vividas, etc. Quiere esto decir que los intereses son factores de actividades eminentemente flexibles y modificables, y que el papel de la escuela consiste, precisamente, en partir de los intereses del niño para explotarlos y multiplicarlos, con el fin de hacerlos corresponder cada vez mejor con las exigencias de la cultura. Partiendo de los *intereses espontáneos* para crear intereses siempre nuevos se realiza la condición *sine qua non* de toda escuela o educación activa en el sentido profundo del término. Y aquí hay que disipar ciertos equívocos. La verdadera actividad no es la agitación, la actividad física y exterior, sino la *actividad funcional*. Quiere decir eso que el individuo, niño o adulto, es activo cuando realiza lo que responde en él a un interés, cuando quiere resolver el estado de tensión que crea en él alguna necesidad que es *su necesidad*, cuando intenta hallar la solución a una dificultad experimentada espontáneamente o que se ha sabido crear en él.

No basta, pues, con que el niño tome la iniciativa de descubrirse, manifestarse, de hacer preguntas, de pedir explicaciones. Todo eso puede no significar otra cosa que la expresión del deseo de satisfacer las exigencias de la coerción y ser completamente extraño al interés auténtico que puede presentar o provocar la materia. Por el contrario, un alumno inmóvil y sumergido en el mutismo puede estar desarrollando gran actividad, lo mismo que puede hacerlo

una clase durante una exposición magistral si dicha exposición viene a darle la respuesta a una interrogación que se ha formulado.

Es interesante a este respecto la distinción que establece Claparède entre lo que llama *actividad de efectuación* y *actividad funcional*. La primera es, por ejemplo, la del niño que realiza una traducción latina que se le ha impuesto como tarea, o la del soldado que cava una trinchera para obedecer las órdenes recibidas. La segunda será la del alumno que realiza esa misma traducción porque quiere encontrar en el texto informaciones útiles para la solución de algún problema que le preocupa, o la del soldado que abre la trinchera para protegerse de los disparos enemigos. Esta distinción es la clave de los métodos nuevos.

La teoría del interés nos enfrenta al mismo tiempo con el problema de los objetivos. Pues, en fin de cuentas, desarrollar los intereses del niño es poner el medio ambiente en el centro de sus preocupaciones. Decir de un ser que se desarrolla y se expande psicológicamente es advertir en él preocupaciones cada vez más amplias y numerosas por conocer, comprender e interpretar el medio en el cual y por el cual se realiza. Hoy se asegura que el valor de un individuo se mide por la cantidad y calidad de relaciones que ha sabido establecer con los múltiples elementos de un ambiente del que es el centro y en el que es capaz de insertar su acción. El mundo futuro valdrá en la medida en que se haya enseñado a los niños a conocer su medio, a interesarse por él, y a dominarlo para ser los artífices y no las víctimas de su evolución³.

Por otra parte, esta misma teoría plantea en términos nuevos el problema de las relaciones maestro-alumnos, y el de la disciplina y el esfuerzo. A la disciplina exterior y precaria sustituye la disciplina interior. No es que niegue ni suprima el esfuerzo, como se la ha acusado un poco a la ligera. Al contrario; lo justifica. Pero pretende que el esfuerzo es sólo fecundo cuando viene provocado y alimentado por la voluntad del sujeto que persigue un objetivo en el que está interesado. La pedagogía del interés es una pedagogía del esfuerzo consentido, el solo esfuerzo realmente eficaz.

³ De ahí el que se haya propuesto la siguiente definición: *Educar a un niño, hacer de él el adulto que reclama la sociedad futura, es enseñarle o ayudarle a conquistar su medio*. A. CLAUSSE, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Ed. Georges Thone, Liège, 1972, p. 108.

LOS CRITERIOS DE LA ENSEÑANZA EFICAZ

El principio fundamental de la metodología moderna es que no existen procedimientos universalmente válidos ni recetas aplicables a todos los casos. Cada clase, y en cada momento, realiza una situación original y un conjunto de relaciones. Al maestro corresponde *intuirlas* y *sentirlas* para explotarlas en toda su amplitud y en beneficio de la promoción de los alumnos. El papel del maestro consiste en descubrir los medios que mejor convienen a su propio temperamento —lo cual también tiene su importancia— a su clase y a las circunstancias. Se necesita, claro está, una gran riqueza de sensibilidad, de saber, de saber-hacer, de buena voluntad y de imaginación. Todo esto plantea de forma muy aguda el problema de la selección, de la formación y de la remuneración de los docentes, en todos los niveles de la enseñanza y de la educación.

En términos precisos, buen docente es el que favorece en sus alumnos el aprendizaje eficaz. Ahora bien, situándonos en el terreno de una concepción de la cultura —cosa que no hay que perder nunca de vista— la eficacia de la enseñanza depende, en opinión de MURSELL⁴, esencialmente, de estos dos criterios:

1. *Los resultados han de ser duraderos.* Es evidente que aquella enseñanza cuyos resultados se desvanecen desde el momento en que la escuela ya no los exige (una vez terminados los exámenes o conseguidos los diplomas) es mala enseñanza, sea cual fuere su valor intrínseco. Desde este punto de vista, debe decirse que el rendimiento de la escuela actual puede calificarse de degradable. Si se suman los conocimientos adquiridos a lo largo de las innumerables lecciones de historia, zoología, matemáticas, física, literatura, etc., durante los años de escolaridad, y se comparan con lo que queda al cabo de algunos años, meses, semanas e incluso días, hay motivo para asustarse ante un balance que conduciría a cualquier empresa a la catástrofe inmediata.

2. *Los resultados de la enseñanza tienen que poderse utilizar y explotar fuera de la escuela.* Aunque sea remontarse demasiado

⁴ Cf. J. L. MURSELL, *Successful Teaching. Its Psychological Principles*, McGraw-Hill Book CO., New-York, 1954.

lejos, sigue teniendo vigencia el dicho de Séneca, *non scholae sed vitae discimus*. El saber cuyos resultados quedan confinados en el interior de la escuela y que no modifica el comportamiento del alumno en la vida ni se utiliza para resolver problemas reales, es un saber sin sentido que nada justifica. Esta exigencia es tanto más imperiosa en nuestros días cuanto el saber tiene que convertirse en instrumento que permita hacer frente a la vida. Si con mucha frecuencia no queda en la mente del alumno más que el recuerdo desagradable de las interrogaciones y de los exámenes, es que existe solución de continuidad entre la experiencia real del niño y la experiencia escolar del saber inculcado. Se trata de dos mundos y de dos dominios diferentes, cuando no opuestos, que tienen funciones distintas. En lugar de enriquecerse mutuamente, se desarrollan paralelamente ignorándose el uno al otro.

A estas «realidades» escolares se puede oponer otras situaciones y otros ejemplos. El del niño que aprende espontáneamente la lengua materna. El de aquella enseñanza de la Historia que ayuda a comprender la significación de los acontecimientos y su encadenamiento, y que aporta elementos importantes para la comprensión del presente. El de aquella enseñanza de las ciencias que muestra cómo se elaboran las leyes y cómo nos constituimos en dueños de la naturaleza analizándola objetivamente. En estos casos los resultados duran mucho más que los exámenes. Y si no se conservan todos los pormenores que entonces se aprendieron, quedan las ideas generales, instrumentos al servicio de un pensamiento que asegura al individuo una integración más rica y fecunda. Por lo demás, los detalles olvidados pueden reconstruirse fácilmente, de acuerdo con las exigencias y necesidades de la acción ulterior. Pero entonces lo son no en su perspectiva erudita, sino en la funcional, dando a cada cosa su importancia real y su verdadero lugar lejos de toda sistematización teórica.

En fin de cuentas, el problema que se plantea aquí es el de la oposición clásica entre *formación* e *información*.

Para algunos la cultura sería aquello que queda cuando se ha olvidado todo cuanto se estudió. En este sentido, se podría olvidar sin perjuicio todo el programa de historia, matemáticas, ciencias, etc., puesto que se habría conseguido lo esencial, lo que ha hecho posible la explotación de dichos programas, es decir, la *formación del espíritu*. La gimnasia intelectual que supone el ejer-

cicio pedagógico de dichas materias dotaría al individuo de un conjunto de mecanismos mentales que le permitirían hacer frente a todos los problemas de la vida, sea cual fuere su naturaleza.

Para otros, la cultura *equivaldría* al *conocimiento*. Y en esta dirección se ha orientado la pedagogía de las disciplinas científicas incluidas en los programas durante el transcurso del siglo XIX. De hecho, la mayoría de nuestros exámenes, a todos los niveles, se inspiran en esta concepción.

¿Qué pensar de todo esto?

El objetivo final de la educación general, y por consiguiente de la escuela, es formar personalidades fuertes, individuos capaces de conducirse perfectamente en la vida. Pero no se pueden formar personalidades sin suministrar los recursos y los instrumentos de la cultura humana, es decir, sin enseñar las «materias». Mas dichas materias no tienen que estudiarse como fin en sí y como si tuviesen su propia justificación. Empleando un símil, diríamos que su función es semejante a la de la tierra que se cultiva para recoger los frutos que de ella se esperan. El trigo que crece y madura toma de la tierra las sustancias que le alimentan. Del mismo modo, el alumno debe tomar de las realidades del medio en que vive la sustancia merced a la cual irá formando su personalidad. Las materias deben, pues, utilizarse en la medida en que sirvan para aportar materiales al edificio que hay que construir, y de manera que contribuyan a su solidez y coherencia.

Los conocimientos que se conservan y se inscriben definitivamente en la memoria son aquellos que han servido para realizar una tarea o resolver un problema que moviliza la voluntad. Así pues, el contenido de los programas es rico en valores formativos a condición de que dichos programas estén bien elaborados. Formación e información son dos aspectos de la cultura indisolublemente ligados.

LA MISIÓN DEL MAESTRO

El maestro tiene ante sí un conjunto de individuos que constituyen un grupo. Su misión consiste, esencialmente, en obrar de tal manera que el grupo y los individuos que lo componen trabajen juntos lo más eficazmente posible para realizar, en beneficio

de todos y cada uno, los objetivos definidos por la cultura. Dichos objetivos se ven sometidos, en sus medios y en sus posibilidades, a las condiciones particulares que crea la «clase», con sus relaciones originales entre el maestro y los alumnos, entre los miembros de la clase, entre las diferentes clases de la misma escuela, como igualmente entre la escuela y el medio exterior (familia, medio socioeconómico y cultural, etc.). Como se ve, las exigencias de la tarea exceden con mucho a las de la simple «enseñanza». El maestro tiene que ser un *organizador*.

Ahora bien, todo organizador, lo mismo si dirige un banco que una fábrica, una administración, un equipo de fútbol o una clase, ha de poseer un determinado número de cualidades y responder a un conjunto de exigencias de las que depende la eficacia de su trabajo y acción.

La psicología social ha puesto en claro esas características. Con MURSELL, podrían resumirse, poco más o menos, del siguiente modo ⁵:

1. El buen organizador no es un autócrata. No toma por sí mismo todas las decisiones. No indica ni impone a cada persona el detalle de lo que ha de hacer y el modo de hacerlo. No es sujeto a control minucioso y tiránico, como mejor funcionan los grupos humanos ni con el mejor rendimiento. Cuando los individuos ven que se les rehúsa toda posibilidad de decisión, iniciativa y elección, cuando se rechaza toda idea o sugerencia que de los mismos provenga, las energías acaban por agotarse y en su lugar se instala una especie de entontecimiento.

Por lo demás, se trata de una exigencia que se afirma en la escuela más que en ninguna otra parte, por estar inscrita en las necesidades de la preparación para la vida democrática. La actitud totalmente «directiva» que todavía siguen adoptando muchos maestros es una de las paradojas pedagógicas de las que conviene liberarse.

2. Por otra parte, ningún buen organizador obra o actúa como simple miembro del grupo. Tiene privilegios, derechos y poderes que le son propios y de los que debe usar plenamente. Ningún grupo puede funcionar eficazmente, clarificar sus objetivos y rea-

⁵ Cf. J. L. MURSELL, *o. c.*

lizar cosa alguna valedera si no está sujeto a un *leadership* positivo, real, lúcido, que dirija, rectifique, aconseje. Democracia no es anarquía; y la pedagogía del maestro-camarada no pasa de aberración que rechaza la razón y condena la experiencia.

Se podría precisar lo anterior diciendo que el buen organizador facilita al grupo y a los individuos el descubrir, clarificar y formular los objetivos propios. Debe obrar de tal modo que todos se percaten a la vez de los objetivos comunes y de las aspiraciones propias de cada uno. Dichos objetivos y aspiraciones han de tener fuerza y garra, y responder a las necesidades e intereses inteligente y progresivamente desarrollados.

Si se pregunta a un grupo de alumnos lo que les gustaría estudiar, la mayoría no darán ninguna respuesta aceptable. Otros las darán múltiples y contradictorias. Quiere decir esto que la pedagogía «nueva» que se presente como «liberal» y tema como un delito de lesa infancia cualquier influencia, orientación e intervención del adulto, florece en anarquía y esterilidad.

De hecho, el papel del maestro no consiste ni en desentenderse ni en imponerse por la fuerza, sino en *revelar* a los alumnos lo que merece ser aprendido y en presentárselo de tal modo que les parezca valioso y capaz de engendrar en ellos el deseo de aprender y obrar. En este sentido se ha dicho que *toda lección ha de ser una respuesta*. Pero es claro que corresponde al maestro sugerir al niño las cuestiones a las que importa responder. Y aquí, ya se ve, entra en juego toda la dinámica de las necesidades y de los intereses. La «revolución copernicana» significa que hay que partir del niño, pero este punto de partida no implica ninguna meta en sí. Esta es de la incumbencia del maestro.

3. Todo buen organizador anima y valora la iniciativa. Pero nunca debe olvidar que iniciativa no quiere decir *fantasía*, y que la actividad debe quedar siempre dentro de un marco flexible pero real, amplio pero preciso, del objetivo común. Hay que empezar por establecer claramente los objetivos que alcanzar, y pensar que no todas las experiencias que puede realizar el niño ni todo lo que despierta su curiosidad es necesariamente educativo en el momento en que se manifiesta esta curiosidad. La experiencia que no viene a ser como un peldaño de la escalera que hay que subir y desvía al individuo de la meta, es experiencia dudosa. El pedagogo

que bajo el pretexto seductor de aprovechar un interés momentáneo introduce la incoherencia y la fantasía, no ha comprendido nada de los métodos nuevos. Un interés fortuito sólo puede ser explotado metodológicamente en la medida en que es posible insertarlo en el ámbito general de una actividad y de un esfuerzo cuya dirección debe hallarse siempre presente en el espíritu del maestro.

Resulta casi vulgar el decir que la libertad del individuo hacia la que se debe tender no puede ser más que el resultado de un esfuerzo sistemático y organizado. Individualidades fuertes no son precisamente las que en su infancia obedecieron a los atractivos incoherentes y a las fantasías de sus inspiraciones e intereses espontáneos. La educación *para la iniciativa y para la libertad*, lejos de permitir la actividad *libre*, es decir, dejada al azar, improvisada, no controlada ni dirigida, ha de comportar una selección crítica de los elementos que realicen verdaderas situaciones de aprendizaje. Lo ideal aquí no es aprovechar sea como fuese cuanto se presenta, sino orientar a los niños hacia elecciones progresivamente más valiosas, más ricas en preocupaciones y actividades capaces de aumentar y ampliar las aptitudes de adaptación a situaciones futuras.

En resumen, el buen organizador ve en el grupo que dirige como una mina de sugerencias, ideas nuevas, proposiciones, etc., entre las que tiene que realizar alguna selección, si quiere llegar a resultados positivos.

4. El buen organizador delega sus poderes y distribuye las responsabilidades en la medida de las posibilidades, experiencias, madurez, personalidad de los individuos que tiene bajo su dirección. Con lo cual se indican los límites extremadamente flexibles y variables que separan la *actitud autocrática de la libertaria*.

En la escuela, por definición, el maestro tiene ante sí individuos inexpertos e ignorantes a quienes debe sacar paulatinamente de su ignorancia e inmadurez. Sería, pues, acogerse a una pedagogía estéril confiar toda la responsabilidad, la organización y el desarrollo de un proyecto a niños que no han sido preparados progresivamente para este género de actividad escolar. Lo mismo que sería insensato y desastroso confiar la dirección de un negocio complicado a gentes carentes de iniciativa y responsabilidad, desprovistos de experiencia y entrenamiento.

Pero tratándose de la escuela, la regla es más difícil de aplicar, ya que todo esfuerzo debe tender a educar a los alumnos, a formarlos para hacerles capaces de saber desenvolverse siempre mejor y desarrollar el espíritu de iniciativa y el sentido de las responsabilidades. Con un grupo de niños pequeños o mal preparados, el maestro tendrá que obrar a menudo con autoridad, sugerir y dirigir. Pero sería peligroso atenerse a esta autoridad —lo que en el fondo resulta muy cómodo— y olvidar que el papel del maestro tiene que reducirse poco a poco a una *guidance* muy flexible, a un control cada vez menos visible, a una supervisión cada vez más discreta. El éxito se calculará por la parte, cada vez menos importante, que el maestro conceda a la política *intervencionista*.

5. Por fin, el buen organizador edifica sobre el éxito antes que sobre el fracaso, sobre suelo sólido y firme antes que sobre suelo movedizo que cede y se hunde. No ha de perder de vista que cada miembro del grupo es capaz de algo, aunque se trate de cosa muy modesta y muy diferente de lo que el organizador pueda esperar. Se necesita mucha capacidad de adaptación y al mismo tiempo mucho desinterés para permitir a cada miembro del grupo valorizarse realizando las tareas que están a su alcance. En este aspecto, las preocupaciones y las exigencias del maestro, las prisas por avanzar en la consecución de sus objetivos pueden ser razones que le induzcan a rechazar sin más los deseos de realizaciones en las que los menos dotados podrían hallar ocasión de afirmarse.

LA RENOVACIÓN METODOLÓGICA

La idea esencial de la *renovación* metodológica (algunos preferirían hablar de *revolución*) puede expresarse como sigue: lo que importa no es mejorar los métodos, sino establecer las condiciones más favorables para provocar la *actividad* del alumno. En otros términos, hay que crear y mantener la situación psicológica que sea más apta para desencadenar y mantener aquel comportamiento mediante el cual se ponga al niño en situación de aprovechar todas las consecuencias favorables que dicha situación suponga

para él. Lo que hace el niño tiene que ser percibido como un conjunto de medios y gestiones necesarios para satisfacer una necesidad o un deseo, o para resolver un problema que le concierne y que le moviliza, por ser *su* problema.

Como se ha dicho ya, la auténtica actividad no tiene nada que ver con la actividad exterior, que puede limitarse a mera agitación⁶. Las investigaciones realizadas desde hace unos cincuenta años han demostrado que, en lo referente al mejoramiento del aprendizaje, todas las didácticas del mundo, por más ingeniosas y minuciosas que sean, no producen casi ningún efecto, o, en todo caso, ningún efecto duradero. El sólo aprendizaje válido es el que se inscribe en el psiquismo, porque éste lo realiza con miras a realizarse a sí mismo. Es también el que provoca mayores progresos en la comprensión y el que amplía los puntos de vista y las perspectivas, y crea actitudes más discriminativas y capacidades más amplias y adecuadas. En una palabra, el que contribuye a la mejor integración del individuo. Ahora bien, este tipo de aprendizaje sólo es posible en y por el esfuerzo consentido por el sujeto para hacer frente a una situación que es para él auténtica, es decir, percibida como personal, y de ningún modo en y por el esfuerzo impuesto para conseguir un objetivo extraño a las preocupaciones del individuo.

Es fácil imaginar qué cambios está exigiendo semejante perspectiva. He aquí, algunas de las principales implicaciones.

Cambios profundos en los estereotipos del aprendizaje y de la enseñanza

La escuela tradicional organiza dichos estereotipos en términos de programas perfectamente elaborados y estructurados, relacionados los unos con los otros con mayor o menor fortuna, y

⁶ Así, por ejemplo, la clase de biología en que se manipule el microscopio y el bisturí, o la de literatura en que se represente *El Alcalde de Zalamea*, o en la que un alumno diserta sobre el romanticismo en el siglo XIX, son otros tantos ejemplos de *organización* que manifiestan mucha agitación, pero que pueden ser completamente ajenos a la auténtica actividad. En cambio, el alumno que, inmóvil y la cabeza entre las manos, lee en algún libro o manual la Historia Política de Atenas, o la clase que escucha de boca del maestro la exposición de algunas reglas de ortografía, pueden resultar indiscutiblemente comprometidos en una *actividad*.

divididos en sucesión lógica y rigurosa de unidades pequeñas o *lecciones*. La escuela nueva, al contrario, tiende a sustituir estos programas, formados por yuxtaposición de múltiples disciplinas, por un número mucho más reducido de campos educativos o grandes áreas funcionales. Así, se agruparán, por ejemplo, en un conjunto funcional, antiguas disciplinas tales como la historia, la moral, la geografía, la biología, colocadas ahora bajo el signo de la unidad con miras a conseguir un objetivo: el de la *formación social*.

Esto, ya se adivina, exige considerar ahora esas disciplinas dentro de una perspectiva nueva (elección de los «temas», su explotación, su importancia) determinada por el objetivo que se desea alcanzar⁷. La escuela antigua se esfuerza por desarrollar capacidades y enseñar técnicas y conocimientos a través de las lecciones y ejercicios especializados y separados unos de otros por imperativo de los programas. La escuela nueva, en cambio, intenta desarrollar las mismas capacidades, realizar los mismos objetivos, en el marco de un sistema amplio y funcional en el que cada cosa ocupa su lugar propio, tiene su utilidad y desempeña su papel, mediante el cual se desarrolla el sentimiento y la conciencia de las *relaciones*, de la variedad de los medios en la unidad de los fines perseguidos.

Por otra parte, la escuela antigua distingue claramente entre actividades escolares y actividades extraescolares. Al entrar en clase se diría que el alumno cuelga en la percha, junto con el abrigo, sus preocupaciones, problemas, inquietudes, deseos, intereses... y pasa, libre de toda preocupación (tendría que pasar al menos) a un mundo artificial en el que ha de dejar de ser él mismo para convertirse en una máquina pedagógica. La escuela nueva, por su parte, tiende a asociar y unir ambos tipos de actividades. Explota las segundas para alimentar y vivificar las primeras. Quiere suprimir las barreras que se han levantado entre la escuela y la vida. Si la escuela antigua no se interesa más que por las materias «académicas», la nueva tiene en cuenta toda la gama de la expe-

⁷ En este sentido se ha realizado entre nosotros un intento muy serio de actualización en la programación de la *Educación General Básica*. Cf. *Educación General Básica. Nuevas orientaciones. Primera etapa. Segunda etapa*. Folletos El Magisterio Español, 1970 y 1971.

riencia humana, tanto en el plano intelectual como en el afectivo, social, individual, estético, técnico y manual. Si la escuela antigua ignora la comunidad en la que está inmersa, y no explota sus elementos como fuentes de experiencias educacionales, la escuela nueva alienta la explotación y la utilización de la comunidad local o regional, cuyos límites extiende poco a poco al mundo entero, para sacar partido y provecho de los recursos que ofrece. Así es como, por ejemplo, la escuela antigua no utiliza más que material escolar, mientras que la nueva añade a este material materiales que provienen del exterior (periódicos, revistas, objetos, etc.).

Cambios profundos en la motivación del aprendizaje

En la escuela antigua la actividad (lo que debe hacerse) viene decidida por el maestro, el cual se ve también condicionado por los programas, sin la menor intervención del alumno. El niño se ve forzado a realizar lo que no ha escogido ni deseado, lo que no tiene ganas de hacer. Los objetivos, sean a corto o a largo plazo, vienen impuestos por una instancia extraña, y el alumno tiene que aceptarlos incluso, como sucede muy a menudo, si no los comprende ni adivina su pertinencia. La escuela nueva se esfuerza por dar parte a los alumnos en la elección y organización de la empresa del aprendizaje. Quiere crear motivaciones auténticas asociando al niño, lo más posible, a la elección de lo que ha de hacer, para que las tareas escolares comporten objetivos de los que el alumno toma conciencia, y frente a los cuales se siente comprometido.

Dentro del mismo orden de ideas, la escuela antigua explota ampliamente la competición como fuerza motivacional, y crea situaciones en las que el individuo tiene que situarse necesariamente al lado de sus condiscípulos cuando no contra ellos. La escuela nueva construye situaciones en las que el individuo se ve inmerso en una colectividad para realizar con ella cierta tarea común, en espíritu de cooperación y emulación. En esta hipótesis, la disciplina, en lugar de ser impuesta por alguna fuerza exterior, viene a ser el comportamiento coordinado de un grupo y encuentra su justificación y apoyo en la tarea colectiva. En lugar de quedar reducida a un medio artificial que permite un aprendizaje que le

es extraño, se convierte en parte integrante de dicho aprendizaje, con el que forma cuerpo. También ella es aprendizaje y conquista.

Cambios en el orden de abordar los temas

En la escuela antigua, las secuencias obedecen a un orden riguroso en el que cada una sirve de fundamento y preparación para la siguiente, según un desarrollo basado en la lógica de la materia, sin preocupaciones de tipo psicológico. En la nueva, el desarrollo del plan general, establecido por el maestro para conseguir sus objetivos, debe ser extremadamente flexible para seguir y respetar las exigencias psicológicas del aprendizaje. Dicho plan tiene que poder ser constantemente discutido y modificado en su estructuración a medida que se desarrolla. En una palabra, se limita a ser punto de partida y no proceso fijado de una vez para siempre.

LA NOCIÓN DE SIGNIFICACIÓN

Podría resumirse cuanto acabamos de decir en la siguiente fórmula: *Toda enseñanza que quiere responder a las exigencias de la psicología moderna y ser eficaz en el sentido que hemos señalado, tiene que «organizar» el aprendizaje de manera que sea «significativo», es decir, tiene que darle sentido, valor y justificación a los ojos del alumno.*

Ahora bien, la noción de sentido o *significado* va unida la de *familiaridad* y a la de *interés*. *Familiaridad* significa que tanto el vocabulario como los hechos e ideas son comprendidos por el alumno que aprende; *interés*, que lo aprendido tiene alguna relación con él. Si faltan estas dos condiciones, las demás precauciones metodológicas corren el riesgo de caer en el vacío. Precisemos mejor estas ideas.

Los psicólogos han demostrado hace ya tiempo que existe enorme diferencia entre la adquisición de un grupo de sílabas sin sentido y la de un texto seguido, en prosa o en verso. La experiencia es ilustrativa. En la primera prueba, las sílabas no tienen sentido, están desprovistas de todo interés y no pueden asociarse a nada en la mente del sujeto. Son «ininteligibles» en el sentido

más preciso del término. Un texto seguido, por el contrario, es, al menos, potencialmente interesante e inteligible. Evoca hechos e ideas que se pueden asociar a la experiencia del sujeto. Los dos factores de la *significación* son, pues, *interés significativo e inteligibilidad*. Es preciso que el alumno sienta que lo que se le propone estudiar es algo que merece ser comprendido y dominado, que supone un enriquecimiento para él; no debe considerarlo como mera tarea que tiene que realizar por obligación.

Por otra parte, los psicólogos han puesto en claro igualmente que incluso la simple memorización tiene que elevarse al nivel de problema, debe justificarse por la satisfacción de una necesidad. Hasta en la memorización de las sílabas sin sentido se buscan relaciones, ritmo, algún factor de unidad y de coordinación. Sucede lo mismo en el aprendizaje de alguna capacidad psicomotriz (escribir a máquina, tocar el violín, jugar al billar...). Toda capacidad física tiene su inteligibilidad interna, su orden y estructura, que se ha de perseguir y realizar para aprender. El proceso del aprendizaje se realiza como tentativa para resolver un problema que se ha planteado, para captar sus relaciones y llegar a alguna solución que traerá consigo la «compreensión», es decir, la asimilación de los elementos de la solución.

El aprendizaje culmina, pues, en el sentimiento o la percepción de haber hallado el camino y aprehendido la relación; en la impresión de ver claro, es decir, de salir del desorden, de la confusión, de la yuxtaposición, para entrar en el orden, la organización y la comprensión. Se puede, pues, decir que *aprender* es encontrar y «ver la articulación» de un problema, realizar una capacidad física nueva coordinando sus comportamientos en una síntesis significativa, apreciar y comprender un poema o una sinfonía, encontrar la vía para salir de una dificultad, poner orden, un orden eficaz, en donde no había más que confusión, incoherencia e incompreensión en el punto de partida.

Pero la psicología nos permite ir todavía más lejos y apreciar mejor estas directrices demasiado generales. El aprendizaje es esencialmente teleológico. Quiere esto decir que supone un objetivo que interesa al aprendiz. Depende, pues, de la voluntad y hay que empezar primero y ante todo por movilizar a ésta.

El proceso fundamental es la investigación, la exploración, el descubrimiento, y no la asimilación pasiva y la repetición rutina-

ria. Originado por un deseo, por la voluntad de salvar un desequilibrio, el aprendizaje procede mediante una actitud «experimental». Según las circunstancias, puede depender de la técnica de aciertos y errores o de la del *insight*. Pero se trata siempre de la investigación progresiva de una solución, la cual investigación determina las diferentes actividades, las selecciona, agrupa, estructura e integra en función del objetivo que se persigue. De todos modos, y sea cual fuere la calidad de las reacciones, la «experiencia» aventaja a la repetición —sobre todo la repetición tal como la impone a menudo la escuela— la cual no aporta nada nuevo.

La psicología experimental ha demostrado que el grado de aprendizaje no tiene prácticamente ninguna relación con el número de repeticiones, y que lo esencial es el descubrimiento del «puente» entre una situación-problema y su solución. El niño que maneja dinero haciendo encargos para su madre aprende muy pronto a calcular. Se mejora el estilo no precisamente multiplicando los ejercicios, sino en la medida en que se tienen deseos de decir alguna cosa y decirla lo mejor posible. Se registran hechos de historia y geografía cuando se tiene necesidad de ellos en la vida, por la razón que sea.

Es evidente que todo esto se halla en oposición con la práctica escolar de «obligar a repetir» para que «entre»... La sola fórmula válida es organizar el aprendizaje de tal manera que el niño pueda realizar descubrimientos por sí mismo, por tener necesidad de realizarlos. Lo que descubre uno por sí mismo, aunque se le ayude, se instala sólida y fuertemente en el psiquismo. Dicha instalación es tanto mejor cuanto que tal descubrimiento presenta a los ojos del sujeto el valor de un progreso, de un instrumento de acción y comprensión, de un elemento para su mejor integración y su acción más eficaz.

Los resultados de la enseñanza significativa tienen todas las probabilidades de responder a las exigencias que hemos formulado: ser duraderos y transferibles. El *transfert*, se sabe ahora, no es ni automático ni integral. Depende esencialmente de elementos idénticos que son comprendidos y aprehendidos. Es decir, depende, en última instancia, de la *significación*. Esto viene a subrayar una vez más dos cosas: la necesidad de organizar el aprendizaje como un proceso de descubrimiento del que el niño tiene que ser

consciente, y la estrecha relación existente entre el *transfert* y el problema del interés.

Los principios directores

Se podría explicitar la regla general que acaba de exponerse en un determinado número de principios particulares de la enseñanza. Dichos principios no agotan la riqueza ni la complejidad del problema y pueden parecer como sistematización un tanto artificial. Pero ofrecen dos ventajas: por una parte, orientan la práctica pedagógica; por otra, ponen de manifiesto determinado número de aspectos importantes que conviene tener en cuenta.

1. *Principio del contexto*

Este principio considera la enseñanza en la relación que debe tener con los intereses, es decir, con la motivación que provocará la actividad del sujeto. Respetarle, será situar la materia objeto de enseñanza en el contexto que signifique algo para el alumno. Los resultados serán muy diferentes, por ejemplo, si se estudia la geometría en un manual o más bien para resolver tal problema que plantea la vida. Pasar del manual a la vida supone cambio de contexto. Las circunstancias en que se mueve la realidad escolar no siempre ofrecen ocasión de realizar contextos auténticos. Pero queda siempre en pie el que tienen que intentarse todos los esfuerzos para situar la lección en algún contexto vital. En vez de presentar la enseñanza fuera de toda relación con la experiencia del niño, hay que esforzarse por integrarla en una red de cosas vividas o vivientes, de adquisiciones ya realizadas, de preocupaciones auténticas, y obrar de forma que la materia objeto de enseñanza se le ofrezca al niño como respuesta a algún problema que se sitúa a nivel de sus preocupaciones, no a nivel de las preocupaciones del adulto.

2. *Principio del foco*

Con esto se quiere decir que ha de organizarse el aprendizaje de tal modo que el sujeto vea las relaciones, el plan, la estructura de lo que debe aprender. En lenguaje científico diríamos que el campo del aprendizaje tiene que estar estructurado. Todo aprendi-

zaje significativo y eficaz debe organizarse en torno a un foco que le dé forma y unidad.

3. *Principio de la socialización*

Dicho principio se enuncia del siguiente modo: el valor y la eficacia de cualquier aprendizaje dependen, en buena parte, del contexto social en el que se desarrolla. La relación recíproca de los espíritus ejerce efecto benéfico sobre el pensamiento y su desarrollo. En clase, como en cualquiera otra organización de trabajo, la colaboración, el contacto con los demás, la confianza son indispensables.

Las influencias sociales sobre el aprendizaje han sido estudiadas en el marco de la *dinámica de grupo*. Aunque no se haya llegado muy lejos en este estudio, se vislumbran algunas hipótesis que conviene conocer, a lo menos recordar.

a) *La facilitación social*. El individuo obtendrá un rendimiento mejor dentro de un grupo que si se ve aislado. Se supone, claro está, que el grupo es normal.

b) *Los incentivos o estímulos*. Se han realizado numerosas investigaciones en torno al efecto de determinados estímulos como la alabanza, las recompensas, las privaciones, la competición, la colaboración... sobre el aprendizaje. Los resultados prácticos no indican que tal o cual estímulo sea siempre bueno mientras que otro sería malo. Más bien demuestran la importancia de las relaciones sociales y personales en el aprendizaje. He aquí algunos puntos o principios cuya aplicación parece muy plausible:

— Hay que reconocer el esfuerzo y el trabajo realizados.

— Las estimulaciones positivas valen más que las negativas; es mejor animar y alabar que censurar y castigar.

— El efecto de la alabanza depende mucho de la persona que alaba. Dicha persona tiene que ser respetada, aceptada, admirada, gozar de la confianza de los alumnos. Es conveniente también que los esfuerzos sean apreciados por los demás alumnos ⁸.

c) *El grupo democrático*. El grupo debe ser lo más democrático posible. Está demostrado que el rendimiento de un grupo

⁸ Véanse algunos de estos trabajos en el libro de P. OSTERRIETH, *Formar adultos*, Editorial Estela, Barcelona, 1968.

conducido según métodos y espíritu democráticos es superior al del grupo conducido de manera autocrática. Esta última actitud tiende a desarrollar la agresividad, tanto respecto del maestro como respecto de los alumnos, o un espíritu de sumisión acompañado a menudo de hipocresía, timidez y repliegue sobre sí. Por el contrario, investigaciones realizadas en el dominio económico han demostrado que el espíritu de equipo, y el sentimiento de responsabilidad, son más importantes, para el rendimiento, que las cuestiones de higiene, de pausas en el trabajo, de iluminación, e incluso de primas. El maestro tiene que servirse de las técnicas sociométricas. Establecer el sociograma de la clase para detectar a los aislados, rechazados, rebeldes, líderes, etc., con el fin de evitar la desintegración del grupo y favorecer su unidad estructural y funcional⁹.

En este sentido, el comportamiento del maestro respecto de los individuos del grupo ha de ser *integrativo* antes que *dominador*. La actitud dominadora es la voluntad de someter a los demás a los deseos de uno mediante la fuerza, la autoridad, las sanciones, el prestigio, etc. La actitud integrativa consiste en obtener la coordinación mediante explicaciones, sugerencias, preguntas, etcétera.

Pero dicha actitud integrativa no implica el que se deba dejar que los alumnos decidan por sí mismos lo que ha de hacerse y el modo de hacerlo. Lo que debe conseguirse es que, dentro de ciertos límites, los propios alumnos decidan lo que el maestro desea que hagan. La enseñanza comporta cierta *ilusión*¹⁰: dar a los alumnos la impresión de que deciden por sí mismos, cuando, en última instancia, es el maestro quien fija, toma las decisiones importantes, conduce y dirige la actividad de la clase.

4. Principio de la individualización

Se podría definir diciendo que el éxito de cada uno depende de

⁹ De entre la abundante literatura en torno a las técnicas sociométricas recomendamos por su utilidad práctica, M.-A. ROBERT, *Psychologie du groupe. Manuel théorique et pratique de l'animateur*, Editions Vie Ouvrière, Bruselas, 1969. Mary L. NORTHWAY, *Sociométrie scolaire*, Editions Universitaires, Paris, 1964.

¹⁰ Con F. ANSELME, preferimos esta expresión, *ilusión*, a la de *hipocresía*, empleada por A. CLAUSSE. Cf. F. ANSELME, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, en La Nouvelle Revue Pédagogique, 28 (1972) 5.

las posibilidades que se le ofrecen de ser él mismo, de expresar sus aptitudes. El aprendizaje es tanto más favorable cuanto más tiene en cuenta los objetivos propios de cada alumno, sus medios, sus intereses, sus capacidades, etc. En la enseñanza colectiva es claro que resulta difícil tener en cuenta las aptitudes de cada individuo. Ahora bien, el ideal es permitir que cada alumno trabaje siguiendo su propio ritmo en el interior del grupo ¹¹.

5. Principio de la secuencia o de la enseñanza coherente

Este principio exige que en la enseñanza se tengan en cuenta la psicología del niño, sus posibilidades, así como las características del desarrollo mental. Esto supuesto, no se puede pedir al alumno nada que exceda su nivel de madurez. Cada aprendizaje a su tiempo. El principio esencial es que tal aprendizaje, o sucesión de aprendizajes, sólo es realizable cuando coincide con los objetivos a que aspira el alumno, si cae dentro del campo de sus posibilidades de comprensión y aceptación. No se enseñan los quebrados a un niño de tres años. Las experiencias con mellizos univitelinos han demostrado que el aprendizaje prematuro no sólo constituye pérdida de tiempo, sino que puede provocar en el niño hastío y desaliento... ¹².

Hay que tener presente que la actividad mental no comienza nunca por el orden y la claridad, sino por la confusión y la aproximación. Sólo poquito a poco se llega a la comprensión y a la síntesis que organiza los elementos y coloca cada cosa en su sitio. En el mismo orden de ideas, no ha de olvidarse que el desarrollo mental procede de lo simple a lo complejo, de lo inmediato a lo mediato, de lo concreto a lo abstracto, de la función al simbolismo.

Finalmente, hay que pensar que el alumno, como ser viviente, es una totalidad que se desarrolla no mediante un proceso de yuxtaposición sino de integración y reestructuración. Y esa totalidad

¹¹ Se han propuesto varias soluciones a esta dificultad. De entre las más interesantes destacamos aquí: a) *El plan Dalton*, creado por Helen Parkhurst al final de la primera guerra mundial. Ha tenido mucho éxito, sobre todo en Inglaterra. b) El trabajo individual mediante fichas ideado por Dottrens y en el que se distinguen cuatro tipos de fichas: de *recuperación*, de *desarrollo*, de *ejercicios*, de *autoinstrucción*. c) El método de proyectos, ideado por Kilpatrick. d) El trabajo por equipos de Cousinet. El método Faure, llevado hoy en muchos centros franceses y españoles, supone un intento más de asegurar el principio de la individualización.

¹² Cf. P. OSTERRIETH, *Psicología infantil*, Ediciones Morata, Madrid, 1970.

del niño es lo que interesa en el aprendizaje; resultaría vano enseñar algo que no se integre en el conjunto¹³.

6. *Principio de la evaluación*

La evaluación constituye parte integrante del proceso educativo, de la enseñanza, y no mera exigencia de la disciplina. Será tanto más útil cuanto más individualizada. Tiene que responder a las necesidades de cada alumno y detectar los factores de sus éxitos y fracasos. En este sentido está íntimamente ligada a los demás principios ya indicados.

Ha sido muy frecuente considerar la evaluación como un medio para juzgar al alumno, con todo lo que esto supone. Muy raras veces se ha pensado que lo esencial de la evaluación consiste en obtener a través de ella la mejor organización y realización del aprendizaje. Es un medio para apreciar el valor y la eficacia de los métodos de enseñanza.

Características de la buena evaluación:

a) *Evaluación y resultados directos.* Experiencias realizadas en la escuela demuestran que existen notables diferencias entre un grupo de alumnos al que no se le dice nada, otro al que se le tiene regularmente al corriente de sus resultados, y, sobre todo, otro tercero que no solamente esté informado, sino que corrige él mismo sus faltas y errores, e inscribe sus resultados en una gráfica. De ahí estas conclusiones:

— Organizar el aprendizaje de tal modo que el sujeto sea informado lo más precisamente posible de los resultados que obtiene: discutir los ejercicios, ayudar a los alumnos a juzgarse y apreciarse a sí mismos, asociarlos a la preparación de la clase, hacerles establecer gráficas con sus resultados...

— En lugar de corregir el maestro los ejercicios y conservar las notas para sí, o de dar, posteriormente, los resultados sin más, el ideal será que el maestro obre de tal modo que el alumno comprenda lo más perfectamente posible los motivos o causas de sus fracasos.

— La evaluación debe realizarse en el transcurso del aprendizaje, no después.

b) *Evaluación y transfert.* El test final de todo aprendizaje

¹³ Cf. P. OSTERRIETH, *Formar adultos*, capítulo II: Aprender, crecer, cambiar.

es la *transferibilidad* a situaciones de vida reales. El valor de la enseñanza tiene que juzgarse, pues, por ese nivel de *transferibilidad*. Recitar informaciones del tipo que sean, es un ejercicio de carácter escolar sin significación, sin justificación, sin valor. En las diversas modalidades de evaluación tienen que intervenir el análisis y la apreciación de procesos mentales que hagan posible la explotación del aprendizaje fuera de las situaciones escolares. En la evaluación hay que evitar la simple reproducción de lo estudiado y esforzarse por descubrir —mediante pruebas adecuadas— en qué medida ha realizado el alumno la comprensión y la inteligibilidad que le permiten resolver nuevos problemas apoyándose en los ya resueltos.

Los resultados apreciados en función del *transfert* son importantes al menos por estas razones:

— Revelan al maestro con claridad desprovista de ambigüedades lo que va bien, lo que no va bien y en qué medida ha sido eficaz la enseñanza recibida.

— Dichos resultados se asocian estrechamente al objetivo del sujeto. El hecho de tomar conciencia de ello ejerce efecto poderoso sobre la estructuración de su actividad. En la vida se estudia con miras a los resultados que se sacan del estudio, no para acumular informaciones. No hay razón para que resulte de otro modo en la escuela.

Esto no quiere decir que sea innecesaria cierta información exacta y abundante. Pero hay que reconocer con TYLER¹⁴ que la comprensión no viene necesariamente de la información, mientras que a través de la comprensión se llega más seguramente a la información. El alumno que ha *comprendido* las relaciones que organizan un campo cualquiera del conocimiento tiene probabilidades de estar muy bien informado. Se trata de una información funcional, no erudita. Los hechos se inscriben entonces sólidamente dentro de un esquema o cuadro general. Si no, es como si estuvieran trazados en la arena¹⁵.

¹⁴ Cf. R. W. TYLER, *Constructing Achievement Tests*, Ohio State University Press, Columbia, Ohio, 1934.

¹⁵ Cf. Orden del 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continuada del rendimiento educativo de los alumnos y resolución de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional de 1 de noviembre de 1970, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los Centros de Enseñanza Media. Allí aparecen algunas ideas de las aquí expuestas.