

## PSICOLOXIA, EDUCACION, ESCOLA

- 1) Introdución: que papel xoga a psicoloxía na educación e na escola.
- 2) Ciencias Humanas e Ciencias da Educación: relación entre elas.
  - A - Dimensión descriptiva-explicativa das Ciencias Humanas.
  - B - Dimensión normativa das Ciencias da Educación.
  - C - Interacción teoría-praxe educativa (feed-back).
- 3) A psicoloxía na escola: dimensión descriptivo-explicativa ou primordialmente normativa.
- 4) Descrición-explicación dos procesos de desenvolvemento-aprendizaxe do neno.
- 5) Algunhas concrecións cara a escola.

### INTRODUCCION

Canto a clarear dalgún xeito a cuestión plantexada no título destas páxinas, vai a ser útil facer algunhas delimitacións previas sobor das dúas realidades implicadas: a psicoloxía, por unha banda, situada máis ou menos na área das ciencias humanas, e a escola-educación por outro lado vencellada á ampla e escasamente delimitada área das ciencias da educación (1).

Unha vez explicitadas certas observacións xerais intentarás especificar algo máis concretamente a pregunta plantexada: o papel da psicoloxía na escola.

*CIENCIAS HUMANAS E CIENCIAS DA EDUCACION: Relación entre elas.*

Coa intención de delimitar cal é o obxecto (contido) que estudan as ciencias da educación, é conveniente referir-se a dúas dimensións que as vertebran: a dimensión descriptiva-explicativa e a dimensión normativa.

A/ A DIMENSION DESCRIPTIVA-EXPLICATIVA vén sendo o intento de explicitar e incluso explicar como se produce o fenómeno educativo. Abarca a), por unha banda os *procesos do desenvolvemento* do neno, a súa xénese e a evolución dos procesos mentais, emocionais e comportamentos socio-personais. Abarca tamén b), os *factores* que condicionan e especifican os procesos antes aludidos; estes factores son de índole social, económica, política, institucionais moitas veces e asistemáticos outras veces. Todos eles forman o telón de fondo ou mellor o contexto da propia esfera ou produción do fenómeno educativo. E preciso notar que contexto non é sinónimo de pouco importante, antes ben o contrario, xa que estes factores son os que individualizan e especifican o propio desenvolvemento. Son os "causantes" da aceleración ou traso, da toma dunha dirección ou outra nos procesos do desenvolvemento "individual" (2).

De todo isto pode-se obter xa unha conclusión: a análise do fenómeno educativo, obxecto das ciencias da educación, implica frontalmente a análise

1. Neste momento usa-se "ciencia" no sentido amplo.

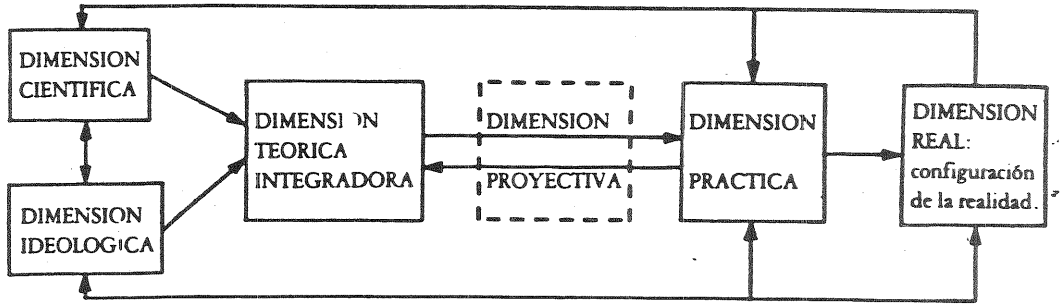
2. O comillar individual intentase aclarar que non existe nunca o desenvolvemento individual sensu stricto, que sempre están presentes e actuantes factores sociais, económicos, etc., que lle dan unha forma ou outra, pero en definitiva unha forma social.

da formación do individuo, do seu psiquismo nos niveis mental, emocional e socio-persoal. Deste xeito a psicoloxía, ciencia que estuda a xénese e a evolución do individuo, aparece implicada ao cen por cen; vén sendo un dos puntos básicos ou pilares das ciencias da educación. E dentro do amplo e ás veces confuso campo da psicoloxía, sobresaee unha área de especial relevancia: a área que corresponde á psicoloxía da educación, encargada precisamente de investigar as incidencias dos distintos medios estruturados intencionadamente (sistema educativo) na conformación e estruturación do individuo (neno ou escolante). Xunto coa psicoloxía da educación están outras áreas do coñecimento como son a socioloxía, a economía, a propia bioloxía e algunhas outras mais. Todas elas poden-se entender baixo o pígrafe das ciencias humanas ou conxunto de saberes que explican desde diferentes puntos de vista o contido (ou parte do contido) e obxecto das ciencias da educación. Desde aquí falase de que as ciencias da educación manteñen unha relación de subordinación respecto ás ciencias humanas, en canto ás ciencias humanas lle suministran coñecimentos básicos e imprescindíbeis sobre o propio obxecto de estudo das ciencias da educación: xénese do psiquismo, a súa evolución, factores condicionantes do desenvolvemento e das aprendizaxes etc. Por outra banda tamén é certo que o sistema educativo é un dos factores chave e unha das variábeis que actúan na conformación concreta do individuo concreto. Por esta razón todo o que sucede co sistema educativo e as súas incidencias no neno, todo iso, vai ser estudado polas ciencias humanas e ende respecto a psicoloxía (propiciando un dos factores que individualizan o obxecto de estudo nas ciencias sociais).

B/ A DIMENSION NORMATIVA. As ciencias da educación e máis concretamente a práctica educativa non son o resultado dun proceso aditivo de coñecimento suministrados polas ciencias humanas. Ademais dos coñecimentos das ciencias humanas entran en xogo uns coñecimentos que propriamente non se lles chama científicos, senón ideolóxicos e ás veces tamén se lles chama filosóficos. Fundamentalmente son cuestións de epistemoloxía e de axioloxía e por eso de enorme transcendencia por ser os puntos de referencia básicos para formular os obxetivos ou metas a conseguir ao traveso dos procesos educativos. Tanto os coñecimentos científicos procedentes das ciencias humanas, como os ideolóxicos (filosóficos), converxen e dan orixe a un *modelo de home educado* que a praxe educacional e escolar tentará levar a cabo e reproducir en cada un dos individuos-alunos. A esta xuntanza ou integración de elementos eteroxéneos chama-se-lle integración teórica *normativizadora*. Normativizadora da metodoloxía e instrumentos a empregar para conseguir a realización práctica do modelo de home en cada un dos alumnos.

C/ INTEGRACION TEORICA-PRAXE; tal como se vén dicendo a teoría, neste caso bifactorial no senso de integración dos elementos científicos e tamén dos ideolóxicos, e a práctica educativa manteñen unhas relacións profundas, posibelmente oculta nunha mirada superficial, mais trata se dunha relación real e actuante, conformadora, e isto é certo en sentido recíproco e mutuo: teoría

respeto a praxe e tamén praxe respecto a teoría normativizadora. A teoría mantén-se por un lado como produto do desenrolo histórico e por outro factor orixirante do mesmo desenrolo: feed-back teoría-praxe. A praxe respecto á teoría mantén unha relación semellante á-unque inversa. O profesor Anxel Pérez (1978) expresa-o así: “Peculiar en el tiempo y en el espacio, condicionada por determinantes exógenos, la práctica educativa se convierte en eslabón de dicho desarrollo, en un instrumento de reproducción y mantenimiento o de innovación y creación” (3). Coa finalidade de ilustrar o agora dito pódese consultar o gráfico seguinte: (4)



Nota 1.- Parece útil suliñar un perigo grave consistente en que a realidade que constatamos nun momento determinado pase a convertirse en modelo a reproducirse de agora en adiante. En definitiva sería: “tomar dicha realidad como reflexión de la única realidad posible (. . .)” “Las ciencias de la educación, aparte de comprender el objeto de que se ocupan, tienen la originalidad de pretender conseguir la realización de su propio contenido. Pero ¿puede buscar el objeto pretendido apoyándose en el conocimiento del objeto ya configurado?” (5).

O próprio autor da cita entende que a contestación afirmativa implicaría entender a educación como unha labor meramente reproductora, con menoscavo total da función innovadora e creativa, que é, non se olvide, un componente báseco e condición e condición indispensable da dimensión normativa da educación. A este último aspecto pódese chamar componente utópico, teleolóxico ou valorativo: é o motor de toda innovación e ten como misión propia a de “seleccionar los aspectos válidos de los no válidos en la traslación que se haga del componente explicativo al normativo” (6).

Este elemento valorativo, ideolóxico-axiolóxico non é tan só un elemento aderido ou subxacente como sucede en calquer coñecemento científico; aquí é moito máis: é o componente *xustificador* da propia labor educativa, que persegue, en definitiva, crear o seu propio obxecto de estudo.

Como final de esta cuestión pódese dicir que os contidos científicos,

3. “Ciencias humanas y ciencias de la educación”, En *Epistemología y Educación*. Sígueme. Salamanca, 1978, p. 154.

4. Tomado de PEREZ GOMEZ, A. *Las fronteras de la educación*. Zero. Madrid, 1978. p. 131.

5. GIMENO SACRISTAN, J. “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. En *Epistemología y Educación*. Opus. cit. p. 161-162.

6. *Ibidem*.

son básicos, imprescindibles, mais non suficientes para construír unha teoría da praxe educativa. Os contidos científicos, os ideolóxicos converxendo nunha teorización coherente e lóxica (integración) e instrumentalizada de forma eficaz nun deseño e organización concretas desta escola, poden e de feito fan-no, inducir, condicionar unha realidade práctica que é a que nós vemos cando nos acercamos a un grupo escolar. Esta praxe incoada pola teorización normativa vai ser á súa vez a que modifique-ratifique esa propia teoría na que se apoia esta praxe (feed-back teoría-praxe) e precisamente este equilibrio precario, dinámico en termos piagetianos, o que permitirá sobrevivir (adaptándose) ao sistema escolar: na nosa liña de argumentación tamén nos permite aclarar aquilo de que as ciencias da educación aspiran a crear o seu propio obxecto de estudo no senso de que a praxe é produto ou efecto da teoría na que se apoia ao tempo a teoría vén sendo modificada e ás veces sustancialmente pola praxe que se realiza en cada momento do proceso educativo.

Nota 2.- Qué se entende por normatividade científica. A situación que se vén plantexando enténdese como “normatividade científica” no senso xa expresado. A palabra “científica” non aporta nada novo ao que xa está comentado; débese a que científico quere apoñer-se a “político” e así enfrenta a normatividade científica e a normatividade política; en poucas palabras podemos concluir o seguinte:

- a) fála-se de normatividade científica no senso de que se apoia sobre as aportacións das ciencias humanas, no senso de que se admite a súa historicidade “relatividade ou dependéncia das circunstancias concretas que a orixinan” e no senso de permanecer aberta á crítica epistemolóxica “dos seus fundamentos e métodos de investigación”;
- b) a normatividade será política se “el objetivo, explícito u oculto, es la formación y extensión de actitudes y pensamientos, por medio de la práctica educativa, en función de los intereses concretos de una determinada formación social” (7).

#### *A PSICOLOXIA NA ESCOLA: Dimensión descriptivo-explicativa, ou primordialmente normativa.*

“Historicamente, los intentos encaminados a conseguir que la psicología preste servicios efectivos a los maestros, se han visto obstaculizados por la tendencia a considerar la enseñanza como la aplicación de reglas y principios fiables (esto es, que los maestros han tendido a acudir a la psicología en busca de procedimientos inmediatamente aplicables y válidos), a pesar de que tal ayuda dogmática es invalidada por la relativa inestabilidad de los datos psicológicos y por la naturaleza eminentemente situacional de la enseñanza” (8).

Esta cita, tan extensa como explícita representa unha opinión xeneralizada incluso entre profesionais do ensino, de aí o seu interés. Pola nosa banda

7. PEREZ GOMEZ, A. Opus. cit. p. 137.

8. COLADARCI, Arthur: “Psicología Educativa”, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Aguilar, Madrid, 1977, tomo 8, p. 726.

farémos-lle algunhas precisións. En concreto: a) parece estar moi claro que a psicoloxía non é unha abstracción quimérica, senón mais ben unha área do saber que pode de seu ser de utilidade no ensino: “presta servicios efectivos a los maestros”. Estamos de acordo; b) que se da unha “tendencia a considerar la enseñanza como la aplicación de reglas y principios fiables”, isto parece-nos que é un feito desventurado (9).

c) Respeto á “relativa inestabilidade dos datos psicolóxicos” admitida como razón que invalida tal pretensión, pódese facer algunhas precisións: 1) admitindo que a psicoloxía en concreto, non é precisamente exemplo claro do que é unha ciencia experimental en sentido estrito “ao estilo das ciencias FISICONATURAIS” tamén nos parece que a psicoloxía da educación xa está en camiño de ofertar toda unha serie de relevantes e interesantes estudos sobre cuestións básicas na educación como son as aprendizaxes e o desenrolo do neno nas dimensións mental, afectiva, social, personal (10).

2) De todos os xeitos sé creemos que é interesante afirmar o dinamismo e a interacción de todas as variábeis do obxecto, enténdase o alumno e o profesor. Se a este aspecto se refire “relativa inestabilidade” non teríamos nada que obxetar sempre e cando afirmar iso non sexa sinónimo de afirmar que a psicoloxía é unha ciencia ideográfica no senso de poder describer tan so situacións individuais, particulares.

A nosa perspectiva leva-nos a entender que a psicoloxía, dentro do campo das ciencias humanas, e dende logo con unha dimensión nomotética no senso de ser capaz de elaborar leises que expliquen situacións serais e dende logo referidas ao mundo fáctico, ao mundo real. (11).

No que aquí nos ocupa, a escola, esta función consiste en describer e tamén explicar, “identificar as causas ou factores clave”, os procesos do desenrolo psicolóxico e os procesos da aprendizaxe da escola. A confusión, “erro”, surxe no momento en que se lle asigna ás veces por ignorancia e outras por ideoloxización non confesada, unha función normativa, convertíndoa así nunha *prescripción do mundo do deber ser*. Esta sería a posición de quenés sitúan a psicoloxía como remedio ou medicina de tódolos problemas escolares “enténdase fracaso, retraso dixléxia, conducta anti-social, etc.” en definitiva para eles trátase de conocer primeiro e de aplicar despois, e sin mais, o que a psicoloxía di respecto do neno e de como aprende. Que a cuestión non é tan simple e que entre a psicoloxía e praxe didáctica media todo un proceso chamémos-lle didáctico é o obxectivo a esclarecer nesta liñas. Xa dende agora afirma-se que este proceso intermedio resulta imprescindible para trasladar os coñecementos da psicoloxía e tamen de outras ciencias como a socioloxía. . .” até unha praxe que é

9. Parecenos fora de lugar explicitar e xustificar esta valoración (desventurada). Permítasenos tan soio manifestar que para nos, son clave na educación dimensións tais como individualización, formación integral, creatividade. . . Todas estas dimensións implicitan unha dinámica incompatible con mecanicismo reduccionista que supón entender a educación como sinónimo de “aplicación de reglas y principios fiables”.

10. Unha cita ad ren dos traballos e logros nestes eidos rebasa os límites de estas liñas. Bástenos facer alusión a nomes como: Piaget, Inhelder, Kamii, Wallon e colaboradores da escola de Ginebra e París, Skinner, a Escola Soviética, e un larguísimo etc.

11. Cfr. ARNOLD-EYSENK-MEILI. *Diccionario de Psicología*. Rioduero. Madrid 1979. Tomo I, p. 200.

a praxe escolar e por suposto tendo moi en conta os obxetivos previamente formulados a partir do elemento ideolóxico. En síntese parece indispensable referirse a existencia dunha situación intermedia entre a psicoloxía como ciencia, por unha banda e a praxe escolar por outra. Esta situación implicaría unha dimensión normativa responsable, en gran parte, de esa praxe escolar polo que en ningún momento debe ser relegada ao olvido á hora de realizar unha análise do que sucede na escola. Deste xeito a influencia e o valor da psicoloxía non se absolutiza, mais ben se mensura e relativiza, evitándose así o reduccionismo simplista e simplificador dun psicoloxicismo a ultranza que ademais deviría estéril na súa práctica. Deberá quedar claro que xunto á psicoloxía existen outras ciencias fundantes da práctica escolar. “¿Cáis son estas? Referímonos de modo especial ao que as veces se lle chama filosofía da educación e outras veces Teoría da Educación. En tódolos casos fai-se referencia a cuestión epistemolóxica, “teoría do coñecemento, criterios de verdade, etc.” e de axioloxía “valores ou metas, tamén os fins da educación”, como facilmente se entende son cuestións básicas que condicionan a práctica que sobre elas se proxete a traveso precisamente do *modelo didáctico escollido*. Para maior claridade e profundización sobre o tema, aconséllase ao lector a recente obra dos profesores Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (12). Por outra banda queremos recordar siquera de pasada que a escola como institución social que certamente é debe ser analizada baixo unha perspectiva igualmente social, o que permitirá poñer de relieve e ponderar os distintos condicionamentos socio-estructurais que caracterizan á escola como institución reproductora dun statu quo. Esta situación que non será abordada dende estas liñas, non poder ser esquivada xa que parte dos feitos que suceden na escola teñen unha explicación desde esta perspectiva social (13).

Sintetizando, en poucas palabras o que dixemos até agora, trátase de reseñar sucintamente o que a psicoloxía dí respecto do desenvolvemento psicolóxico do neno, dos procesos da súa aprendizaxe, pero entendendo que a psicoloxía é tan só un dos varios elementos en xogo na práctica escolar. Xunto a psicoloxía, e de xeito profundamente condicionador, está a teoría da educación e tamén outras ciencias humanas. Todas elas xunto coa psicoloxía e a *traveso de un modelo intermedio “subsistema didáctico”*, son os responsables da práctica esmiza a análise ao tempo que desborda a intención de estas liñas.

### *DESCRIPCION-EXPLICACION DOS PROCESOS DE DESENEROLO DO NENO.*

a) ¿Qué entendemos por desenvolvemento? A verba desenvolvemento entendeu-se primeiro nun senso biolóxico, é dicir, coma crecemento físicamente observable do organismo. Soio máis tarde chegará a significar o proceso de cambiar, de reorganizar, de forma cualitativamente distinta, as estruturas psicolóxicas, por

12. PEREZ GOMEZ A. y GIMENO SACRISTAN, J. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.

13. BOURDIEU, P. - PASSERON, J. *La reproducción*. Laia. Barcelona, 1977. Ramón PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona, 1978.

no caso da intelixencia que vai dende a manipulación física da realidade (forma senso-motriz) até a representación simbólica abstracta de esa mesma realidade (forma operacional-formal).

Na actualidade enténdese que desenrolo implícita tanto o biolóxico coma o psicolóxico; o cámbio é tamén constancia no cámbio. Qué significado ten dicir constancia no cámbio? Fundamentalmente que os procesos do desenrolo seguen unhas pautas constantes, que o desenrolo está normativizado ao menos en certas dimensións. Por esta razón non sera entendido coma desenrolo calquer cámbio ou modificación nas estruturas biopsicolóxicas. Este sería o caso de unha regresión a formas de conducta xa abandonadas por inaxeitadas, por exemplo gatear cando o neno xa anda correctamente. Consecuentemente entendemos que se pode dar un desenrolo normal e tamén que se dan ás veces procesos de cámbio anormais ou patolóxicos e precisamente vai ser a Psicoloxía do desenrolo (tamén as veces chamada Psicoloxía evolutiva) a que tratará de describer priméiro e de explicar despóis (identificar os factores ou "causas" dos procesos) os momentos e as incidencias máis notábeis ao tempo que mais comúns a todos os nenos.

Esta laboura léva-se adiante, case sempre, establecendo certas etapas ou cortes sincrónicos ao tempo que se identifican os factores que as preceden e as subsiguen, intentando dar unha visión sincrónica-diacrónica do desenrolo.

Coa finalidade de evitar confusión débese ter en conta que esta concepción do desenrolo é compartida pola maioría dos psicólogos europeos para que nes a programación madurativa é a responsábel de gran parte dos procesos de cámbio e da súa dirección. Para que nes, coma no caso dos psicólogos conductistas, entenden o desenrolo como un continuum e como un proceso meramente acumulativo de aprendizaxes de diversa índole, carece de sentido falar de etapas e de cámbios cualitativos que se enmarcan nunha dirección determinada.

Os conductistas entenden o desenrolo coma o produto dos efectos, acumulativos, dos aprendizaxes no senso de que os aprendizaxes concretos sumándose se acaban orixinando cámbios mais xerais que non son outra cousa que o desenrolo. En síntese, a falla de univocidade do termo (desenrolo) obriga a falar de dúas posicións, en aspectos antagónicos e en xeneral de difícil superposición. Nunha banda están que nes entenden o desenrolo coma resultado dos procesos de maduración. Na outra teremos os que ven o méio ambiente como factor básiaco e responsábel principal do desenrolo. Nunha terceira postura, non exactamente eclética, temos a que nes ven o desenrolo como fruto da interacción dos dous factores antes mencionados: maduración e méio ambiente. . Esta postura constructivista está representada, entre outros, por J. Piaget, autor que, por conocido, non precisa presentación nestas líneas. Tan soio suliñar que para Piaget o desenrolo é quen posibilita a aprendizaxe. Aprender é tan soio un aspecto do desenrolo, un momento do mesmo. Por isto soio cando existen as estruturas necesarias é posíbel aprender un comportamento. Tal como o define Juan Delval (1983) na súa obra "Crecer y pensar" a aprendizaxe é a

punta do iceberg do desenrolo (14). Esta cuestión que, aparentemente pode ser entendida como teórica, ten sin embargo unha importancia práctica notábel xa que si entendemos que o importante é a aprendizaxe (teoría empirista) adicaremos todos os esforzos a transmisión dos conhecimentos concretos, buscaremos a eficacia concreta, e, deste xeito, estaremos descoidando a formación e reorganización das estruturas e procesos básicos do progreso xeneral e integral (desenrolo).

#### B) *ALGUNHAS CONCRECIÓNS CARA A EDUCACIÓN*

Sabemos que a Psicoloxía ten unha función nomotética, explicativa do que é e de por qué sucede esa realidade; recordemos-lle ao lector que a educación sitúase no campo da praxis proxectada, deseñada e no terreo da normatividade, polo tanto no mundo do deber ser. Nesta dimensión normativa ten moita importancia a decisión, a elección dos oxetivos a perseguir na praxis educativa (10). Por outra banda está craro que a decisión dos oxetivos implica a selección dos contidos, e pola mesma lóxica, tamén a delimitación das actividades. Tendo isto en conta estamos en condicións de afirmar que de un nivel nomotético (psicoloxía) até o nivel executivo (praxis educativa), que sempre presupón un nivel normativo, non se pode dar un salto, senón todo o contrario, crear unha ponte mediadora que permita certo trasvase do nomotético e do normativo a traveso de un deseño que se executará e realizará na praxis educativa. De este xeito, esperamos, se escrarece a inconveniencia de “aplicar” as teorías de Piaget (ou calquer outra teoría psicolóxica) á escola linealmente. O que se faría na práctica, se alguén o intentase sería un reduccionismo psicoloxizante que en nada melloraría a situación. Fai falla determinar, analizar e, no seu caso, modificar unha serie de cuestións coma son as cuestións axiolóxicas e epistemolóxicas que integran a chamada teoría da educación; tamén hai que ter en conta os plantexamentos de metodoloxía e organización escolar, etc. A bibliografía neste campo é abundante, coma referencia citamos tres obras conocidas do lector (11).

Quen se interese por unha escola millor ou simplemente diferente da que hoxe temos, deberá ter en conta que esta empresa abarca cámbeos (e antes análises e prospeccións predictivas) en varios frentes: cámbeos na actividade dos alumnos, na actividade do profesor, nos oxetivos da educación, na selección dos contidos de instrucción, nas relacións de comunicación profesor-alumno, relacións escola-sociedade etc. Cál é de todo isto o eido onde a Psicoloxía ten algo que dicir? As distintas respostar posíbeis, xa que ningunha das teorías pode presentarse como única e verdadeira, todas elas, definirán-se pola súa dimensión nomotética, non normativa; por outra banda é seguro que a Psicoloxía soio si traballa con outras ciencias nomotéticas (Socioloxía entre outras) e tamén xunto con plantexamentos normativos (Teoría da Educación), soio nesas circunstancias pode ofrecer algo diferente de un reduccionismo inoperante ou patóxeno. Dentro de este contexto e xa a modo de epílogo esboza-

14. DELVAL, J. *Creceer y pensar*. Laia, Barcelona, 1983, p. 77.

mos certas suxerencias ou derivacións lóxicas, amplias, a partir da teoría do desenvolvemento. Si algunha delas se vincula a práxe educativa tendo en conta o subsistema didáctico (teoría do currículo) e dentro de un contexto de transformación global que implique a todos os elementos que entran en xogo na estruturación escolar, poderían entón supoñer, ao menos un intento de racionalización da praxe actual na escola:

a) Sendo certo que a análise de moitas situacións educativas dá como balance a presenza reiterada de comportamentos escolares de sumisión e dependencia, incluso en idades onde se entende fundamental exhibir actitudes de autonomía e autocontrol, parece urxente denunciar a situación e posibilitar unha nova análise pluridisciplinar para elaborar un plan de organización escolar que inclúa a autodeterminación do neno (ouxetivo xeneral e prioritario na teoría da educación).

b) Situación similar respecto ós ritmos de aprendizaxe habitualmente suplantados por un único ritmo: o do profesor.

c) Coerentemente coa selección de contidos, resulta obrigada unha renovación profunda na actual metodoloxía de ensinanza-aprendizaxe certamente pasivista e memorística en contra da actividade e protagonismo exixido no desenvolvemento normal.

d) Outra cuestión sería a relativa á comunicación escolar profesor-alumno, e alumno-alumno. Situada actualmente de modo que bloquea o mais fundamental do desenvolvemento do neno: a socialización e a solidariedade cos seus conxéneres. Na liña de suxerencia ampla, e sin abandonar o contexto xa definido, intentaremos concretar algo máis estes puntos:

1.- Partir da actividade de quen aprende. Sin ter que xustificar este punto, bástenos recordar que a aprendizaxe é praxe e que desenvolvemento é actividade e protagonismo ben sexa na dimensión de asimilación ben na de acomodación (12). Deste xeito tamén quedaría garantizada a motivación intrínseca. Partir da motivación intrínseca equivale a obter un rendemento alto con un coste mínimo de reforzo externo. Temos, pois, por un lado asegurado un aforro de esforzo do educador-reforzador, temos, por outro lado, un rendemento alto, e finalmente temos unha ganancia aínda maior: o neno acaba adquirindo autonomía respecto de quen premia, xa que a propia motivación intrínseca que lle proporciona o ser protagonista e ter éxito na aprendizaxe actúa nun feed-back positivo que lle dá seguridade en si e novas expectativas de éxito futuro. De qué tipo de actividade se trata?. Non soio material ou manual, tamén está a actividade simbólica e verbal: preguntar, pensar, indagar, formular hipóteses, verificalas. . . Neste sentido debería quedar claro que a función do mestre ten que ser a de crear as condicións de desenvolvemento e de aprendizaxe, deixando o protagonismo da acción aos alumnos. Esta mesma orientación deberá rexir na elección e uso dos libros de texto que, en todo caso, deberán suxerir, mais nunca suplir a acción do alumno que ten que buscar a información, comparar esa fonte de información con outras, elaborar as consecuencias ou derivacións lóxicas, inmediatas, e

planificar o futuro, actuar, en definitiva, críticamente.

2.- Por outra banda é conveniente recordar que partir da motivación intrínseca é equivalente a partir dos seus intereses persoais profundos, como son os de observación, curiosidade ou preocupacións do momento.

3.- Na práctica será moi útil partir das ideas espontáneas dos nenos. Se o facemos así teremos coñecemento dos coñecementos que ten o neno e precisamente de eles partiremos para ensinar-lle outros conceptos novos, ou ben os mesmos a un nivel máis profundo (13).

4.- Unha nova suxerencia: os alumnos teñen como meta o coñecemento da súa natureza e o coñecemento da sociedade na que viven, e todo isto nun nivel científico-técnico. Sendo todo isto desexábel, temos que recordar unha vez máis que se trata, sen dúbida, do punto de chegada, é dicir, meta a conseguir, non do punto inicial. O comezo, como sabemos, ten que ser o real o tanxíbel: os problemas concretos do neno concreto no seu entorno natural-social. De non respetar este enfoque inicial, o único que chegaremos a facer, será a inculcación de unha visión teórico-dogmática no senso de non verificábel e isto non pode, dende logo, constituir a meta de ningunha pedagogía ou sistema didáctico.

5.- Finalmente incidir, de novo, no aspecto social da aprendizaxe, característica non accidental, antes ben consustancial á aprendizaxe humana que non pode ser outra cousa que intercambio de perspectivas e de análises onde o ego-centrismo vaia sendo reducido cada vez máis en aras de unha visión global e crítica do mundo natural-social. E esta aprendizaxe crítica, adquirese dende e para o medio humano característico: a comunicación e interacción a todos os niveis (mental, afectivo, social persoal) entre o neno-adulto, neno-neno, adulto-neno.

Xoán Sanmartín

15. *Ouxetivos, fins, metas*, no noso caso son tomadas como sinónimos.

16. PEREZ GOMEZ, A. *Las fronteras de la educación*. Cero-Zyx, Madrid, 1983. GIMENO SACRISTAN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo*. Anaya, Madrid, 1981. GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.

17. Cfr. os traballos da escola de Ginebra e da escola soviética.

18. AUSUBEL, D. *La psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1976.