

LA ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE, PRELUDIO DE LA INTEGRACION DISCENTE

El abrumador abuso de la receptividad y de la didáctica deductivo-experiencial produjo el sacudimiento y conmoción de los modos del quehacer enseñante. Las bases cientista y homuncular de toda la actividad oscilaron, por su debilidad, ante ligeros empujes, y, en su bamboleo, aceptaron los viejos moldes transferidos a una forma psicológica: el atomismo. Se reverenciaba la plasticidad del escolar como materia informe, pero se intentaba darle nueva forma con simples y elementales golpes de escoplo independientes entre sí. Se entreveía el fondo instructivo de un escolar o de una persona como un conjunto de elementos discontinuos ensamblados en mosaico lleno de desniveles y fisuras. La mismidad personal como centro coordinador quedaba encubierta por esta corteza superficial, por este ensamblaje incapaz de fundir sin suturas e impotente para lograr la verdadera asimilación. La distancia entre la cubierta de apariencia humana y la autenticidad del hombre era y es, a veces, insalvable.

Hoy asistimos al renacimiento didáctico de la persona humana que se manifiesta con expresión de autenticidad y se encamina plena de sentido hacia su fin. Se busca la autenticidad incluso cuando, humanamente hablando, se supone no puede haberse logrado; pero se pretende despertar y acrecentar el sentimiento del *mí mismo* para impedir el acorazamiento producido por una instrucción acumulativa. No queremos aprender ni que aprendan aquello que no alcance al fondo de nuestra intimidad para ser absorbido sin desaparecer, para apuntalar nuestra personalidad, dotándola de más brío y fuerza, de más dinamicidad. Esta pretensión claramente definida en terreno metadidáctico y que lleva la elocuente compañía de la expresión plena de estilo no ha traspuesto la esfera de la idealidad. Son excesivamente altas las barreras que hemos de franquear para aplicar didácticamente lo que por su constitutivo tiene el aspecto de escapar a la trabazón téc-

nica. Parece prácticamente imposible encontrar un procedimiento seguro que nos capacite para advertir las diferentes modulaciones del proceso y logro integrador.

La integración discente exige armonía de intimidad, profundidad medular, totalidad unitaria de partes no-independientes, fusión y asimilación transflúidas en nuestra mismidad. ¿Cuál o cuáles pudieran ser los encaminamientos seguros hacia el estado de integración discente? ¿Cómo se facilitarían los tanteos integradores sin interferir con la misma integración? ¿Quién, cuándo y cómo diagnosticar el éxito integrador? No debemos olvidar que la integración como suerte personal pertenece a lo que podríamos denominar «conducta cerrada». Ningún ser humano puede penetrar en el transfondo integrador de otra persona totalmente desprovisto de su propia personalidad con la que irisa toda la mismidad ajena. La «cerrazón» de la conducta llega hasta el acto de autoreconocimiento y autoestimación integradoras, ¿cómo alcanzar mi mismidad por vías desprovistas de coloración interpretadora?, ¿cómo autoadvertir que lo poseído está inserto en nuestra médula espiritual en lugar de flotar en nuestra interioridad? Hemos de reconocer la impotencia humana para alcanzar o esclarecer tal determinación, que se transforma en la mayoría de los casos en un acto de confianza en uno mismo. El creo en mí o creo en otro se convierte en la fórmula simplista a la que todos nos acogemos. Fórmula sometida a muchos errores, ya que la «posse» o actitud «sapiencial» influye, a veces, de modo decisivo en la calificación de saber íntimo y saber superficial. La ley del mínimo esfuerzo unida a las limitaciones judicativas son el origen de tales errores.

Mas en nuestro afán didáctico de encontrar *vías de acceso* hacia la integración y síntomas de la misma hemos creído hallar estas dos notas diagnósticas: *Organización de lo aprendido o de lo expuesto y originalidad de la creación personal*. La organización con tal gama de matices que nos sirve de apoyo para esta investigación. La originalidad creadora vislumbra la integración y nos puede servir como señal de su presencia. Entonces todo saber queda encubierto por la unidad original del que crea y cobra un sabor de singularidad y novedad. Entonces la diferente expresi-

vidad individual se manifiesta con la dinamicidad de la variedad permanente o de la permanencia en la variedad. Mas la originalidad creadora tropieza con el obstáculo de la ciencia elaborada y de la erudición. La originalidad como sintoma y la integración como resultante parecen esfumarse ante la dura coraza del dato erudito, del argumento de autoridad, y, no obstante, contra algunos, mantenemos la posibilidad de creación original en la selva de los datos eruditos. Iniciativa, selección y organización son las manifestaciones del quehacer original en el erudito capaz de mantener el interés entre las referencias y de dotar de coherencia a todas sus expresiones, sin que se pueda advertir la pesantez del vacío acumulativo. Vacío acumulativo aparente en la superposición de capas y conocimientos llenos de desgarres y roturas, y, con una coherencia arbitraria impuesta por la implantación de procesos clasificadores del orden lógico. Vacío acumulativo lleno de matices que impiden determinar, en algunos casos, si la erudición es mera aditividad de hechos aislados o expresión personal de humildad indagadora apoyada en un fondo integrador.

SENTIDOS DE LA ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Ya hemos considerado la organización del aprendizaje como vía de acceso o como sintoma de la integración: por ello, no tiene nada de extraño que anunciemos el carácter mesológico de la organización del aprender. En general, se puede asegurar que la organización existe cuando hay relación coherente y efectiva de partes a un todo, de funciones parciales a función global. Si esta relación es de partes no-independientes la organización se asemeja a la integración. La organización exige, pues, un complejo de partes que pueden existir aisladas y un objetivo unitario concebido como todo. De ahí que quepan dos interpretaciones o sentidos de la organización: *Organización generalizadora*, experiencial o inductiva, en la que las partes del todo existen previamente, y el todo se concibe como imagen nebulosa perfilada evolutivamente conforme se diversifican y perfeccionan las partes y las conexiones partes-todo; *Organización deductiva* o racional, en la que el todo es lo previo y se subdivide en partes que «deben» existir

para considerar logrado el todo, pero que pueden no existir manteniéndose la totalidad cuarteada en su eficiencia.

Mas estos dos grandes sentidos de sabor lógico y llenos de realismo pueden ser diversificados con otras nuevas aportaciones. Así se habla de: *organización estructural*, *organización funcional* y *organización evolutiva*. No hay diferencias muy claras entre estos nuevos sentidos, por pretender todos ellos el esclarecimiento de situaciones mentales o personales, aunque no se piense en estructura «gestalt». La organización estructural es meramente implicada en la mente de los individuos que deben tener debidamente dispuestos y ordenados sus conocimientos y es exigida en la preparación del quehacer discente. La organización funcional es afirmada y exigida apareciendo en los modos de expresión discente con notas de dinamicidad, de poderosa actividad, de acuerdo con el todo del aprender. La organización funcional perseguida de modo riguroso refleja la revolución didáctica contemporánea, apoyada en la expresividad, y exige una transformación del quehacer escolar desde lo inconexo personalmente a lo ligado por cada escolar. La organización evolutiva afina y destaca más la íntima sutileza del desarrollo personal, como causado por la coincidencia de tres grandes elementos: herencia, ambiente y originalidad. Participa la organización evolutiva de las proyecciones organicistas como presencias teóricas del apoyo en la complejidad y unidad de los seres naturales.

Aunque nos declaremos perplejos ante la enigmaticidad del aprendizaje, hemos de reconocer como fondos temáticos de la organización del aprender lo que hemos denominado organización funcional. El discente organiza su aprendizaje de modo experiencial, porque, en cuanto aprendiz, desconoce tanto el todo u objetivo definitivo como las partes que se engloban. De modo muy distinto podría organizarlo el docente, mas entonces nos centraríamos en la enseñanza y no en el aprendizaje. El discente «debe» organizar su aprendizaje de modo funcional, ya que la formalidad de las relaciones y conexiones establecidas funcionalmente reduce conflictos y se vincula más a nuestra intimidad.

PRIMEROS PROBLEMAS DE LA ORGANIZACIÓN

Cuando el didacta no está cansado de problematizar tropieza con una situación acuciante: la Organización escolar (1). ¿Acaso pudieran equivaler *organización del aprendizaje* y *organización escolar*? Desde nuestro peculiar punto de vista la organización escolar está parcialmente subordinada a la organización del aprendizaje. Es cierto, reconocemos, que el objeto didáctico en cuanto establecimiento temporal de la relación discente está y se da fundamentalmente dentro de un recinto escolar. Pero también es cierto que el aprendizaje, entendido como «modificación de las potencias individuales, producida al ser practicado intencionalmente un contenido para integrarlo con nuestra mismidad», rebasa las paredes de un aula o los muros de un edificio escolar, y, algunas veces —por desgracia— no es posible encontrarlo dentro de su periferia. Y la salida se efectúa, bien por una de las dos vías que conservan sabor docente, bien por una tercera vía clasificable dentro del autoaprendizaje.

Por vía discipular consciente el alumno fuera del aula realiza actividades o labores sugeridas o pedidas por el profesor (tareás o asignaciones, lecciones, composiciones escolares, entrevistas, etcétera). Por vía discipular inconsciente el alumno verifica una actividad de aprendizaje elegida originalmente, pero totalmente de acuerdo con las directrices o las conclusiones escolares. Por vía original el aprendiz efectúa cualquier actividad independiente del conjunto escolar y aprende. Mas si no queremos producir la primera hendidura y desviación de la personalidad hemos de *fundir las fronteras entre el aprendizaje escolar y el extraescolar* a base de una organización de quehaceres funcionales que traspasen la capa filtrante de nuestra mismidad y nos sirvan para fusionar todo el trabajo personal.

Pero, ¿cómo unificar el sentido introyectivo dentro del aula con el extroyectivo del ambiente social y familiar? Esta pseudo-

(1) Véase el innovador y sustancioso artículo de GARCÍA Hoz, V. *Concepto y sentido de la organización escolar*, en el núm. 44 (octubrediciembre, 1953), de esta Revista.

aporía se resuelve con una cabriola paradójica. ¿acaso tales introyección y extroyección pertenecen a la esencia del aprender escolar y extraescolar o son imposiciones docentes y evasiones expresivas? Para nosotros la introyección escolar no es más que una desviación de un modo de dirigir el aprendizaje que reduce o pretende reducir la expresividad a sus mínimos valores. La falta de flexibilidad adaptativa de los hábitos introyectivos suele producir un escaso índice de transferencia y escinde la personalidad del escolar en dos claros campos: éxito en la escuela y éxito en la vida. Escisión capaz de engendrar fobias discentes, huída psicológica y despegos adultos a todo quehacer conexo con la escuela o a todo cuanto sepa a escuela (el maestro incluido).

Como principal encaminamiento para fundir las fronteras entre lo escolar y la extraescolar aparece la *expresividad lingüística dentro del aula*. Todas las variantes de la expresión lingüística sirven para aceptar cuestiones aparentemente foráneas, pero vinculadas a interrogantes vitales para los alumnos. Las múltiples sugerencias del intercambio idiomático proyectan las inquietudes escolares fuera del aula y envuelven todo el pequeño mundo del alumno, que de este modo unifica las variaciones de sus proyectos. La acomodación intelectual a las circunstancias y la extensión conceptual de la labor escolar alcanzan de este modo situaciones insospechadas por el rigor lógico de la antañona Organización escolar.

Un segundo y grave problema, que suele abrumar y escindir a los escolares, es el centrado en los *planes y programas de estudio*. Tanto la concepción como la realización de planes y programas es algo tan complejo, que pocas veces queda resuelto de modo satisfactorio para cada escolar. Los planes y programas son entramados concebidos con sentido de generalización y aplicables a *todo* escolar, por lo que no lo son para cada escolar. La vía de escape de los sistemas de electividad y de los programas individualizados no es seguida por la mayoría de los planes, que suelen desgajar al individuo con encasillamientos entre los que no se advierten ni logran suturas. ¿Qué hará el escolar obligado a seguir ciertos planes o programas que le repugnan aun cuando se siente inclinado hacia un grupo de materias? ¿Qué hará el escolar obli-

gado a organizar su aprendizaje desde «determinados» puntos de vista porque algunos, que se llaman profesores, exigen la captación de ciertas estructuras sin la menor variación ni la menor vacilación? El alumno normal, sometido por la decisión calificadora, intentará ajustarse o acomodarse a los gustos y preferencias del profesor poco flexible: pero, ¿y si fuesen varios los inflexibles?, ¿y si no hubiese posibilidad de conciliar las posturas irreductibles de los profesores rígidos? Entonces sólo hay una conclusión en forma de dilema: o el caos discente o *mi* aprendizaje. Si acepto el primero contribuyo a mi destrucción; si acepto el segundo, favorezco la consideración de mi ineptitud. Y, corrientemente, el alumno sacrifica su personalidad y contribuye a su destrucción, organizando y reorganizando sus saberes, para que cada vez se acomoden a los diferentes gustos de cada profesor.

¿Quién no se extraña, por lo tanto, de las diferentes actitudes de los alumnos ante los diversos profesores? Cierta adulación inconsciente se mezcla con el deseo de advertir el transfondo personal del docente y acomodarse a sus directrices. ¿Quién no se pasma ante la reiterada respuesta de los alumnos seguidores fieles, en este momento, de un profesor y totalmente incapacitados para aprovechar los diferentes contenidos y métodos «dados» en otra disciplina sobre el tema en cuestión? Parecen olvidar en tales instantes la solicitud selectiva del profesor que concentra esquemáticamente y agradece la flexibilidad temática. ¿Quién no se asusta ante la ineptitud de tantos escolares, incluso universitarios, para conectar asignaturas y para ligar temas dentro de la misma materia? ¿Quién no se duele ante la diversa actitud de los escolares cuando realizan ejercicios que ponen en juego ciertas destrezas o cuando se entregan específicamente al examen de dichas destrezas? Extrañeza, pasmo, susto y dolor, no son más que consecuencia legítima de una situación falsa: confusión de aprehensión y retención transitorias y epidérmicas con el verdadero aprendizaje. Faltan intencionalidad e integración y todo el «aprender» ha quedado reducido a un asir superficial parcialmente inoperante.

La resolución de este problema corresponde en primer lugar al profesor. El profesor no *debe aceptar planes y programas* (y

menos proponer) *que no dejen margen a la electividad*, que puedan ser repudiados total y plenamente por los escolares. El profesor *debe tener espíritu abierto* y evitar la formación de hábitos de aprendizaje inconexo por la propuesta de cuestiones específicas y la presión de urgencia.

Un tercer problema de gran transcendencia es el de la *intencionalidad* o *propósito discente*. Su importancia se acrecenta cuando advertimos la posibilidad de coexistencia y de contrariedad entre la organización de propósitos y la organización de conocimientos. Experiencialmente todos los profesores podemos advertir las diferencias resolutorias en los órdenes caligráfico, ortográfico, calculista, pictórico, etc., según el alumno las considera como objetivo valioso o formando parte de modo secundario de otro objetivo temático. En el primero de los casos aumenta la eficiencia y no aparecen síntomas de deterioración, como suelen aparecer cuando tales técnicas caen fuera de nuestros propósitos. Podría afirmarse que esta situación se debe a desorganización, pero en algunos casos podría explicarse por exceso de tensión hacia el propósito primario.

El giro producido por la organización en torno a un propósito se hace patente en la mayoría de las situaciones de competencia intelectual. Así en las publicaciones ofensivo-defensivas del aspirante a cargos de altura científica se advierte un modo de organización distinto al despreocupado del que está lejos de tales miras y del tranquilo dominio del sabio erudito. Mesura, novedad y premura constituyen elementos de la organización del aspirante. Penetración, originalidad y calma son verdaderos elementos de la organización docente. Y cuando estos tres elementos no se presentan podemos pronosticar que el profesor sólo lo es *de jure*, pero no ha salido mentalmente de la situación previa. Carece del propósito integrado en su mismidad y se nos ofrece como muestra desmenuzada de un esquizoidismo polivalente, encubierto por la apariencia de autenticidad. No se siente capaz de arrojar el peso muerto de su asidero superficial ni de eludir la permanencia de lo inauténtico lo que le lleva a abismarse en referencias y proyectos desprovistos de sentido.

El cauce resolutivo de esta situación problemática correspon-

de tanto al agente del aprendizaje como a la sociedad. Se convierten, por tanto, en exigencias didácticas: la *necesidad de que un propósito definido guíe los actos discentes* y la *conveniencia de que todo acto discente esté debidamente entramado con los demás actos por medio de vínculos y conexiones intencionalmente buscados o por el aglutinante integrador*. Se convierte en exigencia profesional: la *necesidad de seleccionar al profesorado* con procedimientos ajustados y la *conveniencia de diferir la decisión definitiva* hasta el logro y demostración de la eficiencia docente, de acuerdo con diversos módulos de electividad.

Un cuarto problema es consecuencia de los tres anteriores. Parece en ellos como si la organización discente debiera llenar toda la Didáctica convirtiéndose en principio supremo y en vía definitoria. La organización es proceso y conclusión, es quietud y dinamismo; luego nos preguntamos: ¿Podrían equipararse *organización y método*? ¿No serían en realidad dos nombres para una misma entidad? Parece a simple vista que si la organización es vía de acceso o síntoma de integración el mejor método para lograr la integración debiera ser la organización del aprendizaje. Y con este parecer coinciden algunos. Mas nosotros, instalados en la misma organización, advertimos su valor, pero negamos su exclusividad. Es cierto que en todo método existe organización, pero también es cierto que existen diferencias en extensión y en profundidad. Mientras el método no es tal si no nos transporta de los datos originales a la verdad u objetivo final en la organización no se da el encaminamiento. La organización puede existir como estamento inicial, intermedio, etc., sin transportarnos del comienzo al fin, aunque goce de coherencia y unidad en su parcial recorrido del camino. Claro que podemos transformar la organización en método, pero en este caso la hemos de concebir como generalización de un eslabonamiento continuado de organizaciones, como estructura compleja de estructuras menos complejas. Los programas «integrados» son un claro ejemplo de este proyecto de lograr por vía organizadora lo que no se conseguía con la distribución de materias.

Un quinto problema de matización diferencial nos lleva a preguntarnos: ¿Si la organización no equivale a método, no signi-

fica lo mismo que sentido didáctico? *Organización discente y sentido didáctico*, he nos ahora ante dos términos que han sido unidos por algunos al decir «el aprendizaje es un proceso de organizar la experiencia por el descubrimiento y desenvolvimiento de relaciones significativas». Para éstos, aprender es organizar; pero para nosotros hay diferencias sutilmente humanas: La organización tiene un acre sabor constructivo de elementos que se estructuran o de estructuras que se aupan generalizadamente, mientras que el sentido didáctico es un atractivo suave que nos lleva a la intimidad instructiva a través de una vida totalmente dirigida hacia la integración. El sentido didáctico llena la vida del hombre auténtico entregado al aprender o al hacer aprender. La organización discente es un episodio o serie de episodios que aparece en todo hombre capaz de aprender con eficacia. El sentido didáctico diagnosticable en sus estadios iniciales se manifiesta en la interpretación personal. Solamente podemos interpretar personalmente cuando nos embarcamos en lo interpretado, cuando nuestro fondo íntimo contrasta su potencialidad con los datos o hechos interpretados. El desvaimiento del aprender con sentido no se corresponde a la incisión aristada de la organización discente. La interpretación tampoco es constitutivo de la organización aunque fortalezca la unidad y coherencia de lo organizado.

Un sexto problema en relación con los anteriores y definido por las afirmaciones de que «aprender es modificar la conducta» se centra en las relaciones entre *organización del aprendizaje y conducta*. Las expresiones conducta organizada y organización de la conducta destacan el papel de la organización en las manifestaciones temporales de nuestra personalidad. En la mayoría de los casos el término organización aplicado a la conducta implica no sólo coherencia de actividades, sino la existencia de un sentido vital o de un propósito mantenido en todo momento, que de un modo digno, firme y seguro nos encamine constantemente. Propósito y sentido, mantenimiento en las líneas del propósito y del sentido, son los elementos que dan coherencia y unidad, que organizan de modo plausible nuestra conducta. *La organización* toma en estos momentos un papel de objetivo o término primero de la intención voluntaria y *se constituye en síntoma del hombre cuya conducta está empapada en personalidad*.

PRINCIPIOS Y ESTADIOS ORGANIZADORES

Quizá la primera pregunta que deberíamos habernos formulado es: ¿Cabe algún acto humano totalmente desorganizado? O, ¿cabe algún acto humano puramente mecánico? Nosotros, particularmente, damos la negativa como respuesta justa, apoyados en la implección anímica de la más ínfima de nuestras actividades y fundamentados en el enigmático transfondo de nuestro ser, que capta consciente e inconscientemente. Todo lo que de algún modo incide sobre nosotros es aprehendido, enquistado o rechazado, y toda aprehensión, enquistamiento o rechazo no es más que un simple reflejo de un sistema organizador capaz de hacerlo suyo, aislarlo en su ser o rechazarlo por incompatible. La organización en sus distintas profundidades y matices aparece en el más pobre de nuestros aprenderes. No admitimos la rotundidad del «aprendo porque organizo» por su inferioridad respecto del «aprendo cuando integro», pero sí aceptamos el «organizo para aprender». Organizo como docente y organizo como discente, establezco jalones y estadios en el organizar con matices cualitativos y con diversidades intensivas o cuantitativas. Organizo de un modo sistemático (sin temor al marbete de logicista, porque atiendo a las diferencias psíquicas), organizo de un modo socializado y organizo de manera difusa.

Y organizar es tanto entresacar un dato relevante dentro de un conjunto de datos primarios o secundarios como relacionar datos relevantes y secundarios (sin caer en el relacionalismo); es tanto el logro de coherencias relacionantes como la fusión unitaria de índole constructiva.

Mas entresacar, relacionar, cohesionar y unificar son funciones que exigen una determinada postura psicológica cuyo fondo puede ser definido en una palabra: *calma*. Sólo de la calma surgen matices y comparaciones, calidades y profundidades. La calma nos lleva al olvido de las clasificaciones lógicas para instalarnos en el aprendizaje significativo y en la interpretación de lo aprendido. La transformación mental propia de la organización discente es pródiga en tiempo y actúa con diversos ritmos y amplitudes temporales. ¿Cómo pretenderemos alcanzar un aprendi-

zaje sin solución de continuidad (es decir sin el recuerdo preciso del momento en que hemos realizado ésta o toda adquisición) si todo nuestro aprender es un continuo combatir horarios y semanas? La temporalidad se recorta por ese aprender apresurado, enemigo de toda organización. Las nociones, conocimientos y habilidades se superponen sin haber calado en nuestra intimidad; la interferencia cobra su gran tributo, a la confusión producida por el apresuramiento. Sólo el escolar de mentalidad rápida y aguda se salva al ser capaz de organizar cuando los demás repiten, al estructurar cuando otros se conforman con desarrollar (mejor diríamos desenrollar) los contenidos estudiados.

La calma se constituye en el principal cauce por el que ha de discurrir el aprendizaje organizado u organizable. Calma en el docente o didacta, calma en la ejecución y calma en el alumno. Pero la calma no es descuido ni pereza, no es justificación de un estar ahí sin hacer ni enseñar, sino que es un estar en clase llenos de intencionalidad didáctica y con el firme propósito de que lo que se aprende quede unido al fondo personal de cada escolar. La calma consiste en ese saber estar hasta el logro de la organización: consiste en no traspasar los límites del conocimiento ni de las posibilidades de cada escolar, en no avanzar demasiado deprisa cuando «parece» que algunos niños han captado nociones y las han comprendido. La calma propia de la organización del aprender no es confusión ni indiferenciación ni estancamiento, sino unidad y coherencia matizada con un lento avance del aprendizaje. Lentitud y seguridad que en nada se parecen al incesante machaqueo de la repetición invariada capaz de cansar, pero no de perfeccionar. Es lentitud de avance convergente, de continuo ataque iterativo en el que se alteran las vías de acceso para conseguir en cada escolar la coherencia y diferenciación apetecidas. Tampoco equivale la calma a duración prácticamente indefinida de las situaciones de aprendizaje, sino a duración condicionada a los motivos y al mantenimiento del propósito asimilador. No es romper la calma la simple propuesta de actividades con tiempo limitado, siempre que tales actividades y tal limitación permitan la asimilación pretendida. El tedio es más desorganizador que organizador y el tedio aparece cuando se abusa de la duración de los ejercicios.

El segundo principio de la organización del aprendizaje es la *diversidad*. Diversidad constructiva que nos lleva a muy diferentes situaciones conforme los propósitos, los contenidos y el desenvolvimiento cultural de cada escolar. Diversidad que acoge desde el acondicionamiento y asociación hasta la apercepción y síntesis. Es cierto que el grado de organización es distinto y podría explicarse bien como organización en zonas de esfericidad, bien como condensación de superficies esféricas que se acercan más y más hasta el casi contacto con nuestra mismidad. Es cierto también que los más rigurosos podrían desechar como organización aquello que es incapaz de formar una estructura o esfera completa, pero la coherencia y unidad de partes relativas a un todo es un concepto bastante complicado. ¿Qué se entiende por todo y qué por partes? ¿Cuántas partes son necesarias para constituir el todo experiencial propio de la organización discente? En puridad en cuanto hay dos partes encajables unitariamente para constituir un todo tenemos el más simple proceso de organización. Habrá organización de correlación o de dependencia, pero ya se presenta la más simple forma del organizar. Mas en este simple esquema hay que añadir una nota diferencial: la *pertenencia*. No se puede admitir como organización la simple presencia de dos elementos de aprendizaje que por simultaneidad o contigüidad o cualquier tipo de asociación pretendamos unir arbitrariamente. Es necesario que entre ambos elementos exista una relación íntima que permita aunarlos en un todo por ser ambos partes de dicho todo o por ser uno especificación del otro. Cuando no hay pertenencia (y la pertenencia no es sólo de índole mental), no hay organización admitiéndose a lo sumo una yuxtaposición con apariencia organizadora

En el orden del perfeccionamiento intelectual, los diferentes *grados de organización discente* pueden referirse al área de conocimiento y aptitudes cubierta por el esquema organizador. Así la asociación de dos nociones nuevas que al encadenarse forman un todo, parece dar la razón al conexionismo. Pero esta conexión no sería posible si entre dichos elementos no existiese la relación de pertenencia antes citada. No es lo mismo asociar el número 57 (por ejemplo) con la idea animal que el número 5 con la idea de-

dos o con la idea mano. En la segunda la pertenencia se presenta de modo espontáneo; en la primera la conexión desaparecerá como no sea que se establezca un nuevo vínculo a un todo atractivo y vital. Del mismo orden es la simple relación aperceptiva (correlacional para algunos) que es digna de alabanza, pero que parecía haber fracasado por olvidar que para lograr la vinculación de antiguo y nuevo, de poseído a poseer era necesaria la pertenencia de los elementos o conjuntos aperceptivos.

En el orden de organizaciones más complejas aparece ahora la que se podría denominar aprendizaje de una lección u organización en un área reducida del conocimiento. El pronto desenvolvimiento de la memoria facilita una pseudoorganización de lo aprendido al demostrar de modo casi automático cierta facilidad para repetir las nociones dadas o exigidas. Mas esta repetición no es siempre organización ya que una fuerte ligazón asociativa permite mantenerse en la apariencia de saber. La organización exige ahora dos momentos: esquematización (sin llegar al empobrecimiento esquelético de algunos esquemas) y exposición complementada (en la que se introducen muchos de los elementos abstraídos el esquematizar junto con otros no aprendidos en dicho momento, pero de tal modo fusionados que se hace difícil separar unos de otros). El fallo en cualquiera de dichos momentos se traduce en fracaso discente.

Un escalón superior al de la asimilación de una lección supuesta en la organización oportuna del aprender aparece en el aprendizaje organizado de una disciplina o de una materia, lo que supone una estructura más compleja. Cuando la disciplina o materia es bastante amplia, el escolar que quiere aprender de modo automático suele fracasar. Son demasiados los contenidos y variantes, son muchas las interferencias temáticas. No basta con un simple esquema, sino un eslabonamiento de esquemas junto a una unidad esquemática de mayor rango. Pero esta nueva unidad más elevada se ha desprovisto de mucho cuerpo y puede parecer vacía. (Como de hecho aparece cuando se quieren confundir todas las materias con la filosofía) al carecer de los datos esclarecedores en la diferenciación temática. No puede pretenderse la unidad formalista sin el dato o idea necesaria para gozar de significado

real. La asimilación supone mayores potencias personales y es totalmente necesaria para el profesor.

Pero en la organización discipular nos encontramos con una realidad: El alumno no solamente ha de organizarse en una materia, sino en varias. ¿Podríamos admitir la legitimidad de varias organizaciones? Aunque de hecho así ocurre, nosotros negamos la legitimidad. Y negamos la legitimidad porque la multiplicidad de organizaciones produce escisiones personales a no ser que coexistan con una nueva estructura de orden superior. La personalidad humana y la economía vital son argumentos en favor de la organización unificada y de la fusión de esta organización con la social.

Como culminación y muy próxima a la integración está la síntesis analista. Todo el saber se unifica con visión sintética sin perder las notas analíticas que la vitalizarán. El sabio (con todas sus variantes) en el orden de la ciencia, el santo en la sublimación humana, el «farsante» o vividor en la corrupción humana, etcétera, son claros ejemplos de síntesis analista. Hacen suyas tanto la unidad de su concepción como las variadas notas de cada encaminamiento. Principios y detalles llenan de ese modo la denominada síntesis analista como estadio supremo de la organización del aprender.

EXIGENCIAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA ORGANIZACIÓN

Desde nuestro particular punto de vista la organización del aprendizaje con su apariencia de simplicidad, se constituye en una de las actividades más complejas. Tiene contacto directo con todas las causas del aprender ya que debe tener en cuenta: la organización del material que facilite las adquisiciones, la adecuación al desenvolvimiento mental y emotivo de los escolares, la organización de conocimientos, la organización de propósitos, motivos y voluntades, la organización de experiencias y actividades, y, finalmente, el apunte o ajuste de los diversos grados logrados en las combinaciones anteriores respecto la integración. Por otra parte, dada la amplitud del significado organización, es prác-

ticamente imposible encontrar algún sistema o método docente por anticuado que sea, totalmente carente de organización. ¿Quién negaría la arquitectura organizadora del tan censurado verbalismo? ¿Quién se manifestaría en contra de la organización docente cuando libros y explicaciones suelen constituir un remanso de organización científica? ¿Quién no se sentiría inclinado a admitir una mayor organización aparente en el profesor sistemático que en el profesor apoyado en la enseñanza informal? Parece como si la acomodación instantánea a las variantes producidas por la expresividad lingüística tuviese un menor fondo organizador que la dirección del método logicista.

Se constituye, pues, en primera exigencia la de *subordinación de organizaciones*. Todas las variantes de la organización quedan subordinadas al fin del aprendizaje, es decir, a la integración discente. De ahí que las organizaciones del material, siempre conveniente, y de la actividad profesoral, totalmente necesaria, estén condicionadas al fondo integrador. No basta con afirmar que el material está debidamente organizado, no es suficiente demostrar que el profesor lleva su clase de un modo coherente y de acuerdo con un programa, es totalmente necesario que material y docente apunten a lo que la organización del aprender tiene de integración.

Reconocemos que la organización del material, de fácil a difícil, de sencillo a complejo, etc., puede favorecer el fortalecimiento de conexiones lógicas e intrínsecas, clarificar la comprensión y robustecer los recuerdos. Nosotros *exigimos* tal *organización de material* a pesar de que se reconozca por la mayoría de los autores que el crecimiento instructivo se realiza más por incrementos especializados que por la secuencia lógica del material organizado sin fallos sistemáticos.

El material debe organizarse para un fácil manejo y en orden creciente de abstracción y complejidad porque no admitimos la índole «neutral» del material escolar. El material o favorece o perjudica. Perjudica cuando está desorganizado porque arraiga una serie de valencias negativas hacia el perfeccionamiento instructivo de una cuestión o de todas las cuestiones. Perjudica por el choque violento entre la organización natural de todo escolar

y la inoperante desarticulación de partes y todos totalmente distanciadas del alumno.

Es por ello necesario que todo escolar se acerque al material o a los conocimientos a adquirir de un modo eminentemente personal. Se constituye en exigencia la afirmación de que *en toda organización didáctica debe haber intervención personal y directa de cada alumno*. Pero intervención en su más amplio sentido, es decir, desde la determinación de propósitos y objetivos a cumplir hasta en la preparación de material y admisión de motivos; desde el conocimiento de la finalidad de su trabajo y de las metas alcanzables hasta la advertencia de su tránsito discente.

Una sencilla reflexión lleva a los didactas a la experiencia. La experiencia personal se comprende por el mero hecho de ser vivida, primeramente, y revivida después, en el recuerdo y contraste. Y toda experiencia recordada por los alumnos forma parte de su fondo íntimo matizándose ilimitadamente dentro de su extraordinaria flexibilidad. La experiencia personal constituye así el núcleo del aprender que facilita la ligazón de lo nuevo con lo sedimentado (con lo que se fortalece la interacción armónica entre partes y de las partes con el todo). De la interpretación de las experiencias nace una mayor comprensión del ambiente escolar favorecedor de la conducta inteligente y de las revisiones constantes de nuestro modo de vida; germina igualmente un encaje de niveles vitales estructurados en capas concéntricas que van desde la organización familiar a la ciudadana y nacional para insertarse de lleno en el máximo nivel de la comprensión internacional y la paz mundial. Es por esto por lo que sentimos como exigencia organizadora el *apoyarse en la experiencia de los escolares*.

¡Mas no todo puede ser «experienciado» de un modo inmediato. Es más lo que aprendemos por transmisión directa que por contemplación directa. Y no podemos pretender la misma viveza ni claridad en lo que contemplamos y revisamos que en lo que nos llega a través de exposiciones, explicaciones, etc. Para nosotros el correlato de la experiencia personal dentro del aprendizaje mediato está en *la significación*. Significación no necesaria en la contemplación directa, que nos hace comprender o estimar los objetos del aprendizaje tal cual si fuesen vividos. *Exigimos,*

pues, *que se acepten solamente los datos de aprendizaje capaces de significar algo para los que aprenden* (precisamente lo que intentan representar).

Para algunos esta significación tiene su primer grado en la intuición indirecta (de ahí el triunfo de los medios audiovisuales), pero otros se centran en la significación lingüística. La gradación y comprensibilidad de los términos empleados constituyen el más grave problema de la significación idiomática para el escolar. Tanto que pudiera ocurrir se alcance muchas veces la enseñanza de lo nuevo o desconocido a costa de lo incomprensible.

Los procedimientos de la organización discente se ajustan a los estadios que antes bosquejamos: Desde la simple presentación de pares de datos con relación de pertenencia hasta la visión unitaria de todo el quehacer escolar; desde la graduación del material por dificultad, edad mental exigida y relaciones íntimas entre las cuestiones hasta el trasplante de la vida social a la escuela; desde la coordinación intuitiva de objetos e ideas hasta la verificación de actividades organizadas creadoras; desde las exposiciones y explicaciones docentes o discipulares hasta las conversaciones y discusiones en grupos o bloque; desde la ligazón de un tema o una materia a un complejo superior hasta el deslizamiento lector sobre un área ilimitada para organizar sintéticamente...

Las clasificaciones individuales forman parte directa de estos procedimientos cuando son logradas por los alumnos en proceso inductivo y no tienen ningún sentido cuando le son impuestas sin posibilidad de captar las relaciones que las justifican. Mas toda clasificación personal exige una clara visión del todo y de las partes o clases junto a una cierta aptitud lógica para dividir en clases diferenciales. Aptitud lógica fácilmente admisible, en diverso grado, en todo escolar, ya que la clasificación constituye una de las actividades auténticamente humanas que más realizamos durante nuestra vida.

En afán de superación didáctica la mayoría de los sistemas de enseñanza que hoy día quieren compartir el éxito aceptan la organización máxima como punto de partida y como punto de llegada. Así, todos los métodos globalizados (más o menos logi-

cistas, más o menos estructuralistas) en su múltiple variedad se fundamentan en principios organizadores. No puede negarse que la globalización es totalidad y organización, pero también en los sistemas de enseñanza individualizada se advierte la organización discente. Organización de otra índole por tener un carácter de adaptación a cada escolar, tanto en las grandes concepciones como en los pequeños detalles del aprender.

Y como última aportación están las unidades de trabajo y los métodos de problemas y proyectos. La unidad de propósitos y los amplios complejos de contenidos discentes junto a la adaptación a la vida social justifican por sí solos los intentos organizadores de estos métodos. En su base están las relaciones íntimas entre lecciones y materias.

Como resumen quede la afirmación de que todos *los métodos activos, funcionales o progresivos giran en torno a la organización del aprendizaje* como preludio de la integración discente.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

Colaborador científico del C. S. I. C.

S U M M A R Y

When integration is considered as an aim of human learning, it is necessary to find out the ways which lead to the integrating act. Through this way we find the originality of personal creation and the organization of that which has been learnt, as integrating elements. The author studies the organization of learning from the point of view of the senses in its generalizing, deductive, structural, functional, evolutive aspects.

But the novelty of this study could lead to confound the organization of learning and the school organization, the programs value and the curriculum and to overlook the importance of the teaching purpose. The author shows their differences as well as that of the didactical method and the didactical sense.

He then establishes the organizing principles and stages and finishes his work with some suggestions about the requisites we must ask from the organization of learning and about the proceeding to attain a more efficient organization.