



175997

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

001
31921
R10
1989-5

UNA REFLEXION TEORICA SOBRE LOS LIMITES
DE LA DIDACTICA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA.

P R E S E N T A :

Leobardo Antonio Rosas Chávez.

Los Reyes Iztacala, Edo. de México, México, 1989.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

" ...nadras encontrado una razon
moral para tu deseo;
te sentiras inocente y satisfecho... "

--Carlos Fuentes. AURA.

INDICE

IZT	1001173	NUM. CAP.	NUM. PAG.
1.	INTRODUCCION.....	1.1 - 1.7	1 - 7
2.	LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA...	2.1 - 2.5	8 - 12
3.	DIDACTICA Y PEDAGOGIA EN EL ORDEN SOCIAL - INSTITUCIONAL.....	3.1 - 3.13	13 - 25
4.	LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DISCIPLINARIO. A. EL PENSAMIENTO CIENTIFICO ORDINARIO.....	4.1 - 4.5	26 - 30
5.	LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DISCIPLINARIO.....	5.1 - 5.10	31 - 40
6.	LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DEL SUJETO.....	6.1 - 6.13	41 - 53
7.	LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA MIRA DESDE EL ORDEN TECNICO.....	7.1 - 7.15	54 - 68
8.	METODOS Y TECNICAS EN LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA.....	8.1 - 8.9	69 - 77
9.	LOS CAMINOS "RENOVADORES" DE LA DIDACTICA.....	9.1 - 9.12	78 - 89
10.	EL CASO DE UN CURSO BASICO DE DIDACTICA.....	10.1 - 10.14	90 - 103
11.	CUESTIONAMIENTO DE LA DIDACTICA.....	11.1 - 11.16	104 - 119
12.	COMENTARIOS FINALES SOBRE LA DIDACTICA.....	12.1 - 12.12	120 - 131
	NOTAS.....	NOT.1 - NOT.4	132 - 135
	BIBLIOGRAFIA.....	BIB.1 - BIB.7	136 - 142

1. INTRODUCCION.

Esta tesis es producto de un enredo, sólo Dios **podría** saber hasta que punto lo es y hasta donde invade. No soy el indicado para resolver el delicado problema del origen, por tanto, rehúso hablar de quién hizo o quién comenzó con el enredo; sólo sé que quiero escapar como mosca de la telaraña so pena de enredarme más (recordemos que Wittgstein decía que el propósito de la filosofía era ayudar a escapar a la mosca del frasco <1>).

Comienzo por "indagar" a Piaget para hacer una tesis sobre este autor y me pierdo. Mi neurosis (es imaginable que cosas la acrecientan <pregunten a mis amigos>) me lleva a hacer cosas totalmente disímiles ("conductas incompatibles" con hacer la tesis, se diría usando la jerga de la modificación de conducta, de la que aún me acuerdo). Entre ellas hacer apuntes sobre el tema de la didáctica, que poco a poco se fueron haciendo un "buen bonche", lo cual me permite dedicarme a hacer esta tesis.

Puede ser útil escuchar los sanos consejos de Piaget cuando señala: "No es necesaria mucha lucidez para darse cuenta, primero, de la facilidad con la que se puede componer la presentación o la justificación de una tesis para que, de dudosa, parezca hacerse evidente; y segundo, para comprender que la reflexión solitaria e íntima presenta exactamente los mismos peligros, pues mi maestro P. Janet dejó bien demostrado que la reflexión interior constituye un comportamiento social interiorizado: una discusión o deliberación consigo mismo tal como hemos aprendido a llevarla con interlocutores exteriores, a lo largo de la cual es, pues, muy posible usar las mismas astucias para decidir al yo, que las que se emplean para persuadir a los demás. En realidad la situación es aún peor ya que, llevando la ventaja sobre el adversario en una discusión (o sobre el público en un coloquio doctrinal) uno es muy

consciente de sus estrategias, mientras que acabando por convencerse a sí mismo en el curso de una reflexión, corre siempre el riesgo de ser víctima de sus deseos inconscientes <2>".

Empero, tales conceptos de nada nos salvan ya que el mismo Piaget nos ha mostrado el célebre exabrupto de Binet: "El pensamiento es una actividad inconsciente del espíritu" <3>. Es así que esta tesis es al mismo tiempo que un producto personal, un producto del cual yo mismo dudo. Nunca quedo completamente convencido de los argumentos que uso. El tema mismo de tesis entraña una problemática muy aguda: la posibilidad o no de transmitir un conocimiento; el sentido común nos indica que esto es posible sin más limitantes que los que tienen que ver con los elementos propios del ejercicio comunicativo. Un artista puede sin ningún tipo de resquemor usar el lenguaje para "jugar" con la comunicación; aunque se diga que el artista "comunica", sabemos que esto no es propiamente así, el lector interpreta, hace suya la obra y la integra en su subjetividad, la obra "una" se convierte en múltiple generando todo un universo que articulado alrededor de la obra, no por ello es armónico y coherente.

Pero quienes escribimos sobre disciplinas específicas nos sentimos poco o nada inclinados a romper con la esfera de la comunicación. Tememos romper un orden discursivo que configura las realidades a las que nos referimos. A pesar de las intenciones "unificadoras" de ciencia y arte, o a pesar de la búsqueda de otros horizontes que puedan decirnos más o cosas diferentes a las sabidas, siempre nos encontramos con una necesidad de "precisión" lingüística. En ocasiones experimentamos la sensación de poder desligarnos de la "dictadura" del lenguaje, pero hay algo que nos frena.

Hubiese querido presentar una tesis "desarticulada" a la manera del estilo aforístico de Nietzsche o de Wittgenstein, pero no lo hice por dos razones: 1) seguramente no hubiese sido

aceptada como tesis y 2) siento que mantengo la ilusión de que el discurso teórico debe ser necesariamente ordenado. El resultado de ello es una tesis de orden aparente, pues al hacer las correcciones de la primera versión me di cuenta de que mi pensamiento no tiene una consistencia completa, y la consistencia que tiene puede ser resultado de un ardid de "geometrización" del discurso escrito que hace que aquello que está dividido en capítulos y subcapítulos parezca bien dispuesto teóricamente. Otro resultado, es el haber dejado fuera muchas fichas y anotaciones que me parecían tan importantes como las que sí usé, pero realmente no sabía como integrarlas sin romper con la cierta coherencia que ya había logrado, pues conforme iba avanzando en la tesis no sabía si lo difícil era articular las ideas o idear la articulación.

Al principio de la elaboración de la tesis el problema que se me aparecía era: tratar el tema a partir de autores trabajando la rigurosidad de sus argumentos o bien exponer mis ideas, opté por esto último, a sabiendas de que así mi discurso era más vulnerable. Sean bienvenidas las críticas que la vulneran.

Esta tesis trata de la didáctica y se dirige fundamentalmente a hablar de la didáctica de la enseñanza media superior y superior; está construida a partir de mi experiencia en dictado de cursos de formación docente y de curriculum, en asesorías dadas en relación a la problemática de la enseñanza de diversos planes de estudio, y en charlas y discusiones tenidas con los propios profesores y con colegas que trabajan en la misma área o en la investigación educativa.

Mi inserción en esta área se hizo inicialmente a partir de mi profesión de psicólogo. Pronto me di cuenta que en el trabajo pedagógico no existen fronteras delimitadas, pues la llamada psicología educativa coincide con la pedagogía y con otras profesiones que se dedican al campo educativo (como los sociólogos y los filósofos). Si tenemos prurito por la definición de

runciones que los diversos profesionales deben asumir en un campo como la educación, podemos dar alguna ubicación para el psicólogo que lo diferencie, por ejemplo, del pedagogo. He aprendido a no hacer ese tipo de definiciones, pues me he dado cuenta que el asunto de quién interviene en la educación y de qué manera no es asunto de un presupuesto normativo. El asunto de la manera de actuar en la educación se va dando en el trabajo mismo; es más no sólo las profesiones que he mencionado tienen que ver con la educación, todas las profesiones, de una u otra forma, se relacionan con ella. Los docentes en la enseñanza media superior y superior tienen una profesión, su labor en el campo educativo no puede desvincularse de su formación. De igual forma, mi inserción en el terreno educativo está signada por mi profesión de psicólogo, aunque considero tener ya una formación de pedagogo adquirida en el trabajo mismo y en la fructífera relación con verdaderos pedagogos que me han influido.

El trabajo que he realizado en la educación me ha llevado a la idea de que existen límites en la pedagogía y en la didáctica. El objeto de esta tesis es dar cuenta de estos límites particularmente dentro de la didáctica, límites que en este trabajo he denominado como **agotamiento**; es decir, como imposibilidad de dar salidas a la problemática de la formación de los sujetos y la imposibilidad de justificar las (ilusiones nunca cubiertas pero que antes parecían logrables y justificables). Pero este agotamiento que trabajamos principalmente para el caso de la didáctica tiene que ver con una problemática más global que es la de la cultura moderna, de la cual la didáctica es parte integrante.

La sensación del agotamiento de la didáctica ha generado múltiples respuestas, unas de ellas fueron la conformación de nuevas orientaciones didácticas cuya pretensión fue superar a la didáctica existente, los participantes de estas nuevas orientaciones denominaron «didáctica tradicional» a la didáctica existente y le crearon los defectos que no querían para sí, con el

objeto de validar y legitimar su acción, que, lógicamente, aparecía limpia de todos los defectos que se achacaban a la «didáctica tradicional».

Es por esta razón que la forma en que abordo los **límites o agotamiento de la didáctica** parten de considerar aquellos rasgos que hacen que la didáctica sea tal, que la configuran como un pensamiento y una práctica particulares que cumplen una función de formación de sujetos con base en consideraciones de valores y de orden tomados de ideas de orden universal, de orden social - institucional, de orden disciplinario, y de orden del sujeto. Estas consideraciones propias de los fundamentos de la didáctica requieren para abordarse el análisis del discurso que articula la didáctica. De aquí surge lo que denomino **lo tradicional de la didáctica**, para diferenciarlo de la idea de «didáctica tradicional» y para establecer que la didáctica mantiene, a pesar de sus variantes, ciertas características que le son propias y que la ligan a los poderes y discursos de la dominación. De esto tratan los primeros capítulos (del 2 al 7).

En el capítulo 2 se trata de dar una panorámica sobre cómo es que la didáctica requiere de nociones de orden para su ejecución, nociones que se desarrollan con mayor amplitud en los siguientes cinco capítulos.

En el capítulo 3 se aborda a la pedagogía y la didáctica en el orden social - institucional; se plantea lo pedagógico como una parte integrante de la sociedad moderna, específicamente como parte de las funciones políticas que buscan la creación de consenso entre los sujetos. Se plantea la necesidad del estudio de las instituciones como espacios intermedios donde participan los sujetos y donde son influidos por el orden social (superando la añeja discusión de las relaciones individuo sociedad). El discurso es considerado parte importante del análisis de las realidades del sujeto, argumentando que todo lo que se conoce está articulado en un discurso.

En los capítulos 4 y 5 se trabaja la pedagogía y la didáctica

en el orden disciplinario. En el capítulo 4 se aborda el pensamiento científico ordinario; mostrando como la didáctica retoma los planteamientos de orden natural, lenguaje como instrumento de comunicación, equilibrio de los fenómenos, etc. propios de este pensamiento para justificar la transmisión hacia los alumnos. En el capítulo 5 se aborda el pensamiento dialéctico como expresión más acabada de la racionalidad, que contradiciendo y superando al pensamiento científico ordinario, no logra escapar a la idea de universo real y ordenado, por lo que es retomado por la didáctica en su ejercicio.

El capítulo 6 trata sobre el orden del sujeto que la didáctica retoma para ejercer su acción sobre él. A este respecto se analizan conceptos como los de adaptación, conciencia, verdad y certeza, etc., que pretenden dar cuenta de un orden del sujeto posible de trabajarse por la didáctica.

El capítulo 7 pretende recapitular las nociones de los capítulos anteriores, especificando como ellas para la didáctica se convierten en orden técnico. En ocasión del planteamiento técnico se hacen comentarios sobre el papel de la psicología en torno a la fundamentación del orden técnico de la didáctica.

En el capítulo 8 se hace una breve descripción de los métodos y técnicas de la didáctica con el fin de dejar aclarada la lógica técnica que la configura.

El capítulo 9 trata lo que denomino los caminos renovadores de la didáctica. Se establecen las diferencias entre dicentes y pedagogos acerca de la necesidad de una "nueva didáctica". Las ilusiones sobre las soluciones a los problemas didácticos por medio de las nuevas orientaciones didácticas hacen que estas creen al adversario denominado «didáctica tradicional» a imagen y semejanza de aquello que les parecía inadecuado.

En el capítulo 10 se da un ejemplo patente de un "Curso Básico de Didáctica". A partir de los diversos temas del curso se pretende delinear en dónde se observan límites de la didáctica, a partir de los cuestionamientos que los propios docentes hacen al

curso y su desarrollo.

El capítulo 11 pretende retomar conceptos de todos los capítulos anteriores para configurar una actividad que realizan ciertos pedagogos pero que ya no es estrictamente pedagógica: el cuestionamiento, las pautas para realizarlo se encuentran justamente en el reconocimiento de la actividad didáctica como una situación límite en la sociedad actual.

El capítulo 12 hacen comentarios finales, en los cuales se busca asentar que el agotamiento de la didáctica no termina automáticamente con las ilusiones, y que al contrario puede fortalecerlas como actitud defensiva ante el peligro de perder la referencia de orden sustancial. Se aclara que el cuestionamiento no implica desconocer los espacios educativos como lugares de encuentro entre sujetos y saberes.

2. LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA.

Como he mencionado en la introducción, muchos de nosotros hemos vivido tres variaciones didácticas: la tradicional, la activa, el cuestionamiento. De esta manera hablar para mí de **didáctica tradicional** no implica hacer la historia antigua de la didáctica ni la indagación filológica de sus significados. Para mí es algo más sencillo para la usanza de esta tesis: aclarar que significaba y significa lo **tradicional de la didáctica** a través de la experiencia vivida **in situ**: a través de las críticas que se le hicieron, además de haber experimentado los "vientos huracanados" de las nuevas corrientes didácticas en acción.

Ciertamente, muchas críticas a la "didáctica tradicional" han usado términos que aluden a "concepciones históricas", como: "enseñanza medieval", "enseñanza escolástica", "enseñanza napoleónica", "enseñanza enciclopédica". Lo cierto es que estos términos más que ser usados con rigor (histórico o de otro tipo) se emplean con el objeto de desvalorizarla, haciéndolos sinónimos de "arcaísmo". El mismo concepto de "tradicional" mueve ya al rechazo a cualquier encandilado por la modernización. Verdad es que existen estudios como **La escolástica soviética** <4> que refiriéndose a instituciones educativas actuales, establecen paralelismos concretos con las instituciones medievales. Pero lo más común es que estos términos, como se dijo, se usen con un sentido superficial.

Dado que esta tesis pretende indagar los sentidos presentes de lo **tradicional de la didáctica**, elude tratar el tema propiamente histórico, y se inclinará por el análisis de contenido, y la reflexión de experiencias atinentes vividas en la formación de profesores y la evaluación curricular. Por tanto, cuando uso asertos o comentarios de ciertos libros históricos sobre la didáctica, lo hago no para hacer la historia de ella, sino a la manera que usa Granger <5>, cuando al referirse a los libros de filosofía de épocas pasadas, nos muestra cómo pueden

leerse con un interés distinto al del historiador, es decir, pueden leerse con el interés de mirar como ideas de otras épocas aparecen en la actualidad como semejantes a las nuestras y por tanto válidas para ser retomadas, trabajadas o criticadas; pues nos proporcionan la posibilidad de reflexionar sobre las significaciones de nuestros conceptos.

TIEMPO Y ESPACIO EN EL ORDEN DIDACTICO.

Cuando se consulta algún manual de didáctica <6>, se encuentra uno con indicaciones de orden, pues la función más palpable de la didáctica no está en investigar ni en indagar ni en preguntar, sino en puntualizar las formas, los métodos, las técnicas, la manera de reunir los elementos para que se realicen la enseñanza y el aprendizaje. Ya en el siglo XVII Comenio nos decía: "No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número" <7>. Es por esto que el campo de la didáctica puede definirse específicamente como de orden técnico. Cuando desde ella algo se pregunta o se requiere no es para formar un campo de conocimientos o para transformar su "teoría", sino para mejorarse, para fortalecer su esquema, para demostrar que ella es así porque su lugar es imprescindible y que nada puede ocuparlo.

Pero la didáctica, si bien se despliega en el orden técnico, no es una simple técnica. Existen varias cuestiones que indican que la didáctica necesita, además de su organización técnica, de uno o varios fundamentos que legitimen su hacer. Por un lado encontramos la "necesidad" de justificar la transmisión de información y la instrucción (planteamiento de los fines), y por otro lado encontramos la "necesidad" de justificar la manera en que se va a transmitir e instruir (planteamiento de los medios).

Respecto a la primera justificación, la didáctica participa de diversas teorías cuyos fundamentos serían: a) los fines pueden

establecerse claramente o vislumbrarse por medio de la razón (sentido de la evolución, del progreso y/o de la historia); **b)** los sujetos necesitan de los fines para concordar con aquello que los trasciende y de lo que son parte (espíritu absoluto, naturaleza, sociedad); **c)** la relación entre los fines generales (a) y los fines que los sujetos necesitan encarnar (b) es una relación ordenada sin quiebres: continua. Toda ruptura obedece a una desviación, a un error, a una influencia desordenadora; **d)** la desviación, el error, el desorden, pueden y deben corregirse. Es claro que estos argumentos que sirven de base a la primera justificación son los que configuran un **deber ser** como noción básica en el planteamiento educativo y por ende en el didáctico; por otro lado muestran la necesidad del orden y el apego de lo didáctico a él; por último se vislumbra que estas dos nociones **deber ser** y **orden** son nociones racionales que no pueden concebirse lejanas la una de la otra: lo que **debe ser** lo es por ser parte del **orden**, el **orden** lo es porque hay un **deber ser** que lo ordena (Dios, sentido evolutivo, progreso, sistema autorregulador); empero esta racionalidad es ética, pues sus conceptos carecerían de fuerza si no se sustentaran en valores que trascendieran el pequeño alcance de la experiencia y la prescripción, pues para que un valor sea trascendente tiene que tener pretensiones de totalidad y, como lo indica J. Porfirio Miranda (8), esta sólo puede establecerse desde una visión ética.

Una vez justificada la necesidad de realizar la enseñanza (se haga de manera explícita o de manera implícita) se pasa a la segunda justificación acerca de dar los fundamentos propiamente técnicos y establecer la forma en que se realizará ésta. Para el efecto se basará en prescripciones tomadas de la experiencia, ésta puede ser una experiencia puramente empírica, o bien puede ser una experiencia más o menos reflexionada desde diversas disciplinas. Es en esta vertiente técnica donde la didáctica llega a sentirse más a sus anchas, pues si la justificación primera, de los fines, esta resuelta, ¿qué más adecuado que realizarlos de la mejor

manera: Y si los fines nos muestran lo que debe ser, el orden y la razón, ¿por qué no **remedar** al nivel técnico, al nivel concreto, esa visión ética, ordenada y racional? No es raro entonces que una de las principales prescripciones de la didáctica sea apegarse a los valores, al orden y a la razón <9> <10>; lo demás es por añadidura, un refinamiento de esto en la acción de enseñar y aprender. Así, la didáctica puede hacerse partícipe de una visión de eficiencia y eficacia, pues si su tarea es instrumentar los fines de la educación mediante la realización de ésta, entonces parece lógico que debe hacerlo bien.

Antes de abordar los temas propiamente didácticos, conviene precisar algunas problemáticas entre el campo pedagógico y el campo didáctico. Hay por lo menos tres formas de concebir la relación entre pedagogía y didáctica:

a) La didáctica como una rama de la pedagogía. Se establece que la pedagogía es una disciplina general de donde se derivarían otras más específicas entre las cuales estaría la didáctica (otras de ellas estarán definidas por el estudio de problemáticas o partes específicas: filosofía educativa, administración educativa, etc.).

b) La didáctica como la disciplina aplicada de la pedagogía. Entre pedagogía y didáctica se guarda una relación de ciencia pura a ciencia aplicada. La pedagogía se encarga del estudio de los fenómenos educativos y la didáctica sería la aplicación de estos conocimientos a la práctica educativa.

c) La didáctica como una práctica social que se configura en la institución educativa y que se da en el trabajo del docente con sus alumnos. Como práctica establecida socialmente, tendría relaciones contradictorias con la pedagogía (que es otra práctica social más teórica), pues por una parte necesitaría de justificaciones y orientaciones de la pedagogía, pero por otro se desarrollaría independientemente de ésta, pues para su acción tomaría como referencia la problemática concreta del profesor con sus alumnos. De esta manera se percibe una cierta ruptura entre

didáctica y pedagogía que se refleja en diferentes formas de pensar los problemas entre maestros y pedagogos. Durkheim, por ejemplo, distingue a la pedagogía del "arte de la docencia" señalando que un buen pedagogo no es necesariamente buen maestro <11>.

Vemos que la didáctica se presenta como un orden coherente que se despliega en la enseñanza y el aprendizaje, el orden necesario que los acompaña. El despliegue se hace en dos dimensiones: una espacial y otra temporal. La primera define sus elementos y como estos se relacionan (docente, alumno, contenido, métodos, objetivos, técnicas, actividades, materiales); la segunda define la manera en que se articula el proceso en el tiempo y en su lógica (planeamiento, ejecución, evaluación) <12>.

Creo que es precisamente esto: el centramiento progresivo de la didáctica hacia el orden técnico, justificado este orden en órdenes más sustanciales: éticos y racionales, lo que hace lo **tradicional de la didáctica**. Prefiero entonces comenzar por esto, tratándolo en los siguientes seis capítulos (capítulos 3 al 8), para, en un capítulo posterior (capítulo 9), entonces sí hablar de ese adversario nebuloso contra el que las nuevas corrientes didácticas declararon guerra a ultranza: la **didáctica tradicional**, adversario que por lo demás ellas mismas inventaron. Sin embargo, antes de hablar de como imaginaron las nuevas corrientes a ese adversario conviene ubicar a la didáctica y su apego a los valores, el orden y la racionalidad, en la perspectiva de los diversos niveles en los que participa: social e institucional, disciplinario, formación del sujeto en relación al saber.

3. DIDACTICA Y PEDAGOGIA EN EL ORDEN SOCIAL-INSTITUCIONAL.

Nos es común la fábula que comienza diciendo: "desde que el hombre existe se ha preocupado por..." y de aquí se puede agregar lo que sea, desde la filosofía hasta la física, pasando por la biología, la medicina, la economía, etc. y lógicamente también por la didáctica (un ejemplo de esto lo tenemos en un artículo reciente <13>). Es así que si siguiésemos esa "línea de pensamiento", concluiríamos que la didáctica surge con el hombre, se mantiene junto a él y evoluciona junto a él. Llegaríamos a "interesantes" conclusiones sobre su utilidad y la necesidad de mejorarla para bien de la humanidad y, obviamente, de sus grupos y sociedades.

Esta fabula además de ser eso (por imaginaria y edificante), nos llega a parecer carente de interés por el plagio sistemático y poco creativo que de ella se ha hecho. Sin embargo, no deja de tener su atractivo ya que no solamente muchos la usan sino que además creen en ella y se afanan en que otros la creen (cosa que como veremos tiene mucho que ver con la educación y con la didáctica). La fábula nos lleva entonces a discurrir sobre cual es la manera en que el orden social está construido y cómo este orden social es entendido por los sujetos y cómo estos participan en él.

Las grandes culturas, nos dice Rudshie <14>, están articuladas alrededor de "grandes narrativas". Estas pueden ser de muy diversa índole (religiosas, políticas, científicas, etc), nosotros interpretamos esto en el sentido de que los discursos articulan y constituyen la parte medular de la organización social-institucional.

Se me preguntará por qué hago un centramiento de esto en el discurso y no en cosas más "objetivas", puesto que se entendería que hablar de estructura u organización social remitiría a cuestiones de corte económico o de otro tipo, posibles de ser percibidas, confirmadas y consideradas empíricamente. Parecería

entonces que el discurso es algo "subjetivo", huidizo, poco posible de ser capturado, salvo que se le haga subsidiario de un fenómeno "realmente" objetivo. A este tipo de argumentaciones habrá que responder que ninguna consideración sea "objetiva" o "subjetiva" queda fuera del discurso y que las mismas acciones de debatir y argumentar son discursivas.

Volviendo al tema de la fábula inicial, podemos observar que en ésta se establece implícitamente la consideración de que existe una esencia humana que se relaciona de manera ordenada con el universo, pero además esa esencia humana es coherente con el orden universal ya que le permite al hombre actuar y construir apeguándose a él (es decir, si es capaz de actuar siguiendo las leyes del universo y manejándolas creativamente). Otra cosa que podemos observar en esta fábula, es que se asume que no existen cambios sustanciales en el hombre, el mundo, y su vínculo, la modificación es de grado, de complejización o de perfeccionamiento pero las preocupaciones son las mismas: la salud, la educación, el ambiente, etc., no se establece que pudiese existir una forma diferente de comprender, de relacionarse, o de decir de la realidad. Y en el caso de que algo de esta posibilidad se aceptase, se establece que ello se debe a factores subjetivos que hay que desterrar, manteniéndose aquellas partes objetivas que son las realmente válidas. Este es el punto de vista dominante en las explicaciones actuales sobre el universo y su relación con el hombre, punto de vista que es también propio de las ciencias y del **sentido común** actual (que como veremos luego, no es únicamente una simple forma de decir las cosas). Así, encontramos que la fábula no es tan irreal como en ocasiones pudiera parecernos.

Si esta fábula, como muchas otras, no es tan irreal, esto significaría que de alguna manera la realidad se encuentra en el discurso y podría decirse que, del mismo modo, el discurso se encuentra en la realidad (esto es lo que, de alguna manera, puede deducirse de Gramsci cuando afirma que el materialismo es una conquista subjetiva de la humanidad que sólo puede ser comprendida

como una conquista en el orden filosófico <15>). Sin embargo hay que establecer una diferencia entre esta afirmación y la hegeliana que dice: **todo lo real es racional y todo lo racional es real** <16>; puesto que en ésta se establece que el universo tiene un **orden racional que se realiza** (lo real es racional porque es el desarrollo de la materia hacia el espíritu absoluto, culminación de la racionalidad; lo **racional es real** porque lo real obedece al orden racional del espíritu absoluto).

Por consiguiente, el planteamiento de que el discurso articula la existencia no resulta una afirmación trashedada si consideramos, además, que no hay cosa sobre la que no podamos hablar que no esté en el orden del lenguaje, propio del discurso.

Pero si entendemos de esta manera el orden del universo y, por tanto, el orden social, ¿no existe entonces aquello que llamamos objetos, cosas o materia? No es éste el lugar donde debe darse este debate, pero si me parece importante señalar que la existencia misma del debate prueba que no se comprenden las cosas fuera del lenguaje ni puede hablarse de una existencia **en sí** de ellas (un libro que muestra lo interesante que es este debate a nivel de las ciencias actuales es el que recopila la discusión alrededor del artículo de U. Moulines "¿Por qué no soy materialista?" <17>).

Considerar al discurso como articulador de la realidad nos lleva a otras cuestiones problemáticas que se relacionan con la diversidad de enfoques que tratan de dar cuenta de esto. Aquí no me queda otro recurso que decir: en esta tesis hablo por mí, de la manera en que diferentes fuentes y corrientes me han influido y se han condensado en mi comprensión, no puedo hacer otra cosa.

La realidad, considerada como articulada en el orden discursivo se convierte en algo, por un lado más complicado, y por el otro en algo mucho más frágil. Complicado como todo lo que el lenguaje porta, frágil como las palabras. Pero añadiré que no hay que caer en el error frecuente de las críticas superficiales que pretenden que sostener este punto de vista significa considerar

todo (las cosas, el universo, las acciones los pensamientos, las emociones) como puro hablar, y lo que se sería más grave, considerar las acciones humanas 'sólo como palabras sin hacer. Al contrario, sostener esto significa no solamente poner en su lugar lo que se había sino también lo que se hace, significa ver las acciones justamente como acciones y no como movimientos puros, aislados de los pensamientos, las emociones y las fantasías.

Referir lo social como una matriz de discursos y articuladora de estos no es, como podría pensarse, una idea que se pretenda absoluta, válida para todas las épocas y lugares. Es una concepción que enraiza en la historia y las ideas de la época moderna y que se muestra como su límite, ya que, como podrá verse a lo largo de este trabajo, no puede arrogarse los poderes explicativos, objetivos y positivos que pretendieron las ideas racionalistas de la modernidad. Esta afirmación relativiza en gran medida la "fuerza" de lo que aquí se vierte. Como diciendo que la fuerza del discurso aquí desplegado es la fuerza de su "debilidad" para abarcarlo todo y para ordenarlo todo, es decir es su fuerza como discurso propiamente considerado (para una aproximación a las filosofías de "pensamiento débil" ver <18>).

A este respecto podemos observar que teorías sobre la sociedad tienden a considerar desde un punto de vista bien preestablecido y estructurado lo que se da en ella. Mao Tse Tung, por ejemplo, nos ilustraba acerca de de una concepción de la sociedad fundamentada en una lógica de contradicciones, unas principales y otras secundarias, y además, sobre los aspectos principales de la contradicción y los aspectos secundarios de ella; todo ello de una manera tan perfecta que la realidad social aparecía casi completamente explicable, que no exactamente explicable, ya que las contradicciones secundarias luego pasaban a ser principales, lo mismo pasaba con los aspectos. Pero siempre existía un factor que en última instancia determinaba <19>.

De aquí que para comenzar a establecer las relaciones de lo social-institucional con lo pedagógico y lo didáctico

se considerara la manera en que lo social se articula según esta concepción.

Al considerar lo social-institucional como una matriz de discursos, conformada por discursos y articuladora de estos, vemos, como lo señala Foucault <20>, que los discursos menudean, pero entre todos ellos pocos son los que adquieren la fuerza suficiente como para ser hegemónicos o dominantes. Esto es, que llegan a "socializarse", a "universalizarse", a ser parte dirigente de los procesos, acciones y pensamientos. Los diversos grupos sociales son portadores de discursos diferenciales de acuerdo al lugar que ocupan y de acuerdo a las actividades que desempeñan: Ocupar un lugar, realizar una actividad no son sólo hechos que vienen "impuestos" desde una estructura totalmente prefigurada, son al mismo tiempo instrumentos de participación social de los sujetos, que les permite ser actores de los procesos sociales; esto no significa que todos los lugares y actividades de los sujetos tengan el mismo valor, que las responsabilidades puedan repartirse equitativamente o que todos tengan igual posibilidad de influenciar, atacar, acatar o concertar a/con otros. Empero, si no todos los sujetos comparten una situación de igualdad (tan cara a la conciencia religioso -democrática) con los demás, de qué manera se da la relación entre los sujetos; ya que es fácilmente constatable que la relación que guardan con lo social no es una interacción que se construye a partir de relaciones individuales 1 a 1 (conviene marcar que incluso las relaciones de un individuo a otro son consideradas por algunos sociólogos como relaciones triádicas en las que hay un auditorio que de manera virtual está presente <21>). Existen lugares "intermedios" a partir de los cuales se realizan las relaciones y actividades de los sujetos sean estas entre dos o más de ellos, entre grupos, o entre agrupaciones más complejas. Estos lugares reciben comúnmente el nombre de instituciones. Es así, que cuando nos referimos a la organización social no podemos hacerlo sin referirnos a las instituciones. Si evitamos considerar a las

instituciones en el análisis social tenemos el peligro de caer en cualquiera de dos posiciones extremas: una es considerar que las cuestiones están predefinidas total o sustancialmente por la "macroestructura" de la sociedad, otra es la de considerar que el "individuo" es el elemento determinante y constitutivo de la sociedad. Ambas posiciones se muestran incapaces de explicar aquello que trasciende el objeto primordial que definieron y no pueden hacer otra cosa sino prescribir y aconsejar, ya que les parece que el orden real está predefinido en él.

No nos engañemos, abrir el espacio institucional para el análisis social es un paso importante, pero no significa que sea todo, existen corrientes que centrándose en las instituciones las consideran espacios hechos y ya definidos, como aquellas que hacen la analogía de lo social con un organismo en el que se han diferenciado órganos varios, cada uno de los cuales debe cumplir una función <22>.

Algo característico de las sociedades modernas son las relaciones de lo social-institucional con lo pedagógico. Lo pedagógico no puede ser concebido fuera de la esfera de las acciones políticas que se dan y son propias nuestras sociedades, herederas de las grandes revoluciones burguesas (y de las socialistas como límite propio de éstas). El Estado moderno es un Estado político <23>, es un Estado que se define fundamentalmente por medio de la acción concentrada de las diversas tendencias que en la sociedad se expresan. Estas acciones son de muy diversa índole, algunas son más argumentativas, otras son más expresivas, otras más actuadas; pero todas ellas dan un "resultado" (no una "resultante" a la manera de la acción de las fuerzas mecánicas), esto es, todas ellas "coinciden" en determinadas cuestiones, lo cual no anula aquello en lo que no coinciden, o incluso no anula aquello que en ese momento no está en juego pero está presente aunque no sea más que por estario, en resumen no queda anulada la diversidad ni la diferencia. Esto es algo que las teorías dominantes en las ciencias sociales escatiman, por lo cual su

modelo básico y fundamental es como en las ciencias naturales: la idea de que todo debe chequear y coincidir, de que nada debe faltar ni sobrar, de que los productos finales no son más que la transformación de los sustratos en relaciones equilibradas (claro: esto en la visión vulgar de las ciencias naturales. Críticas a esto, verías en <24> <25>). En resumen, es la idea de las concepciones economicistas de la sociedad, pues ¿qué más concreto y objetivo que ver a la sociedad como un asunto en lo que sólo se transfiere lo que existe <26>, en donde los intercambios pueden ser justamente valorados, en donde se da el **reino de la necesidad**: el trabajo socialmente necesario, el tiempo socialmente necesario, etc.?

La sociedad como eminentemente política, que se bambolea entre el consenso y la represión (esto no le quita nada de su esencia política), necesita forzosamente de una acción cultural como mecanismo que le permita funcionar dentro de este esquema de relaciones y contradicciones de grupos y tendencias diversas que se articulan en las instituciones. Parte de esta acción cultural está fundamentada en lo pedagógico, entendido no como la acción neutral y técnica de la trasmisión de valores sino como un lugar que se despliega desde lugares de poder específicos para conformar e influenciar. Lo pedagógico no es por tanto una herramienta que sirve para enseñar o aprender según sea el caso. Lo pedagógico surge cuando **es necesario** enseñar o influenciar desde lugares sociales "primordiales" (por decirles de alguna manera) hacia lugares subalternos (por decirles de otra). Esto es, lo que se desprende de varios autores que estudian este proceso <27> <28>. Conviene, pues, tener presente que la acción pedagógica necesita de un poder y autoridad para realizarse (existen tendencias que pretenden que puede darse una acción cultural pedagógica que contravenga esto, las veremos en los capítulos siguientes).

Lo pedagógico es político no porque el Estado moderno necesite de él para enseñar, es decir como mera "aplicación"; sino porque no puede existir una forma de transmisión cultural

independiente de los lugares desde donde se realiza, de los contenidos y de las intenciones de la transmisión. Lo pedagógico resulta ser la acción educativa de transmitir valores, instrucción y contenidos para hacer sociedad, o si se quiere, para construir la "civilidad": según Durkheim, civilización sería el "producto de bienes intelectuales y morales" y que "desde otro punto de vista, es la civilización la que hace al hombre; es la civilización la que los distingue (sic) del animal. El hombre es hombre en cuanto que es civil" <29>.

En la conformación de la civilidad la acción pedagógica tiene un lugar preponderante. Por cuanto se ha mencionado que la denominada estructura social no se conforma a la manera como las tendencias extremas consideran (del individuo "hacia arriba" o de la sociedad "hacia abajo"), tendrá que tomarse en cuenta el proceso institucional como elemento a partir del cual observar la acción de los sujetos en el orden social. Muy importantes resultan las teorías de Gramsci a este respecto <30>, ellas dan lugar a varios puntos que enfatizaremos así: 1) idea de que no se da la división entre infraestructura (económica) y la superestructura (jurídico, político e ideológica). Lo que significa que la participación social de los hombres (en sus varios "niveles") se da en una acción conjunta objetivo-subjetiva (las acciones técnicas son a la vez ideológicas, las acciones políticas son a la vez económicas. Al respecto ya Engels mencionó en una ocasión que la política era "economía concentrada".

2) planteamiento de que, puesto que tal división infraestructura - superestructura no existía, tampoco era dable entender el Estado como un puro organismo o institución separada de la sociedad. El Estado llegaba a ser entonces una serie de procesos que tocaban no sólo aquellas acciones que eran estricta y evidentemente políticas sino que el Estado estaba también en las acciones cotidianas de los sujetos participantes en sus instituciones (en la familia, el padre y la madre ejercían poder estatal y conformaban a los hijos como entes sociales, en la

fabrca el obrero establece relaciones organizativas con otros de manera que forma una institucion que lucha y defiende conquistas: una organizacion sindical que representa una fuerza estatal, y aun en las relaciones interpersonales se generan tensiones y acuerdos que contribuyen a la construccion de lo estatal). Sin embargo, no hariamos cabal justicia al planteamiento gramsciano si callamos lo fundamental: que existe una division (para el de clases) entre los proyectos sociales y que si bien las diferentes tendencias sociales contribuyen a la situacion existente en un momento, no todas ellas tienen los mismos intereses ni marcan las mismas perspectivas: existen corrientes que se ponen como alternativas al orden social prevalecte, con la orientacion de generar un nuevo orden.

3) Dentro de la sociedad los individuos actúan en órdenes institucionales (que como vimos son al mismo tiempo estatales). Pero las instituciones tiene cualidades diferentes, algunas están más ligadas a una función represiva (la policia, los juzgados, etc.) y otras más ligadas a una función de consenso (la familia, la escuela, etc.). La función represiva es puesta por Gramsci dentro del orden de la **sociedad política** y las funciones de consenso son puestas dentro del orden de la **sociedad civil**, señalando de manera expresa que estas funciones no son de manera alguna absolutas y que su significación es adquirida por la situación concreta en que se encuentren. Todas las instituciones buscan sostenerse, aquí hay que entender que la institución en determinados momentos se personifica dado que cristaliza proyectos de los sujetos a través de las acciones de grupo. Y para que tales proyectos puedan ser realizados se necesita que se ejerza una acción cultural que influencie a los distintos sujetos dentro y fuera de la institución esta acción cultural es pedagógica y busca instaurar un sentido general a sus acciones (proyecto social). Dado que no todos los proyectos pueden llegar a ser los prevalectes, habrá alguno que adquirirá el rasgo de dirigente este discurso conformará al denominado **sentido común**, puesto que

al convertirse en hegemónico dota de sentido a las diversas actividades de los sujetos; esto es se convierte en una visión del mundo, en una "filosofía" de la realidad.

4) Por la razón apuntada todas las instituciones son formativas puesto que marcan sus reglas para que los demás las sigan. Pero existe una institución formativa por excelencia: la escuela. Ella condensa los "ideales" que prevalecen en la sociedad desde el punto de vista del "ciudadano" deseable. La escuela al jugar este papel, se convierte en uno de los instrumentos culturales más importantes de las sociedades modernas y en la conformación de los sujetos.

Este breve recuento nos sirve para establecer la estrecha ligazón que existe entre la organización social y la participación de los individuos dentro de la **sociedad civil**, participación de suma importancia, pues es aquí (en la **sociedad civil**) donde, desde mi punto de vista se encuentra no sólo la encrucijada del porvenir de la sociedad actual, sino también muchas otras encrucijadas que tienen que ver con problemas aparentemente muy sutiles y oscuros, pero que son de primera magnitud dentro del punto de vista de que la realidad está articulada alrededor de discursos (muy entre parentesis, es allí donde pueden dirimirse -no en el sentido de anularse sino en el sentido de ajustar cuentas- una serie de problemas epistemológicos que pueden conducir, entre otras cosas, a una re-visión de la tolerancia de ideas y a la superación de los marcos totalizadores de las disciplinas de conocimiento actuales (autores como Wittgenstein <31> tienen una posición similar en la que puede notarse esa idea de articulación de lo que es desigual y contradictorio via el lenguaje).

Si ahora volvemos a recordar la fábula inicial quedará más claro a qué nos referimos con esas ideas que se **realizan** y elaboran en la sociedad civil (en el sentido de que adquieren cierta realidad y se elaboran, a la manera como Freud habla de los sueños como realización y elaboración de deseos). La fábula permite darnos cuenta de como llegan a compartirse ideas que en

aparición son "inocentes" y que bien vistas no lo son tanto.

He ahí una muestra de la fuerza de la sociedad civil, justamente una muestra de su fuerza discursiva, fuerza que como antes se expresó, tiene correlación con la debilidad aparente de su aspecto (la "inocencia"). Pero no solamente allí observamos su fuerza. La observamos también en la manera como en ella las cosas se "resuelven". Para muchos, el sentido común de la sociedad civil es un obstáculo que debe ser desechado en tanto uno se aproxima a la verdad; pues es visto como "subjetivo" e ideológico al punto de desechar lo que él dice <32>.

Puede concordar uno con la idea de que el sentido común no es un pensamiento ni disciplinado ni reflexionado, pero ello no autoriza desecharlo, más bien debiera uno preguntarse por qué el sentido común es como es y qué significa tal cosa. Desechar los significados provenientes de la sociedad civil significa para muchos un avance, desde el punto de vista de que ellos se sitúan en un punto de vista "fuerte", vale decir, predefinido, que es valorizado como más verdadero, más objetivo, o más "real", y desde allí es mirado todo lo demás que, como es el caso del sentido común, resulta cuestionado si no concuerda con los fundamentos del punto de vista usado. Y aquí nos encontramos con una justificación propia de lo pedagógico, la de tener un lugar desde donde imponer un punto de vista que se precia de ser el más adecuado para ser transmitido y defendido.

Señalan Berger y Luckman <33>, al referirse al tema, que a pesar de todo, todos tenemos que ver con esa sociedad civil (ellos la llaman realidad de la vida cotidiana), y es desde allí que se construyen otros discursos diferentes. A pesar de lo cual, no hay alguien que pueda sustraerse a ella ya que es el referente más inmediato y patente de nuestra existencia.

Esto muestra una problemática propia de la sociedad civil, de un lado es referente inmediato y patente de la vida de los sujetos. Por otro, resulta ser un universo sumamente contradictorio y hasta caótico con el que no concordamos del todo.

Es esta la razón por la cual los sujetos sintiéndose ligados a ella, a la vez desean que ella esté ordenada. Buscan afanosamente en ella un universo discursivo más perfecto, más ordenado, más real y racional. Pues les parece que el mundo necesita recuperar el orden que en algún momento perdió y que seguramente está atesorado en una esencia que hay que desencantar para que se despliegue (esencia humana, esencia natural, esencia social o de otro tipo). Se busca en orígenes míticos y en la historia (no por tal, menos mítica) la respuesta: el sentido del mundo. Se busca además que ese sentido adquiera concreción en la vida real y que concretice al orden. El organismo más acabado que se imagina para el logro de esto es supraindividual, capaz de tener en su poder la ley, capaz de ejercerla y garantizarla para todos: el Estado. En él que se depositan las esperanzas de un verdadero orden racional, a la vez que se le otorga respaldo.

La pedagogía es partícipe de esta acción. Como se mencionó con anterioridad, ella tiene la tarea de la **conformación** de los sujetos, propia de la esencia política de la sociedad moderna. La pedagogía respalda su acción en el Estado, no puede hacer otra cosa, ya que las sustancias con las que trabaja (contenidos, métodos, sujetos) no pueden ser dinamizadas y ni siquiera conjuntadas de forma coherente si no tiene respaldo en el orden y la autoridad, en términos de Bourdieu: necesita de la autoridad pedagógica para poder imponer el arbitrario cultural <34>.

Las teorías dominantes, al generar el punto de vista de que las cosas deben ser miradas de acuerdo a un modelo de realidad, conducen a despreciar lo que se da en la sociedad civil, salvo, claro está, aquellas acciones que son afines al punto de vista dominante. Las acciones que provienen de las teorías dominantes tienen respaldo y justificación, dicen ir en dirección de mejorar la vida de todos (la sociedad civil). Se espera que, en congratuación con tales planteamientos, la sociedad civil debe obedecer y actuar de acuerdo con la dirección que le marcan los que tienen el control. Todo esto se justifica si se considera que

existe un orden sustancial que conduce y debe conducir la vida del mundo.

Para las visiones científicas este orden sustancial, que antes se hallaba en Dios, ahora se halla en la historia vista como tendencia evolutiva de **progreso**, ¿quién puede demostrar la veracidad de tal afirmación? Por ello la ciencia no muestra, ella demuestra, es decir, pone ante nosotros pruebas, no últimas, se dice, sino cada vez más verdaderas, en la medida que resisten el embate de la crítica y de la discusión, al decir de Popper (35). El esquema darwiniano de la supervivencia llega a ser el modelo propio del pensamiento científico que cree en el progreso.

Para finalizar este capítulo, dire que el defecto fundamental de las diversas teorías científicas dominantes no consiste en su falta de cercanía con la realidad, o en el grado en que la abarcan, sino precisamente en la idea de esa cercanía y ese abarcamiento, idea que las hace aparecer como verdades que las llevan a no confrontarse con la sociedad civil. Se presupone que la única relación de la verdad con la sociedad civil es de arriba hacia abajo. La pedagogía que vehiculiza estos planteamientos no es ajena a esta situación como podrá verse en los capítulos siguientes.

4. LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DISCIPLINARIO.

A. EL PENSAMIENTO CIENTIFICO ORDINARIO.

Hemos visto que dentro de la sociedad civil se despliegan diferentes discursos, cuya influencia depende del lugar que marcan cuando se enuncian, del lugar que logran cuando se despliegan; es decir su influencia depende de su **realización**

Dentro de esta sociedad civil, como su característica propiamente política, existen discursos dominantes, en nuestra actualidad los discursos dominantes están configurados en forma de filosofía y ciencia. Respecto a las filosofías, habrá que decir en este caso que no todas ellas cumplen este papel, sino sólo cierto tipo de filosofía o filosofías entre cuyos intereses y componentes se encuentra el de ejercer una práctica organizadora desde lo normativo, cabe decir, **estatal**. Además existen filosofías que no accediendo directamente a la dominación se emparentan o asocian con las dominantes, colaborando con su ejercicio.

Otras filosofías son abiertamente contradictorias de los discursos dominantes entre ellas hallamos en general dos inclinaciones: **a)** las que contradicen los discursos dominantes con una perspectiva de re-cambio; su interés consiste en relevar la dominancia, de manera que los dominantes caigan y ellas puedan acceder a la dominación; **b)** las que cuestionan los **discursos de la dominación**, estas filosofías cuestionan no únicamente los discursos que en el momento dominan, sino también cuestionan a aquellos otros discursos que no siendo dominantes pretenden serlo. Dentro de estos discursos "negativos", hay los puramente nihilistas, y otros que podrían denominarse "abiertos", su pretensión consistiría primordialmente en **cuestionar**, vale decir, hacer preguntas sobre aquello que en apariencia es "lógico" o incuestionable, el interés de ellos no es concluir sino anunciar la conclusión, aquello que concluye, lo que finaliza, lo que muere

Para saltar a otra existencia "inedita".

Son los discursos de la dominación los que conducen y normatizan a la sociedad civil, de manera que esta se pliegue a determinadas formas de entender la realidad y les rinda tributo económico e ideológico (puesto que en ellos se busca el "enriquecimiento" y la manera de pensarlo y administrarlo). Llegan entonces a considerarse los discursos de la verdad, a legitimar como válidas sus percepciones sobre ella. Por esta razón, pretenden que son ellos los que pueden resolver las problemáticas surgidas en su seno (la "sana" creencia de que conducir y dominar significa también poder de resolver). Se quiere, entonces, dar soluciones técnicas y científicas hacia el espacio de la sociedad civil, cuando éste no es de tal tipo, sino político y moral, tal como lo señala Paul Goodman <36>.

Pero, ¿qué es entonces lo que sostiene a los discursos dominantes? Las filosofías y ciencias dominantes ganan espacios sociales en la medida que se configuran a la manera de la lógica dominante y la sostienen. Esta lógica dominante no es como podría pensarse, un conocimiento o una disciplina. Es un modo de vida que se articula en las instituciones, es por decirlo así, lo que impulsa los discursos pero no está dentro de su orden. Por no estar allí, se encuentra en lugares diversos a aquéllos en los que usualmente los discursos se discuten. Si se puede discutir la lógica de la filosofía y las ciencias, en cambio "no puede discutirse" la lógica immanente del modo de vida (puede intuirse, puede interpretarse), pues pertenece a un orden de otro tipo.

Dentro de las escuelas se da enorme importancia a una formación similar a la científica y a las orientaciones filosóficas que emparentan con la filosofía positivista - racionalista. Bajo la idea de que ellas pueden dar la orientación de la realidad objetiva a los sujetos, de presentar una visión unificada de la realidad, y de, en esos términos, unificar la sociedad civil cuya incoherencia es interpretada no como síntoma

sino como error.

En una enseñanza de este tipo (después veremos por qué es fundamentalmente así), priva lo general sobre lo particular, la noción de equilibrio como forma de progreso evolutivo, la visión de que en el universo existe continuidad sin huecos y sin fractura, el punto de vista de que las palabras y las cosas pueden mantener una relación exacta, el planteamiento de que se da una causalidad posible de ser identificada y reproducida, todo lo cual culmina en la visión de un universo ordenado en lo general.

LO GENERAL Y LO PARTICULAR. En este enfoque lo general domina sobre lo particular, que vive y se significa a sus expensas. La esencia es lo general <37>, la abstracción de la generalidad es el dominio de lo particular, que es desviación de lo general y llamado de la corrección; lo general es norma, lo particular es "error"; empero este error no se "malinterpreta" pues, como nos enseña Poincaré <38>, error no significa otra cosa desconocimiento de algunas variables que influyen en el fenómeno observado. Otro famoso científico enunció la frase lapidaria: "Dios no juega a los dados" <39>.

EQUILIBRIO Y EVOLUCION. Se establece que lo general es esencia, pero no porque se atienda a una constitución dogmática del universo, sino porque este resume la trayectoria de un fenómeno y esta trayectoria marca un sentido de progreso (en lo general) interpretado como el logro de un equilibrio más perfecto (en una visión positiva: como surgimiento de sistemas más complejos; en una visión negativa: como tendencia a un nivel de "calor medio" del universo o como la organización de mínimo esfuerzo).

Si el universo cambia, todos los cambios están representados por cambios de equilibrio. Lo general está en el equilibrio, y este puede verse en la naturaleza que, constituida en sistemas, éstos guardan entre sí y con su entorno, una relación armónica. Esta es la manera lógica de la coherencia de la evolución de la realidad: el acercamiento al equilibrio, a un equilibrio cada vez

más perfecto. Esta "tendencia" al equilibrio por parte de los sistemas materiales y orgánicos, da la medida de lo que nuestras ideas teóricas deben remedar: el orden simétrico de un universo cuyas partes "engranan" en/con el todo.

LA CONTINUIDAD. La forma de mirar más común del pensamiento científico emparenta con una visión de la realidad que se encuentra en un plano, como un mapa en el que diversas regiones pueden ser delimitadas pero no pierden su continuidad con las otras (planteamiento es criticado por Braunstein <40>. Haber "recortado" un sector de la realidad no lo desvincula ni de los adyacentes ni de los que se encuentran más alejados, ya que toda la realidad se encuentra dentro de las mismas dimensiones materiales, que son las únicas que propiamente reconoce la ciencia. En este punto es donde una pregunta muy importante tiene sentido: ¿cuál es la manera más adecuada de segmentar de manera que el todo pueda mostrarnos su orden? ¿acaso todas las formas de segmentar nos conducen al mismo orden, por ser orden verdadero? A pesar de la idea racional de que todo se encuentra dentro de un orden total, se deja ver que no cualquier forma de segmentar se considera adecuada y que hay, por tanto, formas "buenas" de segmentar, así como hay formas "buenas" de pensar (de aquí otra forma de justificar la necesidad de la enseñanza y de la didáctica).

LAS PALABRAS Y LAS COSAS. Como el universo se considera continuo, las palabras deben estar cerca de él para hablar de él. Hay entonces también continuidad entre palabras y cosas; la idea de un lenguaje perfecto, en donde cada cosa y cada proceso estuviesen designados por una palabra y relacionados por enunciados contruidos adecuadamente, es la ilusión de esta forma de concebir la realidad y la teoría. Las dimensiones de la realidad deben ser reproducidas por las dimensiones de las palabras para lograr un lenguaje coherente. El dato (unidad mínima de información que conserva su sentido <41>) da la pauta de esa cercanía entre palabras y cosas. Las dimensiones conformadas

por el lenguaje y la teoría no son reconocidas como diferentes a las de la realidad.

LA CAUSALIDAD. Las palabras son isomórficas con las cosas, y ambos sistemas cambian de forma ordenada, esos cambios se van identificando como cadenas de causas y efectos. El establecimiento de una sola variable para explicar la causa de un efecto es mirada como una restricción inadecuada. El pensamiento científico se inclina por la multicausalidad. Puede así "curarse en salud" para que no le achaquen malas predicciones. Pero el pensamiento multicausal necesariamente realiza la siguiente operación: para hacer concurrir en un momento dado diversas variables, ellas tienen que "traducirse" a un nivel similar de dimensiones: esto se plantea posible pues en el universo continuo cada fenómeno es traducible a diversos parámetros que pueden representarse en forma de ecuación <42>. Así, el modelo propio del pensamiento multicausal es similar al modelo mecánico: el de la resultante de fuerzas vectoriales, en el que todas ellas se identifican dentro de un nivel dimensional similar.

EL ORDEN GENERAL. Si hay dominio de lo general sobre lo particular, tendencia al equilibrio, continuidad entre los espacios definidos del universo, relación entre palabras y cosas, causalidad que puede entenderse como relación entre variables múltiples, entonces es posible **creer en un orden general**; orden que puede "intuirse", "inferirse" o "deducirse" según sea el caso. La ilusión presente es que se puede ser "realista" (objetivo dirían otros), no importando dedicarse a una parte reducida de la realidad, pues una adecuada aproximación y estudio de esa parte no contraviene el orden general.

De este fermento es de donde surgen las ideas que son manejadas como verdades sin tacha, pero todavía hay otro tipo de pensamiento que por su grado de racionalidad vale la pena de mirarse, pues tenido en cuenta desde ahora, nos ahorrará argumentos cuando posteriormente nos involucremos con la crítica de las ilusiones didácticas. Es el pensamiento dialéctico el que aquí vale la pena de ser mencionado.

5. LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DISCIPLINARIO.

B. EL PENSAMIENTO DIALECTICO.

Particularmente la idea de la dialéctica metida a la enseñanza, con su proverbial doble filo, expresa la racionalidad más acabada en choque con el positivismo más acendrado. Contradice la dialéctica, los planteamientos propios de la ciencia ordinaria influida por la corriente dominante del positivismo, de esta manera logra plantear un enfoque racional que no teme internarse en los pasajes oscuros de lo subjetivo e inobservable.

LO ABSTRACTO Y LO CONCRETO. La dialéctica consigue destronar la generalidad por lo abstracto, acercarse a la particularidad reconociéndola como **ser** (no como **no ser** = error). Logra así una visión más desarrollada y racional. La realidad ya no se enfoca como generalidad, pues esta última además de ahogar la particularidad, pues no la puede reconocer, pretende una estructura de la realidad basada en aquello que "sobresale", sin indagar por qué esto aparece de esta manera ni como eso que "sobresale" (generalidad) está configurado alrededor de lo "otro". Es así que la dialéctica plantea las nociones de abstracto y concreto <43>. Aquí la abstracción no es generalidad: poner "a la vista" el funcionamiento "característico" haciendo a un lado lo "secundario". Lo abstracto es algo totalmente unido a lo concreto. Lo real es racional, luego entonces lo abstracto no vive sin lo concreto. La idea abstracta tiene necesariamente que no sólo "cotejarse" con la realidad concreta, sino precisamente realizarse prácticamente en lo concreto, que no resulta ser el puro sustrato material de la idea sino una de las formas de su expresión racional - real. Entre lo abstracto y lo concreto no media sólo un trabajo lógico, media la necesidad de la antítesis que deviene síntesis. Es así como la particularidad pasa a ser valorada por su propia existencia y no a expensas de la generalidad. Cada fenómeno se produce en su lugar y en su momento

siguiendo leyes fundamentales de movimiento que integran en sí la particularidad.

LA SINTESIS. El equilibrio parecía la mejor manera de hablar del proceso de mantenimiento de los sistemas. Sin embargo, el equilibrio no puede interpretar más allá de la equilibración fehaciente. ¿Cómo trazar el desarrollo histórico de una manera racional, para no sólo anotar aquello que se equilibra en el momento? La dialéctica mostró un sentido en que la historia se mueve en espiral ascendente, movimiento particular que da la idea de superación combinada con retorno de los procesos, a momentos similares a los ya transcurridos, pero en un orden superior. El desarrollo visto como tendencia hacia un equilibrio más perfecto no agota toda su riqueza. El movimiento dialéctico tesis - antítesis - síntesis da cuenta además de una historia verdadera, no en el sentido de la consignación de los sucesos con una marca en el tiempo, sino en el sentido de mostrar cómo la historia para serlo necesitaba la explicación de los orígenes y de las modificaciones estructurales de las cosas. La historia de las cosas y de los hombres es el triunfo de la razón que logra, en su involucración en ella, superar la dispersión en pos de la síntesis.

RUPTURA Y CONTINUIDAD. A la pura continuidad plana de los fenómenos, la dialéctica le agrega sinuosidades, encrespadas montañas y profundos abismos. El planisferio de la ciencia que traza el modelo de la realidad en regiones de límites arbitrarios pero continuos, es convertido en otro modelo más terrestre o realista, en opinión de algunos (ellos dirían: ¿acaso no ocurre con todos los modelos, que al principio no son muy reales pero conforme se reelaboran se aproximan más a la realidad?)

La dialéctica muestra a la realidad no sólo en sus partes visibles sino en sus partes ocultas. El orden de la realidad no permanece como descubierto por el solo hecho de descubrir. Toda acción y sus productos conducen a sus contrarios. Una visión racional del universo no se conforma con la apariencia inmediata,

indaga aquello que sostiene al ser inmediato de las cosas: la historia que se marca implícitamente en una estructura actual, que no se muestra en lo inmediato, que debe ser interpretada.

La continuidad no está en el principio del pensamiento, es más bien resultado, esfuerzo que en la acción sintetiza lo que en el principio está opuesto, fragmentado o lejano. El universo es uno pero contradictorio, el esfuerzo por comprenderlo implica el esfuerzo por realizarlo: es Historia.

PALABRAS Y COSAS. Las palabras ya no resultan puro vehículo de significados a los que se debe implantar precisión y objetividad para que hablen de las cosas. Existe también contradicción entre unas y otros. La conciencia, que pone en palabras su acción sobre las cosas acepta la dificultad de hablar de las cosas mismas. Nadie puede hablar fuera o por encima de su experiencia, la pura objetividad es imposible, pues no puede hablarse desde el punto de vista de los objetos sin el sujeto. Las palabras son el nudo que puede, en la Historia, sintetizar la relación del sujeto con el objeto, más no puede sustituirlos a ninguno de ellos.

HISTORIA Y CAUSALIDAD. La causalidad que al principio es mecánica y luego multicausal, no puede, establecer relaciones que no se encuentren en un nivel dimensional similar. La gráfica de N dimensiones es el ejemplo más claro de esto: en la gráfica, las diversas dimensiones son convertidas a una cualidad geométrica similar. El pensamiento puede entonces decir de la utilidad de la gráfica para modelizar las diversas causas, si a esto añadimos la posibilidad de trabajar con la logística matemática, el pensamiento científico ordinario se sentirá doblemente complacido <44>.

A esto la dialéctica añade otras formas de entender la causalidad, sin restringir el uso de herramientas matemáticas, muestra como la causalidad va unida a **determinaciones** y no a variables. Las variables son el aspecto visible de las determinaciones pero no las agotan. El estudio de la realidad

necesariamente tiene que mostrar el origen y los cambios de estructura de las cosas para dar cuenta de las determinaciones. Son estas las que configuran el ser de la historia que no puede tener otro asiento mas que el sujeto social que las sostiene en la teoria y en la práctica.

TOTALIDAD. Empero, no es posible mostrar el origen y las determinaciones si no se observa el universo como totalidad. Las cosas no son continuas, entre palabras y cosas no hay definición precisa, la síntesis no significa anulación de la contradicción. Sin embargo, la Historia traza un camino que no puede ser concebido sin las múltiples determinaciones de las diversas cosas que integran la totalidad. Para la dialéctica no enfocar la totalidad implica una falla de principio en el conocimiento, falla que no puede ser cubierta por la ilusión de un orden general, que puede permitir la idea de que cada quien puede dedicarse a su especialidad sin preocupación, concibiendo que la realidad ya está ordenada pues la realidad ya esta ordenada de principio.

El pensamiento de la totalidad implica que el universo no se integra por si mismo, necesita del sujeto para hacerlo. Y el sujeto es parte constitutiva de ese universo.

La categoría de totalidad (en una vertiente diferente del pensamiento comun científico) también pretendió salvar los escollos restrictivos. Totalidad era el concepto capaz de enfocar la realidad en "sus" múltiples dimensiones, aprehendiendo el movimiento fundamental de ella: lo abstracto. Pero se continuaba con el planteamiento de que esa realidad se encontraba allí, justamente en el propio planteamiento.

Es esta la configuración de dialéctica que trabajada en la enseñanza nos conduce a vislumbrar una superación sobre el pensamiento científico ordinario, pero este pensamiento racional muestra tambien sus limites. La dialéctica se muestra como un pensamiento que no teme abordar las particularidades, contradice a las ideas que marcan limites a la investigación de la realidad,

incluso se cuestiona ella misma. La dialéctica al hacerlo, se pliega sobre si misma cuando despliega su saber. Gran hazaña envidiada por el positivismo que siempre quiso aplicarse a si mismo sin encontrar más que silencio. Al **desplegarse** la dialéctica rescata lo negativo, que antes era error y llamado de corrección, para ponerlo en el orden del eterno diálogo que como en toda pareja genera sus frutos (a veces frugales y fructíferos, a veces imposibles, a veces...). Al **plegarse** la dialéctica se tutea y pierde el poder que ante otros impone, mirándose a si de cerca los diálogos de "las cosas" se convierten en diálogos de palabras. Eternos juegos que se arrojan al albur del destino. El buno de Minerva no puede alzar su vuelo al anochecer, "desvelado" por haber aguzado la mirada durante el día (ese día que en su mediodía proyectó ya su sombra más corta, como lo señaló Nietzsche <45>).

LO DISCIPLINARIO COMO DEBER SER Y COMO CONTENIDO EN LA DIDACTICA.

Cuando existe sabiduría en la escuela, en la pedagogía, en la didáctica, en la educación en pleno, ésta consiste en ejercitar la racionalidad hasta el cansancio, de manera que cada vez el ejercicio pueda ser más fuerte. El trabajo de esa racionalidad es un modo de acción que es interpretado en la escuela como transmisión, como enseñanza de contenidos y valores.

La manera en que los contenidos y valores se enuncian y trabajan en la escuela, es a partir del planteamiento racional de que la idea puede dar cuenta del orden real, para fundamentar esto la didáctica toma las opiniones de la ciencia ordinaria y de la filosofía propia de ésta manejándolas como teorías que por ser reales se convierten en **deber ser**.

Siempre el **deber ser** se estructura en forma de teoría, o más bien, el deber ser adquiere su cualidad más acabada en la teoría. Las diversas prácticas, los diversos modos de pensar y ser pueden ser articulados por la teoría, la teoría se presenta como como la

forma más desarrollada de la conciencia. Así las cosas, para la didáctica no hay duda de que esta teoría debe transmitirse, función de las diversas instituciones es asegurar que los sujetos sigan los lineamientos de la "lógica" que las configura, "lógica" que en ciertos sentidos se puede enunciar en forma teórica. La necesaria transmisión de lo que puede decirse sobre el funcionamiento institucional y el uso consciente de este conocimiento por los sujetos resulta un **deber ser** propio e "inmanente" de cada institución particular.

Varios conceptos son nodales para la didáctica en este sentido disciplinario:

UNIVERSO. Para la didáctica el universo es **real** y posible de ser comprendido. El hombre es parte de ese universo, sea como ser capaz de objetividad, sea como sujeto activo que en su relación con el universo integra la subjetividad de su existencia.

SOCIEDAD. Es el orden de los hombres que debe tomarse en cuenta no sólo para fortalecer la adhesión de cada sujeto al orden social, sino porque además muestra la única forma en que los hombres pueden relacionarse unos con otros, incluyendo la misma escuela. Para algunas interpretaciones esta relación está ya definida y es incambiable, para otros es reformable y para otros más, necesaria de ser cambiada (contra la actual que es de desigualdad y dominación). Para la didáctica es necesario apearse a un orden de relación prefigurada desde lo social (sea en apoyo a un orden, sea en contradicción con él, pues se asume: 1) la directa posibilidad de transmitir el orden del mundo, 2) que el orden del que se haga partícipe la didáctica está basado en la toma de un orden específico que se puede usar en relación con el orden social general o la totalidad social.

FILOSOFIA. La didáctica establece la necesidad de adherencia a un "código de valores" (que realmente no es sólo tal) y que se defina la finalidad de la enseñanza y de su contenido. Para algunos esto quiere decir algo propiamente filosófico, para otros significa algo implícito, que debe definirse sólo en aquellos

puntos que están más ligados en la enseñanza. Lo que es común a las orientaciones didácticas es la necesidad de una filosofía "fuerte" (explícita o implícita) que explique al mundo y al sujeto para fundamentar la capacidad de la educación para enseñar ilimitadamente.

DISCIPLINAS. Para algunos no es sólo ciencia lo que la enseñanza debe transmitir. La ciencia, la religión, la ética, el arte, el deporte, puestas en la escuela se convierten en **disciplinas:** campos de estudio y/o desarrollo. Pero las disciplinas se asocian en dos sentidos con la didáctica, por un lado sirven de **contenido** y por el otro le sirven de "ejemplo" para nacerse ella misma similar en desarrollo a las disciplinas. Como contenido creo que ya ha quedado establecido que existe necesidad de justificar la enseñanza de ciertas cosas (fines), por el lado del ejemplo, vemos que la didáctica no puede vivir sin asemejar su ejercicio a otros, lo que quiere decir que vive del ejemplo. Los contenidos son ejemplos que la didáctica debe vehicular en su propia ejecución: la didáctica en acción es el ejemplo de lo que se transmite, de allí la tan exigida cercanía con la vida real. Las disciplinas se entienden como la forma idónea de conocimiento de la vida real.

AUTORIDAD. Ya que la didáctica puede estar segura de su adscripción a órdenes más generales o abstractos, y que tales órdenes son propios también de las diversas dimensiones del universo y la vida humana (y de las disciplinas mismas que dan conocimiento sobre todo ello), no existe empacho en ejercer la autoridad que todo ello le confiere: la primera idea de autoridad es la que viene del propio orden (en sus varias dimensiones y modalidades), la segunda idea de autoridad es la que personaliza y personifica el propio maestro.

Las disciplinas y su orden signan a la didáctica, pero la didáctica, hemos visto, no se mueve por sí misma ni de manera aislada, pues en tanto práctica social específica que se realiza

en la escuela es también signada por las exigencias de esa práctica.

Los rubros que se han tratado anteriormente le dan sentido a la didáctica desde las disciplinas y sus órdenes. Pero ¿cómo actúa el maestro en relación a esto?

Para el maestro, para el alumno, para el hombre común, toda fundamentación "exquisita" sobre la didáctica sale sobrando si esta no logra realizar sus fines, propósitos u objetivos. Curiosa esta práctica que necesita de tanta justificación y a la vez de tan poca.

Se habla de una "buena" o de una "mala" didáctica, de una eficiente o de una ineficiente transmisión del saber. La buena didáctica exige sus frutos, el fin es la adecuada transmisión de contenidos, pero para ello el ejercicio de la enseñanza - aprendizaje exige acciones **sui géneris** relacionadas con la disciplina:

1. La buena didáctica **representa** al contenido. El maestro y sus estrategias son personificación de ese contenido. El consenso o dominio que crea el maestro en el aula alrededor del conocimiento no proviene de él. Para todos es claro que la misión del profesor es enseñar cosas que él no inventa o descubre: él **representa** y **personifica**.

2. La buena didáctica busca la **identificación**. Si el profesor representa una disciplina, lo hace para que los estudiantes se "enganchen", para que aprendan; para motivarlos mediante su capacidad de generar o liberar el deseo de aprender, y esto se logra con la identificación del alumno con la personificación hecha por el maestro y con la identificación de esta con la vida diaria. El contenido disciplinario debe presentarse como algo que existe ya en ciernes en el estudiante, este debe identificarse a partir de esto con el hacer propio de la disciplina.

3. Las disciplinas por ser asociables con lo que se hace en lo cotidiano se explican en la escuela por medio de una metáfora.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Se dice que hay metáforas constitutivas que son propias del conocimiento, de aquí se dice que todo conocimiento es esencialmente metafórico; por otro lado se dice que existen metáforas pedagógicas que facilitan la enseñanza y explicación de teorías <46>.

4. La didáctica para muchos tiene la tarea de preparar para la vida (para otros es una forma de vida que se relaciona con otras formas <47>), de allí que se le exija cercanía con la vida externa a ella; pero esta cercanía debe estar estructurada por la organización disciplinaria (y no por la vida misma que muestra desorganización). Esta es la utilidad del conocimiento: poder traducir a un código válido todo lo que ocurre en el mundo.

5. El método en la didáctica surge en gran medida de las disciplinas. Las disciplinas tienen una lógica dominante con un método que denominan científico, la didáctica trata de hacerlo suyo en su ejercicio.

IZT. 1001173

6. Cuando se transmite algo "cierto" la didáctica puede mentir. Los "trucos" didácticos son la manera de mentir para llegar a la verdad (ver en capítulo 6 apartado 8: "Sujeto y simulación"). Se dirá que no se miente, sino más bien se busca decir verdades a medias a sujetos que no pueden comprenderlas completas. Esto genera la necesaria "deformación" del conocimiento; o dicho de otra manera, la formación de un conocimiento basado en el de la disciplina pero construido y acomodado a las finalidades de enseñanza.

7. La conciencia es el receptáculo de la enseñanza y el aprendizaje, lo que se enseña es o puede hacerse consciente, al igual lo que se aprende. El orden de esta conciencia es en parte disciplinario, pues las disciplinas nos muestran aquello de lo que la humanidad se ha hecho consciente y puede hacer consciente a las nuevas generaciones.

Buen marco de trabajo para el psicólogo que quiera adentrarse en estos asuntos sobre la didáctica y las disciplinas. Me parece



que ante esto no será el caso responder con la exacta teoría del aprendizaje que genere como imagen simétrica la forma de enseñar

A cada punto en que la didáctica se asocia con las disciplinas habrá que establecer cómo lo psicológico es parte de tales procesos. Cuando lo didáctico refiere en su fundamentación ordenes más generales ¿cómo funciona lo psicológico en ellos?

Cuando el profesor representa, personifica, una disciplina ¿qué procesos psicológicos se dan entre el profesor y el alumno en la identificación o no con la representación?

Si desde lo social - institucional la didáctica impone su orden traduciéndolo en orden disciplinario, ¿qué pasos sigue esta, denominada por muchos pedagogos, psicologización? (como la llama Dewey <48>).

Son algunas preguntas que la psicología puede ir trabajando para configurar un saber sobre la didáctica.

6. LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA EN EL ORDEN DEL SUJETO.

El sujeto es el motivo de la enseñanza. La supuesta necesidad de formar a aquellos que no están formados o que les falta formación, es un motivo plausible a la vista de todos. La familia cumple su cometido socializador inicial, la escuela toma el relevo para asegurar la educación de aquellos aspectos que la familia no puede dar. La escuela moderna tiene ante sí esa función en el orden de una estructura política social - institucional. Sin embargo, es el sujeto el que va a ser formado y acerca del cual cabe preguntarse por su orden. ¿O acaso es sólo receptáculo de un orden externo?

Las respuestas a la pregunta han sido clásicamente tres y siempre reiteradas: a) la de la "tabla rasa", en la que el sujeto aparece como un ser al que se le van grabando los ordenes del mundo exterior puesto que no tiene orden propio; b) la del hombre bueno o malo, racional o irracional desde el nacimiento, que tiene un orden propio que puede fomentarse o deformarse por el mundo exterior; c) la de la interacción, idea que plantea que el sujeto es resultado de la relación de sus estructuras con las estructuras del medio.

Tales respuestas son lógicas pues parten de la premisa de que entre el sujeto y el medio hay una continuidad que puede admitir cualquiera de las tres variantes. De igual manera la pedagogía y la didáctica buscan a partir de esas opciones y de otras consideraciones, dar argumentos para fundamentar la formación del sujeto. Lo común a las tres variantes es la identificación de carencias en el sujeto, la formación de éste se hace necesaria, pues se considera que el orden, se configure principalmente a partir del sujeto, del medio o de la interacción, necesita ser desarrollado en aquél a través de la formación. Los fines de la educación se proponen llenar esas carencias. Esos fines serán deber ser de la educación desde la institución hacia el sujeto, instrumentados por el maestro. A continuación veremos una serie

de consideraciones que se refieren al sujeto desde las aquellas concepciones que son propias (tradicionales) en la didáctica.

1. SUJETO Y ADAPTACION. La carencia del sujeto respecto al deber ser es vista en el orden de la necesidad. Se entiende que todo sujeto necesita cubrir necesidades de formación aunque estas sean diferentes <49>. Se dice que el sujeto debe formarse para aprender a sobrevivir en las condiciones actuales, pues se establece claramente que la relación del sujeto con su mundo es una relación económica en la que los intercambios deben ser equilibrados. Y en este orden de pensamiento nada hay de más económico ni de más necesario que adaptarse y sobrevivir.

Empero, el sujeto se resiste a la sujeción, se resiste a la necesidad, se resiste al orden. Pugna por desarticularse, por desordenar su entorno mediante acciones antisociales. Se percibe este grave problema; pues nadie se socializa sin costo ni existe sociedad que socialice sin conflicto. Lo que haya "detrás" de este problema poco parece importar para los fines de la estructura social - institucional, igualmente poco parece importar para los fines propios de la educación y la escuela. La pedagogía y la didáctica son proclives a no preguntarse por la problemática del sujeto. Cuando algo preguntan acerca de él lo hacen en el marco del "reino de la necesidad", es decir desde la consideración de que hay necesidades básicas y secundarias que los sujetos deben cubrir aunque diversamente. El sujeto resulta pues definido y predefinido en un orden económico en el que carencias y excesos deben regularse con fines de adaptación -sobrevivencia.

2. SUJETO Y PALABRAS. Signo también de las tendencias desarticuladoras del sujeto, son aquellos temores de que las palabras dejen de significar. La experiencia común de sentir, en momentos de contrariedad, semisueño o desubicación, que alguna palabra es rara porque suena de cierta forma que nada tiene que ver con aquello que significa y de pronto sentirse sorprendido por esa cuestión lógica que es la relatividad entre palabras y cosas.

es experiencia que anuncia algo más. Si en tales momentos nos sentimos solo sorprendidos y extrañados es porque esa experiencia no se generaliza a toda nuestra certidumbre de lenguaje. Cosa que en peligro de ocurrir nos produce temor.

Solemos defender la necesidad de un lenguaje preciso y eficiente (funcional). Nos molesta la diversidad de sentidos de ciertas palabras (o de todas las palabras). Tener palabra es literalmente tener seguridad. Una vieja consigna de los exorcistas rezaba: "nombrarlos es dominarlos" <50>; es decir, el primer paso para controlar a un demonio era conocer su nombre y decirsele. Al igual, en el presente, angustia no poder nombrar. Lo desconocido es aquello que no tiene nombre, y nombrar es el primer paso de conocer y dominar.

Ciertamente, y se ha apuntado, es generalmente aceptada la relatividad del lenguaje, pero por esta se significa la asociación arbitraria, en principio, entre palabras y cosas, más no la posibilidad de, una vez establecida la asociación, una ruptura o un libre juego entre palabras y cosas.

Puesto que se dice que el significado de una palabra "tiende" a ser uno, entonces vale la pena transmitir tales significados para que las nuevas generaciones accedan a ellos. La pedagogía y la didáctica emprenderán esta tarea educativa, bajo el preciso entendido de que es posible la transmisión, pues esta se fundamenta en palabras (aún las instrucciones más técnicas y los aprendizajes más prácticos se articulan por medio de palabras) que tienen características verdaderas.

3. SUJETO Y CONCIENCIA. Es planteamiento básico decir que el sujeto es consciente. Pero al decir esto no se trata de decir que es consciente como una de sus características en relación o contraste con otras, sino se trata de decir que es su característica principal y que aquellas que salen de esta caracterización no son en modo alguno contradictorias con ésta. En estos términos, aquellas cosas que no están en la conciencia representan una limitación: en el orden perceptual, en el orden

del conocimiento o en el orden de la amplitud y profundidad. Si no somos conscientes de **todo** lo que ocurre en nuestros medios interno y externo se debe a la imposibilidad de tener receptores dirigidos en todos los sentidos y modulados para toda cualidad de información; si no somos conscientes de muchos fenómenos que se dan en el universo, se debe a que no conocemos todo, pero cuando nos percatamos, descubrimos un nuevo fenómeno, nos volvemos conscientes de ello; si conocemos los rasgos generales de algo y sus características más sobresalientes, pero no conocemos las más específicas ni las más profundas, se debe a que no podemos abarcar con la misma intension y extension todas las cosas.

Es así que, también para la pedagogía y la didáctica, el sujeto resulta consciente en primer lugar; y el reconocimiento de que no puede ser consciente de todo significa considerar ciertos límites que no rompen con el orden general del universo ni rompen la posibilidad del acceso a ese orden por vía de la conciencia. La didáctica puede entonces decir que las posibilidades de educación son ilimitadas y que es posible (dentro de límites reconocidos) enseñar todo a todos <51> <52>.

La conciencia además es el reservorio de la moral, puesto que la conciencia accede a la verdad, ésta tiene necesariamente que mostrar las leyes del universo, el deber ser en su más preclara expresión. Hegel apunta: "El hombre moral no es meramente aquel que desea hacer lo correcto y lo hace, ni el hombre sin culpa, sino el que está consciente de lo que está haciendo" <53>.

4. SUJETO Y SU ORIGEN. El sujeto es reconocido como consciente y esta característica como esencial en el proceso de conocer. Sin embargo, cabe preguntarse por el origen del propio sujeto; esta pregunta toca varios aspectos: a) origen del sujeto como especie humana, qué determinó su capacidad consciente; b) origen del sujeto como "individuo", en qué momento un nuevo ser se convierte en sujeto; c) origen del sujeto como diferenciación presente entre el sujeto y las cosas; esto remite a preguntarse dónde comienza y donde termina el sujeto, ¿en su propio cuerpo?

¿lo que está dentro de la piel es sujeto y lo que está fuera es objeto?

La pedagogía y la didáctica adoptan un punto de vista que retoma la argumentación anterior de la conciencia, el sujeto es el sujeto de la conciencia, su origen está en el propio origen de la conciencia, y el origen de la conciencia puede describirse por medio de su propia existencia, ya que la conciencia es la racionalidad capaz de hallar las verdades del mundo.

5. SUJETO, VERDAD Y CERTEZA. El lenguaje bien estructurado y su correspondiente buena conciencia, nos conducen a poner una barrera a la amenaza de las interpretaciones. Sabemos que son muchas las interpretaciones que pueden hacerse no sólo de sucesos aislados o de explicaciones particulares, sino de la realidad misma. Por este camino llegamos a graves conclusiones o por lo menos a graves preguntas: ¿son todas las interpretaciones válidas? ¿en qué sentido?, ¿hay alguna interpretación más válida que las demás?, ¿las interpretaciones pueden ser verdaderas o no **independientemente** de quien las haga?, ¿qué sostiene nuestra vida "real", verdadera si no encontramos la interpretación más válida?, ¿es cuestión de creencia y fe?

Justamente es aquí donde debe funcionar la barrera de la conciencia y el lenguaje bien articulados, que no dejan fractura por la cual se cuelen los cuestionamientos. Es así que se abogará por un planteamiento en el que verdad, certeza, validez, utilidad, sean equivalentes. El sentido de la verdad será el del orden, orden que puede expresarse en el lenguaje para acceder a la conciencia; eso expresado por el lenguaje será verdadero en la medida que sea válido en la realidad, la validez va de la mano con la utilidad, pues es la aplicación y ejecución de una idea (sea en lugares de comprobación científica o de utilización técnica) la que da la pauta para tenerla como cierta en los límites actuales. La utilidad del conocimiento es un punto clave, aparentemente las discusiones aquí terminan, todo aquello que las palabras, por el pecado original de su relatividad, pueden posibilitar de equívoco

e impreciso, queda saldado en este terreno. Pueden darse muchas interpretaciones pero la práctica útil nos conduce a no aceptarlas todas. La navaja de Occam (principio de parsimonia, de simplicidad) filosóficamente dispuesta se descarga como la espada de San Miguel sobre el demonio de las interpretaciones que de alguna forma se exceden.

La pedagogía y la didáctica son participes de esta forma de considerar la realidad, es decir como realidad verdadera, pues les parece que otra cosa sería considerar a las palabras ilusiones y al conocimiento sólo constatación de la ilusión, incapaz de ejercerse. No puede ser de otra manera: si la pedagogía y la didáctica han de transmitir, esto sólo puede ser posible si hay verdad: la seguridad de su existencia únicamente puede comprenderse por la vía de la autoridad, debido a que las limitaciones de nuestra conciencia nos impiden el acceso inmediato a ella. La didáctica en su ejercicio buscará enfatizar la idea de la verdad de la realidad y de la realidad de la verdad, mediante la autoridad y el ejemplo; la realidad se expone de manera dogmática, no como puro estilo dogmático del maestro, sino como la única forma que la exposición de la realidad puede adoptar, pues ¿cómo transmitir el orden de la realidad si no se expone como tal, como realidad verdadera? Pero la didáctica añade el ejemplo como manera de aproximación a la realidad, el ejemplo demuestra la realidad por partes, demuestra el orden de cada parte, lo sacraliza y plantea la conclusión edificante de que ese orden propio del ejemplo es ejemplo del orden general. ¿No se demuestra acaso la ley de la conservación de la materia en el espacio reducido del laboratorio? ¿no se demuestra, del mismo modo, la existencia de Dios por la atenta observación de lo que nos rodea y la pregunta, plena de mística inspiración: ¿quién pudo crear cosas tan perfectas y ordenadas??

6. SUJETO DE LA EDUCACION Y DIDACTICA. Queda establecida la necesidad de formar al sujeto carente de ciertos conocimientos, habilidades o actitudes. Queda asimismo establecido que el sujeto

Debe acceder a un orden verdadero por la vía de su sujeción a una autoridad representante de la autoridad de ese orden. Así, el alumno aprende mejor en la medida que acepta esa sujeción y en la medida que genera una mayor dependencia respecto al maestro (54). El buen alumno, así como el buen maestro, se reconocen en modelos que son simétricos. El buen maestro, se dirá, es aquél que (fuera de los estilos particulares) logra que el alumno movilice su interés hacia el contenido y trabaje en él; para hacerlo, le transmite la lógica interna de éste (forma de razonar) y la lógica externa del mismo (forma de accionar), además de mostrarle la utilidad que tal contenido tiene en su vida diaria, sea desde el punto de vista intelectual, profesional, ético, social u otro. El buen alumno es de manera similar, aquél que está dispuesto a aprender, que tiene conciencia de sus carencias y limitaciones, que está de acuerdo en ir adecuando sus intereses personales y momentáneos a los fines generales y trascendentes de la institución - sociedad; además, este buen alumno no sólo encuentra una motivación "natural" a aprender, sino que además le encuentra siempre utilidad a las enseñanzas; para él todo conocimiento es aplicable aunque esta aplicación esté restringida al marco de la escuela y del ejercicio del ejemplo ideal (que como Adorno nos dice, es lo que la escuela tiene por real).

Lo que de aquí podemos deducir es que la acción didáctica tiene mejor efecto a la vista de todos cuando se realiza en forma de consenso, cuando el profesor y el alumno están claros del papel que a cada cual les corresponde y lo asumen; es decir tienen conciencia. Si este planteamiento no es adecuadamente valorado, no se entenderá por qué lo tradicional de la didáctica congenia de manera precisa con los planteamientos religioso - democráticos, y por qué son precisamente las corrientes religiosas las que son educadoras por excelencia y las que han generado los planteamientos didácticos más desarrollados, que después son retomados por otras corrientes laicas para hacerlos suyos e incluso para usarlos de manera antirreligiosa. El consenso es,

pues, una característica propia del ejercicio de "hacer comunidad", lo cual al hacerse desde una perspectiva del orden superior que dicta ciertas normas toma forma religiosa aunque explícitamente no se plantee o se plantee lo contrario.

El sujeto para ser "enganchado" por la institución y puesto en relación con el consenso, tiene que ser influido a partir de sus características. Debe ser interpelado, decía althusser (55), esto significa que la intervención de la institución en el sujeto se pasa no solamente en un ejercicio unidireccional de influencia, manipulación o convencimiento, sino que el sujeto es influenciado, "manipulado" o convencido por correspondencia del sujeto con la institución. La didáctica comprende (sin comprenderlo) que es preciso integrar al sujeto dentro de la acción y dentro de la normativa de la escuela, y que la mejor manera de hacerlo es justamente haciéndolo participe de ello; para lograrlo la didáctica busca hacer la correspondencia entre dos órdenes: el orden del sujeto con el orden escolar; y en el caso particular, entre el orden del sujeto con el orden del contenido (el contenido es una dimensión del orden escolar). Los dos órdenes, el del sujeto y el escolar, son considerados como reales y que entran en relación económica de intercambios equilibrados. Para comenzar, la didáctica busca trabajar con el sentido común y con los lugares comunes, es de allí de donde el sujeto viene y de donde hay que comenzar. El sujeto viene ya con un bagaje de socialización (la familia es uno de los elementos socializadores básicos, pero otras instituciones habrán hecho ya su parte, esto depende del sujeto a que nos refiramos, puede también tener ya experiencia en instituciones escolares) y esto es lo que la escuela retomará para ejercer su actividad e integrar al sujeto. Puesto que para toda institución escolar se presupone ya una socialización base, ¿cuál es la labor socializadora de la escuela? Esta consiste en adherir al sujeto al orden social pero de una manera particular que consta de dos pasos: 1) "troquelando" en él el sentido del orden (un orden), es decir, haciendo al sujeto consciente del orden,

estableciendo la racionalidad de él, proporcionando las vías válidas y adecuadas para considerarlo, analizarlo, criticarlo y construirlo; 2) basándose en el orden cultural y en el "troquelamiento" de éste, hacer que todas las cosas y su funcionamiento se asemejen a ese orden. Desde el punto de vista racional proporcionado por la escuela todas las cosas pueden ser interpretadas y comprendidas. En este sentido, lo didáctico significa retomar el orden establecido, darle forma en la conciencia y generalizarlo a todas las cosas.

7. SUJETO Y TEORIA DEL SUJETO. A lo largo de esta exposición se observa como el sujeto resulta considerado desde la didáctica de una forma particular. Es significativo que así sea, las teorías que a las que se adhiere la didáctica, para considerar al sujeto, tienen en común varias características: a) el sujeto es parte de un universo ordenado; b) el sujeto puede reproducir de alguna manera el orden del universo y puede dar cuenta de él; c) el sujeto es consciente y esta cualidad le ayuda a distinguir lo real de lo que no lo es, lo importante de lo accesorio, lo necesario de lo superfluo, lo simple de lo complejo, lo que corresponde al orden de lo que desordena; d) el sujeto se adhiere necesariamente a ese orden universal que es retomado como deber ser; e) el hecho de que el sujeto sea consciente y pueda ser capaz de conocer el mundo puede plantearse como algo ya dado o como algo que se fue desarrollando a lo largo del proceso evolutivo, este último planteamiento más acorde con la teoría científica establece que el sujeto, su conciencia y su conocimiento han sobrevivido por estar adaptados al medio, esto significa una correspondencia objetiva con él; f) el sujeto está en relación de intercambio equilibrado con el medio, hay una economía posible de ser establecida y utilizada; lo útil es la medida de validez y verdad del conocimiento; g) el sujeto vive en un mundo de necesidades, él mismo tiene necesidades que satisfacer, la necesidad representa un desequilibrio del sujeto con su medio, ese desequilibrio debe ser cubierto; el deber ser

representa la distancia que el sujeto debe cubrir para volver a un estado de equilibrio; el deber ser es un rasgo ligado al orden general del universo y a la necesaria adherencia del sujeto a ella.

Diversas teorías, que son propiamente psicológicas, cumplen estas características, o lo fundamental de ellas, y son retomadas por la didáctica: desde las psicologías del sentido común (folletines y manuales que nos hablan de nuestra personalidad y como superarlos), hasta diversas corrientes que buscan un estatus científico basado en la idea de "objetividad" en la observación y consecuentemente en la idea de predecir y controlar fenómenos (entre ellas encontramos: el conductismo, el cognocitivismo, la teoría de la gestalt, la teoría piagetiana, y muchas escuelas psicoanalíticas).

8. SUJETO Y SIMULACION. La escuela prepara para la vida o es un modo de vida similar a los demás que contribuye a formar a los individuos. Para hacerlo realiza un trabajo que busca denodadamente tener correspondencia con la vida externa a la escuela. Lo propio de la escuela y del trabajo didáctico consiste en remedar algo que se considera importante (un texto habla de emular <56>). El profesor sabe que él no es propiamente el creador de conocimientos, él es un transmisor, un difusor, alguien que siguiendo ciertas estrategias logra que los alumnos aprendan. El profesor en principio sólo **representa**, lo que el profesor representa es un orden u órdenes que lo trascienden. El defiende lo que sabe transmitiéndolo a los alumnos, pero defenderlo no significa comprenderlo cabalmente, el profesor desea representar adecuadamente aquellas figuras de las que tiene como misión ser portador. El maestro es un actor que encarna el contenido para mostrarlo, para enseñarlo. En este sentido es significativa la frase de Comenio al principio de su **Didáctica Magna**: "Al pronunciar Pittaco en la antigüedad, su famoso ... (conócete a ti mismo) ... , acogieron los sabios con tanto entusiasmo dicha sentencia, que para entregarla a la plebe afirmaron que había

descendido del cielo, y cuidaron de que fuera inscripta con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos, adonde concurría gran multitud de hombres. Fue prudente y piadoso proceder, pues aunque en realidad era una ficción, se encaminaba a la verdad, que es más clara para nosotros que para ellos" <57>.

Si nos detenemos un poco en la frase anterior vemos planteada de una manera meridiana el fundamento de la acción didáctica: ser portadora de un discurso que se dice proviene de una entidad más grande, más sabia, más gloriosa; además establecerlo así para la plebe, para los carentes de formación; y por último la justificación de que tal proceder no es inadecuado (¡aunque sea ficción!) pues este "truco" está justificado por la bondad de sus fines: ¡encaminar a la verdad!

Pero, si por parte de la institución y del maestro se ejerce esta suerte de engaño (finalmente justificado porque este camino a la verdad "es más claro para nosotros que para ellos"), en correspondencia el alumno, el sujeto de la didáctica, actuará acomodándose a tales situaciones. Para valorar los resultados de la acción didáctica la alternativa no es mirar si el estudiante realmente cree en lo que el profesor dice, o si realmente lo sabe a la manera como el profesor quisiera, la constatación de los resultados de la acción didáctica se mueve por otros sentidos que son los de la acción escolar: la **actuación** por parte del estudiante del papel que le corresponde.

Se habla de **simulación** <58> para dar cuenta de este proceso de "actuación" en la escuela. Pero en muchas ocasiones ese concepto es usado en un sentido moralizante o peyorativo, como estableciendo que si en la escuela los sujetos simulan es porque está funcionando mal, creo que es más conveniente considerar cuál es la raíz de la simulación desde la misma actuación y ser de la escuela.

Con respecto al sujeto no es nueva la polémica respecto a qué tipo de acción realiza en lo social, el papel de la persona en la sociedad y en la historia: Es actor, espectador, marioneta,

participante, observador, crítico. Y es curioso ver que esta terminología es "espectacular" (en el sentido de que habla de la vida como un espectáculo donde se actúa, como si la verdad de las acciones, el creador del libreto se encontrase en otro lado... lejano).

9. SUJETO Y DOGMATIZACION. La escuela tiene definida la responsabilidad de formar sujetos dentro de una sociedad específica, aunque los sujetos que comparten el espacio de la escuela tengan diferencias, sus acciones deberán ser consistentes con aquellas actuaciones que significan formar sujetos (hemos visto que esta actuación no significa necesariamente convencimiento o creencia por parte del formado). Esta actuación de formar adquiere una forma dogmática: lo que se muestra ante el alumno es la forma de la existencia del orden. Ciertamente cada profesor buscará dar diversas orientaciones respecto al contenido, algunos lo harán con un estilo más dogmático, otros con un estilo más crítico, otros incluso mostrarán un estilo desordenado; pero el afán y su representación será el de transmitir, lo que en primera instancia significa participar de un orden que no está en cuestión, que establece la medida del dogma básico y oculto. Por tal motivo el alumno aprende del maestro la certidumbre de un dogma y un estilo de representárselo. Quien pretendiese que la particularidad del estilo de un maestro es secundaria, equivoca en pensar que la transmisión finalmente se da, independientemente de la forma en que se realice.

Para concluir este capítulo referente a la didáctica en relación al sujeto, me gustaría apuntar una última consideración que tiene que ver con la posibilidad o imposibilidad de la transmisión. Me parece que la didáctica ha tenido excesiva confianza en la posibilidad de la transmisión, esto es, desde mi punto de vista, además de algo propio de la didáctica, algo que comparte con otros puntos de vista y con el sentido común. Percibido el mundo humano como un mundo económico y por tanto

equilibrado o tendiente al equilibrio, la opción que se antoja más lógica es la de que existe transmisión de la información y de que esta no puede tener otro problema que el del error, sea de codificación, de canal, de interferencia, de entropía, de decodificación, u otros similares. Se antoja inadecuado que se nos diga que lo que se da en una interacción humana definida como comunicativa es algo diverso a la transmisión. En términos de la didáctica esto suena además de inadecuado peligroso. A pesar de lo cual mencionaremos un ejemplo que no sólo es fundamental, sino además prototípico de la manera en que el sujeto aprehende su realidad.

Si el aprendizaje requiere de la transmisión, del ejemplo, de la actividad ¿cómo se aprende lo sexual? Las observaciones de Lorenz <59> nos muestran como en algunas especies animales se da un "aprendizaje" de lo sexual ligado a experiencias tempranas del animal. El objeto sexual está representado por el objeto que impronta las primeras experiencias del animal, la madre cumple este papel en la impronta por ser el objeto más cercano y en movimiento. Si ahora miramos lo que ocurre con el humano veremos gran diferencia en cuanto a un proceso similar. El humano tiene en primer término a la madre como objeto cercano, sin embargo ese objeto, que es al mismo tiempo un objeto sexual, le es negado como tal (prohibición del incesto), es así que el crío humano se convierte en sujeto, por vía de la negación se reconoce como ser aparte y conforma un lenguaje que habla desde lo que le fue negado. El lenguaje enuncia contrastes que no tienen otro fundamento mas que lo que le fue negado, lo que falta.

Curiosamente el sujeto "aprendió" sobre lo sexual (y sobre la manera de hablar del mundo) con un objeto que no puede hacer suyo.

¿Acaso la didáctica no pretenderá enseñar aquello que se aprende por otros medios? ¿Su pretensión no es acaso desmedida cuando solo puede literalmente enseñar, es decir, mostrar? Y ante lo mostrado los sujetos miran y aprehenden, mientras actúan su papel.

7. LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA MIRA DESDE EL ORDEN TECNICO.

Los capitulos anteriores han servido para dar una panorámica de los aspectos que tiene que ver con la didáctica, el presente capítulo trata de resumir tales aspectos y precisar como la mirada técnica los enfoca; esto servirá, además, para mostrar como la psicología (es decir, varias corrientes de la psicología) se emparenta con la vision didáctica.

6.0. LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA COMO PRACTICAS SOCIALES.

La pedagogia y la didáctica son prácticas propias de la sociedad moderna, no nacen solamente como sectores auxiliares de determinadas funciones de la sociedad, sino que son partes integrantes de su lógica inmanente. La práctica pedagógica es propia del funcionamiento político que estructura nuestra sociedad compuesta por diversas instituciones dentro de las cuales los sujetos se mueven coincidiendo, atacando o resistiendo con los ordenes que los preexisten y los sobredeterminan.

Los sujetos se adhieren o no a determinados valores, ideas o acciones; ello conforma su práctica social - personal específica. Los valores, ideas y acciones están articulados alrededor de discursos que son los que conforman a los grupos, tendencias, núcleos u organizaciones sociales. Las organizaciones que logran establecerse de una manera estable en la estructura general de la sociedad (se valida y legitima su existencia como necesaria) se constituyen como instituciones.

Esta amalgama de sujetos, grupos e instituciones no se conforma de una manera dada o preestablecida. Para que en un momento dado existan ciertas instituciones, ciertos grupos e inclusive ciertos sujetos, se requiere que hayan ganado el espacio que ocupan, es decir que se hayan establecido con base en la confrontación y el acuerdo. Esto es así porque no todos los discursos tienen la misma fuerza ni tienen la misma capacidad de articular amplios espacios sociales; en resumen, entre los

discursos y los conjuntos sociales que articulan existe desigualdad.

Unos discursos son dominantes porque han ganado ese espacio, la forma de haberlo ganado les da características propias, al igual que las adquieren de sus confrontaciones o acuerdos con sus contrincantes. Los principios y fundamentos son lo que hay de más mutable y mudable en los discursos, pues aquello en lo que se apoyan no es propiamente discursivo sino que pertenece a un orden diverso que puede nombrarse modo de vida; asignarle tal nombre no lo explica, sólo imita la señal del índice hacia un objeto.

Si doy un lugar preponderante al discurso como articulador de estructuras sociales, ello no significa que piense a la pura subjetividad como creadora de la realidad. Mas bien quiero decir que el discurso está presente en el sujeto de manera inevitable y que cualquier cosa que emprenda estará signada por el discurso. El sujeto palpa, por así decirlo, la inestabilidad del discurso y quiere que los objetos de la acción se registren de una manera más "confiable", el sujeto pide hacer y no hablar, pero esta petición se elabora en el discurso. El lugar del discurso como articulador de lo social, de lo cultural, es ineludible.

La sociedad moderna se construye fundándose en discursos, en relaciones discursivas, en quiebres de discursos. Que unos discursos dominen sobre otros requiere de discursos más fuertes que otros; su fuerza radicará en su lógica interna, argumentativa, capaz de convencer y generar acción, y en su lógica externa, ejecutiva, capaz de obtener en la confrontación resultados de proyectos. Ambas lógicas (interna y externa) tienen la orientación de generar "negociaciones" (teórico - prácticas) con otros discursos. Es importante notar que referirse al discurso implica considerar que este no únicamente está compuesto por elementos y procesos explícitos y observables, sino igualmente por características implícitas, ocultas o inconscientes.

La educación cumple un papel importante en este proceso de confrontación y conservación de los discursos. Por principio de

cuentas, la educación es algo que se realiza en múltiples lugares institucionales o grupales, y su característica en la sociedad moderna es la de hacer entrar a los sujetos en los órdenes dominantes, esto es creando consenso alrededor de ellos.

La acción pedagógica realiza justamente esta labor, estableciendo los contenidos y valores dominantes como los modelos a ser seguidos por todos los sujetos. Para el caso de la escuela, la acción pedagógica resulta más clara, por ser una institución específicamente dedicada a la formación de sujetos (que sirve de "puente" entre los órdenes de la sociedad civil establecidos en el sujeto y los órdenes más específicos o más especializados). Los modelos a seguir son planteados en forma de **deber ser**, y el sujeto destino de éste es visto como carente de una formación específica.

El ejercicio de lo pedagógico en la escuela decanta en la acción didáctica, propia del ámbito del salón de clase donde el profesor pretende, haciendo uso del método, del arreglo del tiempo y de los materiales, realizar la transmisión de contenidos y valores a los alumnos. La práctica social propia del maestro lleva a considerar (tanto a él como a otros) que su quehacer puede ser tratado de manera técnica, puesto que se le exige eficacia y eficiencia en su labor de transmisión. Por transmisión se entiende realizar una acción comunicativa similar a la que desde lo social se conforma de manera ideal: donde el vector va del Estado hacia los ciudadanos, para este caso concreto el vector va del profesor hacia los alumnos. Por transmisión se entiende también una acción que tiene la característica de sólo ser afectada por las variables propias de los elementos comunicativos.

Varias conclusiones podríamos obtener sobre el campo de la psicología en este primer nivel relacionado más específicamente con lo pedagógico: 1) Si lo pedagógico es parte integrante de la estructura social - institucional, el estudio psicológico de este aspecto no puede aislarse de esta problemática. La psicología deberá abordar el viejo problema de la relación individuo - sociedad y no pretender que lo psicológico es mero preámbulo o

resultado de lo social, o "punto intermedio" entre dos órdenes (biológico y social). Estos puntos de vista dejan de lado el **alcance** que tiene la actividad psicológica en otros órdenes, así como no consideran el **alcance** que teorías no psicológicas tienen sobre lo que denominamos psicológico (debate que para muchos es asunto de visión "interdisciplinaria". Prefiero no hablar en estos términos, pues ¿cómo denominar a aquellos **alcances** que tiene una disciplina sobre otra cuando estos no son compartidos **inmediatamente** por la segunda? Ejemplos de este suceso los tenemos ya frecuentemente en las disciplinas sociales y humanas: es el caso de la sociología que al estudiar fenómenos grupales hace interpretaciones "psicológicas" no siempre compartidas por los psicólogos. El proceso inverso es también "observable", el caso de construcciones teóricas de una disciplina que son retomadas por otra de una manera que la primera no se había propuesto e incluso reformulando el orden que la teoría original había elaborado).

6.1. LOS IDEALES SOCIALES EN PEDAGOGIA Y DIDACTICA.

La moderna sociedad es denominada sociedad burguesa, con esto se significa que el pensamiento y las acciones de los sujetos tienen ciertas características (cierta "lógica") que se asocian con las de la clase burguesa. Que los pensamientos y acciones de los sujetos se "identifiquen" con los de la clase burguesa es una perspectiva de la sociedad moderna con sujetos en búsqueda de la unidad en forma de poder. Estos pensamientos, valores y acciones por un lado permiten un acuerdo político básico y por otro enajenan y "escinden" a los sujetos. Esa perspectiva domina porque los sujetos se sienten convocados por ella como modelo de realización de las cosas. La dominación de la burguesía es la enajenación e incapacidad de los sujetos de crear otra forma de convivencia.

Por un lado los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, y por otro lado la idea de un mundo ordenado, en constante evolución y cuyo funcionamiento es equilibrado, son las dos

nociones que se harán propias a todos los sujetos a través de su socialización y participación en las instituciones. En la sociedad burguesa ideales y contenidos van de la mano, la realización de los ideales solo puede lograrse en estricto apego a la "legalidad" del mundo. La libertad no puede concebirse sino como libertad comercial -económica en apego a las "leyes del mercado". La igualdad no puede concebirse sino como igualdad ante la ley que es fiel a la idea de orden universal. La fraternidad no puede concebirse sino como un principio, en el que a cada cual se le proporcionan iguales oportunidades para producir y construir en su provecho, bajo la consigna moral de **respetarse** mutuamente como se respetan y toman en cuenta todas las leyes.

Los ideales propios de la sociedad burguesa se legitiman como universales, por lo que no solamente deben ser dichos sino difundidos, publicitados y propagandizados, no porque estos no sean "naturales" y de suyo realistas, sino porque la propia libertad del hombre posibilita desviaciones y errores que deben ser prevenidos a tiempo en las generaciones jóvenes (ver en Foucault la idea de predicción con apego al orden en las ciencias sociales <60>).

La familia realizará la socialización primera, la escuela y otras instituciones ampliarán en perspectivas específicas esta labor inicial de la familia, en ella se define al sujeto y lo que será, se formará como tal en la negación de su ser inicial y en la perspectiva de un ideal, se instaurará en él un orden, un Estado interno que le posibilitará acceder al orden externo en sus diferentes variantes (Estado externo). En la familia el sujeto aprende a "actuar" a no tener "ser", a reconocerse en los otros; sin embargo esta estructuración lo deja tan marcado que "asume" que él es él y que su acción deriva de su propia voluntad.

La escuela servirá de nexo entre la formación familiar del sujeto y las formaciones externas. La escuela configurará el lugar donde se enseñan "actuaciones" más específicas, dirigidas a fines como la integración a la lógica "consciente" de la

estructura social - institucional y a la división del trabajo.

La pedagogía y la didáctica recogen este nivel de los ideales sociales en terminos del planteamiento de los fines en la escuela. Si hay valores y contenidos "universales" en la sociedad, entonces estos serán recogidos por la escuela para su transmisión. La búsqueda y justificación de esos valores y contenidos será asunto de una variedad de instrumentos y teorizaciones. La psicología es llamada a colaborar en esta tarea. Ciertas teorías psicológicas proporcionan argumentos para decidir sobre determinados valores o contenidos, Tyler <61> por ejemplo menciona cierto debate entre psicólogos y sociólogos respecto a qué darle mayor peso en la selección de fines en la escuela, si a las necesidades y realidades sociales o a las necesidades e intereses de los educandos. Otras teorías psicológicas proporcionan instrumentos para el rastreo, y elaboración de los fines; en este caso podemos mencionar el caso de la construcción de instrumentos dirigidos a diferentes personas que están interesadas en la educación por alguna razón como son los padres y otras personas, del mismo modo proporcionan instrumentos para investigar los "intereses" y "necesidades" de los estudiantes, así como para valorar la inteligencia, formación, aptitudes, actitudes de ellos.

6.2. VALIDACION DE LA ACCION DIDACTICA. Vemos que los contenidos y valores que la escuela maneja y sostiene provienen de ámbitos propios de la estructura social -institucional. Pero la validación de la acción didáctica si bien está relacionada con ese mecanismo de legitimación y justificación que exige el funcionamiento político, ello no le basta para ejercer su acción hacia los educandos. Estos están interesados en sus problemáticas cercanas (igual que mucha de la demás gente), y no se interesan directamente por el contenido o los valores. La didáctica debe entonces adoptar una actitud hacia los alumnos que valide y justifique su actividad. Para eso, la acción didáctica toma un lugar de autoridad y establece la utilidad de los valores y contenidos que maneja. Valores y contenidos, como hemos visto,

están desde el punto de vista escolar, fundamentados en la estructura social institucional y son retraducidos como fines de la escuela. Estos están lógicamente justificados puesto que atienden al orden de la realidad. Los valores no provienen de otro lugar sino del orden moral que rige la sociedad. Los contenidos no provienen sino de la mirada realista (para algunos objetiva, para otros preñada de sana subjetividad), siempre capaz de encontrar la verdad, el orden, tras lo secundario y accesorio.

Para "enganchar" al alumno hace falta involucrarlo en la estructura institucional, la escuela lo hace a partir de la asociación de los valores y contenidos que transmite con los valores y contenidos que el alumno ya posee, la misión escolar es ampliar y profundizar remedando lo que ya existe, lo que anticipa y prefigura el orden "verdadero". Recordemos las palabras de Comenio <62> cuando nos dice que la frase "conócete a ti mismo", pronunciada por Pittaco, fue inscrita en el frontispicio de un templo y los sacerdotes dijeron a la plebe que la frase la habían dicho los dioses. De esta manera la frase era más impactante. Comenio aplaude esta sabia decisión. La didáctica actual continúa este camino de fundamentar el quehacer de la escuela en una autoridad suprema que es incontrovertible. Pero la autoridad moderna no solo tiene la finalidad de ejercer el poder sino, además, este ejercicio se dirige hacia todos por igual, es decir, la autoridad se ejerce para resguardar la igualdad. La escuela hace iguales a los sujetos porque universaliza los valores y contenidos y porque en el ejercicio de la autoridad garantiza la igualdad ante la ley.

La didáctica, en su pensamiento y actividad, funciona de tal manera que nunca le falte la justificación que se fundamenta en tal tipo de autoridad. Dispondrá de teorías e instrumentos para elaborar justificaciones sobre la formación de los alumnos (fundamentadas en el orden y la autoridad). Necesitará la colaboración de varias disciplinas para hacerlo, la psicología es solicitada para contribuir a esta tarea. Ciertas psicologías

fundamentan esta labor; los conductistas, por ejemplo, dirán que no es su tarea dar "principios" sobre la fundamentación en contenidos y valores, pues su labor estriba en que una vez definidos se puedan trabajar de manera eficiente sin embargo, llegado el caso de tener que fundamentar se inclinan por instrumentos que evalúen de manera "objetiva" las fundamentaciones. Es curioso que los instrumentos usados en esta perspectiva sean aquellos que muestran "objetivamente" lo que la mayoría pide, quiere o le parece mejor; remedando una idea "democrática" que daría sus "votos" a través de respuestas a ítemes. Otra corriente que sobresale en el planteamiento de fundamentos es la piagetiana, para esta corriente los fundamentos educativos están en el sujeto como especie u organismo cultural. Quienes siguen esta corriente, basados en ideas de tipo biológico, creen poder encontrar cierto tipo de "orientaciones" básicas del organismo que configurarían "normas" de acción (ver por ejemplo Lorenzano <63>) dirigidas a multitud de actividades, pero todas ellas estructuradas con las funciones equilibradoras del organismo. La teoría piagetiana da toda una cosmovisión en la que los organismos por medio de su actividad se adaptan al medio y evolucionan (la evolución para los piagetianos no es simple resultante de mutaciones azarosas y adaptaciones a un medio cambiante, para ellos la actividad es justamente el motor de ese proceso). La evolución es vista de manera "optimista" como si la adaptación por medio de la actividad proporcionase automáticamente un progreso. De allí que teóricos seguidores de esta corriente busquen avidamente aquellos principios que puedan ser aplicables en la educación y que justifiquen su acción en el mismo sentido del progreso evolutivo (cabe mencionar que para esta corriente la forma fundamental del desarrollo de la inteligencia es universal, y aquí se encuentra la justificación para imponer determinadas pautas educativas que "favorezcan" ese desarrollo universal).

6.3. LA TRANSMISION Y LA COMUNICACION EN LA DIDACTICA.

Como el accionar didáctico se basa en valores y contenidos

universales (que se aceptan por "todos"), no existe ninguna reticencia a plantear lo que se debe enseñar. Más aún no existe duda de que esos valores y contenidos pueden ser transmitidos y de que puede existir una comunicación entre profesor y alumno. ¿Cómo quedar de ello si el sujeto es parte de un universo completo y ordenado? sea cual fuere la explicación que se dé a ese universo, el "hecho" aceptado es su orden y completud. Estar dentro de él implica interaccionar con el medio de manera que nada sobre y nada falte; toda interacción comprende una reciprocidad que económicamente es equilibrada o tiende al equilibrio; incluso la inestabilidad del equilibrio llega a ser vista como positiva, pues se interpreta que pasará a un nivel de equilibrio superior. Se puede cuestionar el "contrasentido" que tiene la didáctica al pretender enseñar lo que ya es propio de la realidad ¿para que enseñar lo que ya es? ¿qué es lo que hace que lo que es no sea percibido inmediatamente y haya necesidad de enseñarlo?

En realidad la explicación a esto comprende una visión propiamente moderna de ver al universo. Cada suceso del universo es visto como concretamente vinculado a todo su orden. El ejemplo del equilibrio de las interacciones nos ilustra este "hecho": toda desigualdad en una interacción específica es interpretada en relación al medio general y vista como equilibrada allí. La interpretación termodinámica, por ejemplo, muestra que aquellos fenómenos (la mayoría) en los que las cantidades de energía de los sustratos no corresponden con las de los productos, se debe a que el fenómeno absorbe o cede energía al medio. Del mismo modo si se notan desigualdades en el intercambio económico de productos, se explica el hecho por cierto tipo de equilibrio más global que pertenece al mercado en general; un producto se vende por debajo o por arriba de su valor dependiendo, por ejemplo, de la oferta y la demanda. De esta manera podemos decir que la idea de reciprocidad equilibrada necesita del medio para hacerse factible.

Esta forma de concebir al equilibrio representa algo propio del pensamiento moderno. No es raro encontrar, por tanto, la idea

de sociedad y comunidad <64> como algo indispensable en cualquier tratamiento sobre los sujetos. En la didáctica este planteamiento tiene que ver con los contextos desde los cuales se enfocan las relaciones educativas: el contexto escolar y el contexto social.

Por una parte, la didáctica retoma el modelo del equilibrio para justificar la transmisión del orden: de alguna manera porque el orden resulta ser una forma de equilibrio, y la transmisión resulta también ser una forma de llegar al equilibrio dentro de las relaciones humanas.

Pero además retoma un modelo de tipo administrativo en el que los intercambios comunicativos pueden ser explícitamente observados; descritos, predichos y por tanto planificados para ser ejecutados. Al igual que en otras áreas del conocimiento, se plantea que aquello que en un momento dado puede mover a error (por ejemplo en la ejecución de un plan), no resulta porque se trate de algo **realmente azaroso** o incognoscible, sino más bien resulta de que no se tomaron en cuenta todos los factores (se denomina azar a aquello que no se toma en cuenta en un momento dado).

En otro aspecto adicional se muestra esta tendencia de la didáctica a mirar las cosas de manera administrativa y equilibrada. Cuando se habla de transmisión del contenido, éste debe ser manejado de manera que la lógica de las conclusiones a las que conduce no perturbe el sano equilibrio que se pretende instaurar en el alumno. Resulta poco halagüeño constatar que toda teoría se "excede", que las teorías cuando se les lleva a sus últimas consecuencias siempre nos conducen a "extremos", y que uno de esos extremos consiste en la confusión teoría - realidad. Curiosa paradoja esta, pues por un lado siempre se busca que las palabras se acerquen cada vez más a las cosas y que se pueda llegar cada vez más a la verdad, y por otro lado se teme que la teoría llegue a hablar como si ya la hubiese tocado. Es por tal motivo que se enuncia la necesidad de un equilibrio entre teoría y realidad, entre teoría y teoría, entre fantasía y realidad... Se

nabla de tender al **justo medio** como única vía de comprender la teoría y realizarla.

La psicología será convocada por la didáctica si ella le aporta una teoría y herramientas que congenien con esta visión. No es difícil observar estas inclinaciones en la psicología. Encontramos teorías conductistas que nos proporcionan una visión de los intercambios objetivos y equilibrados entre un organismo y su medio. Las mismas nos muestran una forma de "administrar" la conducta y específicamente el aprendizaje de los alumnos; su visión respecto a las conductas "desviadas" es considerarlas "no adaptativas", de igual manera existen conductas "no funcionales", y ¿qué es aquello no adaptativo y no funcional? no es otra cosa que **carencias** o **excesos** en algún o algunos parámetros conductuales.

Los teóricos piagetianos nos explicarán sobre el desarrollo de las relaciones entre el sujeto y su medio. El equilibrio de un organismo con su medio es una tendencia móvil que se observa en los sistemas abiertos, donde existen intercambios objetivos de energía (información). En el caso concreto de la didáctica, estos teóricos nos harán ver como los alumnos aprenden activamente, movilizándolo sus estructuras para asimilar el orden exterior integrándolo a su cognición, paralelamente ellos acomodan sus propias estructuras para ajustarse a la realidad. Este proceso, que significa una cada vez más perfecta adaptación al medio, se realiza por etapas sucesivas que son universales. Pueden relacionarse con la didáctica pues muestran una forma detallada de desarrollo del sujeto.

6.4. LA CONCIENCIA EN LA DIDACTICA. Al igual que el equilibrio y la comunicación, la conciencia resulta ser un elemento esencial en la didáctica. Tal vez esto no se valore lo suficiente al encontrarse en muchas ocasiones implícito o en otras incluso descartado (como cuando se dice que el alumno es "inconsciente" y que precisamente por eso hay que educarlo o cuando se dice, basándose en teorías conductistas, que la

conciencia no existe o no es asunto de la educación).

De los varios sentidos que tiene hablar de conciencia, creo que el más significativo para la didáctica es el que se refiere a la capacidad del sujeto de reconocerse como tal en relación a los demás, comprenderse dentro del mundo y tener presentes las reglas que rigen sus relaciones.

Varias posibilidades aparecen al tratar el tema de la conciencia. Una de ellas sería la de considerar que la conciencia es básica para iniciar una actividad educativa. Otra sería la de pensar que la conciencia se va formando paulatinamente y que la escuela es un eslabón más en el desarrollo de ésta. Otra más sería la de considerar que existen varios tipos de conciencia, uno de ellos sería el que la escuela aporta. Sin embargo, ninguna de estas alternativas desconoce la necesidad de la conciencia, y la necesidad de trabajar en/con ella.

Se entiende que no puede existir actividad didáctica sin conciencia. El puro aprendizaje es impropio de la educación y está reservado a pautas de conducta muy básicas y reducidas en el sujeto; puesto que el sujeto se considera social, para que exista la educación se requiere de la cultura, el lenguaje y la conciencia. Entonces la conciencia ocupa un lugar básico en la formación del sujeto, y la educación como vehículo de transmisión cultural proporciona una educación de la conciencia.

Para la didáctica la conciencia es un "hecho" pues sólo de esta manera se puede considerar adecuadamente la relación del hombre en el mundo, sólo de esta manera puede justificarse que al hombre se le educa para que pueda decidir de una manera más adecuada el camino a seguir. Para Comenio por ejemplo era una forma de preparación para el verdadero fin que estaba en la vida eterna, para otros como Dewey era la preparación para el progreso social (la realización del reino de Dios en la tierra).

Justamente cuando se habla de que al hombre se le educa y no se le doma o adiestra, se habla de educar la conciencia, esto quiere decir: hacerlo participar del orden social -institucional.

esto es convocarlo e integrarlo. De esta manera, maestro y alumno no son meras figuras en interacción sino sujetos considerados conscientes de su papel. Para la didáctica el reconocimiento del papel que cada uno tiene es fundamental.

Faltaría agregar que la didáctica además es una defensa contra la posible invasión del desorden, pues no se ejercita sin oposición, la acción didáctica no es un hacer sobre el vacío, no es llenar un pizarrón donde nada había. En un sentido la didáctica actúa para mostrar el sentido del orden ante la imposibilidad de explicarlo. Las incoherencias que se descubren son asimiladas a una explicación religiosa o científica sobre el papel del hombre en el universo y su permanente progreso. Si hay algo que deforma la visión realista del mundo la didáctica es llamada para limpiar el camino.

No hace falta decir que son precisamente las psicologías de la conciencia quienes le aportan a la didáctica una serie de argumentos para tener validación científica de aquello que en la misma práctica didáctica se considera "hecho". La psicología conductista, al parecer reticente a la aceptación de términos tan subjetivos como conciencia, no tiene empacho en aceptarla cuando va de por medio una definición operacional de ella, con lo cual se potencia su necesidad, pues no solo se la tiene presente sino además se le objetiviza.

Otras teorías como la piagetiana incorporarán la conciencia al propio desarrollo genético de la inteligencia, y nos enseñarán como a través de diferentes estadios los sujetos adquieren diferentes formas de considerar la realidad, su conciencia se va construyendo a la par del desarrollo de su actividad con el medio. Es significativo que la conciencia, relacionada con el lenguaje, pueda ser tratada en forma de operaciones ¿qué es comprender una situación? es realizar de manera interiorizada las operaciones para actuar sobre ella y significarla.

6.5. MOTIVACION Y UTILIDAD DEL CONTENIDO. Dos elementos importantísimos, desde el punto de vista didáctico, para el buen

Desarrollo de la enseñanza son la motivación y la utilidad del contenido. A pesar de toda justificación de transmitir valores y contenidos, se observa (como dejamos entrever en el apartado anterior) que el alumno no se interesa directamente por el contenido ni por los valores y que hace falta motivarlo. A la didáctica se le exige que dé las formas en que esto puede lograrse, en el entendido de que es la motivación la que convoca al sujeto a aprender y resulta, por lo tanto, muy relevante para que se efectúe su función.

La ilusión de la didáctica es que el alumno sea motivado por el mismo contenido, que el alumno tuviese la "capacidad" de comprender la importancia de aprenderlo y tener una actitud positiva de acercamiento al mismo. Es aquí donde se habla de la necesidad de mostrarle al alumno la utilidad que tienen los contenidos y valores que la escuela pretende transmitirle. Para muchos pedagogos y maestros el "quid" de la problemática educativa se encuentra precisamente en mostrarle al alumno que los contenidos no son algo alejado de su vida diaria y que tienen una aplicabilidad directa sea para la interpretación más adecuada de su vida y su entorno, sea para usarlos en la aplicación técnica.

Dado que el docente y el pedagogo ven que tal cosa es difícil que ocurra, se sienten inclinados a inventar argucias que, según las ideas particulares que tengan, pueden ser para "despertar" el interés del alumno, hacer que se mueva su "instinto" de búsqueda, o para crear las condiciones más adecuadas que propicien el aprendizaje: organizar el ambiente de manera que el alumno sea llevado o condicionado por las contingencias del exterior hacia el aprendizaje.

Los planteamientos anteriores son contradictorios en cierto sentido, pues mientras uno aboga por un aprendizaje "natural", idea de un "instinto" de búsqueda, el otro no habla de eso sino de la necesidad de organizar el ambiente para que con base en el condicionamiento se den las conductas propias del aprendizaje. Sin embargo, para ambas el aprendizaje es un "hecho", algo que

puede ser suscitado desde el exterior organizado racionalmente.

Ciertamente, la ilusión didáctica de que el alumno fuese convocado directamente por el contenido hacia su aprendizaje, en ambos planteamientos permanece. Aunque para unos en un sentido "natural" y para otros en un sentido "artificial".

La didáctica busca el auxilio de la psicología en estos casos, principalmente en el sentido de buscar alternativas de motivación. Tema que es también clave en las teorías psicológicas. Al retomar las ideas psicológicas sobre la motivación, la didáctica podría instrumentarlas en un sentido técnico de manera que le permitieran "mejorar" su función. Teorías de corte conductista hacen su aporte a la didáctica en el sentido que hemos llamado "artificial", señalan que motivación son aquellas condiciones que hacen posible que se de cierta conducta: así, la condición de falta de alimento posibilita la conducta alimenticia, la condición de tener experiencia de que se recibirán ciertas consecuencias positivas por realizar cierta actividad aumenta la posibilidad de ésta. La aplicación de estas ideas a la didáctica está, por ejemplo, en plantear que a los alumnos debe gratificarseles por hacer una actividad académica adecuada, o plantear que debe restringirseles el acceso a algo por no cumplir ciertos requisitos académicos.

Por el sentido que hemos denominado "natural" de la motivación, tendríamos a la teoría piagetiana, que abogaría por un estudio de las estructuras cognoscitivas del alumno de manera que se pudiese hacer significativa para él la actividad de aprendizaje. Para este planteamiento, se trataría de motivar al alumno con base en suscitarle una necesidad proveniente de un problema que desequilibra sus estructuras, la necesidad es recuperar el equilibrio, es decir, resolver el problema. Aquí la tarea de la didáctica es encontrar qué operaciones tiene establecidas el alumno para, partiendo de ellas, enfrentarlo a situaciones que requieran otras operaciones, lo que, de acuerdo a este planteamiento, "motivaría" al alumno: le generaría la necesidad de plantearse un problema y resolverlo.

8. METODOS Y TECNICAS EN LO TRADICIONAL DE LA DIDACTICA.

La didáctica tiene valor cuando se ejerce. El planteamiento no es otro sino el de dejar clara su utilidad técnica. Y esta se justifica como vimos en última instancia en el orden general del universo, que es **ser** en cuanto tal y **deber ser** en cuanto dirección dada al alumno. En el alumno se identifican carencias, su ser es imperfecto y debe ser impulsado a superarse rellenando las carencias que tiene. Pero el ideal pedagógico es extenso y pretende dar dirección a todo. En la educación se depositan expectativas de progreso en muchos órdenes. Parece lógico que así sea, pues si es la educación la que forma al hombre tomando en cuenta el orden de la realidad, es ella el vehículo de su mejor adaptación. Por eso el ideal pedagógico es extenso y busca la formación de todo el sujeto y desde el principio. La traducción didáctica de este ideal se encuentra fehacientemente reflejada en la idea de que la educación comienza desde el nacimiento y que los padres debiesen estar adecuadamente preparados para educar a sus hijos: esto se ve también en la idea que tienen los profesores cuando al considerar las fallas de sus alumnos, consideran que no pueden hacer más, pues la educación recibida en casa por los alumnos no es adecuada, o bien la preparación que les dieron en ciclos más básicos tiene errores que es imposible subsanar.

Este ideal pedagógico de formar desde el principio, tiene el sentido de dar valores y contenidos al alumno que se supone le serán útiles durante toda su vida. Ninguna tendencia pedagógica pretende hacer dos fases en la vida del sujeto, una en la cual el sujeto sea formado y otra en la cual se le contradiga aquella formación. Incluso las tendencias críticas de la pedagogía pretenden una formación **integral** del sujeto; cuando ocurre una incongruencia entre una formación recibida por el alumno y otra, esta incongruencia es interpretada como resultado de un manejo educativo erróneo o por diferencias de enfoque ideológico. Así,

la educación socialista critica a la educación burguesa desde el punto de vista ideológico (e instrumental pero esto desde la idea de que lo instrumental es reflejo de una orientación ideológica). Cuando la educación socialista se ejerce en una sociedad burguesa o una sociedad en transición, crea una incongruencia con la formación previa del sujeto, este arrastra un lastre ideológico contra el que hay que luchar. Sin embargo esta situación de incongruencia se prefigura como pasajera, ya que se entiende que llegado el momento del triunfo completo del socialismo, la educación pasará a ser integralmente socialista y no existirá la incongruencia entre dos tipos de educación. De allí el gran interés y el debate que surge sobre como formar al "hombre nuevo".

Observamos entonces que toda tendencia pedagógica tiene el ideal de formar desde el principio y de manera integral al sujeto, aun en las tendencias criticas. El cuestionamiento y critica de un orden vigente no es la critica de todo orden. Se duda de lo adecuado de un orden, pero se propone otro.

De hecho, al plantearse una tendencia critica desde una posición didáctica, lo que tal hace no es sino dejar más claro que la posición didáctica se encarga de mostrar un camino correcto, en detrimento de otros; que se encarga de ver carencias en el sujeto para corregirlas; que su acción es eminentemente técnica, pues no mira la carencia para reflexionarla sino para actuar sobre ella. Es también en este punto donde el auxilio de la psicología se hace necesario, para dar fundamentos que justifiquen las maneras "normales" de ser del sujeto, desde allí desarrollarlo y contribuir a formar un ser productivo y positivo. En otro sentido la psicología contribuye a dar pautas adecuadas para el diseño y realización de métodos y técnicas para la enseñanza.

7.1. EL LUGAR DEL METODO Y LA TECNICA EN LA DIDACTICA. Este es el ejercicio que corresponde específicamente a la didáctica. Pero no está exento de problemas. Una problemática es la cuestión del método o de los métodos. Este punto remite a la didáctica a

un espacio más amplio que el nivel propiamente técnico, de aplicación, y obligue a un trabajo más analítico, por lo menos en los inicios. Pensar en el método implica tratar acerca de una temática que no se reduce a la mera aplicación de cierto dispositivo de enseñanza, se trata de justificar inicialmente el camino a seguir y la manera general de hacerlo. No es raro que la didáctica busque en el método más legitimado el asiento del suyo; resulte ser el método científico el que aporta el modelo a seguir. La traslación del método científico al propio ejercicio de la enseñanza permite no solamente una enseñanza más eficaz sino además la demostración de la continuidad de la escuela con la realidad y la demostración de la utilidad de la actividad escolar.

De cualquier forma no todo el ejercicio didáctico es correlativo del método científico, por lo que al método propio de la didáctica se le agregan una serie de artificios para lograr la mayor eficacia. Estos artificios, denominados en ocasiones "trucos", son los que aplicados de manera bien pensada, logran atraer y hacer participe al alumno para el logro del aprendizaje.

El método de la didáctica se configura: a) por vía de la experiencia de docentes y pedagogos; b) por la búsqueda a nivel teórico de cierta forma de trabajo. Poner en el primer inciso la experiencia de los educadores es intencional en este caso, pues desde mi punto de vista el método de la didáctica es fundamentalmente asunto de la experiencia que se traduce al plano de justificaciones teóricas. Por qué sucede esto así es algo a lo que no podemos dar respuesta; solo constatamos que la didáctica tiene un campo de acción muy particular que configura una práctica reacia a los cambios, maleable en la actuación y mimética sobre las palabras.

El método en la didáctica es entendido como algo de "mayor magnitud" que la técnica, pero a su vez, ese método, esos pasos lógicos se miran como necesariamente traducibles a la técnica. En otras áreas al método no se le exige una concreción tan rápida, un pasaje tan inmediato entre él y lo empírico, es más se acepta la

necesidad del roceo metodológico, porque esto impone ciertas restricciones a la práctica misma. Hacer algo, no hacerlo, o hacer otra cosa se deriva de cuestiones metodológicas (acerca de cuestiones metodológicas ver Feyerabend <65>). Pero a nivel de la didáctica las cosas son diferentes; hay cuestiones que ya están predefinidas, en relación a las cuales hay preguntas que no tienen sentido: enseñar y su necesidad son "hechos", que enseñar sigue un camino es también un "hecho", que tal camino debe ser totalmente derivable en la práctica es el "corolario" de esos hechos básicos.

Si muchas veces (y aquí enfoco el camino inverso al ya tratado) nos vemos inclinados a mirar todos los métodos como similares al método que sigue la didáctica, es por una suerte de "deformación" académica y escolar que nos lleva a razonar: si la escuela enseña la realidad, el camino a ella es el que enseña la escuela.

7.2. ELEMENTOS DEL MÉTODO Y LA TÉCNICA EN LA DIDÁCTICA.

En la didáctica el método es la parte dinámica y más abarcativa. En él se configura la argumentación didáctica y se despliega (en el sentido teórico y práctico) el tiempo y espacio de su acción. Se la considera proceso, y generalmente se marcan tres momentos en los que, en términos de su despliegue temporal, se mueve: planeación, ejecución y evaluación.

Los tres momentos generales en que se divide el proceso didáctico, son para algunos pedagogos momentos propiamente temporales, es decir, para ellos estos momentos revelan una secuencia natural que debe seguirse; para otros, estos momentos así definidos, coartan la flexibilidad del actuar didáctico, y prefieren hablar de momentos lógicos antes que de momentos temporales; desde este último punto de vista, la característica que mueve la acción no está articulada por el cumplimiento de una fase predefinida temporalmente sino definida por las características mismas de la acción (una fase de planeación por ejemplo, esta definida por la necesidad de dar coherencia a un proyecto, esto no significa en modo alguno que en ese momento no

se este también en una fase de realización, tampoco significa que nada haya que evaluar, puesto que la misma planeación es realización de ciertas actividades y evaluación de ellas. Lo mismo sucede para los demás casos: estar en el momento de la realización no implica dejar de planear ni dejar de lado la evaluación; estar en el momento de la evaluación no significa que en ese momento no se haga cierta planeación ni se realicen actividades.

Las anteriores son las ideas sobresalientes sobre el desarrollo del método en la didáctica, empero falta decir que es lo que se mueve en esos momentos sean temporales o lógicos. Existen varias maneras de considerar los elementos que constituyen el método didáctico, para el caso de este escrito consideraré cinco elementos <66> que me parece resumen bastante bien las diversas propuestas al respecto. Los cinco elementos son: contenido, actividades, materiales, interacciones y sistematización.

CONTENIDO. Elemento importante en el método didáctico porque tiene que ver con aquello que se plantea objeto de la transmisión didáctica. Según diversas orientaciones didácticas éste sería: a) algo que está establecido en los planes y programas, b) algo que se encuentra en el campo de la ciencia, la filosofía, la técnica o la disciplina específica, aparece ante el alumno por los textos y por los profesores, c) algo que se configura en la práctica de la escuela, el contenido no está directamente relacionado con las ciencias, la filosofía, etc. es más bien un recorte que a partir de aquellas se hace en la escuela, d) algo que no es solamente información que se encuentra en receptáculos propios de cada disciplina (textos, programas, revistas, saber del experto o del maestro), su naturaleza es más subjetiva que objetiva pues se mantiene vivo por la relación intersubjetiva de diversas personas que coinciden en lugares y momentos específicos, pero está colmado de formas diversas de entenderse e interpretarse; es recorte pero a la vez punto de referencia.

ACTIVIDADES. Constituyen, desde el punto de vista didáctico, las acciones que el estudiante realizará para aproximarse al contenido, el deber del profesor sería planear y posibilitar que tales actividades estén acordes con el contenido y con el nivel del estudiante. A estas actividades se les denomina actividades de aprendizaje, pero están íntimamente relacionadas con lo que se denomina experiencias de aprendizaje. La mayoría de las orientaciones didácticas acepta que aquello que se plantea como actividades no necesariamente repercute en el aprendizaje, pues hace falta tener en cuenta que las actividades sólo tienen efecto de generar aprendizaje cuando se convierten en experiencias de aprendizaje para el alumno. De acuerdo a la orientación didáctica específica las actividades pueden ser: a) son elementos de aproximación al contenido, el puente para llegar al contenido, b) son el contenido mismo, puesto que las actividades están constituidas por operaciones que en última instancia son el contenido (todo concepto, noción, teoría, está formado por operaciones, son estas las que hay que instaurar en el alumno), c) son la parte importante en términos formativos para el alumno, permitir que el alumno realice actividades que le interesan es lo más importante pues eso lo hará desarrollarse.

MATERIALES. Son el vehículo del contenido, su materialización. Todo profesor busca utilizar materiales para hacer más accesible el contenido a los alumnos. Estos pueden ser diversos, la misma voz del profesor es un material usado para la transmisión, otros materiales comunes son el pizarrón, los gises y el borrador; además diversos pedagogos instan al profesor a utilizar materiales más novedosos bajo la idea de que muchos de ellos favorecen la aproximación del contenido hacia el alumno. Varias ideas encontramos en la didáctica acerca de los materiales: a) son importantes por ser el contenido mismo (el texto tiene el contenido, un esquema, un cuadro lo contienen también), b) son importantes como vehículo, pero según su uso y sus características fomentarán formas diversas de entender y manejar el contenido, c)

son de importancia prioritaria pues son ellos los que posibilitaran o no el aprendizaje, al estar bien diseñados y ser adecuadamente presentados, motivaran al alumno y le facilitaran el aprendizaje.

INTERACCIONES. Se refieren a las relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos que se encuentran en una situacion educativa (alumnos y profesor), estas pueden ser, por ejemplo: profesor - grupo, profesor - equipos, alumno - equipo, alumno - equipos, equipos - equipos, etc. El interes de plantear las interacciones estriba en hacer ver la gran variedad de relaciones que dentro de un grupo pueden generarse (incluso sin proposito explicito), y usarlas para la formacion. Las orientaciones didacticas de acuerdo a su concepcion refieren las interacciones: a) como las formas de organizacion de un grupo (planeadas o no) que pueden favorecer u obstaculizar la transmision y por ende el aprendizaje, b) la manera en que los sujetos se relacionan para trabajar lo esencial que son las actividades, c) son la parte viva del grupo que no solo implica aquello que puede verse de forma explicita, pues haria falta interpretar lo que sucede en lo explicito para tener un conocimiento mas adecuado de lo que estas significan.

SISTEMATIZACION. Consiste en la organizacion en tiempo y espacio de todos los elementos metodologicos. Como la didactica busca transmitir contenidos y valores adscritos a un orden fundamental, esta tarea la realizara siempre buscando remedar el orden propio del mundo. Dará un principio y un fin a su transmision, la arreglara disponiendo adecuadamente el ambiente para el alumno (tiempo, lugar, materiales, sujetos). Diversas orientaciones didacticas plantean: a) la sistematizacion es el polo que reúne todo el quehacer didactico, es lo que pone a funcionar el proceso, b) es un elemento que cobra sentido a la luz de la logica del contenido y las necesidades de los alumnos, estas son sus fuentes prioritarias de organizacion (siendo el marco institucional un elemento adicional a considerar), c) la

sistematización es el elemento fundamental pues es el que "conduce" al aprendizaje (el caso de la enseñanza programada que se funda en una sistematización bien elaborada que posibilite un aprendizaje eficaz).

Una vez delineadas las diversas fases del proceso metodológico de la didáctica y sus diversos elementos, puede pasarse al plano de la concreción, que como ya había dicho, es lo que en didáctica se le exige al método. La técnica estaría constituida justamente por las maneras de concretizar los diversos elementos del método didáctico en algún momento específico. Los elementos que por parte de docentes y pedagogos aparecen más ligados a situaciones de tipo técnico son: las actividades y las interacciones. Resulta significativo este hecho pues si bien el contenido, los materiales y la sistematización, también hacen a cuestiones de tipo técnico en determinado nivel, esos elementos son para el docente (y para el pedagogo por razón de las demandas que recibe) cuestiones menos vinculadas al **trabajo** docente.

El docente ve más como propia la tarea de organizar su trabajo y el de los estudiantes de manera que pueda percibir que tales **actividades** involucren a los estudiantes, asimismo el docente desea que las relaciones interpersonales que se generan en su grupo de clase sean "armoniosas" y tengan como eje de referencia su autoridad.

El necesita **representar** adecuadamente cierto papel, y la manera de constatarlo se encuentra en las actitudes y las palabras de los alumnos. No desea plantearse otras problemáticas acerca de esta situación, piensa que la situación es resoluble en su propio espacio y se inclina por solicitar técnicas que a nivel del propio salón de clase resuelvan sus angustias e inquietudes. Es por eso que los docentes se ven al principio fuertemente atraídos por las tendencias didácticas que les indican las maneras de realizar actividades e interacciones en sus grupos. Pero al transcurrir el tiempo se desilusionan de ellas. Esta desilusión contiene

elementos contradictorios: por una parte mantiene la ilusión del docente de que si existe una técnica adecuada a su persona y a sus grupos que pueda ser aplicada, pero por otra parte "sabe" que tal cosa no existe, y se aproxima a la didáctica con esa ambivalencia: exige una salida en la que no cree, a la vez no quiere indagar que significa esta problemática. En el siguiente capítulo se abundará al respecto mostrando un caso específico.

9. LOS CAMINOS "RENOVADORES" DE LA DIDACTICA.

Seria interesante investigar por qué muchos textos didácticos son "renovadores". Llama la atención que los pedagogos y otros profesionales que se dirigen a hacer propuestas educativas, signan sus esfuerzos con una crítica a las formas de trabajo propuestas por pedagogos y/o educadores que les anteceden. Ciertamente (y también es común que lo hagan) realizan un reconocimiento a esos antecesores, reconocen el esfuerzo y el logro de los profesores **pero...** y es justamente aquí donde se inicia la crítica, donde basándose en su nuevo planteamiento renovador, con más o con menos ilusión, proponen algo que resolverá graves y urgentes problemas de la educación (esta manera de la didáctica de mirarse como renovadora comienza con el propio Comenio <67> y está presente en autores contemporáneos como Dewey <68>, en teóricos de la tecnología educativa <69>, en teóricos piagetianos <70> y en orientaciones didácticas denominadas críticas <71>).

Las tendencias pedagógicas se miran marcadas por esta tendencia de cada vez mejorar más, progresar mediante la acción de nuevos métodos, instrumentos y/o técnicas. No creo que esto sea sólo atribuible al egocentrismo de los pedagogos - autores. Más bien parecería que por una parte la enseñanza es percibida siempre como algo problemático (nunca se siente perfecta o la más adecuada) a la que (desde profesores, alumnos, autoridades, ciudadanos) se le exige que sea buena, eficaz y eficiente; que cumpla con un cometido que aparentemente es claro e igual para todos: el de educar bien. Por otra parte parecería que en la enseñanza se depositan ilusiones de progreso (que son igualmente comunes en otros ámbitos) y que, dado el lugar específico que tiene la educación, en ella repercute de una manera doble, pues se le exige formar a individuos competentes con el progreso y además se le exige que integre en su hacer esos elementos de progreso (por ejemplo, muchos reclamos a la educación van en el sentido de que en tanto que las empresas continuamente renuevan aparatos,



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

metodos y organización, en las escuelas se siguen utilizando los mismos elementos que hace siglos) <72>.

Sobre este aspecto no abundaré más de lo ya mencionado a manera de sintoma. Me inclinaré entonces a hablar a partir de este "hecho": que las corrientes pedagógicas surgen y se desarrollan con el ideal de "mejorar" la educación (entre lo más sobresaliente haría más eficaz y eficiente) y de resolver sus problemas (que se identifican según cada caso particular en diferentes causas).

IZT. 1001173

Es a partir de esta visión/necesidad de progreso que es común a autores de siglos pasados (comenzando por el mismo Comenio en el siglo XVII) que haré algunas consideraciones sobre las nuevas orientaciones didácticas fundamentalmente me referiré a las habidas en el nivel medio superior y superior.

Se suele tener la idea, y para la mayoría de los maestros es así, de que la didáctica se divide en dos corrientes: la "tradicional" y la "activa" <73>. Aunque hay autores <74> que mencionan varias corrientes de acuerdo a particularidades que encuentran en ellas: a) tradicional, b) escuela nueva, c) tecnología educativa, d) didáctica crítica. Pueden encontrarse otras clasificaciones de las corrientes didácticas (por ejemplo las que se hacen con base en la inclinación metodológica específica: enseñanza audiovisual, enseñanza programada, etc.); pero mi interés, siguiendo la idea trazada al inicio, ha sido mostrar lo tradicional de la didáctica, plantear la idea de que la didáctica en sus diferentes orientaciones mantiene características comunes, y que los estilos de enseñanza más que calificarlos de ser unos mejores o peores que otros, nos refieren a un ámbito que curiosamente no está ni en la didáctica ni en sus objetivos ni en sus ilusiones; pero que, más curioso todavía, son precisamente esos estilos los que "hacen" al maestro y "forman" al alumno (aclarando de una vez que esto no sucede a la manera como lo explica la didáctica). Este capítulo tratará de enfocar las nuevas orientaciones didácticas vividas en la enseñanza media



superior y superior que surgieron alrededor de los años setentas, siguiendo la idea de mostrar cuáles eran y son los planteamientos de esas nuevas orientaciones y a la vez detectar sus convergencias con lo tradicional de la didáctica, señalando como al cabo de cierto tiempo se mira que las nuevas tendencias "crearon" desde el punto de vista argumental a la "didáctica tradicional" con el objetivo de legitimar sus ideas y prácticas que finalmente no resultaron totalmente novedosas.

Quisiera, antes de continuar, señalar algo que se observa en dos diferentes actores que tienen que ver con el proceso educativo: que entre el pedagogo y el docente existe una cierta diferencia de concepción sobre la didáctica.

Para el docente él es quien "hace" o "realiza" la didáctica, su búsqueda de nuevas alternativas didácticas la basa casi siempre <75> en angustias o insatisfacciones que siente hacia la eficacia de su enseñanza; desea una alternativa capaz de disminuirle la angustia y la insatisfacción, desde su punto de vista esto debería estar acompañado de un tránsito a ser buen o mejor maestro. El nivel "óptimo" lo lograría cuando estuviese seguro de que las fallas del alumno, sus carencias, su desatención, su rechazo o su proclividad al engaño, no se deben al maestro, ya que estaría seguro de que hizo todo lo posible y puso todo lo que estuvo de su parte para que el alumno aprendiera (aquello que de suyo es importante y valioso). El maestro, no obstante, intuye que no puede llegar a "destilar" el proceso de manera que pueda separar los componentes para atribuir los problemas a las causas específicas, pudiendo, en tal proceso, mostrar que él no está en falta (esta ilusión de poder separar las causas [variables] del fenómeno educativo viene de la idea de multicausalidad, por la cual es posible determinar las diferentes variables que intervienen en una "resultante").

El profesor sabe también que está involucrado en el proceso, sabe que se le exigen resultados y que él será el depositario de las críticas y los cuestionamientos. Por eso prefiere ponerse

siempre a cubierto, adoptando ante los alumnos y hacia otros maestros un discurso de seguridad en lo que hace. Hacia los alumnos además de representar y actuar con cierto estilo, les deslizará un discurso moral en el que la solución a los problemas de aprendizaje está en ellos (los alumnos) o en una labor compartida (maestro - alumnos); él va a poner todo lo que está de su parte, hacer todo lo posible por enseñarles, falta que ellos pongan su parte y hagan lo posible por aprender. Todo esto ejemplifica, de alguna forma, la manera en que se configura la práctica del maestro, y cómo para él son deseables y deben existir una o varias alternativas que entendidas y aplicadas lo lleven a ser mejor; es decir, busca y reclama alternativas de orden técnico.

Para el pedagogo, la situación es algo diferente. El recibe demandas de parte de autoridades, profesores y alumnos. Estas demandas son generalmente de orden técnico, se siente forzado a dar respuestas. El forzamiento de dar respuestas no viene sólo del exterior, el mismo ha sido alumno, el mismo es considerado maestro, mas aún: formador de maestros. Su misma práctica lo presiona a generar ciertas respuestas. Empero, mira las cosas desde una posición "especializada", lo que para el maestro es un problema que debe tener una solución técnica, para él es un problema que debe estudiarse primero para poder ser resuelto después por la vía de la construcción de herramientas técnicas. La frase de Bachelard "la técnica es teoría condensada" <76> tiene en la visión del pedagogo un ejemplo fehaciente y a la vez problemático. Para algunos pedagogos, orientados fundamentalmente por teorías de la psicología conductista (tecnología educativa), los problemas de la enseñanza sí tienen soluciones técnicas; ellos conocen, teorizan, crean nuevas técnicas, métodos e instrumentos para diagnosticar, enseñar y corroborar el aprendizaje; Tales técnicas, se dice, pueden ser usadas por los maestros sin conocimiento de los fundamentos, incluso para algunos de ellos es deseable que el profesor no conozca ciertos fundamentos pues así

será más "objetivo" al apearse a lo establecido técnicamente <77>. Otros pedagogos piensan que las soluciones no son tan sencillas como trabajar sobre el campo de la enseñanza - aprendizaje y después elaborar herramientas técnicas que el maestro puede utilizar. Según estos pedagogos para que las técnicas en educación funcionen, hace falta que el profesor comprenda la teoría y la filosofía en que ellas se sustentan <78>. Desde su punto de vista, las técnicas didácticas no son a la manera de otras de las cuales puede decirse que no exigen conocimiento profundo para su aplicación. Es en este orden de cosas que la fase de Bachelard es problemática en la didáctica. Ciertamente, la "técnica es teoría condensada", pero para algunos el estudio es necesario para la elaboración de las técnicas, y estas al estar basadas en la teoría pueden usarse sin conocer los fundamentos, a la manera que alguien puede usar un polipasto sin conocer los principios de las poleas. Para otros, la teoría en la didáctica debe acompañar y actuar junto al uso de la técnica, pues el uso de esta da resultados diferentes y conduce a problemas que tienen que ser reflexionados por la teoría durante el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje.

La visión del maestro sobre lo que es la didáctica emparenta más con aquellos planteamientos pedagógicos que la signan principalmente como una técnica. Es por eso que entre ambos se da una feliz asociación que dura poco, pues al cabo de algún tiempo, la sensación de insatisfacción del docente vuelve a aparecer.

Los planteamientos u orientaciones en la didáctica dentro del medio universitario y medio superior tuvieron auge en nuestro país alrededor de los años setenta y siguen teniendo cierta fuerza hasta la fecha. Mi objetivo no es hablar aquí de las condiciones que permitieron la difusión de estas ideas renovadoras en la didáctica; me basta mencionar algunas evidencias que aunque muy sabidas, me permitirán plantear cómo es que estas nuevas orientaciones tuvieron eco en los profesores, alumnos y directivos al punto de convertirse en lugares comunes los argumentos que

manejaban. El crecimiento acelerado de la matrícula a nivel medio superior y universitario generaba dos tensiones: formar profesores de una manera rápida y eficaz echando mano directamente de los egresados de diversas carreras universitarias que por tal motivo carecían de experiencia laboral y docente, y utilizar métodos accesibles para que estos nuevos profesores pudiesen usarlos en su trabajo docente. A estas circunstancias hay que añadir la cercanía del movimiento estudiantil de 1968 que proveía a los jóvenes docentes y estudiantes de ideas de cambio hacia todos los niveles. Es así que las nuevas orientaciones didácticas estuvieron la mayoría de las veces teñidas de planteamientos políticos reformistas o revolucionarios y no se limitaban a los aspectos puramente educativos.

Si hablo de "nuevas orientaciones" (o planteamientos) lo hago a propósito pues el clima que se configuró en nuestro país en torno a estos planteamientos no amerita el uso del término más estricto de corrientes didácticas (es cierto que la tecnología educativa fue una corriente que descolló, pero la impresión que uno tiene es que en su aplicación no actuaba de manera "pura" sino que se vinculaba a planteamientos de otro orden (sociológicos, filosóficos, etc.)).

Las nuevas orientaciones para legitimarse y justificar su existencia identificaron problemas existentes en la educación y configuraron un adversario responsable de ellos, lo hicieron a imagen inversa de lo que ellos prometían y le dieron nombre: **didáctica tradicional.**

Así, la didáctica tradicional se convertía en la imagen negativa del quehacer educativo. Pocos maestros eran capaces de asumir tradicionalidad. La gran mayoría de los profesores estaban ansiosos de conocer y aplicar esos métodos modernos que prometían cambios sustanciales en la educación.

Sin embargo, nuevamente en este rubro la experiencia muestra diferencias entre pedagogos y docentes al respecto del tipo de cosas que deseaban se resolvieran mediante las nuevas

orientaciones didácticas. Para el caso de los profesores, ellos desean:

1. Mejores técnicas de transmisión del conocimiento y habilidades. Aquí la inclinación es comunicativa: tipo de lenguaje a usar, forma de presentar los temas, medios para hacerlo...)

2. Mejores técnicas de interacción. Exige la búsqueda de mejorar las relaciones humanas: técnicas para ganar liderazgo y confianza con los alumnos, mejorar relaciones o resolver conflictos interpersonales, integración del grupo y los equipos).

3. Mejores técnicas de trabajo. Necesidad de actividades que motiven a los alumnos, que sean útiles y adecuadas para el aprendizaje del contenido.

4. Mejores técnicas de presentación del contenido. Manejo de materiales didácticos de diversos tipos y la manera de organizarlos.

5. Mejores técnicas de evaluación. Que permitan al profesor tener una adecuada detección del manejo del contenido por parte de los alumnos, de los problemas de aprendizaje específicos y problemas de otro tipo que puedan en cierto momento repercutir en el proceso didáctico: construcción de exámenes y otro tipo de instrumentos.

6. Mejores técnicas de sistematizar el contenido. Presentarlo de forma adecuada a los alumnos: elaboración y redacción de objetivos, administración del tiempo de enseñanza, instrumentos de planificación como cartas descriptivas.

7. Mejores técnicas para conocer la problemática de los alumnos y "neutralizarla", "canalizarla" o resolverla desde el punto de vista educativo: conocer el estado socioeconómico y cultural de los alumnos para ajustar los programas a su nivel, conocer su estado psicológico para darles una orientación adecuada y evitar que sus conflictos obstaculicen la enseñanza aprendizaje.

Ante estas demandas de los docentes algunos pedagogos por su orientación técnica específica pretenden darles solución.

apoyándose en planteamientos pedagógicos innovadores y en corrientes psicológicas que generan técnicas orientadas a problemas restringidos (como el conductismo). Para estas orientaciones, los problemas didácticos inmediatos están en orden de continuidad con los problemas de largo plazo y la solución de los primeros automáticamente beneficia la solución de los segundos por acumulación.

Para otros pedagogos la visión de lo didáctico tiene que ampliarse e identifican estos problemas inmediatos del docente como asociados a otros son más fundamentales pero que no pueden solucionarse de inmediato sino a largo plazo. Pero si plantean una forma en que estos dos tipos de problemas estarían vinculados, para hacerlo usan un lenguaje similar al político que establece relaciones entre cuestiones estratégicas y tácticas. Las cuestiones estratégicas son aquellas que tienen que ver con objetivos últimos y fundamentales, las cuestiones tácticas tienen que ver con el abordaje de objetivos inmediatos, pero que tienen que abordarse atendiendo a lo estratégico, pues entre ambas problemáticas no existe necesariamente continuidad y debe cuidarse que el pretender solucionar un problema inmediato no obstaculice los objetivos estratégicos.

De esta manera, estos pedagogos renovadores se inclinan por apuntar a la necesidad de resolver los problemas fundamentales sin descuidar los inmediatos, abriendo la didáctica hacia otros ámbitos, filosóficos, sociológicos y epistemológicos, principalmente. Los temas estratégicos que estos pedagogos añaden, sin descuidar tácticamente los temas que los profesores demandan, son:

1. Establecer la necesidad de vincular la universidad con la sociedad, de manera que los problemas didácticos no resultan ser puramente del aula, sino que están condicionados a determinadas formas de relación, y el mejoramiento de lo didáctico incluye necesariamente una relación entre esas dos partes.

2. Establecer la conveniencia de una filosofía educativa

explícita que conforme el proyecto educativo de la institución, de manera que la acción didáctica no se convierte en una acción de cada profesor con sus respectivos grupos, sino en una acción integrada de todos los sujetos de la institución relacionada con planteamientos y objetivos comunes. Generalmente se plantea la necesidad de formar a un alumno activo, crítico y constructivo.

3. Búsqueda de la reforma de las estructuras de gestión universitarias. Se plantea que una filosofía común no es posible si se gesta por acción autoritaria. Debe apuntarse a una reforma de las estructuras que permita el involucramiento y la participación de los sujetos de la institución. Para que pueda formarse a un sujeto crítico, activo y constructivo, se necesita de un ambiente propicio que estimule tal ejercicio.

4. Establecer una forma más flexible de relación profesor - alumno. Hacer al alumno participante activo de la situación educativa implica una relación en la que los polos enseñanza aprendizaje no son extremos sino puntos de convergencia. El profesor aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende. Se concibe esta relación didáctica como bidireccional.

5. Establecer la integración del contenido de forma interdisciplinaria. Aunque las relaciones disciplinarias no pueden concebirse solo como interdisciplinarias. Los pedagogos vieron la necesidad de aglutinar los contenidos de diversas materias aisladas en áreas y módulos. La didáctica para enfrentar la falta de integración del contenido y la dificultad de su aprendizaje, tenía que buscar formas novedosas de articular el contenido.

6. Establecer una relación entre teoría y práctica. Se plantea la necesidad de que de que en la escuela no únicamente se revisen conceptos teóricos sino también se lleven a cabo los conocimientos a la práctica. Existen varias maneras de concebir la relación teoría práctica (como comprobación de lo visto en la teoría, como forma de tratar de hallar soluciones a problemas, como forma de involucrarse en la investigación), pero en todas

ellas el planteamiento es estrechar de esos dos terminos.

7. Tener un concepto de ciencia adecuado para ser manejado por los alumnos. Esto significa que por parte del profesor y los alumnos debe optarse por una posición epistemológica; es decir, plantearse y aclararse puntos como los siguientes: cuál es el objeto de estudio de mi disciplina, cómo se configuró históricamente ese objeto, cuales son los problemas que pretende resolver el campo de estudio, qué lugar guarda en relación con otros campos de estudio,

8. Tener un concepto de profesión. Los alumnos están siendo preparados para que puedan insertarse en un campo de trabajo. Sin embargo, según el tipo de profesión estará o menos o más configurada como una ocupación específica. Hace falta que se tenga una idea de la profesión y de sus perspectivas de trabajo y desarrollo de acuerdo a la historia propia de la profesión y de las necesidades sociales.

Este es un panorama general sobre dos diferentes orientaciones renovadoras de la didáctica y los problemas que pretenden sean resueltos por ellas, bajo la consideración de que la llamada "didáctica tradicional" no es capaz de abordarlos de una manera adecuada o porque no los considera dentro de su forma de trabajo.

No hace falta mucha imaginación para, entonces, hablar de las "características" de la "enseñanza tradicional"; pues simplemente con pensar que ciertos problemas, sean inmediatos o de más largo plazo, no pueden ser resueltos por la manera "tradicional" de ejercer la docencia, se establecía que existían formas didácticas nuevas que los iban a resolver, a partir de ese ideal se configuraba la imagen negativa de la "didáctica tradicional". Por sus defectos se consideraba así:

- Enseñanza verbalista. Pues su forma privilegiada de transmisión era la exposición hablada del maestro.

- La interacción principal consiste en la que unidireccionalmente dirige el profesor a los alumnos.

- Las actividades del alumno están muy restringidas pues se limitan a escuchar al profesor y reproducirlo en sus cuadernos sin posibilidades de discutir y analizar.

- El material didáctico se reduce al uso del pizarrón y el piz, añadiendo algunas lecturas de textos.

- Las evaluaciones se restringen a aquellas que el maestro puede hacer, muchas veces más diseñadas y mal construidas.

- La sistematización se reduce a seguir un orden de programa ya preestablecido sin que el profesor tenga facilidad de ajustar su curso y sistematización al nivel de los alumnos.

- Existe poca disposición a conocer los problemas reales que vive el alumno. Cuanto más se llega a darle algún consejo, pero poco fundamentado a falta de un diagnóstico bien estructurado.

- Ausencia de vínculos universidad sociedad, pues estos están restringidos al mínimo sin existir comunicación de qué tipo de profesionales formar y con qué orientación.

- Ausencia de proyecto académico explícito. Los profesores se dedican a su asignatura sin importarles la coherencia con las demás o la orientación específica que hay que darle al alumno como institución global.

- Las estructuras de gestión permanecen inamovibles pues lo que menos interesa es la participación. Todo está ya definido y debe seguirse como está establecido.

- La relación profesor alumno es unidireccional y autoritaria. El profesor conoce la asignatura y el alumno no, el profesor cumple exponiendo los temas, dejando ejercicios y tareas; la obligación del alumno es tomar apuntes, estudiar y realizar ejercicios y tareas.

- Generalmente los contenidos se encuentran en forma de asignaturas disgregadas que el alumno no puede integrar y se dificulta su aprendizaje.

- Hay falta de relación teoría - práctica. Pues el profesor y las formas de trabajo sólo posibilitan el manejo de conceptos a nivel verbal, faltando la actividad práctica.

puede observarse que estas afirmaciones tajantes sobre la "enseñanza tradicional" pueden, si se las cree directamente y sin limitación, generar animadversión contra todo lo que sea exposición, uso de conceptos teóricos, carácter de un profesor poco inclinado a la interacción, clases sin otros recursos que el pizarrón y el gis, alumnos poco "motivados", etc. A la vez, genera una fantasía descomunal acerca de las posibilidades ilimitadas de la didáctica renovadora.

La psicología (diversas corrientes) ha sido partícipe muy cercana de las nuevas orientaciones didácticas. Ha servido para crear la imagen de la "enseñanza tradicional" y justificar luego la crítica a ella; ha servido para crear instrumentos de diagnóstico y evaluación que comparativamente muestran resultados más adecuados por una orientación didáctica renovadora que por otras; ha generado conceptos de educación y para dar nociones manejables y objetivas de lo que es el aprendizaje, cómo se establece, cuáles son sus problemas, como puede valorarse; ha dado formas de analizar interacciones grupales para generar técnicas de interacción apropiadas; ha dado lugar al establecimiento de "taxonomías" de niveles y cualidades de aprendizaje para programar y administrar la enseñanza; etc.

Podría parecernos bastante apropiado este papel relevante jugado por la psicología en el quehacer didáctico; pero antes de aventurar un juicio precipitado recordemos que la didáctica no se encuentra solo cumpliendo un papel técnico, y que los problemas a que se enfrenta (y que en ocasiones cree poder resolver) la trascienden. ¿Tendría derecho la psicología a encerrarse?

En el siguiente capítulo veremos un breve ejemplo de intervención didáctica para observar algunas de las problemáticas que aparecen y que nos conducen a relativizar la acción didáctica y por ende la contribución de la psicología.

10. EL CASO DE UN CURSO BASICO DE DIDACTICA.

El curso a que nos referiremos en este capítulo es un curso que se creó en 1978 <79> y hasta el momento tiene vigencia en diversas instituciones de nivel medio superior y superior de nuestro país (ENEP Iztacala, Colegio de Bachilleres, entre otras). Si decimos que es "vigente" es por dos razones: 1) Es un curso que aún se imparte. 2) Es un curso que a pesar de las críticas no se ha modificado. 3) Es un curso que condensa en sí una racionalidad muy desarrollada, lo cual lo hace, también a pesar de las críticas, teóricamente poderoso y capaz de encararlas.

El curso está estructurado en seis temas fundamentales que van en el siguiente orden: 1) Aprendizaje. 2) Estructura Didáctica. 3) Construcción de la Estructura Conceptual. 4) Construcción de la Estructura Metodológica. 5) Metodología de la Enseñanza. 6) Técnicas Didácticas.

La secuencia sigue un orden cíclico en el que los últimos temas (Metodología de la Enseñanza, Técnicas Didácticas), que son los que tienen que ver con la operatividad de la didáctica, tocan al primero (Aprendizaje). Que esto sea así responde a la idea dialéctica que subyace al planteamiento racional del curso: el pensamiento, el conocimiento, la realidad, se mueven evolutivamente en un proceso de espiral ascendente; se dan ciclos, pero cada ciclo es una superación del anterior; se reeditan pasos y secuencias, pero las actuales no son mera reiteración de las anteriores, significan volver sobre temas ya trabajados, pero bajo una mirada diferente. La evolución como línea continua y acumulativa es cuestionada, pues todo conocimiento, toda acción, tiene que volver sobre sus pasos para situar su aquí y ahora; la misma memoria no puede concebirse si no existe un regreso, no es posible plantearla como el puro registro de lo que en un momento dado se lleva acumulado.

Los fundamentos teóricos del curso pueden ubicarse en varias corrientes que, en el tiempo de su elaboración, se encontraban en

dogas: el marxismo (economía, sociología, filosofía), la teoría piagetiana (fases de desarrollo de la inteligencia, estructuras cognoscitivas), las corrientes epistemológicas francesas (Bachelard, Canguilhem, Althusser, Lecourt), y ciertas orientaciones tecnológicas que influían en la educación (diseño y redacción de objetivos, planeación de actividades a través de cartas descriptivas, técnicas didácticas con microenseñanza).

BREVE DESCRIPCION DEL DESARROLLO DEL CURSO.

En general el curso se imparte en veinte, veinticinco o treinta horas, pudiéndose incrementar hasta a cuarenta si se conjunta con sesiones de microenseñanza. Consta de los seis temas principales que ya fueron mencionados, impartiendo un tema por día; la sesión del día dura entre cuatro y cinco horas.

La metodología general del curso se desarrolla en forma de curso - taller, en la que se revisan, analizan y discuten elementos teóricos sobre los planteamientos del curso, y después de ello se lleva a cabo la elaboración de la propuesta didáctica propia del curso. La evaluación es fundamentalmente formativa poniéndose énfasis en el desarrollo de los trabajos que por equipos realizan los profesores. La entrega de estos trabajos es requisito para la aprobación del curso.

1. PRESENTACION E INTRODUCCION AL CURSO, TEMA DE APRENDIZAJE. En la presentación del curso se da el encuadre general de éste y de los requisitos formales que la institución plantea (en general se habla de la necesidad de una asistencia superior al 80 % y de la permanencia y participación durante todo el tiempo de cada sesión). Se plantea la metodología general de trabajo en forma de curso -taller, poniendo énfasis en la necesidad de su participación dentro de los análisis y discusiones, así como en la elaboración de trabajos relacionados con la propuesta didáctica. Es común que en este punto, o aún antes, se solicite a los docentes que planteen cuáles son sus expectativas sobre el curso. Este punto es importante pues los

profesores regularmente tienen una idea diferente a la del curso acerca de lo que es la didáctica y su aplicación (trataremos esto con más amplitud más adelante). De esta manera se buscan aclarar los puntos de vista diferentes de profesores y pedagogos en cuanto a las finalidades del curso que se establecen como: 1. el planteamiento y desarrollo de una propuesta didáctica que busca plantear la necesaria unidad entre metodología didáctica y contenidos, 2. la necesidad de la reflexión tanto de la teoría educativa y disciplinaria, como de la práctica cotidiana de la docencia, 3. así como el planteamiento de que el contenido es elemento eje en la enseñanza por ser el que de forma teórica representa la realidad objetiva que debe pasar a ser patrimonio subjetivo del alumno.

Y ya propiamente en la introducción del curso, se describe una panorámica general de los diversos temas, planteando el trayecto cíclico en que están dispuestos los temas y la manera como se va ir transitando por ellos.

Después de la presentación y la introducción se trabaja el tema de aprendizaje. Se considera al sujeto humano de manera integral, de tal forma que el proceso de aprendizaje es observado como una función que se realiza en relación al conjunto total de dimensiones que constituyen al sujeto que aprende, siendo el aprendizaje una relación particular del sujeto con el objeto. Se discuten los planteamientos que ven al aprendizaje dentro de estrechos marcos que no consideran la totalidad. Diversas dimensiones son retomadas para dar cuenta del proceso de aprendizaje: el contexto social -institucional, la esfera filosófica y epistemológica, las teorías del aprendizaje.

Para el planteamiento específico del proceso de aprendizaje se retoma la teoría piagetiana, pues proporciona un marco amplio de trabajo a la vez que sintetiza de manera racional aportes de diversas corrientes psicológicas. El uso de esta teoría en la práctica didáctica es muy amplio, pero además, esta teoría ofrece la posibilidad de trabajar no sólo cuestiones técnicas sino

cambien cuestiones relacionadas con la filosofía de las ciencias, la lógica y la metodología, que son de mucho interés para pedagogos y docentes.

2. ESTRUCTURA DIDACTICA. Este tema deriva de manera lógica del anterior. El tema del aprendizaje del sujeto tiene siempre que ver con su ser social, ningún sujeto humano aprende fuera del lenguaje y de la cultura, necesita de otros sujetos para desarrollarse. El caso específico de la enseñanza - aprendizaje se aborda como estructura didáctica; en este caso el aprendizaje se da en una situación escolar institucionalizada, lo que establece características particulares a las situaciones de aprendizaje. Cinco elementos son retomados para hacer el análisis: contenido, alumno, profesor, estrategias, objetivos. El contenido es considerado el elemento central, articulador de los demás, si bien no puede existir estructura didáctica si falta uno de los cinco elementos, la propuesta didáctica del curso apunta hacia poner énfasis en que el contenido da la pauta para la relación y organización de los demás elementos. Esto último puede verse más claro cuando se consideran los subsistemas de la estructura didáctica: subsistema alumno - contenido - objetivos, subsistema profesor - contenido - estrategias, subsistema profesor - contenido - alumno. Si tomamos por caso el último sistema veremos que la relación profesor - alumno está mediada por el contenido por tratarse de una relación particular entre dos sujetos.

En este tema se concretizan las ideas particulares sobre la didáctica, de tal manera que lo que de aquí surge es retomado en los temas subsiguientes por los diversos sujetos.

3. CONSTRUCCION DE LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL. Puesto que en el tema anterior se planteó que en propuesta didáctica de este curso el contenido era elemento central, el tercer tema aborda el trabajo básico del docente con el contenido, la manera concreta en que el docente en colaboración con otros realiza este trabajo es mediante la elaboración de la estructura conceptual que consiste

en la elaboración de un esquema de relaciones que representa de una manera jerárquica y ordenada al contenido de la asignatura, área o módulo que el grupo de profesores imparte. Para la elaboración de la estructura conceptual se solicita a los docentes que piensen en la lógica propia del campo de estudio, en las relaciones jerárquicas que guardan unos conceptos con otros, y que eviten en este momento pensar en el alumno, en los programas, y en los lineamientos institucionales, pues de lo que se trata es precisamente de dar cuenta del campo de estudio por vía del saber del profesor.

Los profesores reunidos en equipos de trabajo de acuerdo a la afinidad de cursos que imparten, elaboran una estructura conceptual de su curso. Se les explica que es necesario que realicen este trabajo puesto que el trabajo didáctico posterior requiere de su completa involucración en su campo de estudio. Se les aclara además que justamente desde la propuesta didáctica de este curso, son ellos los que con base a su conocimiento y experiencia definirán la línea didáctica y la forma de trabajarla, puesto que el pedagogo sólo hasta cierto punto puede acompañarlos, y precisamente cuando se llega al punto de su área de conocimiento, el pedagogo sólo puede dar lineamientos de orden muy general es a los profesores a los que toca seguir y valorar el trabajo.

Los productos obtenidos por los profesores son sujetos a discusión y reelaborados hasta llegar a un acuerdo en cuanto a lo adecuado de la estructura conceptual (dejando claro que el producto terminado no es la única estructura conceptual que puede realizarse).

4. CONSTRUCCION DE LA ESTRUCTURA METODOLOGICA. Después de que los profesores han elaborado la estructura conceptual, atendiendo para ello fundamentalmente a la lógica y estructura del campo de estudio, se pasa a la elaboración de la estructura metodológica. Para el enfoque del curso el contenido es central, es por eso que la construcción de la estructura conceptual

requiere un trabajo de reconstrucción por parte de los docentes del contenido, esto es lo que asegura que lo que posteriormente va a ser transmitido sea precisamente un conocimiento racional de la realidad. Cuando se construye la estructura metodológica es precisamente el momento en que se toman en cuenta las características del alumno y los lineamientos de tipo institucional. Las cosas se desarrollan de esta manera en el curso porque se plantea que el contenido como campo de estudio tiene una lógica y una forma de trabajarse que le es propia; el planteamiento de iniciar el trabajo del contenido relacionándolo con las características de los estudiantes o con los objetivos institucionales, crea una deformación de principio sobre el conocimiento que es de esta forma pensado de manera fragmentaria y mecánica. Sólo con un trabajo inicial sobre el contenido puede pasarse a un desarrollo de este adecuado a las características de los alumnos y tomando críticamente los lineamientos institucionales.

La construcción de la estructura metodológica requiere, entonces, de la construcción inicial de la estructura conceptual, requiere además de un conocimiento de los alumnos a los que se va a transmitir ese campo de estudios condensado en la estructura conceptual, requiere asimismo tener claras las características de la institución educativa en la que se va a dar la transmisión. Ello permite **reorganizar** la estructura propia del contenido de manera que pueda convertirse en una estructura capaz de ser trabajada por los profesores hacia los alumnos, esto hace que el contenido se **programe** para ser **administrado**. Para hacerlo se siguen varios principios que son los de: secuencia, continuidad, profundidad, amplitud, integración.

Los profesores reunidos en los mismos equipos de trabajo en los que elaboraron la estructura conceptual, elaboran ahora la estructura metodológica. Los productos realizados son discutidos grupalmente y reelaborados si es necesario (según el caso, se pide

que elaboren una estructura metodológica global de su curso o que elaboren solo parte de la estructura conceptual, trabajando alguno de los temas del curso).

Así, mediante la reorganización de los conceptos plasmados en la estructura conceptual y puestos en forma de temas secuenciados que tengan amplitud, profundidad y tengan relaciones integradoras, se llega a la elaboración de los programas que instrumentos fundamentales para el trabajo didáctico, derivándose de ellos lineamientos más particulares para las unidades del curso y para las sesiones de clase.

5. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA. Habiendo desarrollado la estructura metodológica de manera tal que se transforme en programa de curso, se pasa a planteamientos más particulares al respecto de la actividad didáctica. Cuando existe un programa están ya trazados ciertos lineamientos de la metodología didáctica, aún más ya están trazados lineamientos metodológicos desde la elaboración del curriculum. Hace falta, por decirlo así, concretizar y actualizar tales elementos metodológicos de manera crítica. Se subraya esto último porque no se considera al profesor mero depositario de contenido o mero ejecutor de prescripciones realizadas por una autoridad o experto.

La metodología de la enseñanza consta de cinco elementos que son: contenido, actividades, materiales, interacciones y sistematización. Los cinco elementos son necesarios en la metodología de la enseñanza y cada uno de ellos se relaciona con todos los demás (esto se representa de una manera gráfica colocando los cinco elementos en los vértices de un pentágono y uniéndolos por medio de líneas que los relacionan todos con todos). Sin embargo, se plantea que si bien todos los elementos son importantes, es el contenido el que establece líneas de mayor fuerza sobre todos los demás, ya que si nos referimos a las actividades, por ejemplo, éstas no pueden plantearse en abstracto y tienen necesariamente que estructurarse desde el punto de vista del contenido (para ver el significado de los demás elementos

remittimos al lector al capítulo anterior).

Se discute con los profesores este planteamiento metodológico que, como ya se mencionó, establece la estrecha unidad entre método y contenido. Es justamente esto lo que lo diferencia de otras orientaciones didácticas que estructuran la didáctica como un método técnico aplicable independientemente de lo que se enseñe.

6. TÉCNICAS DIDÁCTICAS. La metodología de la enseñanza considera las técnicas didácticas principalmente dentro de dos de sus elementos: en las actividades y en las interacciones. Y precisamente porque se considera que estos dos elementos no están desvinculados del contenido, tales técnicas didácticas no pueden plantearse como simples técnicas. Se necesita de la actividad reflexiva del profesor para plantear e instrumentar "técnicas", o sea, actividades e interacciones que sean acordes con el contenido, que consideren las características de los alumnos y que tomen en cuenta crítica y creativamente los lineamientos y recursos de la institución.

Se trabajan con los profesores, principalmente a nivel de reflexión y de comentarios de experiencias los cuatro grupos de técnicas didácticas: expositivas, interrogativas, dirigidas, de discusión dirigida, de estudio dirigido. Para iniciar los comentarios y reflexión se prefiere tomar en primer lugar la experiencia del mismo curso, analizando las diversas dinámicas y actividades realizadas para observar su coherencia con los contenidos, las características de los participantes y los lineamientos institucionales.

En ocasiones se llevan a cabo sesiones de presentación de temas por parte de los docentes, para que trabajen de manera simulada algún tema, los demás profesores actúan como alumnos - observadores para verter los comentarios pertinentes, en este caso el pedagogo hace señalamientos sobre el desarrollo de la metodología de la enseñanza propio de una sesión de clase.

CONSIDERACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA GENERAL DEL CURSO, LAS ILUSIONES Y LÍMITES DIDÁCTICOS.

Para el desarrollo de las presentes consideraciones pienso que es conveniente seguir el orden de los temas del curso, para así anclar en el tema correspondiente cual es la problemática, cual es la posición de los docentes y pedagogos ante ella.

1. ACERCA DE LA PRESENTACION E INTRODUCCION DEL CURSO Y EL TEMA DE APRENDIZAJE. La presentación del curso es una formalidad, es el despliegue de una serie de planteamientos a los cuales se sujetarán tanto el pedagogo como los docentes, es un momento en que tanto uno como otro se miran identificando en cada cual papeles específicos que están asignados institucionalmente. Se pasa a la introducción, para ello todos los participantes se presentan y esbozan un primer punto de vista acerca de sus expectativas sobre el curso, con base en ellas el pedagogo tratará de ubicar la posición específica del curso así como sus límites.

En general los docentes plantean las siguientes expectativas:

- "que me proporcione herramientas para mejorar la enseñanza"
- "que se se diga que técnicas usar y cómo se aplican"
- "todos sentimos inquietud sobre cómo enseñar, queremos lineamientos prácticos"
- "los profesores nos desesperamos por no saber cómo transmitir los conocimientos, debe existir alguna forma"
- "¿cómo solucionar el problema de los alumnos que no aprenden?"
- "mi idea es que se me diga cómo trabajar, qué materiales y qué actividades existen al alcance económico y personal de nosotros".

Y así sucesivamente.

Este tipo de expectativas, que de primera instancia parecen válidas, abruman al pedagogo, este no puede hacer otra cosa que aclarar el planteamiento del curso y señalar sus límites: que el curso es un curso **básico**, que pretende dar elementos teóricos y prácticos sobre una orientación didáctica entre muchas que

existen, que el planteamiento del curso se diferencia de otras orientaciones que piensan que el dar al docente orientaciones puramente metodológicas y técnicas resuelve el problema, en este curso se plantea la unidad de método y contenido, además se enuncia que el curso no tiene intención de generar un modelo de docente, sino más bien movilizar reflexivamente las experiencias didácticas que han tenido ya sea como alumnos o como docentes, lo cual constituye parte de su formación didáctica (la formación didáctica no la dan solamente los cursos formales de didáctica). Los profesores escuchan esto y parecen acordar en tales planteamientos, incluso dicen que precisamente ellos no acuden por recetas.

Pero los docentes acuden en muchas ocasiones (a veces es el único o principal motivo) por los puntos curriculares que les proporciona el curso. Planteadas las cosas de esta manera, los docentes comienzan por comportarse como todo estudiante. Es claro que, a pesar de todo, alguna expectativa depositan en el trabajo del curso, a decir por sus intervenciones, pero hay en ellos una ambivalencia ante lo que la didáctica plantea: creen en ella porque sienten que algo debe existir que resuelva los problemas que viven como docentes, a la vez se muestran incrédulos ante el planteamiento didáctico, intuyen que tales problemas son más difíciles de lo que parecen.

Al entrar al tema de aprendizaje. Los profesores analizan y discuten, algunos de ellos se enganchan con el tema y vislumbran el campo tan vasto que tiene que ver con el aprendizaje, en contraposición con las ideas restringidas que de él existen (por ejemplo aprendizaje = cambio de conducta).

Pero después de ver el campo tan vasto relacionado con el aprendizaje preguntan: ¿cómo puede servirnos esto? mirar las dimensiones sociales, epistemológicas, psicológicas y cognitivas, etc. sirve para fundamentar una idea de aprendizaje, pero ¿cómo encontrar una idea de aprendizaje útil para la actividad docente?

Vuelven así a la demanda de lineamientos técnicos.

2. ACERCA DE LA ESTRUCTURA DIDACTICA. Este tema da a los docentes la oportunidad de plantear sus ideas particulares sobre la didáctica. Esto es particularmente importante ya que muchos de ellos al inicio del curso mencionan que les falta saber lo que es la didáctica. Los docentes moviéndose alrededor de los cinco elementos de la didáctica (contenido, alumno, objetivos, profesor y estrategias) explicitan su visión sobre la didáctica, que no concuerda precisamente con la del curso, es común, por ejemplo, que su discurso se mueva alrededor de las siguientes ideas: 1) que lo importante son los objetivos pues lo importante es saber a lo que se quiere llegar, 2) que lo mejor es establecer una buena relación profesor alumno pues eso facilita el trabajo, 3) que las estrategias, si están acordes al nivel de los alumnos, son las que posibilitan el aprendizaje. El planteamiento del contenido como elemento eje es planteado como algo adyacente, no como parte de la argumentación principal.

3. ACERCA DE LA CONSTRUCCION DE LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL.

La comprensión y elaboración por parte del docente de la estructura conceptual representa una problemática seria dentro del curso. Para algunos profesores su elaboración carece de sentido si ya existe el programa o si existen textos, pues ellos representan el contenido. Finalmente, cuando elaboran el esquema de relaciones que representa la estructura conceptual, los profesores no pueden elaborarla sin tener como marco de referencia el programa del curso, a los estudiantes y los lineamientos de la institución, tal parece que el rol de docente es demasiado condicionante como para hacerlo a un lado, esto se muestra claramente cuando los docentes exponen la estructura conceptual que elaboraron, al hacerlo usan frases como: "colocamos estos temas (y no conceptos) porque en el programa se necesitan trabajar secuencialmente", "este tema es difícil para el estudiante y por eso lo colocamos al final", "ponemos estos temas porque la escuela persigue tales objetivos" y así sucesivamente.

Esto muestra que el docente dentro del curso entiende las

cosas a su manera, trata de acoplar el requerimiento que se le hace con las formas en que él opera. Tiene dificultad para realizar una estructura conceptual moviéndose sólo en la línea de los conceptos; el profesor intuye que él no es un constructor de conocimiento sino un difusor, de allí que se sienta fuera de lugar si se le solicita dar cuenta de un campo de estudio.

El pedagogo ante esto reitera la propuesta didáctica del curso que plantea trabajo del contenido para poder desarrollar el proceso didáctico. Establece además que el docente para manejar mejor su campo de estudio debe conocer la problemática filosófica y epistemológica, así como relativizar el conocimiento para no plantearlo como algo ya dado sin modificación.

4. ACERCA DE LA CONSTRUCCION DE LA ESTRUCTURA METODOLOGICA.

Los profesores construyeron la estructura conceptual y se les pide que a partir de ella, de las características de los estudiantes y de los lineamientos institucionales elaboren la estructura metodológica que posteriormente se convertirá en programa. Si la construcción de la estructura conceptual les resultó difícil por su falta de involucramiento con esta forma de trabajar el contenido, la construcción de la estructura metodológica les resulta muy afín a la forma en que ellos manejan el contenido. El problema radica en que para la construcción de la estructura metodológica usan poco o nada la estructura conceptual, hay algunos que conocen tan bien el orden del programa que lo reeditan en la elaboración de la estructura metodológica.

El pedagogo se encarga de tratar de que la estructura metodológica saiga de la reflexión sobre la estructura conceptual, y se tenga un adecuado conocimiento del alumno, sobre el tomar en cuenta los lineamientos institucionales no hay realmente problema pues son parte de la actividad cotidiana de los maestros.

5. ACERCA DE LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA. Puesto que el programa del curso está ya elaborado en forma de estructura metodológica, ahora se procede a hablar de la manera en que en el trabajo docente puede concretizarse, de tal forma que lo

metodológico deviene del trabajo ya realizado con el contenido. Los profesores tienen otra vez la posibilidad de enunciar sus ideas sobre la didáctica, y esto permite ver que ellas no se han modificado, las problemáticas existentes en los temas de estructura conceptual y estructura metodológica solo eran indicios de una resistencia más fundamental hacia/sobre lo didáctico.

Puesto que se habla de cinco elementos que tienen que ver con la actividad diaria del maestro (contenido, actividades, materiales, interacciones, sistematización), él vuelve sobre sus ideas originales: importancia de tener buenos objetivos para que se lleve a cabo la enseñanza, lo adecuado de fomentar buenas dinámicas, establecer una relación armoniosa entre profesor alumno, etc.

El pedagogo trata de establecer la importancia de enfocar los cinco elementos, y no como determinadas orientaciones que se inclinan por uno de ellos en detrimento de los demás, señala enfáticamente que las líneas de fuerza provienen del contenido. Sin embargo a estas alturas (y a veces antes) el docente piensa, precisamente porque sus ideas e ilusiones no han cambiado, que no se ha cumplido lo que esperaba: "herramientas", "técnicas", "formas de presentar", "cómo transmitir", "cómo ayudar a los que no aprenden", etc. Ciertamente, aceptan la importancia de la teoría, la reflexión y los fundamentos; pero a la vez les parece un camino largo que no resuelve **directamente** los problemas que ellos tienen, pues consideran que tienen solución en alguna técnica aplicable.

6. **TECNICAS DIDACTICAS.** Les parece a los profesores que este es el tema fundamental y que debiera estar al principio y no al final (justamente al contrario de la posición del curso que considera que la aplicación de la operatividad técnica debe rondarse en la teoría y la reflexión). Se discuten las experiencias de interacciones y actividades desarrolladas en el curso y otras que los profesores traen a colación. Pero muchos profesores quedan insatisfechos, algunos porque quisieran

"conocer" (en el sentido de poderlas manejar con eficiencia) las técnicas más a fondo, otros porque ya las conocen y quieren que se les den otras "más novedosas", "más actualizadas", porque las que se dan en el curso ya tienen cierto tiempo y seguramente ya han sido mejoradas; hay quienes incluso quieren que se les den "las técnicas que se usan a nivel empresarial", las "técnicas de mercadotecnia que se usan para convencer a la gente" o "las técnicas de desarrollo de la personalidad".

Esta breve descripción del curso y de sus problemáticas conducen a tratar de hacer un análisis de cuál es el sentido de la didáctica, pues aparentemente se buscan en ella soluciones a ciertos problemas que se definen en primera instancia como educativos; pero que finalmente se deslizan hacia otros planos como puede observarse cuando se ve que el profesor tiene menos interés en conocer la problemática de su área de conocimiento (y como área de **conocimiento** remite a situaciones diversas acerca de cómo se aproxima o aleja un sujeto de ella, acerca de cómo se dan comprensiones diferentes de un "mismo" fenómeno, etc.) y tiene más interés en conocer técnicas que le permitan mostrarse como importante, con una buena personalidad, como una persona que logre impacto, como alguien en quien se puede confiar, como persona digna de crédito. Estas ideas nos dan la idea de la necesidad del docente de revestirse de algo para dar una imagen, antes que darnos la idea de una construcción elaborada de un trabajo de transmisión que es lo que la didáctica defiende. Un profesor comentaba que se necesitaba primero una forma de ser ante los alumnos que los convenciera, y de allí vendría con un poco de esfuerzo lo demás.

11. CUESTIONAMIENTO DE LA DIDACTICA.

Existen diferentes juicios sobre la didáctica, muchos de ellos son tan contradictorios o tan **diferentes** (es decir no pueden llegarse a contradecir porque hablan cosas, lenguajes distintos) que uno llega a pensar que eso de lo que hablan (en este caso de la didáctica) no tiene realidad. "Sin embargo se mueve", dicen que dijo Galileo; de una manera similar: "sin embargo existe", decimos. Porque todos, aunque hablemos desde diferente lugar coincidimos en un "espacio" donde podemos hablar de la didáctica. Es el lenguaje el que puede hacer coincidir, poner en yuxtaposición, acercar o alejar, objetos diversos, juicios diversos, realidades diversas, afines, contradictorias o sin algo en común. ¿Dónde hallar la "materialidad" de los objetos sino en su "materialización lingüística"? (recordar las palabras de Gramsci sobre la materia y el materialismo como conquistas teóricas <80>). Y la "materialización lingüística" no es acaso tal por ser ordenadora y legisladora (lo material es la ley: incluso aquello que es azaroso está regido por leyes, ¡las leyes del azar!). Y si la "materialización lingüística" impone ley y orden ¿no es ese el "campo" en el que se establece el vínculo del sujeto con su realidad mediante la certeza -del orden- y la sociedad civil -certeza de relación-?

Rushdie nos dice: "...las sociedades están orquestadas por «grandes narrativas»: historia, economía, ética, etcétera". Un planteamiento similar es el que fundamenta nuestra argumentación para enfocar el campo didáctico y sus determinaciones.

En la didáctica domina un modelo que es el de la **riqueza** y el de la **administración**. La riqueza marca la pauta del desarrollo, del progreso, del objetivo a alcanzar para arribar a los "valores" de la cultura que nos rige; la administración traza, valora y verifica la manera en que los sujetos transitan el camino de la superación. Pero este modelo, del cual participa la didáctica, no es un modelo como cualquier otro, que sólo se use por comodidad o

por haberse comprobado teóricamente su bondad, sino que es un modelo que pertenece a la lógica immanente del sistema social - institucional, y por medio del cual se establece la relación de "comunicación" entre los sujetos. Pero antes de continuar con la descripción de este modelo, que es el que cuestionaremos en diversas formas, veamos algunas "evidencias" que nos permitirán dejar más claro el cuestionamiento específico de la didáctica.

«No es válida una definición de educación, porque se trata de un proceso complejo y dialéctico...»

«El maestro debe hablar con la verdad, ser honesto consigo mismo...»

«Debe mejorarse la relación profesor - alumno...»

«No solo se trata de ser maestro sino de asumir una responsabilidad...»

Estas frases las tomé de cartulinas que quedaron pegadas en las paredes de un salón al término de un curso de formación de profesores. ¿No se nota en ellas que la pedagogía y la didáctica no andan muy bien de salud? ¿no se nota que faltan fundamentos claros y direcciones precisas?. La vida escolar da la impresión de estarse rompiendo en aquellos lugares que debieran ser los más fuertes. Sin embargo estas rupturas no son retomadas para la reflexión sino que son eludidas y devueltas al orden de la lógica coherente y continua. La continuidad del universo, la integridad del sujeto, la necesidad de una articulación bien establecida entre los diversos niveles escolares, la necesidad de tener un lenguaje común, etc., son para la didáctica planteamientos que aseguran su fundamentación y su acción.

Ya me he referido a diferentes orientaciones de los pedagogos respecto a la didáctica. En relación al tema del presente capítulo se pueden encontrar también varios puntos de vista: unos no harían un cuestionamiento a la didáctica, más bien dirían que los problemas que en su nivel encontramos provienen del estancamiento que ha sufrido, nos alentarían a tratar de dar

soluciones positivas tratando de mejorar sus técnicas, en cuanto a los fundamentos nos orientarían a revisarlos para hacerlos más acordes con el progreso; otros nos plantearían que los problemas de la didáctica son de orden social e ideológico, nos plantearían que la didáctica, al igual que otros problemas en el campo social, requiere de una transformación de raíz, el fundamento de esta transformación se ubica en el campo ideológico, en la sociedad actual, dirían, existen grupos opresores cuya ideología es la que la escuela transmite, hace falta dar un viraje a esta situación, reformar la educación en la perspectiva de una transformación social, teniendo claro que las reformas actuales son sólo transitorias si no se da la transformación; existen otros pedagogos que ponen énfasis en el trabajo de reflexión sobre su labor, sobre la práctica del docente, sobre la práctica estudiantil y, en general, sobre las diversas prácticas que se realizan en la institución educativa, no buscan plantear nuevas ilusiones ni autoengañarse con perspectivas falsas pues advierten la situación límite en la que se encuentran, observan y cuestionan sabiendo que si bien hay perspectivas estas no se construyen sobre la base del engaño que cada vez es más el ser de la didáctica.

LOS PUNTOS DE CUESTIONAMIENTO.

El cuestionamiento de la didáctica tiene que ver con los pedagogos de la tercera perspectiva mencionada arriba. Los puntos de cuestionamiento se dirigen a aquellas "áreas" más sensibles de la didáctica, por ser las que aparentemente están ya claras y gozan de estabilidad suprema:

1. CUESTIONAMIENTO CENTRAL. CUESTIONAMIENTO DEL ORDEN UNIVERSAL Y DEL DISCURSO VERDADERO. La didáctica busca transmitir y justifica la transmisión en el orden universal del que participan las cosas y el sujeto. La existencia de ese orden universal se asegura mediante el instrumento del lenguaje. Palabras y cosas se encuentran en estrecha relación, su arbitrariedad no genera desconcierto, más bien da pie al progreso, que es la forma en que el universo se desarrolla. Si el lenguaje

no alcanza las cosas no es porque la realidad no sea verdadera, sino porque al estar el mundo en constante movimiento no podemos asirlo por completo mediante la teoría; sin embargo, ésta tiende cada vez más a la verdad. Es este el planteamiento de la racionalidad y sobre el que se generan las construcciones de la didáctica.

Pero ciertas intuiciones que paulatinamente crecen y se convierten en "evidencias", mueven toda seguridad de que el lenguaje sea el instrumento privilegiado para dar cuenta del orden real. Si el lenguaje, que es en el que articulamos nuestros conocimientos, nuestras certezas, nuestras ilusiones, nuestra comunicación con los demás, deja de funcionar, ¿cómo podemos estar seguros del universo y de nosotros mismos? y, en el plano de la didáctica, ¿cómo podemos enseñar si no estamos seguros de la verdad o de una proximidad con ella? y aún más ¿cómo podemos saber que realmente nos comunicamos a través del lenguaje si este no asegura orden y coherencia?. Justamente son estas dudas las que nos hacen resistirnos a indagar más allá de lo que consideramos establecido.

Indagar de donde proviene el lenguaje, qué es aquello a lo que se refiere y qué es lo que en él comprendemos son algunas de las preguntas cuya respuesta configura el cuestionamiento central a la didáctica.

No podemos asegurar, pero podemos decir, que el lenguaje surge de "la falta". Sólo puede hablarse cuando hay algo que falta, cuando existen "valores" que configuran órdenes desde los cuales pueden las cosas mirarse y puede decirse de ellas. De alguna manera esto es sabido pues se dice que hay que tener un "marco de referencia" para hablar de los fenómenos y las cosas; pero aceptado esto, existe la negativa, la resistencia, a pensar que ese "marco de referencia", que esos "valores", provengan de una huella subjetiva que provoca la falta. Al contrario, se asegura que ese "marco de referencia" proviene de la realidad misma, que el sujeto en su experiencia capta el sentido del orden

a partir del cual valora lo que existe y se da en la realidad.

Pero, a pesar de las resistencias a considerarlo así, toda idea sobre el conocimiento remite a la falta. El planteamiento cognitivo más básico necesita de un contraste ¿cómo puede captarse la "figura - fondo" sino por carencias de una hacia otro?; el todo y la nada, el cero y el uno, etc., nos llevan a decir de la falta. La realidad en cuanto tal (en sí) no puede ser conocida, sólo puede conocerse aquello que tiene asignado un valor. Aún aquello que se denomina "descriptivo" tiene que partir de algo para realizar su descripción.

La falta es lo único que nos puede hacer hablar y conducir al conocimiento; pero ese sentido de la falta no está dado, como podría esperarse o como nos gustaría que fuese, por la razón y por la "objetividad" (a veces para algunos unida a una sana y ordenada subjetividad), sino que está dado exactamente por tendencias irracionales inconscientes. Esto da sentido a la afirmación de Binet de que "el pensamiento es una actividad inconsciente del espíritu", planteando que lo inconsciente no es sólo aquello que no está presente en nuestra conciencia o aquello de lo que aún no nos percatamos, lo inconsciente pertenece a lo irracional cuyo fundamento no es el orden ni sus sucedáneos, ni tampoco una tendencia o instinto de búsqueda de la verdad. Lo que funda al conocimiento es la falta que proviene de la sexualidad, del reconocimiento de la incompletud, de ser sujeto aparte en búsqueda de un objeto de satisfacción que no existe.

Hablar es hablar de la falta, pero sin que ella sea explícita en lo que quiere significarse. Hablar de la falta es entonces indagar el orden del lenguaje, donde la tan apreciada relación palabras cosas resulta totalmente desestructurada. Las palabras adquieren una inusitada vida y "saltan" de un orden a otro, se colocan en los lugares donde no se esperan, y dicen justamente lo que no quiere decirse. Y en este orden de cosas esperamos que haya un orden fundamental, ahora ya no de los objetos sino del lenguaje mismo; esperamos hallar en la lógica el camino que regule

el lenguaje y que nos permita en un segundo momento relacionarnos con las cosas. La proposición:

««««María» me gusta» porque es mujer» es una frase hecha» refiere a varias series o "realidades" no necesariamente dispuestas de manera lineal, donde la articulación de un lenguaje con otros metalenguajes no está necesariamente definido por el orden que las comillas quieren asignar. ¿Por qué hablo de «María», qué representa «ella» en este ejemplo? ¿estoy hablando de «la mujer en general» o de «la madre de Dios»? (lo cual ya no es precisamente asunto de una investigación precisamente lógica). Podemos entonces ver que cualesquiera de las frases que pongamos de ejemplo será a la vez ejemplo de otra cosa.

Bastaría observar las múltiples realidades del mundo moderno para considerar el límite de sus ilusiones de racionalidad, de unidad y continuidad. Una breve ojeada a la "historia de lo inmediato" (es decir: el periodismo, así lo denominaba Leduc (81)) nos muestra la gran disparidad de puntos de vista, de discursos que aparentemente tienen que ver con las mismas palabras y con la misma realidad: ¿que unidad racional puede existir entre los conflictos de Centroamérica y las ideas de los corredores de autos? ¿hay continuidad entre los planteamientos de los chavos banda y los planteamientos de la banca mundial? etc.

Nuevamente en este caso puede decirse que sólo el lenguaje puede poner en relación planteamientos diversos siendo también éste el que pone en relación a los sujetos en la sociedad civil. Sin embargo, poner en relación no significa unidad, significa solamente que se da un encuentro entre diferentes existencias y puntos de vista. El universo de las palabras, del lenguaje debe ser abordado de otra manera diferente al planteamiento de la pretendida unidad entre las palabras y las cosas, y la pretendida unidad que de allí puede darse en la conciencia y el entendimiento de los diferentes sujetos.

El mundo moderno muestra cada vez más su agotamiento. Todo aquello que lo sostenía como real y verdadero ahora se le

revierte:

la ciencia, considerada muchas veces como la posibilidad racional de progreso y bienestar demuestra su limitación e incapacidad de comprensión; la tecnología, vista como la acción constructiva de "dominio de la naturaleza", demuestra que crea más problemas de los que resuelve, además de generar tendencias "desunificadoras", pues los diferentes desarrollos tecnológicos "disparan" cada cual hacia diferentes caminos, siendo cada vez más difícil plantear que significa "bienestar"; la comunicación considerada la panacea para la resolución de los conflictos, se muestra distinta en relación a estos fines, pues por una parte la gran difusión de información nos muestra la enorme disparidad de ideas y valores, y por otra parte cada vez nos es más clara la evidencia de que aquello que se "comunica" no es precisamente lo que se desea tanto desde el punto de vista consciente como inconsciente (Merani <82> nos ponía el ejemplo de cómo las palabras llegaban a tener para la población sentidos distintos a los originales: la palabra "democracia" podía utilizarse para fomentar e imponer la intolerancia y dictadura más feroz, la frase "búsqueda de la paz" podía justamente significar la guerra); la política se muestra en sus decires cada vez más utópica, lo que significa que su actividad está encaminada por nociones y valores que son distintos según la tendencia política y que no se encuentran en estrecha afinidad con "la realidad", por otra parte cierta política es encubierta o abiertamente mentirosa, ella hace que preguntemos qué es entonces la que la sostiene como válida si no es su verdad; el arte nos pone ante el dilema de las variedades del gusto <83>, parece no existir límite en cuanto a patrones de gusto, lo que en épocas determinadas resultaba condenable desde el punto de vista artístico, otras épocas lo realizaron, y la época moderna encontró en los límites y en la subversión de ellos nuevos espacios para el gusto artístico, lo "sucio" y de "mal gusto" fue reivindicado, ni siquiera el dolor y la muerte en acto se mostraron ajenos al arte y al gusto artístico.

Paradójicamente renacen, en nuestro mundo moderno y de gran avance científico - tecnológico las tendencias herméticas. Eco <84> no tarda en recordarnos las palabras de Chesterton "cuando los hombres dejan de creerlo todo comienzan a creerlo todo". El mundo moderno nos ha orillado al descredito. Nietzsche anunció el nihilismo de nuestra época, incapaz de creerlo todo y capaz por consiguiente de creer en cualquier cosa (¿de dónde la necesidad de creer en algo?). El mismo Umberto Eco nos hace ver en una narración reciente <85> como la gente se siente inclinada por tendencias de tipo hermetico, en esa narración uno de los personajes critica a otro el haber iniciado una tendencia hermetica, pero a la vez habla de las razones del éxito de esa tendencia iniciada a sabiendas de su falsedad (hablar de esas razones no significa conocerlas):

«...tus manifiestos (...) no eran ni claros ni limpidos, eran un borborigmo y prometían un secreto. Por eso tantos han intentado convertirlos en verdaderos, y cada cual ha encontrado lo que quería. En Homero no hay secretos el plan de ustedes está lleno de secretos porque esta lleno de contradicciones. Por lo mismo podrían encontrar millones de inseguros dispuestos a reconocerse en él. Tirénio todo. Homero no fingió. Ustedes han fingido. Hay (sic) del que finge: todos le creen. La gente no le creyó a Semmelweis, cuando aconsejaba a los médicos que se lavaran las manos antes de tocar a las parturientas. Decía cosas demasiado simples. La gente le cree (sic) a los que venden lociones para que vuelva a nacer el pelo. Perciben por instinto que el tipo junta verdades que no cuadran, que no es lógico ni actúa de buena fe. Pero les han dicho que Dios es complejo e insondable y por lo tanto la incoherencia es lo que les parece mas cercano a la naturaleza de Dios. Nada tan parecido al milagro como lo inverosímil. Ustedes inventaron una loción para

caivos. No me gusta, es un juego feo...»

Este fragmento de narración nos muestra de forma literaria el problema de las creencias de la gente y de la relación de ellas con su forma de actuar. La literatura es capaz de decir cosas que no entran precisamente en el plano de las explicaciones racionales. El cuestionamiento del discurso racional tiene mucho que ver con la literatura en tanto que el espacio de esta se liga con el lenguaje mismo. Cuando la literatura, por ejemplo, se interesa por los hechos históricos subvierte el orden, pues hace que abiertamente se rompan las barreras entre lo considerado verdad y lo imaginado. Esto hace que ciertas conciencias que piensan que su creencia sobre la historia es verdadera, en contraposición con la mostrada en la literatura, se sientan agredidas, como puede verse en la polémica desatada recientemente en torno a la novela de García Márquez "El general en su laberinto".

Que la literatura interviene de una manera nueva en la vida moderna puede verse en los planteamientos de Ortega y Gasset: "El arte joven, deshumanizado, es un arte, pues, que ha optado decididamente por la desrealización, o, si se prefiere, por la estilización, que es una manera de deformar la realidad. En este ataque a la realidad que efectúa el arte joven, ha desempeñado un importante y decisivo papel la poesía: más en concreto ... la metáfora y en particular el uso que se ha hecho de ella. Antes en el arte tradicional, la metáfora tenía como cometido adornar la realidad, mejorarla. En la joven poesía, la metáfora se ha transformado en sustancia y ha terminado por desplazar a la realidad que antes embellecía."

El mundo moderno se agota ante la muerte de Dios y de la Historia.

2. CUESTIONAMIENTO DEL ORDEN UNIVERSAL. Habiéndose dado el cuestionamiento del discurso verdadero, el cuestionamiento del orden universal resulta ser una consecuencia. Es claro que si el orden de las palabras no garantiza al orden de las cosas, debemos buscar de otra manera el significado de lo que hablamos y reconsiderar la manera en que vemos el mundo real. Pero en este momento lo que interesa es delinear como ante la ausencia de un orden dado del universo, resulta la imposibilidad de trazar una línea de "autoridad" que provendría de dicho orden. El orden verdadero se establece como "deber ser", se habla de la existencia de leyes que gobiernan la realidad. El sujeto debe ser formado en la misma perspectiva del orden universal dictado por Dios o por la Historia. Las "evidencias" que cuestionan tal tipo de orden son de diversa índole y solamente se eluden mediante la creencia imposible de ser demostrada, Hawking <86>, por ejemplo, se pregunta por qué nuestras teorías son capaces de explicar el universo y qué razón puede existir para que esto sea así; él plantea una paradoja: si el universo tiene leyes, estas mismas leyes son las que conducen al hombre a conocer el universo, ¿qué es lo que garantiza entonces que estas leyes nos conduzcan al conocimiento verdadero?, realmente, como él mismo anota, no existe razón para que las leyes del universo determinen que el hombre llegue a conocer la verdad, puede suceder justamente lo contrario que las leyes del universo determinen que los hombres lo comprendan mal e incluso que no lo comprendan.

3. CUESTIONAMIENTO DEL ORDEN SOCIAL - INSTITUCIONAL. Las ideas relacionadas con la sociedad resultan seriamente cuestionadas en el tiempo actual. Un cuestionamiento básico ya estaba planteado por las ideas socialistas, según nos lo muestra Habermas <87>, en relación a la formalidad jurídica con la que se pretendían subsanar los problemas sociales; para los socialistas de tradición marxista existía por un lado la declaración del discurso jurídico, pero por otro y fuera de lo formal se daba lo estructural que era finalmente el que determinaba el

funcionamiento de lo social. Así, términos tan fuertemente entendidos como la libertad de comercio, la igualdad de derechos se convertían estrictamente en meras formalidades que ocultaban el verdadero carácter explotador, desigual y clasista de la sociedad. Pero las ideas socialistas concluían que "poniendo de pie" las concepciones sobre la realidad social se podría reunir la teoría y la práctica, y así ejercer una acción que terminase con las estructuras sociales de dominación y explotación. El modelo de estructura social debía ser transformado por otro que inicialmente sirviese a la clase obrera, considerada el sujeto histórico capaz de, con el desarrollo de la revolución, ser la que hablase a nombre de la humanidad (este es un ideal de la sociedad moderna, también la burguesía se arroga el derecho de hablar a nombre de toda la humanidad). Es así que la dialéctica socialista ejerce una crítica que coloca dos planos de realidad en contradicción, pero en vías de superación.

El modelo socialista resulta también cuestionado. Las predicciones sobre la resolución de problemáticas a partir de ésta vía se mostraron muy limitadas. La sociedad en el tiempo presente se nos aparece sin perspectivas, si por ellas entendemos las perspectivas de universalidad, coherencia, unidad y progreso.

¿Cuáles son las perspectivas de la educación en este "orden" de cosas? ¿de dónde puede tomar la didáctica "ejemplo" para llevar a los educandos hacia el deber ser basado en la verdad, el orden y la socialidad?

4. CUESTIONAMIENTO DEL DISCURSO Y LA ACCION DIDACTICAS. La didáctica vive ya sin fundamentos. Todas aquellas ideas que fundamentaban la verdad, el orden y el progreso parecen de pronto haberse roto. Nuestro siglo representa con crudeza este límite. Hay quienes pretenden poner remedio a esto, acusan a la educación de haber perdido línea, su planteamiento es entonces correctivo: dar o dotar a la educación de los fundamentos y los valores que le hacen falta; es cierto que al respecto de esto se muestran ideas de "modernidad" y "progreso": se dice que tales fundamentos y

valores deben ser adecuados al tiempo y la vida presentes.

Este deseo de darle a la didáctica aquello que se presiente que falta, es una acción dictada típicamente por el orden técnico. Así, se nos revela que las cosas hacia la didáctica se miran desde el orden técnico aún en los momentos límite como los que el mundo moderno vive en la actualidad.

Existen otros pedagogos que no concuerdan con esta propuesta de dar a la didáctica aquello que el mundo moderno ya no puede darle: la fundamentación y los valores que se van rompiendo. Podríamos decir que estos pedagogos ya no lo son en el sentido estricto del término, pues la pedagogía para serlo necesita de esa fundamentación en valores y orden universales. Sin embargo, dado que vivimos momentos límite, dichos pedagogos se vinculan con un quehacer pedagógico que se muestra agotado, la didáctica como campo de acción concreto de la educación, muestra también su agotamiento.

El quehacer didáctico amenaza con ser propiamente un simulacro, una tragedia que se actúa como si fuese nuestra propia tragedia, creyéndola sin creerla, con la pretensión de que el mundo de la autenticidad llegará algún día. Ya no es el futuro lo que se busca, pues los proyectos han dejado de ser el aliciente. Y ante esto, los pedagogos que cuestionan buscan e indagan para mostrar lo que está ocurriendo, sin la pretensión de darle una "salida" técnica. Cuestionar significa preguntar, y el cuestionamiento busca preguntar por aquello que en apariencia es lo más común, obvio y lógico, para hallar en ello el exceso, lo inusual, lo ilógico.

En la didáctica es básico el cuestionamiento de los siguientes órdenes: a) El cuestionamiento del orden disciplinario; b) el cuestionamiento del orden del sujeto; c) el cuestionamiento de la "comunicación" y del orden técnico de la interacción; d) el cuestionamiento de las nuevas reformas didácticas.

a) El cuestionamiento del orden disciplinario. Nos hemos

referido ya a esta problemática, sin embargo hace falta situar como ella se expresa en la didáctica. Urteaga y Gasset en cierta ocasión señaló: "siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas". Muchos profesores imbuidos por el espíritu crítico de las nuevas orientaciones didácticas, pretendieron hacer algo similar a lo señalado por esa frase. Pero tal cosa no puede llevarse muy lejos y ocurre que dichos profesores necesitan sostener su lugar enseñantes. ¿Cómo hacerlo si no podían transmitir verdades? Las nuevas orientaciones didácticas se encargaban de dar tres diferentes posibilidades de enseñar que parecían más estables: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La enseñanza se inclinaba por enseñar ya no datos ni evidencias, sino las maneras de obtenerlos y adquirirlas. Parecía que el orden metodológico resolvía el problema de una enseñanza autoritaria y dogmática. Lo metodológico, sin embargo, se convertía en un nuevo dogmatismo donde el mundo y sus fenómenos no solo aparecían ordenados sino además ordenados de una manera singular que ya se encontraba en la lógica y el método.

Los profesores finalmente se daban cuenta que ante los alumnos no podían mostrar dudas, y aun y cuando no pudiesen demostrar aquello que decían, debían enseñarlo y calificarlo. Recuerdo aquí el caso mencionado en el libro **La biología como arma social** (88), donde se apunta cómo los exámenes son diseñados con criterios absurdos, un caso se da cuando se pregunta si en una reacción exotérmica se crea materia, se destruye materia o la cantidad de materia permanece igual; para ciertos profesores la "respuesta lógica" es la última, sin embargo, para la física moderna tal no es la única posibilidad.

La defensa de un orden disciplinario apuntala la forma de ser de la didáctica, que no renuncia a su pretensión de enseñar la verdad, aun a costa de que esta sea una mentira sabida.

b) El cuestionamiento del orden del sujeto. El sujeto se considera receptáculo del orden universal para la didáctica. Desde Comenio (89) el hombre era un microuniverso capaz de

condensar el macrouniverso. Para la didáctica existe un camino natural de conocer, sea como impulso natural de hacerlo, sea como algo que se forma en el sujeto mediante la educación. Pero en ambos casos el conocimiento es conocimiento de la verdad. La conciencia es la característica del sujeto que le permite conocer y decidir con base en el conocimiento de las cosas; la conciencia es, pues, el lugar que unifica pensamiento racional y moral. Exactamente como se quiere que actúe el sujeto. Así también es como la didáctica considera que es el sujeto que va a ser formado. Pero esta forma de ser del sujeto es cuestionada. Cuando se mira a los alumnos, puede verse que ellos no actúan como se espera que lo hagan. Los sujetos actúan de maneras que provienen de niveles distintos de la conciencia. Binet decía que el pensamiento es una actividad inconsciente del espíritu. Una ligera mirada sobre lo que los alumnos saben y cómo interpretan esto, da evidencias de que los sujetos no aprenden en continuidad con lo que el maestro presenta y que tampoco su aprendizaje es coherente al "interior" del sujeto, las contradicciones e incoherencias son partes del ser de los sujetos. La didáctica elude este tipo de evidencias para continuar con su actividad ilusoria.

c) El cuestionamiento de la "comunicación" y del orden técnico de la interacción. La didáctica busca transmitir información a través de cierta relación interpersonal: la relación maestro alumno. Dos presupuestos básicos fundan la idea de la transmisión: uno de ellos es el que entre esos dos sujetos se da una relación de comunicación, es decir que hay una relación bidireccional de intercambio de información que puede ser comprendida si los dos pertenecen a la misma cultura; el otro es que la interacción puede manejarse y controlarse de manera técnicamente apropiada para mejorar la comunicación.

Al respecto del supuesto de la comunicación, puede decirse que en la educación (y todas las demás actividades del sujeto) se parte de la idea de que lo que el lenguaje dice es lo que se transmite y es lo que el sujeto que recibe el mensaje entiende

(con sus obvias diferencias individuales), este supuesto es cuestionado no para hacer la pura negación de la comunicación sino para ir mas alla de ella. Cuestionar este supuesto implica preguntar por que los sujetos "necesitan" del lenguaje: pregunta a primera vista totalmente fuera de contexto, pero que pone en duda el instrumento propio de la racionalidad. ¿Por qué si lo que existe **es**, necesita hablarse de ello? pregunta similar a aquella que se hacia en relación al orden universal: si las leyes del universo determinan que yo pueda descubrir las leyes del universo, ¿que es lo que asegura que esas leyes determinen que acceda a la verdad, pues igualmente pueden determinar que vaya al error. Es así que nos hemos referido al lenguaje como estructurado a partir de la falta, a partir de la búsqueda de cubrir la incompletud. De esta manera podria decirse que las palabras dicen no sólo aquello que pensamos "comunicar" sino que dicen a la vez cosas de las que no nos percatamos y a través de las cuales nos configuramos como sujetos en relación a otros.

Al respecto del supuesto del orden técnico de la interacción, mencionemos que es común en la didáctica pensar en que fallas de la comunicación provienen de fallas de la interacción, y en referencia mas estricta a la técnica: a las fallas en las técnicas de interacción entre sujetos.

Puesto que se supone que lo que va a ser transmitido por medio de la didáctica es real y verdadero, entonces las fallas en la transmisión didáctica se plantean en el orden de la técnica mediante la cual los sujetos se relacionan. Los profesores desean que existan ciertas técnicas capaces de resolver los problemas que ellos viven y que para ellos se significan dentro del orden de la comunicación y la interacción. En la actualidad todos sufrimos el influjo de los **mass media**, de allí que para algunos la pretensión sería que las técnicas de la didáctica fuesen similares a las exitosas técnicas de la mercadotecnia, para otros la situación sería contrarrestar los efectos dañinos de esas fuentes de comunicación masiva. Para ambos puntos de vista la solución a

esta problemática se encontraría en el desarrollo de técnicas adecuadas para mejorar la interacción de los sujetos del grupo.

El supuesto de que la interacción mejora la actividad didáctica es cuestionado. El primero y más importante argumento es el que plantea que ver lo que sucede en un grupo en forma de interacción, descuida trabajar la reflexión de por qué los sujetos actúan de cierta forma y no de otra; es decir se plantea que antes que mirar la interacción con la idea de mejorarla en términos técnicos, se indague e interprete lo que sucede con las interacciones, que finalmente no son sólo lo que a primera vista, en lo explícito, puede considerarse.

12. COMENTARIOS FINALES SOBRE LA DIDACTICA.

En los capítulos anteriores he mostrado la teoría y actividad didácticas de una forma que podría considerarse excesivamente negativa. Donde, aún en la exposición de lo que la didáctica es y nace no pude dejar de deslizar el agrio sabor de la crítica. Haberlo hecho así podría conducir a la conclusión de que "nada hay de rescatable" en la actividad y pensamiento didácticos. Ciertamente debo aceptar que mi punto de vista sobre las posibilidades del "rescate" de la didáctica son muy negativos, empero, no considero que la actitud que se deba asumir al respecto de la didáctica sea el abandono y el rechazo. Dos razones al menos justifican esto último:

Por una parte considero que la didáctica no muere por haber llegado a su agotamiento; el pensamiento didáctico se encuentra ligado a las prácticas sociales que le dan vida, el agotamiento de esa práctica y pensamiento no significa que de forma automática profesores y alumnos entren a la búsqueda de otras formas de trabajo diferentes a las establecidas por la didáctica; al contrario, pienso que el que la didáctica llegue a un límite puede hacer que docentes y alumnos pasen a defenderla de una manera extrema, pues tal parece que la didáctica resguarda una cierta forma de comprender la realidad y estar en ella que no puede ser abandonada so pena de un inmenso peligro para el sujeto, los grupos y las instituciones.

Por otra parte, el agotamiento de la didáctica no significa que los sujetos dejemos "de creer" en ella; ante nuestros ojos aparece una realidad (no por tal única, coherente y verdadera) que reclama ciertas salidas que en muchos aspectos implican acciones educativas y de conformación de los sujetos.

Estas son las razones por las que me seguí refiriendo a los pedagogos que cuestionan el pensamiento y práctica didácticas como **pedagogos**, pues aunque haya mencionado que ya no lo son en el sentido estricto, su forma de pensar y de hacer no puede

configurarse por fuera de lo que les demanda la situación del aquí y ahora de su circunstancia. Así, hacer el cuestionamiento de las partes más sensibles de la didáctica no implica haberlas podido negar, destruir, superar o haberlas puesto en el camino de reformarlas. Implica solo, como ya hemos mencionado, mostrar sus límites y su agotamiento.

Hablar de la didáctica puede hacerse de tres maneras:

1. Considerarla como ella dice que es; diríamos entonces que las palabras refieren a las cosas, el único límite sería cuidarnos del error y de la deformación. Lo ideal se daría en el momento en que nos acercásemos a la verdad de ella a partir de su propia explicación.

2. Considerarla como real, pero sus explicaciones en ocasiones deformadas por cuestiones de tipo ideológico; es decir, la ideología realizaría un ocultamiento de fines e intereses. Por tanto, tras su discurso explícito habría que encontrar motivos e intereses ocultos. La labor sería "descubrir" aquello que siendo real se oculta por motivos ideológicos. Develar significa hacer evidente aquello que está oculto para favorecer ciertos intereses. "Conscientizar" es el término a utilizar en la acción hacia los sujetos, pues se trata de que ellos adquieran conciencia de lo que les estaba ocultado. Así, habría una didáctica cuyos planteamientos serían ideológicos y otra didáctica cuyos planteamientos buscarían contradecir la ideología y fundar los planteamientos didácticos adecuados.

3. Pero si pensamos que lo que la didáctica dice y hace "tiene sentido". Justamente porque lo dice y lo hace. Y eso que dice y hace visto desde otro lugar aparece diferente: no negando el primer sentido pero tampoco afirmándolo. Entonces la didáctica queda relativizada y lo que ella dice y se dice de ella puede mirarse como sentidos que pugnan por "liberarse". Resulta importante entonces que esos sentidos sean liberados para que la didáctica pueda ser cuestionada y superada. Podría argumentarse contra la acción de "liberar" aquello que está a buen resguardo (y

que seguramente lo esta porque es peligroso que se libere), entonces habria que señalar que los sentidos actuales muestran su agotamiento, muestran cada vez mas que no realizan aquello que prometen e ilusionan, que traen como consecuencia lo contrario de lo que ofrecen; ante esto, ¿por que no probar la "liberación"?

Cuando hablamos de la didáctica no podemos evitar dejar de caer en sus redes de formas diversas; una de ellas es hablar de una manera similar a como ella habla: hablar de lo una realidad a la que se accede de forma consciente; otra es la pretensión de que lo que decimos puede ser comunicado, que uno puede transmitir conceptos e ideas, y que ellas pueden hacerse accesibles a otros. Al haber cuestionado tales posibilidades hemos tenido que explicar y argumentar; lo paradójico es que precisamente nuestro argumento pretende negar la posibilidad de transmitir argumentos, con lo que, en apariencia nuestra argumentación no es posible (en apariencia, pues la hemos realizado).

La paradoja del mentiroso es similar: «no estoy diciendo la verdad» dice el mentiroso. «Les comunico que la comunicación no es posible» digo yo. Es claro que si nos atenemos a una forma unidimensional de la lógica del lenguaje, tales formulaciones son irresolubles. La pregunta, antes de dictaminar y legislar que ese tipo de enunciados no deben ser dichos (recordemos el último párrafo del "tractatus" de Wittgstein), sería: ¿Por qué es posible formular tales "ilogicidades" o exabruptos? y en todo caso ¿por que tienen significado y pueden ser entendidos?. No soy el indicado para resolver estas preguntas ni es el lugar para hacerlo, simplemente deseo plantear que precisamente en eso que llamamos "comunicación" no hay continuidad ni cercanía, hay saltos de nivel en los significados que manejan los diversos sujetos y es esa "incongruencia" la que permite el "entendimiento" (sin que esto quiera decir que entre emisor y receptor existen las mismas ideas y formas de enfocar y percibir).

Al respecto de esto, la discusión de Wittgstein

sobre la certeza" (90) es muy importante. Parafraseando esa discusión podríamos decir: «Cuando yo digo que "se" algo, alguien me puede rebatir, no sobre lo que yo "se" sino sobre lo "correcto" de mi saber. Cuando digo "se" quiero decir creo.»

«Escribo: "...el profesor sabe que está involucrado en el proceso (educativo), sabe que se le exigen resultados y que él será el depositario de muchas críticas y cuestionamientos". Cuando digo que el profesor "sabe" ¿a qué me refiero? ¿es posible que alguien sepa realmente donde está, lo que hace (y lo que debe hacer)?». Pensaríamos entonces que si alguien puede saber, entonces no habría por qué dudar que los demás también podríamos saber (o por lo menos los que somos "normales"); sólo así podríamos afirmar que el otro "sabe". Si sólo hay uno que sabe ¿cómo podría confirmar que su saber es real? necesita de alguien que le confirme su saber y él confirmárselo al otro. Sin embargo, eso no asegura que lo que alguien sabe sea real sólo porque hay otro que se lo confirma, pues no se puede confirmar la equivalencia de las confirmaciones y los saberes de dos sujetos»

Tomando en cuenta las limitaciones que de lo anterior se desprenden, trataré de hacer algunos comentarios finales sobre la didáctica (que no denomino conclusiones porque no lo son).

Si partimos de que lo que dice la didáctica sobre sí no puede dar cuenta de su actividad, o más bien da **demasiada** cuenta de ella, en el sentido de que da cuenta de ella desde su propia y estricta lógica, sin permitirse tomar distancia para valorarse (así, en ella ya hay ciertos presupuestos que no se abandonan -y que se han expuesto en diversos capítulos-), estaremos echando mano de una manera de considerar las ideas que no es nueva (ver por ejemplo como lo argumenta Porfirio Miranda (91)) en el

análisis del pensamiento: no preguntar a las ideas (ni a quienes las sustentan) que son ellas, sino indagarlo por otros medios (Jacoby <92> ironiza sobre las corrientes psicológicas que "descubren" que la mejor manera de saber lo que una persona quiere es preguntandosele).

Entonces, ¿cuál es el papel de la didáctica? ¿qué es lo que hace? ¿cuál es su sustento, si a pesar de su agotamiento continúa en función?. Considero que la actividad de la didáctica puede comentarse a partir de los siguientes puntos:

1. LA DIDACTICA ACTUA SOBRE LA FALTA. Si el lenguaje surge de la falta y no había sino de la falta, porque busca rellenar el hueco, la ausencia de "un" objeto perdido, la técnica surge de la búsqueda de cubrir en la práctica esa ausencia. El lenguaje requiere del contraste para articularse: aquí hay, aquí falta; había no desde una posición de hecho, pues en los hechos nada falta; las cosas son, no se dicen, no requieren hablar. Y si en la realidad nada falta entonces el lenguaje se presenta como un exceso, algo que se estructura desde la ley, desde el juicio, desde la investigación y la prueba, todas ellas nociones de derecho. Sólo cuando se parte de una posición de derecho puede existir lenguaje, cuando se enuncia una ley a partir de la cual la realidad puede adquirir nombre y características.

Pero cuando algo falta llama a la corrección, que en la práctica se da como ejercicio técnico. Si el lenguaje es un exceso que sobresale y trasciende lo real, éste no puede estar desvinculado de la práctica que busca "poner remedio" a esa falta. La técnica manipula el espacio en el que el sujeto se ha enganchado con el mundo; es una forma de **transferencia**, porque el mundo significa y dialoga con el sujeto, el mundo es otro que lo sostiene; los objetos "personifican" eso que falta.

La didáctica es una técnica, es la técnica por excelencia, donde los sujetos y el mundo se enseñan mutuamente lo que **deben ser**. El sujeto pone leyes al mundo, y busca (de acuerdo con el pensamiento común) dominarlo. Hay aquí una suerte de ejercicio

político que toda visión tecnológica porta. A la vez el mundo domina al sujeto pues esas leyes que el sujeto pone son consideradas leyes del mundo. Sucede aquí, y no por mera coincidencia, aquello que Kosik <93> nos dice sobre la idea de Dios: que los hombres crearon a su creador, de manera que ahora los domina, y a pesar de todo ese acto es el acto más ateo: crear a Dios (en nuestra literatura el cuento "El diosero" nos pone ante una conclusión similar). La didáctica retoma el orden con que los sujetos han significado al mundo (sea universo material o divino) para fundamentar y ejercer su acción. A las jóvenes generaciones les falta algo, la didáctica tomara del orden real la sustancia y los ejemplos para cubrir esa carencia.

El lenguaje es, a la vez que resultado de la falta, punto de articulación de los sujetos. En su ejercicio la didáctica se mueve dentro de él para realizar su función. He dicho ya reiteradamente que mi idea del lenguaje es diferente a aquella que plantea que es un instrumento capaz de hablar de las cosas mismas, de tal manera al hablar de

la articulación de los sujetos quiero decir que hay entre ellos puntos de coincidencia a la vez que otros de divergencia. La didáctica busca poner en correspondencia dos ordenes: los del mundo social y los del sujeto. El orden que el sujeto posee es básico para la didáctica, pues ella trabaja siempre a partir de ordenes ya estructurados, estos son fundamentalmente lingüísticos. La didáctica busca trabajar con el lugar común al sujeto para llevarlo de la mano o guiarlo hacia conocimientos más especializados. Pero entre los conocimientos y valores aportados por la didáctica y los que el sujeto posee se busca una línea de continuidad que estaría dada por la identificación y el consenso. Se busca que el sujeto que tiene una lógica implícita por su experiencia, la haga explícita: tome el modelo del saber y lo generalice.

Pero esta acción de búsqueda de identificación y consenso (que en la didáctica se expresan como "ejemplos") funciona

mediante mecanismos diversos a los explicitados por la didáctica. El "buen maestro" atrae al alumno no por el saber que porta sino por relaciones de transferencia que se generan. El mismo contenido puede tener consecuencias diferentes si lo dan maestros diferentes, o si lo da un maestro a dos grupos diversos. Pero de aquí la didáctica pretende sacar conclusiones técnicas, antes que promover la reflexión y el trabajo sobre el ser de los docentes y el ser de los alumnos: tanto pedagogos como docentes no pueden dejar de sentirse impulsados por resolver las problemáticas desde el punto de vista técnico. Pero esto no debiera ser obstáculo para realizar otras formas de incursión en la problemática escolar que estarían orientadas a que los sujetos de la educación pudiesen dar cuenta de su acción y de su discurso.

Se me podría acusar de exceso de psicologismo en el planteamiento anterior en la medida que en apariencia el asunto se sitúa en relaciones transferenciales entre profesor y alumnos. Sin embargo, desde mi punto de vista, el asunto de la transferencia, como el del lenguaje, no es cuestión meramente psicológica. La cultura moderna en su agotamiento (uno de los cuales es el de la didáctica) pone ante nosotros la imposibilidad de hallar un orden único, y la posibilidad de reconsiderar el sustento y justificación (si los hay) de nuestra vida. Nuestra cada vez mayor inclinación a considerar el consenso o la concertación como puntos de arranque de nuestras acciones nos sitúa ante la evidencia explícita de la diversidad y ante la necesidad de la tolerancia. Empero, si no damos, por temor o por incapacidad, el lugar que les corresponde a los sentidos ocultos que mueven la diversidad, que son en última instancia los sentidos de la falta, podríamos quedar a medio camino y caer en el nihilismo propio del último hombre que predijo Nietzsche (94), que no por nihilismo es menos destructivo como se ha mostrado ya.

2. LA DIDACTICA COMO ACTUACION. Una forma común de referirse a las acciones de los sujetos en la sociedad moderna es

en términos del "papel" que estos desempeñan en las instituciones y en la sociedad. Como señalé en un capítulo, existe una terminología "espectacular" al hablar de la forma en que los sujetos participan; los sentidos que de esto pueden derivarse conducen a esta interpretación: los sujetos intuyen que no actúan por sí, pues están sobredeterminados por ciertas condiciones a las que no pueden sustraerse. Los sujetos pueden ser actores o espectadores, tener un papel protagónico o ser títeres; hacer un buen papel es siempre importante. En la didáctica estos planteamientos sobre los sujetos como actores están muy presentes, y podríamos decir que adquieren en ella una fuerza inusitada. Desde Comenio la didáctica está signada por una "noción" de fingimiento, fingimiento que se justifica y autoriza por el noble fin de la educación. En la escuela, se ha visto, se tiene que remedar la vida social; la pedagogía que a nivel social busca como ejercicio político realizar el orden de la razón por medio del Estado, en la escuela busca hacer algo similar pero en escala reducida como ensayo, como ejemplo o como preparación. El énfasis sobre la necesidad de proporcionar conocimientos y destrezas útiles estriba en esa idea de continuidad de la escuela con la vida social.

La escuela simula el orden de la vida social, al igual que simula los ordenes del pensamiento de las disciplinas. La escuela simula para dar una visión positiva de la realidad. Asume que simula para enseñar mediante el simulacro que la vida sí existe, que los valores son fundamentos de los actos, que la realidad es verdadera, pues si ello no fuese cierto ¿para qué simularlo?. Se plantea entonces que aquello que se simula tiene realidad verdadera en algún lugar, y la escuela puede entonces usar la simulación como forma de preparación. El deber ser es el guión que la escuela proporciona al actor.

Pero si esta es la simulación "calculada" por la escuela, se da paralelamente otra simulación que toma ejemplo de la primera y que surge del agotamiento de la lógica de la didáctica: al

perderse la idea del sentido sustancial del mundo, de la sociedad y del sujeto, la simulación amenaza con convertirse cada vez más en una simulación artificial y descarnada, pues como con los personajes de Eco <95> que "inventan" una secta hermética y después "...llegados a cierto punto ya no hay diferencia entre acostumbrarse a fingir que se cree y acostumbrarse a creer".

Lo anterior da la pauta para decir que hay evidencia de que los alumnos aprenden. Pero ¿qué es lo que aprenden? podríamos decir que lo que se aprende se aprende como la simulación sin que se lo proponga. "Creo que uno se vuelve lo que nuestro padre nos enseñó durante los momentos muertos, mientras no se preocupaba por educarnos. Nos formamos con sobrantes de sabiduría" <96>.

La investigación de esta característica de la didáctica da la posibilidad de que la psicología reoriente el papel que regularmente se le atribuye y demanda: el de proporcionar técnicas de aprendizaje basadas en sus correspondientes teorías del aprendizaje. Este papel asumido por la psicología descuida la problemática del aprendizaje que acabamos de tratar. La pretensión no es negar los "logros" obtenidos en la aplicación de ciertas técnicas, de las que no es fácil que nos desentendamos por las demandas que así lo exigen y por las propias fantasías e ilusiones que guardamos sobre la utilidad de la técnica, sino más bien relativizarlos y ubicarlos desde el lugar del sujeto y los sentidos que lo impulsan a actuar.

3. LA DIDACTICA, EL PODER Y EL LIBRE ALBEDRIO. La actuación prefigura que los sujetos están sobredeterminados, sin embargo la didáctica busca la liberación de los sujetos mediante la educación de la conciencia. Se mira al sujeto como ligado al orden general del mundo, siendo la conciencia la que le da la posibilidad de decidir si actúa en coherencia con ese orden; es por eso que la conciencia es el lugar tanto del orden racional como del orden moral. La contraparte igualmente positiva de ese libre albedrío que la conciencia da al sujeto se encuentra en la autoridad que se ejerce sobre él. Esta autoridad se legitima en los órdenes

fundamentales del mundo: los de las leyes naturales, sociales y de los valores que de ellos derivan. Pero el agotamiento de estos implica el resquebrajamiento de la autoridad. Para la didáctica que tradicionalmente funciona en el juego de autoridad - libre albedrío esto representa, además de un problema, un peligro. Las orientaciones didácticas renovadoras pretendieron que la autoridad (ante la pérdida de su fuerza legítima) debía flexibilizarse sin perderse, para otros debía desaparecer (aunque de todas maneras se la reservaban); el resultado es cada vez más una autoridad que se busca sostener por sí misma. Habermas (97) habla de un poder administrativo que no busca legitimación directa en los sujetos sobre los que actúa sino en su competencia para actuar y sostenerse dentro del juego que ese mismo poder ha configurado. La didáctica en la escuela no escapa a estas posibilidades.

Muchas discusiones "típicas" que se dan en la didáctica de la actualidad culminan en que los participantes llegan a "estar de acuerdo" en que "no pueden estar de acuerdo"; es decir, en que ninguno de ellos puede trazar la línea correcta por la que los demás deben seguir. La conclusión propia de estas discusiones es que la forma de abordar tales temas es asunto de "decisión personal"; se insta un supuesto libre albedrío que sólo tiene asiento en la realidad escolar y simulada. El problema del poder no se aborda porque se le supone por fuera de la escuela, pues abordar el poder interno conllevaría serios peligros en la institución; esto es lo que los profesores intuyen cuando plantean la imposibilidad de que un ejercicio escolar pueda hacer a los estudiantes realmente críticos, cuando que ese ejercicio es normatizado y valorado por las pautas que rigen a la escuela.

La psicología puede investigar en este terreno el asunto específico del poder en relación con los sujetos (profesores y alumnos). Las relaciones específicas entre poder y autoridad tienen que ser aclaradas en la actividad didáctica, así como investigar si el poder es el mismo aunque sean diversos los que lo ejercen o es el poder de la misma "sustancia" en todos los casos o

existen diferentes tipos de poderes?. Se dice que "todo poder se quiere central" (98), la pregunta sería ¿es posible la "repartición del poder"? de tal manera que pueda funcionar una forma de enseñanza sin poder (digo "forma de enseñanza" bajo la consideración de que no toda enseñanza se define como didáctica).

Para finalizar quisiera plantear cual es a mi juicio la importancia de las nuevas orientaciones didácticas, aunque sólo sea para mostrar una vez más el agotamiento de ese planteamiento. No me gusta decir que las orientaciones renovadoras "dieron el primer paso para..." pues suena a que los siguientes pasos ya se conocen. Las nuevas orientaciones didácticas hicieron evidente que la didáctica no podía ser un campo que se configurara en límites estrechos y lo abrieron, y a la vez lo abrieron al cuestionamiento. El propósito era que al abrirlo pudiese fundamentarse mejor y enriquecerse con diversas perspectivas: sociales y políticas, epistemológicas y filosóficas, científicas y artísticas, culturales y personales. Esa pretensión atrajo a gran número de gente que fue convocada por la ilusión de la renovación. El ejercicio de estas orientaciones que pretendían superar a la denominada «didáctica tradicional» mostró al cabo de un tiempo el incumplimiento de la ilusión, a la vez que se hicieron patentes sus semejanzas con ese adversario nebuloso (la «didáctica tradicional») que estas orientaciones renovadoras crearon como imagen invertida de sus ilusiones para legitimar su acción; se mostró que lo tradicional de la didáctica era lo que en ella prevalecía. El desencanto ante las ilusiones incumplidas fue posible por la intervención importante de estas nuevas orientaciones que abrieron a la didáctica a la racionalidad más completa.

A pesar del agotamiento de la didáctica y del desencanto que ello produce, las ilusiones no terminan, pues intuir los límites produce reacciones de defensa y las ilusiones se redoblan. A la vez, surgen propuestas que invitan al cuestionamiento y a nuevas

formas de trabajo; estas producen inquietud pues abandonan los "principios" conocidos del trabajo pedagógico y didáctico que consiste en prescribir formas de actuar. El auge de diversas formas de investigación, que buscan indagar sin fijarse como meta primordial la prescripción, en el terreno de la educación son síntomas de esto. La investigación participativa, la investigación - acción, la investigación etnográfica, ponen en perspectiva que el saber y la enseñanza pueden tomar otros caminos en los cuales el ser, el sentir y el pensar de los sujetos no es algo ajeno.

El cuestionamiento a la didáctica no impide la defensa del espacio educativo como lugar donde se articulan sujetos y saberes. En la escuela se posibilitan encuentros que deben ser trabajados. Enseñar significa mostrar, y para que algo pueda mostrarse se necesita un lugar de encuentro de sujetos. Si los sujetos aprenden en divergencia con lo que la didáctica dice, y la forma en que se articulan los sujetos es diferente a la establecida en los modelos comunicativos, ello no significa que los sujetos estén aislados y no requieran del encuentro, al contrario, esta situación requiere más y con mayor importancia de los encuentros.

N O T I A S

(Las referencias completas de estas notas deben buscarse en la bibliografía)

CAPITULO 1:

1. Brand. LOS TEXTOS FUNDAMENTALES DE LUDWIG WITTGENSTEIN.
2. Piaget. SABIDURIA E ILUSIONES DE LA FILOSOFIA.
3. Piaget. LA CONCIENCIA. Archivos PIAGET. LA 1967/7/esp.

CAPITULO 2:

4. Blakeley. LA ESCOLASTICA SOVIETICA.
5. Granger. FORMALISMO Y CIENCIAS HUMANAS.
6. Aguirre. MANUAL DE DIDACTICA.
7. Comenio. DIDACTICA MAGNA.
8. Miranda. APELO A LA RAZON.
9. Comenio. Op. Cit.
10. Tyler. PRINCIPIOS BASICOS DEL CURRICULO.
11. Durkheim. LA EDUCACION MORAL.
12. Furian y otros. APORTACIONES A LA DIDACTICA DE ...

CAPITULO 3:

13. Freijo y Flores. DISTRIBUCION Y EFECTO DE LAS ENCEFALINAS...
14. Rusdrie. (citado por Capetillo Ponce, Jorge. RUSHDIE Y ...)
15. Gramsci. EL MATERIALISMO HISTORICO Y LA FILOSOFIA DE ...
16. Engels. LUDWIG FEUERBACH Y EL FIN DE ...
17. Moulines y otros. DEBATE SOBRE EL MATERIALISMO.
18. Ver articulos de revista TOPODRILLO de otoño de 1988.
19. Mao Tse Tung. SOBRE LA CONTRADICCION.
20. Foucault. EL ORDEN DEL DISCURSO.
21. Laplow. DOS CONTRA UNO.
22. Marx y otros. (recopilación) INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA.
23. Poulantzas. PODER POLITICO Y CLASES SOCIALES ...

24. The ann arbor science for people. LA BIOLÓGIA COMO ...
25. Garcia y otros. CIENCIA Y FILOSOFIA.
26. Engels. ANTI - DURING.
27. Young. UNA APROXIMACION AL ESTUDIO DEL CURRICULUM... 27.
28. Broccoli. IDEOLOGIA Y EDUCACION.
29. Torres. CURRICULUM, MAESTRO Y CONOCIMIENTO.
30. Portelli. GRAMSCI Y EL BLOQUE HISTORICO.
31. Wittgenstein. SOBRE LA CERTEZA.
32. Bunge. LA CIENCIA, SU METODO Y SU FILOSOFIA.
33. Berger y Luckman. LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD.
34. Bourdieu y Passeron. LA REPRODUCCION.
35. Martinez. CIENCIA Y DOGMATISMO.

CAPITULO 4:

36. Goodman. ENSAYOS UTOPICOS.
37. Dos Santos. EL CONCEPTO DE CLASES SOCIALES.
38. Poincaré. EL METODO CIENTIFICO.
39. Hawking. HISTORIA DEL TIEMPO.
40. Braunstein y Saal. EL SUJETO EN EL PSICOANALISIS, EL ...
41. Lobato. TUTORIAL DE DBASE III [diskette]
42. Rosenblueth. METODO CIENTIFICO.

CAPITULO 5:

43. Dos Santos. Ob. Cit.
44. Rosenblueth. Ob. Cit.
45. Nietzsche. EL OCASO DE LOS IDOLOS.
46. Garduño y otros. CEREBRO, METAFORAS Y MODELOS.
47. Dewey. MI CREDO PEDAGOGICO.
48. Dewey. ibidem.

CAPITULO 6:

49. Tyler. Ob. Cit.
50. Ruy Sanchez. LOS DEMONIOS DE LA LENGUA.
51. Comenio. Ob. Cit.

- 52. Tyler. Ob. Cit.
- 53. citado por Harrsch. ¿QUE HACE EL PSICOLOGO?
- 54. Bohoslavsky. PSICOPATOLOGIA DEL VINCULO ...
- 55. citado por Morales. INTRODUCCION a Antologia ...
- 56. Marinko y Stollarov. METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE ...
- 57. Comenio. Ob. Cit.
- 58. Simposium "DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EN ...
- 59. Lorenz. CONSIDERACIONES SOBRE LAS CONDUCTAS ...

CAPITULO 7:

- 60. Foucault. LA VERDAD Y LAS FORMAS JURIDICAS.
- 61. Tyler. Ob. Cit.
- 62. Comenio.
- 63. Lorenzano. LA ESTRUCTURA PSICOSOCIAL DEL ...
- 64. Schipani y Tinac. EDUCACION Y COMUNIDAD.

CAPITULO 8:

- 65. Feyerabend. CONTRA EL METODO.
- 66. Furian y otros. Ob. Cit.

CAPITULO 9:

- 67. Comenio. Ob. Cit.
- 68. Dewey. EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR.
- 69. Chadwick. TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA EL DOCENTE.
- 70. Aebli. UNA DIDACTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGIA DE ...
- 71. Pansza. FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA.
- 73. notas personales de opiniones de profesores en cursos.
- 74. Pansza. Op. Cit.
- 75. notas personales.
- 76. Bachelard. EL NUEVO ESPIRITU CIENTIFICO.
- 77. Kemp. EL PLANEAMIENTO DIDACTICO.
- 78. Charur, Zarzar. LA DINAMICA DE LOS GRUPOS DE ...

CAPITULO 10:

79. Furian y otros. APORTACIONES A LA DIDACTICA DE LA ...

CAPITULO 11:

80. Gramsci. Ob. Cit.
81. Leduc. HISTORIA DE LO INMEDIATO.
82. Merani. PSICOLOGIA Y ALIENACION.
83. Dorties. LAS OSCILACIONES DEL GUSTO.
84. Eco. LO IRRACIONAL AYER Y HOY.
85. Citado por Abad. EL PENDULO DE ECO.
86. Hawking. HISTORIA DEL TIEMPO.
87. Habermas. Conferencia dictada en México. septiembre 1989.
88. The ann arbor science for people. Ob. Cit.
89. Comenio. Ob. Cit.

CAPITULO 12:

90. Wittgenstein. Ob. Cit.
91. Miranda. Ob. Cit.
92. Jacoby. LA AMNESIA SOCIAL.
93. Kosik. DIALECTICA DE LO CONCRETO.
94. Nietzsche. ASI HABLABA ZARATUSTRA.
95. Citado por Abad. Ob. Cit.
96. Ibidem.
97. Habermas. Conferencia ...
98. Masotta. LECCIONES DE INTRODUCCION AL PSICOANALISIS.

BIBLIOGRAFIA.

1. Aebli, Hans. **UNA DIDACTICA FUNDADA EN LA PSICOLOGIA DE JEAN PIAGET.** Bs. As., Argentina: Kapelusz, 1981
2. Richusser, L. **INTRODUCCION** (al texto de Martha Harnecker: Los conceptos elementales del materialismo histórico). D.F., México: Siglo veintiuno, 1973.
3. **APRENDER JUGANDO. COMPILACION DE 60 DINAMICAS VIVENCIALES.** D. F., México: Organización preludio, 1980.
4. Bachelard, Gaston. **EL NUEVO ESPIRITU CIENTIFICO.** D.F., México: Nueva Imagen, 1981.
5. Baudrillard, Jean. **CULTURA Y SIMULACRO. LA PRECESION DE LOS SIMULACROS.** Barcelona, España: Kairós, 1987.
6. Berger, P. y Luckman, T. **LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD.** Bs. As., Argentina: Amorrortu, 1973.
7. Blakeley, Thomas. **LA ESCOLASTICA SOVIETICA.** Madrid, España: Alianza Editorial, 1969.
8. Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. **LA REPRODUCCION. ELEMENTOS PARA UNA TEORIA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA.** Barcelona, España: Laia, 1981.
9. Brand, Gerd. **LOS TEXTOS FUNDAMENTALES DE LUDWIG WITTGESTEIN.** Madrid, España: Alianza Universidad, 1987.
10. Braunstein, N. y Frida Saal. "EL SUJETO EN EL PSICOANALISIS, EL MATERIALISMO HISTORICO Y LA LINGUISTICA". [en] E. Leff [coord.] **BIOSOCIOLOGIA Y ARTICULACION DE LAS CIENCIAS.** D.F., México, U.N.A.M., 1981.
11. Broccoli, Angelo. **IDEOLOGIA Y EDUCACION.** D. F., México: Nueva Imagen, 1986.
12. Bunge, Mario. **LA CIENCIA, SU METODO Y SU FILOSOFIA.** D.F., México: Quinto sol, 1983.
13. Caplow. **DOS CONTRA UNO. TEORIA DE LAS COALICIONES EN LAS TRIADAS.** Madrid, España: Alianza Editorial, 1974.

14. Comenio, J. A. **DIDACTICA MAGNA.** D.F., México: Porrúa, 1985.
15. Lladwick, Elton. **TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA EL DOCENTE.** Bs. As., Argentina: Paidós, 1987.
16. Dewey, John. **EL NIÑO Y EL PROGRAMA ESCOLAR.** Bs. As. Argentina: Losada, 1972.
17. Dewey, John. **MI CREDO PEDAGOGICO.** Bs. As., Argentina: Losada, 1975.
18. Diaz Barriga, Angel. **DIDACTICA Y CURRÍCULUM. CONVERGENCIA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.** D. F., México: Nuevomar, 1984.
19. Doll, Ronald C. **EL MEJORAMIENTO DEL CURRÍCULUM. TOMA DE DECISIONES Y PROCESO.** Bs. As., Argentina: El Ateneo, 1979.
20. Dos Santos, Teotonio. **EL CONCEPTO DE CLASES SOCIALES.** D.F., México: Quinto sol, 1980.
21. Durkheim, Emile. **EDUCACION Y SOCIOLOGIA.** D. F., México: Colofon, (s/a).
22. Durkheim, Emilio. **LA EDUCACION MORAL.** D. F., México: Colofon, (s/a).
23. Dor, Joel. **INTRODUCCION A LA LECTURA DE LACAN. EL INCONSCIENTE ESTRUCTURADO COMO LENGUAJE.** Bs. As., Argentina: Gedisa, 1987.
24. Eco, Humberto. [reseña de su obra "EL PENDULO DE FOUCAULT" por Héctor Abad "EL PENDULO DE ECO" (en) La Jornada Semanal. Julio de 1989.
25. Eco, Humberto. "LO IRRACIONAL AYER Y HOY" (en) UMBRALES. Revista de la E.N.E.P. Iztacala, año 1, Vol. 1 No. 2. 1988.
26. Engels, F. **ANTI - DÖRING** (en) C. Marx y F. Engels. **OBRAS ESCOGIDAS.** Moscú, U.R.S.S.: Progreso, 1969.
27. Engels, F. **LUDWING FEUERBACH Y EL FIN DE LA FILOSOFIA CLASICA ALEMANA.** (en) C. Marx y F. Engels. **OBRAS ESCOGIDAS.** Moscú, U.R.S.S.: Progreso, 1969.
28. Feyerabend, Paul. **CONTRA EL METODO.** Barcelona, España: ARIEL, 1976.
29. Foucault, Michel. **EL ORDEN DEL DISCURSO.** s/l: Ediciones Populares. Archivo de filosofía No. 4, 1982.

30. Foucault, Michel. **LA VERDAD Y LAS FORMAS JURIDICAS.** España: Gedisa, 1981.
31. Foucault, Michel. **LAS PALABRAS Y LAS COSAS.** D.F., México: Siglo Vientiuno, 1980.
32. Foulique, Paul. **DICCIONARIO DE PEDAGOGIA.** Barcelona, España: Uikos-Iau, 1976.
33. Freud, Sigmund. **LA INTERPRETACION DE LOS SUEÑOS.** 2 vols. D. F., México: Planeta, 1985.
34. Freud, Sigmund. **INTRODUCCION AL PSICOANALISIS.** Madrid, España: Alianza, 1985.
35. Freijo, P. y J. Flores. **DISTRIBUCION Y EFECTOS DE LAS ENCEFALINAS EN LOS CRUSTACEOS DECAPODOS.** [en] **UMBRALES. REVISTA DE LA ENEP IZTACALA.** Enero, Febrero, Marzo. Año 2. Vol. II. No. 3. 1989.
36. Furian, A.J. y otros. **APORTACIONES A LA DIDACTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR.** Edo. de Mexico, México: E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M., 1979.
37. Garcia Gonzalez, Enrique y Héctor M. Rodríguez Cruz. **LOS MAESTROS Y LOS METODOS DE ENSEÑANZA.** D. F., México: ANUIES, 1976.
38. Garcia Ramos, Juan y otros. **CIENCIA Y FILOSOFIA. TRES ENSAYOS.** D.F. México: Alhambra Mexicana, 1984.
39. Garduño, Raúl, Rolando Lara y Ma. Elena Sandoval. **CEREBRO, METAFORAS Y MODELOS.** D. F., México: CONACyT, 1986.
40. Goodman, Paul. **ENSAYOS UTOPICOS.** Barcelona. España: Península, 1976.
41. Gramsci, A. **EL MATERIALISMO HISTORICO Y LA FILOSOFIA DE BENEDETO CROCE.** Bs. As., Argentina: Nueva Visión, 1977.
42. Granger, Gilles-Gaston. **FORMALISMO Y CIENCIAS HUMANAS.** Barcelona, España: Ariel, 1965.
43. Guattari, Felix y otros. **LA INTERVENCION INSTITUCIONAL.** D. F., México: Folios, 1981.
44. Habermas, J. **CONFERENCIA** [dictada en México]. Septiembre de 1989.

45. Harrish. **¿QUE HACE EL PSICOLOGO?** D.F., México: Alhambra, 1979.
46. Hawking, Stephen W. **HISTORIA DEL TIEMPO. DEL BIG BANG A LOS AGUJEROS NEGROS.** D.F., México: Grijalbo, 1988.
47. Jacoby, Russell. **LA AMNESIA SOCIAL. UNA CRITICA DE LA PSICOLOGIA CONFORMISTA DESDE ADLER HASTA LAING.** Barcelona, España: 2Culturas, 1977.
48. Kemp, Jerrold. **EL PLANEAMIENTO DIDACTICO.** D. F., México: Diana, 1985.
49. Kosik, Karel. **DIALECTICA DE LO CONCRETO.** D.F., México: Grijalbo, 1979.
50. Kuhn, Thomas. **LA TENSION ESENCIAL. ESTUDIOS SELECTOS SOBRE LA TRADICION Y EL CAMBIO EN EL AMBITO DE LA CIENCIA.** D.F., México, 1977.
51. Leduc, R. **HISTORIA DE LO INMEDIATO.** D.F., México: S.E.P./ F.C.E., 1985.
52. Leonardo, Patricia de. **LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.** D.F., México: S.E.P. - El caballito, 1986.
53. Lillienfield, Robert. **TEORIA DE SISTEMAS. ORIGENES Y APLICACIONES EN CIENCIAS SOCIALES.** D.F., México: Trillas, 1984.
54. Lobato Malacara, Rafael. **APRENDAMOS DBASE III [diskette]** D.F., México: Microasist, 1987.
55. Lorenz, Konrad. **CONSIDERACIONES SOBRE LAS CONDUCTAS ANIMAL Y HUMANA.** D.F., México: Origen/Planeta, 1985.
56. Lorenzano, C. **LA ESTRUCTURA PSICOSOCIAL DEL ARTE.** D.F., México: Siglo Veintiuno, 1982.
57. Mao Tse Tung. **SOBRE LA CONTRADICCION.** Pekín, China: Ediciones en lenguas extranjeras, 1973.
58. Marinko, I. e I. Stoliarov. **METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA POLITICA.** Moscú, U.R.S.S.: Progreso, 1982.
59. Martinez Gonzalez, Jerónimo. **CIENCIA Y DOGMATISMO. EL PROBLEMA DE LA OBJETIVIDAD EN KARL R. POPPER.** Madrid, España: Catedra, 1980.
60. Marx, Parsons, Weber, Durkheim y otros. [No se menciona al

- recopilador) **INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA.** D.F., México: Quinto sol, 1985.
61. Masotta, Oscar. **LECCIONES DE INTRODUCCION AL PSICOANALISIS.** Barcelona, España: Gedisa, 1986.
 62. Medina Arteaga, Luis. **EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE COMENIO.** D. F., México: S. E. P., 1982.
 63. Merani, Alberto L. **PSICOLOGIA Y ALIENACION.** D.F., México: Grijalbo, 1973.
 64. Millot, Catherine. **FREUD ANTI - PEDAGOGO.** Barcelona, España: Paidós, 1982.
 65. Miranda, José Porfirio. **APELO A LA RAZON. TEORIA DE LA CIENCIA Y CRITICA DEL POSITIVISMO.** Puebla, México: Premiá, 1983.
 66. Morales, Heli. **INTRODUCCION (a la Antología:) PERSPECTIVAS ANALITICAS DE LAS INSTITUCIONES.** Edo. de Mexico, Mexico: E.N.E.P. Iztacala - U.N.A.M., s/a.
 67. Moulines, C. U. **DEBATE SOBRE EL MATERIALISMO.** España: Tecnos, 1986.
 68. Nericí, Imideo Giuseppe. **HACIA UNA DIDACTICA GENERAL DINAMICA.** Bs. As., Argentina: Kapelusz, 1984.
 69. Nietzsche, F. **EL OCASO DE LOS IDOLOS.** Madrid, España: Tusquets, 1979.
 70. Nietzsche, F. **ASI HABLABA ZARATUSTRA.** Madrid, España: Alianza editorial, 1983.
 71. Pain, Sara. **DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.** Bs. As., Argentina: Nueva Visión, 1976.
 72. Pansza, Margarita. **PEDAGOGIA Y CURRÍCULO.** D. F., México: Gernika, 1987.
 73. Pansza, margarita; Esther Carolina Pérez Juárez, y Porfirio Moran Oviedo. **FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA.** Tomo 1. D.F., México: Gernika, 1986.
 74. Pérez Rivera, Graciela; Aguirre Lora, Ma. Esther y Arredondo Galván, Martin. **MANUAL DE DIDACTICA GENERAL.** D.F., México: A.N.U.I.E.S. - Centro de Didáctica, U.N.A.M., 1972.

75. Piaget, Jean. **LA CONCIENCIA.** Archivos PIAGET. LA / 7 / esp.
76. Piaget, Jean. **SABIDURIA E ILUSIONES DE LA FILOSOFIA.**
Barcelona, España: Península, 1988.
77. Poincaré, H. **FILOSOFIA DE LA CIENCIA.** Bs. As., Argentina:
Austral, 1972.
78. Portelli, Huges. **GRAMSCI Y EL BLOQUE HISTORICO.** D.F.,
Mexico: Siglo Veintiuno, 1974.
79. Poulantzas, N. **PÓDER POLITICO Y CLASES SOCIALES EN EL ESTADO
CAPITALISTA.** D.F., Mexico: Siglo veintiuno, 1976.
80. Remedi, Eduardo y Adelina Castañeda. **RACIONALIDAD Y
CURRICULUM.** D.F., México: Departamento de Investigaciones
Educativas, CINVESTAV, I.P.N., 1986.
81. Remedi, Eduardo y otros. **LA IDENTIDAD DE UNA ACTIVIDAD: SER
MAESTRO.** D. F., México: U. A. M. Xochimilco, 1988.
82. Rosenblueth, **EL METODO CIENTIFICO.** D.F., México: CONACyT,
1982.
83. Rushdie, Salman. **LOS VERSUS SATANICOS** (citados por Capetillo
Ponce, Jorge. "RUSHDIE Y LA FURIA DEL ISLAM". México: La
Jornada de los libros (suplemento de La Jornada). Sab. 27 de
mayo de 1989)
84. Ruy Sanchez, Alberto. **LOS DEMONIOS DE LA LENGUA.** D.F.,
Mexico: CREA, 1986.
85. Schipani, Daniel S. y Daniel E. Tinao. **EDUCACION Y COMUNIDAD.**
Bs.As., Argentina: El Ateneo, 1973.
86. Simposium: **DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO DEL
CURRICULUM.** (efectuado del 30 de noviembre al 4 de diciembre
de 1987 en la ENEP IZTACALAI).
87. The ann arbor science for the people (asociación). **LA
BIOLOGIA COMO ARMA SOCIAL.** Madrid, Alhambra: 1982.
88. **TOPODRILO.** (Número dedicado a la posmodernidad) REVISTA DE LA
U.A.M. IZTAPALAPA. Otoño de 1988.
89. Torres, Rosa María y otros. **CURRICULUM (,) MAESTRO Y
CONOCIMIENTO.** D. F., México: U. A. M. Xochimilco, 1988.
90. Tyler, R. **PRINCIPIOS BASICOS DEL CURRÍCULO.** Bs. As.,

Argentina: Troquel, 1985.

91. Wittgenstein, Ludwig. TRACTATUS LOGICO - PHILOSOPHICUS. D.F., Mexico: Alianza editorial, 1987.
92. Young, M. UNA APROXIMACION AL ESTUDIO DEL CURRICULUM COMO CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ORGANIZADO (en) Monique Landesmann. CURRICULUM, RACIONALIDAD Y CONOCIMIENTO. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.
93. Zarzar Chárur. "LA DINAMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE OPERATIVO" (en) PERFILES EDUCATIVOS. UNAM - CISE. Julio - Septiembre. 1980.

PO510/89

Ej.1