

Sobre la fundamentación y el valor de la didáctica

Félix E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

CONOCIMIENTO Y DIDACTICA

Del modo del conocer humano

Lo propio del hombre es el uso de la razón, de tal manera que en sentido estricto, nada de cuanto hace puede ser calificado de irracional. El ejercicio de la razón provoca la actitud de conocer (y autoconocerse; autoconocimiento que conlleva asociada una imagen, una aprehensión del mundo y las cosas) y el almacenamiento de conocimientos categorizados y dispuestos para unas relaciones en él a modo de diagrama impreso por esa imagen captada del mundo (o de lo que llamamos mundo), de tal manera que hay una permanente relación de respectividad y un dinamismo, secuencias definidoras del progreso, entre el conocer y lo conocido, que hace a dicho progreso subsidiario de sus antecedentes en permanente fidelidad a aquel diagrama impreso.

Este conocer permite el análisis de alguna de las características de las que ha ido dotándose y que le hacen apto para su comunicación; más aún, esta comunicación para la que inevitablemente se dispone, es la necesidad de su crecimiento, de su continuidad, ambas son la misma cosa. Todas las referencias al proceso del conocer son parciales, sacadas del mismo proceso, cuando vuelven a encontrarle, el punto de partida ya ha variado; la similitud nunca será coincidencia por lo mismo que no es definible el fin del proceso de conocer, sólo cabría pensar que cuando ya ha finiquitado el conocer habrá perdido su sentido. Cuanto se dice vale, aunque no exacta-

mente de la misma manera, para la historia y para la psicogénesis de ese conocer y del conocimiento.

Sin embargo, el diagrama citado antes contiene alguna sintonía entre sujeto que conoce y objeto a conocer, que se derivan de la fidelidad de la naturaleza a sí misma; naturaleza que es única e idéntica esencialmente en ambos, aunque estructurada de manera distinta. Esto nos permite seguir, avanzar, aunque sea siempre con la inseguridad que imprime un objeto tan móvil a un sujeto dotado también de movilidad, pero de inquietud para seguir a ambas. Hay pues fundamentos a conocer y hace falta una metodología suficientemente flexible para participar en la sintonía entre sujeto y objeto. Aquí radicaría lo que llamamos conocimiento científico, lo que es en realidad todo conocimiento, porque el conocimiento es único, aunque variado en sus manifestaciones. Variado porque, tal y como yo lo entiendo, todo en el hombre es conocimiento, de una u otra manera, o no es nada; y por ello comunicación, a la que todo conocimiento está abocado, bien sea para el autoapercibimiento o el heteroapercibiendo y, a la larga, forzosamente para los dos, porque ambos interaccionan.

Estoy hablando de un conocimiento que es, a la vez, como la toma de conciencia de cuanto ha sido, su significación y progresos actuales y la definición de las posturas que, activa y previsoramente, nos anticipan algo del futuro; junto a las observaciones y teorizaciones, sin entrar en su orden de precedencia, que van permitiendo aquella toma de conciencia. Este orden de precedencia preocupa a Popper, que se inclina por la de teorización, aunque sea sólo como especulación rudimentaria (Popper, 1974); pleito que, en mi forma de ver, no es otra cosa que una reducción, por analogía, del problema general del acercamiento, sintonía, entre conocimiento y lo que por realidad entendemos; entre cuyas entidades podemos hablar de un acercamiento de índole asintótica y considerar su respectividad de carácter dialéctico, con lo que el pleito citado carecería de sentido, puesto que sería una cuestión dilucidable cuando el tiempo subjetivo y el biológico encuentren su interacción y ajusten su ritmo, en cuya situación otras muchas cosas deben haber sucedido y estar sucediendo (estoy ahora refiriéndome a algo implicado en el tránsito entre caos y cosmos en una concepción de ello que iría de los griegos a Prigogine).

Los fundamentos y métodos de este conocimiento al que me refiero, son descifrables desde la evolución y estructura del universo y en su inmediatez van siendo tomados de la observación de los distintos fenómenos particulares, tras cuyo meditado estudio y oportunas contrastaciones, nos muestran cómo es su participación en el cosmos y, por tanto, cada vez una mayor porción de este cosmos va entregando su sentido y el de su orden. Este es un proceso en que la razón se va encontrando a sí misma (como Hegel quería) en la medida en que desentraña aquello mismo que la generó con los mismos procedimientos con los que esa generación fue dándose.

Es esta armonía, costosa y no siempre bien desvelada, la que la escuela no puede perder de vista ofuscada por inmediateces que la distraen y malversan, aunque sea un tener presente no homogéneo. Lo cierto es que sin esa armonía la misma escuela perdería su sentido, no podríamos hablar ni del sin sentido; es más, no podríamos hablar, no seríamos. Y si hasta ahora las «distracciones escolares» tenían su justificación, y hasta su necesidad, ahora, cuando más puede parecer lo contrario a una mirada superficial, puesto que el hombre tiene resuelto en gran medida lo inmediato, es cuando el tiempo casi completo debe ser dedicado a lo que la razón reclama como conocimiento o autocomprensión.

Y aquí aparece la Didáctica como una entidad reguladora, propiciadora del ritmo del apropiamiento del conocimiento desde los oportunos incentivos. Conocimiento que el aprendiz debe apurar, en cada caso y en su buena secuencia, hasta donde sus posibilidades lo permitan; propiciando una sintaxis con predominio de sinalefas no de hiatos. Los incentivos son imprescindibles porque el proceso es complejo y costoso, sobre todo si ha de conseguir la armonización entre el autodomínio y la participación, la subjetividad y la objetividad, entre el yo y las tramas que lo definen.

Dentro de la inevitable generalidad de estos conceptos, es conveniente un seguimiento de algunos de los acontecimientos del proceso evolutivo de la razón y, por tanto, del conocer, que, aunque no sabemos bien cómo y cuándo se han dado inicialmente en cada singularidad, se encuentran claramente establecidos en algunas obras de grupos humanos o personas y, sobre todo interesan para la aproximación del concepto de Didáctica que me propongo.

En los primeros restos de la presencia del hombre, de la razón, en el mundo, se encuentran ya señales de la inquietud que la denota, posible en él, en ese hombre, y por tanto mientras viva; luego procurar vivir ha de ser una de las características primeras, común con otras estructuras orgánicas que tienen esta cualidad; pero un vivir peculiar; de dominio consciente, aunque no siempre ordenado de manera inmediatamente comprensible.

En este conocimiento y manera de conocer se han ido haciendo y definiendo desde las primeras manifestaciones, que deben ser tomadas como *punto de partida, entre artísticas, mágicas y religiosas, a la vez que con cierto sentido de utilidad y belleza (la belleza es una forma de utilidad),* y en ellos encontraremos unas características que van a ir siendo como el receptáculo posibilitador de la acción de carácter didáctico: El mensaje más o menos tácito o expreso de que era necesario aprender para seguir aprendiendo y que esto era útil para vivir y gozar de la vida; y, junto a ello, la manera de realizar técnicamente ciertas operaciones, trabajos y hasta rogativas, impresas en actitudes que se recogían gráficamente en dibujos que las evidenciaban de manera más o menos universal y de fácil acceso para todo aprendiz. Así desde el comienzo.

El conocimiento como base del ejercicio de la Didáctica

Todas aquellas características que a lo largo del suceder histórico pueden ser anotadas, corresponden al conocimiento que el hombre debe ejercer y poseer. Eso ocurre con: el imperativo de conocer para seguir conociendo, el uso y dominio lingüístico apropiado, el valor relativo de cada hito por significativo que parezca, la progresividad dialéctica, la norma acompasada y rítmica en el hacer que se proyecta en el vivir, los inevitables torbellinos «babélicos» que suceden a veces, el rigor y la constancia exigente, las reinterpretaciones, lo ético y político y lo estético siempre aportados como soporte y como consecuencia, el esfuerzo reflexivo y la investigación permanente en la coherencia y para ella y su utilidad, el inevitable afán prospectivo y creativo, etc. Pues bien, todo esto que concierne al conocimiento, a cada conocimiento, y a su desarrollo como fundamentos y métodos, es el campo de la Didáctica, ella ha de entenderlo y situarlo todo y buscar cuándo, dónde, y cómo debe ser dispuesto para que el aprendiz lo haga suyo mediante los adecuados modos de comunicación interactiva. Naturalmente que esta especie de personalización atribuida a la Didáctica no es más que una forma de citar al profesor, al maestro, que es quien debe apretarse a ese ejercicio didáctico.

Quizá pudiéramos decir, de manera sintética, que la cultura griega, uno de los hitos más significativos de aquel suceder histórico, emerge en su concreción en los interrogantes kantianos como resumen de todos los intereses de la razón: «¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar?» Kant (1978: p. 630). Y es ahora, finalizando el efecto de lo que para el mundo consiguió aquella cultura, cuando estos interrogantes comienzan a recibir más respuestas, distintas y más ajustadas y en mejor sintonía con lo que el hombre es. Porque la debilidad del hombre es el campo para una forma de conocimiento: sus potencialidades genéticas desbordan esa debilidad y la hacen fuerte a través de la educación. Educación que es más fértil si la Didáctica ha dispuesto los conocimientos y la comunicación para que sean adquiridos por el sujeto aprendiz, que tiene poco tiempo para rehacer la historia de su cultura.

Alguien puede argüir la vecindad de todo esto con la Filosofía. ¿Tiene algo de extraño? «La Filosofía es el sistema de todo conocimiento filosófico»; pero «sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón... Salvando su derecho a examinar... sus principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos» Kant (1978: pp. 650-651), y esto se logra en los fundamentos y métodos del conocimiento al que se aplica.

Por más anotaciones e hitos señalados, se descubriría cuánto quedaba por citar a la vez que los muchos caminos que se han vuelto a recorrer; lo mucho que se ha abusado últimamente del cientificismo como panacea universal y las ciertas actitudes de papanatas que han conllevado este

abuso; pero también la falaz actitud de cuantos desprecian lo científico porque no han sido capaces del esfuerzo de conocerlo o no han tenido ocasión de acceder a su significado. Lo cierto es que con tanta conquista, tanto progreso y producción, los más poderosos echaron en olvido, entre otras cosas, que la evolución dejó en el hombre, junto a la razón, una parte del lobo que para los demás y para sí mismo era quizá para que sobreviviese mientras la razón tomaba posesión completa de su lar; desajustes que no parecen nunca quedar claros del todo, salvo por la fidelidad de la evolución a sí misma. Como consecuencia de aquellos interesados olvidos, Babel reapareció en el último siglo y hubo de ser buscado de nuevo el sentido del verbo, de la palabra, de cada palabra; y quizá, por fin, andamos tras una síntesis clarificadora que nos devuelva la fe en lo que podemos ser y la esperanza de seguir conquistándolo.

Detrás de todo está, para cada hombre y en cada uno de ellos, el aparecer a la vida, la escuela, las relaciones con el entorno, la profesionalidad y, condicionándolo prácticamente todo, el proceso educativo. Y en este proceso, la Didáctica, agazapada en cada uno de los conocimientos, aflorando en ellos y desde ellos, lo que supone su conexión interdisciplinar tras la cohesión del equipo de profesores.

APROXIMACION AL CONCEPTO DE DIDACTICA

La Didáctica como arte

Considerada como «arte de enseñar», acepción que, entre otros, retoma Stenhouse (1984, 1987), sería conveniente reflexionar también sobre lo que por arte en este caso deba entenderse.

Estimo insuficiente la apreciación primera del diccionario de la Real Academia de la Lengua (1970), que entiende por arte aquello que dispone a hacer alguna cosa. Tampoco me parece satisfactoria la apreciación de María Moliner en su diccionario del uso del español (1981), al incidir en que el arte busca un resultado útil, y en su carácter «más práctico que teórico».

Intentaré una búsqueda de la raíz griega de la idea, incluso más que atenerme a los derivados del «ars» romana, en los que, es lógico, prima el significado de la habilidad, oficio o profesionalidad que, si no son desechables para lo que aquí interesa, tampoco son suficientes. Como acepción complementaria cabe citar a aquella que hace referencia a las «bellas artes» e, incluso, a la ciencia y el talento.

Si un término se toma desde el latín en sus referencias, las cosas son, como frecuencia, cómo se han considerado en las líneas anteriores; un cierto sentido pragmático se impone y el hablar mismo se impregna de ello

y, de tal manera, que otros aspectos pueden quedar disminuidos aún cuando eso no sea lo que interese. Los romanos no crearon de manera tan significativa como lo hicieron los griegos, casi en nada, pero menos en arte; sí imitaron mucho las creaciones de la vieja Hélade; es lógico entonces que las cosas sean próximas a como se han expuesto. Pero a la Didáctica le corresponde la función de crear o, de nuevo, podría ser degradada desde su definición, si algo de arte es o tiene. Repetir es anular; en el caso de la Didáctica, hacer inservible la educación en cuanto esa repetición rebasa unos mínimos temáticos, en el espacio y en el tiempo, que son en sí muy parcos. Algo es, aunque parcialmente, permanente en el aprendizaje, pero eso se refiere a una porción de la materialidad y a cierto número muy reducido de formas; *el hacer didáctico en sí es una permanente creación si ha de ser verdaderamente eficaz*. Por eso, debemos retomar para la Didáctica lo que el arte esencialmente era para quienes contribuyeron a su definición con obras prácticamente insuperables y además aportaron sobre su significación un conjunto de reflexiones determinantes y cualificadoras; en torno a ello crearon toda una ciencia, la Estética, que se refería a la belleza y a la consideración profunda de la idea misma de arte. Si bien en este caso la raíz lo es desde el verbo αισθανομαι que no se queda en la indicación del mero sentir o percibir sensible, sino que lo completa con el percibir con la inteligencia en primer lugar; se trata de una profunda comprensión, como uso de la razón, de aquello que se hace presente; bien sea para una posterior plasmación plástica, bien de un conocimiento gozoso de lo plasmado de alguna manera, bien como tránsito entre esto y aquello. Ese gozo citado es, en este caso, el suscitado por la belleza descubierta, desentrañada y hecha propia desde la generosa donación de la naturaleza, el artista y el sentimiento de percibirla compartida.

Desde el punto de vista histórico, integrar las artes originales en el ámbito del arte, no completa a éste; en «las reflexiones y trabajos dedicados a los *αρχαί* estéticos se mezclan de forma tosca la conjunción positivista de los materiales y las especulaciones tan odiadas por los científicos» Adorno (1980: p. 11). El cúmulo de la belleza que en la historia se ha dado, que siempre tiene algo de arcaico, no es suficiente para la continua aparición de lo bello: no bastan sus ejemplos reunidos, por impresionantes que sean, ni la repetición de las técnicas que ellos necesitaron, hay que seguir creando en uno y otro de estos dos campos. Si la Didáctica es un arte, aquí tiene algo que le concierne.

Las lagunas, sin embargo, están presentes en el arte como en todo conocimiento, que ha de encontrar su continuidad tanto en el sucesivo perfeccionamiento, cuanto en las sucesivas conquistas que a su ámbito corresponden. En este sentido sí es innegable que Pedagogía y Didáctica tienen relación con el arte, son arte.

Pero aún hay más sin que abandonemos estos aspectos del arte considerados. Unas líneas después de las citadas antes, Adorno continúa: «la

definición de aquello en que el arte puede consistir siempre estará predefinido por aquello que alguna vez fue, pero que sólo adquiere legitimidad por aquello que ha llegado a ser, y más aún, por aquello que quiere y quizá pueda ser» Adorno (1980: p. 11 y 12). Si todo lo que en el arte precede a cada obra tiene algo de arcaico con respecto a ella, algo análogo pasa en la labor de cada profesor; otra cosa es que esto sepa apreciarse en su justa significación y que se obre en consecuencia. En la forma y calidad del aprecio entra en juego la preparación para el magisterio y esto mismo está presente en el ser consecuente, pero otras cosas también, algunas de las cuales preceden a esa misma preparación: me refiero a que el profesor antes de su ejercicio profesional debe ser preparado adecuadamente, y más aún, la preparación debe seguir a una selección en la que ciertas cualidades y potencialidades se hayan detectado y que luego puedan ser desarrolladas y supongan el asiento de otras nuevas. La Didáctica en la formación del profesorado no puede eludirse, el arte sólo es posible en quien tiene el dominio de alguna de las formas de su ejercicio.

En este sentido pueden necesitarse cambios profundos en las prácticas habituales, tanto en la formación de los profesores y en la exigencia de los requisitos que demanda su comienzo, como en la manera misma del ejercicio profesional. Si no, enajenado el profesor de los frutos de su trabajo en su propia preparación y percibida esta enajenación en el ejercicio profesional, fruto allí ya hasta de su propia colaboración, ¿qué clase de contribución puede pedírsele en aquello que la Didáctica sea o pueda ser, en aquello que le lleve a renovar ilusionadamente su duro esfuerzo? Cabría el considerar a la Didáctica un arte venido a menos porque la situación anterior reduce a técnicos a sus factores; ellos tienen poco que hacer aparte de secuenciar cuanto el sistema ha establecido, y de la manera más fiel posible. Las «ideologías» e intereses que se ocultan tras cada currículum, tras cada teorización crítica o cada afán socializador, siguen siendo, aunque quiera evitarse, «alienadores» para el profesor.

En un apartado sobre Currículum y Didáctica (González, 1990-A) se hizo referencia a la gran significación de la formación del profesorado, calificándola de piedra angular en la construcción que la Didáctica supone. Y esa piedra angular es en efecto, o debe ser, el tema capital del arte de enseñar, porque el arte no se hace sin el artista y el artista se hace con una preparación dirigida y en contacto con aquello que va a constituir el ámbito habitual, doble en el caso del maestro, de su obra. Esa duplicidad hace pensar simultáneamente en el taller de Tiziano y el valor de los arquetipos en una forma fértil de práctica docente; pero, a la vez, en la obra permanentemente inacabada, que, en todo caso, se abandona en un momento para que su ejecución se continúe a través del soplo vital de cada espectador en su mundana exposición, como Picasso quería; es decir, se trata de una obra, de un hacer, permanentemente perfectible. Porque, «en tanto la obra de arte surge del espíritu necesita una actividad creadora sub-

jetiva, en la que se origina y, como producto del espíritu, es para los demás, para la intuición y el sentimiento del público. Esta actividad es la imaginación del artista» Hegel (1983: p. 267). Como imaginación creadora debe diferenciarse de la mera fantasía, precisa el propio Hegel, y en ello radica uno de los pilares de la formación del profesorado.

Retomando el hilo del sentido que para los griegos tiene el arte, es inevitable hacer referencia a Platón que lo incluye en el ámbito de la *τεχνη*, en la que toda destreza o habilidad cabe; pero distinguiendo Platón diferentes rangos en esas habilidades, cosa que hace especialmente, en «El Sofista»; y, aunque también la imitación está por medio en la consideración del arte, no hay que olvidar que la *μιμησις* comporta una significación sobre algo perturbado por su propio sentido dialéctico. Esta perturbación, proyectada sobre el hacer artístico del docente, implica la imposibilidad de una repetitividad estricta: ninguna analogía o equivalencia es una igualdad total, ni aún próxima; ni los profesores, ni los alumnos, ni ninguna otra entidad que intervenga en el proceso educativo son idénticas en cada circunstancia. Lo que se conserva es la propia y necesaria tendencia y realización del cambio (como Heráclito quisiera), siempre portadores de equilibrante armonía.

No parece que Platón tuviera un claro reconocimiento para los artistas de manera universal; así manifiesta una cierta desconsideración en el libro X de «La República» hacia el pintor; pero es compensada por su positiva valoración de la belleza y su búsqueda, tal y como se manifiesta en «El Sofista» al referirse al arquitecto, pero mejor aún cuando en «El Banquete» se aplica a definir el valor del vivir como aquel que se alcanza cuando por fin «se llega a conocer lo que es la belleza en sí». Lo que paa es que ese ideal queda reducido al fruto último, alcanzado o no por la individualidad, pero no se considera suficientemente el camino necesario y seguido hasta la forma de consecución lograda, aunque tampoco se olvida, en el que el artista y el aprendizaje tienen su sentido y el reclamo de su necesidad. Platón, una vez más es inevitable, pero insuficiente.

Es curioso, sin embargo, que pensando del artista pintor como piensa, Platón, defiende también que de artista pueda alcanzar un conocimiento que trasciende al ordinario, buscando, fundamentalmente, «el conocimiento de la naturaleza del original» como se dice en «Las Leyes»; es así como interesa si hemos de considerar a la enseñanza como arte, pues es aquella búsqueda la que esencialmente la caracteriza, y no como deleite sólo, sino como necesidad. Es la fidelidad al camino que lleva a la belleza, como se describe en «El Banquete», y que acaba en la belleza por sí misma, según la cita anterior; es así como el maestro está a la expectativa del conocimiento naciente y en continuo crecimiento en el niño, cuyo progreso contempla y aviva, desde la peripezia del propio y mutuo enriquecimiento permanente. La Didáctica se vislumbra así como una sublime mayéutica mediante la que el sujeto, físicamente nacido, renace perma-

nementemente al mundo nuevo que es capaz de autogestar. De aquí que la labor del maestro es la de permitir la asistencia al propio parto en cada alumno, el partear por excelencia.

La belleza es fruto de la medida y ésta es una forma de plasmación de la prudencia (*φρόνησις*), apareciendo así la bondad y la virtud (términos hoy alejados del bienestar y por ello la escasez de éste y la abundancia del desasosiego). Quizá ya se evidencia, aparte de las conclusiones extraíbles de cuanto se va diciendo, que el maestro, a través de sus conocimientos y aptitudes, está colaborando en la conformación de la personalidad del discente (duro material, no en sí, sino por los sucesivos y casi permanentes embates que el ambiente dirige hacia él) incluso disponiendo primero, adecuadamente, su campo de acción.

Esta manera de hablar parece impropia de nuestro tiempo en el que, a una abundante tecnología y las aptitudes que ella genera, se le atribuye la capacidad de producir algún que otro milagro en la educación; una educación que ha olvidado todo su proceso para concentrarse en los aparentes objetivos finales; sacada por analogía además, de un sistema de vida en el que menosprecia lo que, por otra parte, parece tener valor y significación (baste asomarse a la literatura y a las imágenes facilonas y en boga y ver los ditirambos, llenos de la superficialidad esperable, que dirigen en cuanto la historia y el hombre han generado desde experiencias con frecuencia nada fáciles; afortunadamente toda literatura e imágenes no son de esta clase). Tan son así las cosas que la escuela llega a ser un reducto casi inútil o de utilidad para servicios de rango menor (guarderías, suplementos educativos, capacitación técnica, etc.), lo que es ponerla al borde de su inoperancia y desaparición; y si la escuela desaparece la inmensa mayoría de los hombres tendrán que aclimatarse de nuevo a la esclavitud. Bastaría con preguntarse sobre las causas de los fracasos que a ella se atribuyen y hay razón para hacerlo, sobre la huida, hasta física (quizás habría que temer que el que algunas aulas estén rebosantes se deba a perversiones del propio sistema, si no a una forma de esa huida citada) de los alumnos, para colegir que algo hay que cambiar y algo que afecta a la misma esencialidad de la escuela y que se manifiesta a la hora de hablar sobre ella y sobre lo que en ella se hace y cómo se hace. Un maestro jamás puede ser un ejecutivo de lunes a viernes porque lo que en la escuela se realiza no es un artefacto de plástico u otra materia para ciertos usos banales o importantes; lo que allí se genera lo hace de manera permanente y son los profesores quienes tienen que creerlo en primer lugar si quisieren generalizar su fe. La historia de la vida no tiene nada olvidable, y menos aún menospreciable o despreciable; sí hay en ella muchas cosas que precisan de una mirada crítica, si queremos que el buen progreso sea posible.

El arte, las artes, pueden contribuir a hacer al hombre más virtuoso y mejor y, como esto sólo es conseguible con un armónico y exigente ejercicio de su egoísmo, la dicha proviene de la secuencia de unas sabias eleccio-

nes en las que la generosidad está al servicio del hombre realmente. Por eso, de entre todas las artes, hay una, el arte de enseñar, la Didáctica, la Pedagogía, que tiene la finalidad de mostrar cómo es posible en cada individualidad; y debe conseguirlo a través del impulso orientador sobre la natural dotación para el conocer que al hombre caracteriza y que al hombre vincula con los otros seres humanos en la búsqueda del bien colectivo, como el mismo Platón reconoce en «Las Leyes», «Protágoras» y «La República». Repárese en cómo, para ello, la escuela debe derramar su acción más allá de sus estrictos muros, lo que significa una aceptación de ella suscitada por su propio reclamo y respeto provocados y merecidos.

Pero en la consideración del arte, de las artes, por parte de Platón, hay un rasgo que nos las hace insuficientes: no menciona, o no lo hace suficientemente, lo que tienen de elementos activos en los mismos procesos en los que están involucradas. Y es que no se trata sólo, ni tanto, de hacer cosas, sino de saber hacerlas, lo que exige, de acuerdo con el pensamiento de Aristóteles, recordado por Zubiri, un preciso «momento del saber», un saber que consiste en «estar en la verdad de las cosas» (Zubiri, 1963-B, p. 17); pero esto es la *τέχνη* para los griegos, no un mero hacer, donde parecía dejarla Platón, sino una forma de producción que proviene del pensamiento de quien la hace, un hacer intencionado, reflexivo, nacido del sucesivo conocimiento sobre lo que existe y su uso posible; no como una autogestión espontánea, esto le corresponde a la naturaleza como φύσις, ni como un hacer meramente reproductor e imitativo. La *τέχνη* no es un mero hacer, sino un saber hacer del que el término «ars» viene a provocar una especie de reducción al que sí conciernen las limitaciones mencionadas antes; y es que se hace inevitable en la concepción romana del arte, tan a la sombra de la griega en general (que le ofrece sus formas como arquetipos, a la manera platónica, si bien de inferior rango y como de segundo orden con respecto a las ideas platónicas en su remota plasmación).

Pero es esta una nueva acepción de la *τέχνη*, la que concierne y puede ponerse en relación con el arte de enseñar, con la Didáctica y, además, con su primer momento: es el saber hacer lo que debe caracterizar al maestro, un saber hacer específico y diferente del que, en un mismo ámbito de conocimiento, conllevan otros ejercicios profesionales, y que está basado en dos características fundamentales: un profundo y riguroso conocimiento, bien contextualizado, y el dominio de los modos y medios que lo van a hacer fértil en la comunicación o interacción didáctica; algo que sabían de manera incompleta, y como tal lo ejercitaban, los maestros de los talleres gremiales del medievo y del renacimiento. En el arte de enseñar así entendido el mensaje lleva implícito el ejercicio del aprendizaje en una correspondencia dialéctica que se desarrolla entre el docente y el discente como respectivas. Es como la obra de arte expuesta a la contemplación y en la que el artista trasluce, desoculta —permanentemente lo hecho— con la manera de hacerlo. No hay acción más potente, más sutil y necesaria para

la condición humana que esta forma de hacer y entender la educación, que, profesionalizada en la escuela, aunque universal en sí, es en ella donde adquiere su verdadera dimensión y donde toda otra de sus manifestaciones puede ser tamizada y perfeccionada.

El saber hacer del profesor es de una enorme sutileza, es un saber hacer en el que el alumno debe aprender a hacerse, no meramente a hacer porque, como en el caso del artista, el profesor ni acaba nunca su propio perfeccionamiento, ni en el fondo, ninguna obra está nunca absolutamente concluida. Por eso el profesor no es un mero guía de actividades, sino que su proceder significa una implicación completa en cada una de ellas; se entendería así cómo el número de alumnos deberá ser determinado paracada situación y el tiempo generosamente dispuesto para que la obra se comience siempre con la adecuada preparación. La manera como los artistas van dando forma a su obra no es uniforme: unos utilizan medios físicos para plasmar aquel estar en «la verdad de las cosas» antes referido y otros, signos o símbolos; el medio de estos últimos es más sutil y delicado, pero puede arrancar una forma de comunicación en la que el hombre es más libre para recibirla y acomodarla a su propia dimensión; hay una flexibilidad mayor; y es que artista y espectador tienen la misma entidad mediadora: un lenguaje. Esto ocurre con la literatura y la música. Pues bien, en el saber hacer educativo, un lenguaje intencionado media y debe ser suficientemente rico, flexible, armónico y oportuno como exige la doble acción permanente, fruto de la misma respectividad que la genera, y en la que nada es absolutamente definitivo pero sí suficientemente consistente para que la obra pueda continuarse. Aún hay un detalle que ahora no quisiera olvidar: el artista tiene una cierta libertad de acción en cuanto al comienzo de cada obra, pero no una vez comenzada porque, a partir de ese momento, la obra misma ejerce su imperio desde el ritmo de su ejecución; la profesionalidad del maestro goza de la libertad de ese mismo ritmo pero su obra está siempre ya comenzada. ¿Sabe o saber esto la sociedad?

Queda como una evidencia que hay que ayudar a hacer a ese artista y maestro en un período en el que él mismo es aprendiz y en ello comienza el cometido de la Didáctica. Hay que poner a punto a esos hacedores que saben hacer; este poner a punto es el manantial del proceso, proceso múltiple en sus formas y exigencias.

Ahora bien, esa preparación, raíz de la acción característica de la Didáctica, exige, de acuerdo con la significación de la τέχνη, un conocimiento que está por encima de la experiencia; por encima de la producción está el saber de esa producción. El saber del τεχνίτης es mejor que el de la pura experiencia, implica un conocimiento de cómo suceden las cosas, no una mera reproducción más o menos generalizante y generalizada, sino un conocimiento del «ser razón» en el que las cosas consisten; es un conocimiento que vincula cada particularidad con la universalidad en la que está inserta. Esta disposición del conocimiento es la que le hace opor-

tuno para la comunicación, aunque ésta no se produzca. El artista de la enseñanza, suscitador de un conocimiento fértil, gratificante y por ello bien dosificado, medido, es el que hace enseñable (*μάθημα*) y, por tanto aprendible, lo que sabe. Es el suyo un saber hacer radical, la pura *τέχνη*: sabe hacer lo que hay que hacer para que otros aprendan, para que sepan hacer también. Por eso la formación del maestro se evidencia de nuevo como la primera preocupación de la Didáctica. Este sabio maestro y maestro sabio se caracteriza por «una habitud de hacer las cosas con razón verdadera» en el decir de Aristóteles y que está dirigida hacia una acción en la que, ininterrumpidamente, se agota y renace en el proceso del conocimiento. La clave está en esa «habitud», entroncada en el proceso mismo del hacer naturalmente, evolutivamente, de la razón y que tiene así su participación en el hábito de hacerse el proceso natural, que ya ha sido calificado como lógica. Pero esto significa implicar, no podía ser de otra manera, la acción educativa en el proceso natural del desarrollo de la razón, en el entendimiento de la cultura como dato de ese proceso, y, por tanto, como imbricada en la educación escolar: la escuela se sirve de la cultura y la sirve a través de la puesta a punto de los hombres para su contribución comprensiva. Por eso era necesario ocuparse antes, como he hecho, del conocimiento y su desarrollo, esquemático, en la historia: es la manifestación del desarrollo de la razón.

Se puede seguir profundizando en el saber hacer que debe caracterizar al profesor y hacerlo desde la especie de secuencia que Zubiri, en la obra citada (Zubiri, 1963-B, p. 16), hace: «a la *τέχνη* le sucede la *φρόνησις* que, como algo distinto del hacer, es como la energía misma que ese hacer necesita en el momento de su ejercicio, lo que el hombre hace de su propia vida», donde radica la síntesis de práctica y teoría: el ejercicio de la reflexión o saber de las actuaciones, lo que conlleva una determinación de matiz ético, «habitud de praxis con razón verdadera acerca de lo bueno y de lo malo para el hombre», según Aristóteles. Hay por tanto contingencia en la *φρόνησις*, como lo había en la *τέχνη*; una y otra demandan el soporte de la necesidad, aquello que en cada momento las haga ser como deben ser tras el análisis de lo que las reclama. Su empleo ha de hacerse sobre algo que se ha mostrado claramente, que ha evidenciado su ser necesario a través de una intervención mental de carácter lógico, intervención que se emplea como demostración o prueba al hacernos ver la autonecesidad de la cosa considerada (así es la inevitabilidad de la educación del hombre tanto desde su proceso ontogénico como de su filogenia: es la necesidad que es fruto de la propia estructura y desarrollo del ser y la existencia humanas). Pero aquello que se ha mostrado claramente es un conocimiento que precisa de discernimiento y definiciones, es una demostración de lo necesario, afloración del conocimiento apodíctico, y es lo que Aristóteles califica como Ciencia: *ἐπιστήμη*. Es decir que, la Didáctica, como *τέχνη* acompañada de *φρόνησις*, actitudes, modos de hacer, tienen su soporte en

la Ciencia, materia que se enseña desde sus fundamentos y métodos, siendo éste modo, o método con el que la enseñanza se hace, subsidiario del inherente a cada una de aquellas materias. Su esencia será radicarse en esa επιστήμη para, desde el profundo conocimiento de sus fundamentos, utilizar sus propios métodos como desentrañantes de los modos que la desarrollan, clarifican y, por tanto, ponen a punto para la comunicación. El prudente dominio del saber hacer propio del conocimiento es la predisposición necesaria para la comunicación; entendiendo que todo conocimiento es forzosamente científico en cuanto es demostrativo de alguna forma de necesidad y su universalidad es un efecto de la calidad de la demostración y cada una en su ámbito (González, 1990-B), lo que le pone a punto para la emisión. La suficiencia en este caso la proporciona la atención al otro extremo que la comunicación precisa, la recepción, con la que *debe darse el aprendizaje pretendido en cuanto demandado, de alguna forma, y para cuya demanda es fundamental la acción de la escuela y su sintonía con el entorno donde radica.*

Del conocimiento científico a la Didáctica

Si hubiéramos de preguntarnos por la última esencialidad de la Didáctica, tal y como se viene tomando desde las líneas anteriores, deberíamos buscar la de la Ciencia y ésta se nos muestra limitada, en su referencia instrumental y en cierto modo formal, por la lógica y, en lo material, por la realidad; así, éstas, lógica y realidad, se han de considerar como algo extrínseco a los objetos a los que se refieren. Pero la posible limitación existente no es sin embargo de esa índole y en la misma Didáctica puede evidenciarse esta negación. La Didáctica será, como toda τέχνη, un saber hacer reflexivo y riguroso, desvelador, conocedor, incompatible con un desentrañamiento total entre conocimiento, método y objeto; si así no fuera la Didáctica nunca hubiera existido, lo suyo es facilitar una clarificación posible (González, 1990-B).

Lo que Aristóteles agrega al concepto de Ciencia de Platón es demostrativo del avance y penetración que corresponde a la entidad del conocimiento y a su función indagadora; es la precisión conceptual de Aristóteles la que se necesitaba y sirvió al conocimiento en aquel momento. Y en esa a modo de reflexión de tipo aristotélico comenzada antes, nos encontramos con que conocemos cómo cada cosa se entraña en el modo de ser que lleva naturalmente impreso y que por tanto la circunda en el habitáculo que ocupa; es el suyo un ser en respectividad; esto nos conduce hasta los principios mismos del conocimiento, aquellos que la ciencia supone, pero sobre los que no se hace cuestión, o más bien, no se hacía cuestión. Y digo que no se hacía, en la medida en que, durante cierto tiempo, tuvieron una aproximación de identificación con las divinidades o sus atributos y luego,

olvidado este procedimiento, se admitieron como tales principios sobre los que poca o ninguna cuestión cabía formular. Si entendemos a dichos principios como opciones de la evolución, no podemos prescindir de ocuparnos en desentrañar su entidad, puesto que ese desentrañamiento, desvelación o desocultación, nos viene dado por el desentrañar al mismo proceso evolutivo, al que en realidad, todo ello le concierne.

Es cierto que esto significa un paso adelante en lo que para los griegos supuso conocer; un conocer que hoy ya se despidе aunque sin que pueda ser totalmente olvidado, y menos en algunas de sus manifestaciones, como las de Aristóteles o Demócrito, que ya comenzaron a ver con otras luces.

No se trata, ahora ya, de principios de orden demostrativo, aunque lo que nos siga preocupando es de qué están hechas las cosas y cómo funcionan desde su hechura, sino de una nueva forma de mirar que subsume todas las perspectivas, un intento de hacerlo de dentro hacia fuera. No es una descripción analítica o analógica de las respectividades, sino de poner en uso la respectividad misma en la que el conocimiento se define. La visión noética de Aristóteles radica en las cosas en sí y debería perder el calificativo de noética, porque en ella el pensar se manifiesta como algo que todavía se vuelca sobre los objetos, sobre el mundo como entidad ajena al sujeto, pero siendo referencia concreta al fin. Por más que *voëō*, en su significación de ver discerniente y desocultante trata de indicar cierta forma de penetración, lo hace como sobre algo extraño; y el pensar, el conocer, es el ejercicio de una entidad entrañada, parte de aquello que es pensado.

El hecho de conocer mediatiza sus puntos de partida, sus principios, pero estos no están fuera de aquello que se conoce a sí mismo y su clave está en los sutiles mecanismos neuronales. La entidad última de las cosas, que Aristóteles cifraba en la visión superior proporcionada por el *vóos* (forma especial de saber que nos deja ver lo que es esencial al ser de las cosas), no tiene otra entidad que aquel estado de su ser de acuerdo con el cual el presente evolutivo se muestra asimismo. Es este un modo de conocimiento que conlleva principios, necesidad y universalidad, con lo que *véχνη*, *φρόνησις*, *επιστήμη*, y *vóos*, son la secuencia que precede a la inevitable comunicación en lo enseñable: *μάθημα*. En este punto de reflexión está el maestro; no sólo aquél que atiende un ámbito concreto de conocimiento, forzosamente conectado con todos los demás, sino el que, y éste especialmente, se ocupa de los momentos iniciales de la educación, escuela infantil; momentos en los que las potencialidades comienzan a aflorar y deben hacerlo desde un surgir estimulado, en el que los instrumentos de la comunicación y un saludable y armónico desarrollo físico y psíquico como soporte de ellos, sean permanentemente atendidos. Con ello la Didáctica vendría a ser el quinto término en la serie anterior: un saber hacer, equilibrado, científico y desocultador, dispuesto para la comunicación adecuada; pero no un término separado y en secuencia con los otros, sino envolvente y en relación dialéctica con cada uno, puesto que se necesitan

en su ejercicio y crecimiento como apoyos sucesivos. Preparar para este trabajo y más para el de aquellos momentos iniciales citados antes, no es fácil, pero es tan fundamental que los maestros deberían ser los profesionales más y mejor atendidos desde su formación inicial y el estudio de las condiciones para su selección. Se trata de que, desde el principio, la racionalidad penetre en la descripción del mundo para irse adueñando de su significación; es la *επιστήμη* en marcha. La vida irá propiciando las concreciones que vayan siendo pertinentes; pero, en cierto modo, cualquiera otra depende de la calidad de los maestros.

Soy consciente que este retomar unos conceptos primitivos, los griegos, al final posiblemente de su uso, no es otra cosa que un apurado definir para salir definitivamente de ellos hacia el futuro. Quizá dejemos de ser griegos para encarar valientemente lo que ellos querían: que cada generación reconozca la paternidad de la precedente y que lo haga preparando a la siguiente; quizá su error fue, platonismo al fin, que lo dijeron pero no acertaron a hacerlo, ¿o no era su tiempo?

La Didáctica en la Paideia y desde ella

Retomemos ahora otro cabo suelto: el referente a cómo y cuándo nace la idea de la concreción práctica del proceso educativo y su atención de manera próxima ya a lo que hoy entendemos por ello. Generalmente se considera a los sofistas como los que perfilan las formas de acción educativa que esencialmente perviven. Es verdad que lo que a la educación concierne es propio del hombre y que, como tal, siempre estuvo ligada a él ya que es una de las características y condiciones que el conocimiento conlleva. Pero quizá fueron los sofistas los primeros en introducir ciertas mediatizaciones y artilugios para salir adelante en los problemas planteados por la comunicación humana, con las características y condiciones citadas.

A eso que los sofistas pusieron en marcha de alguna manera, es a lo que llamamos *Pedagogía* o *Didáctica*. Y ocurre que «aún hoy está sin resolver si la *Pedagogía* es una ciencia o un arte, y los sofistas no denominaron a su teoría y a su arte de la educación ciencia, sino *τέχνη*» Jaeger (1974: p. 273). Sabían bien lo que decían los sofistas; ellos no se referían al proceso de la educación en general, sino a una serie de procedimientos que ponían a su servicio, a unas estrategias para que tal proceso fuera favorecido y se superaran las naturales dificultades que lo caracterizan. El término del que ellos se sirven, *τέχνη*, aún no había alcanzado la amplitud que luego le definiría, sobre todo con Aristóteles, como se ha considerado antes.

Lo mismo que ocurrió con algunos sofistas, a lo largo de la historia este tipo de parcialidades ha caracterizado la consideración que se ha tenido

de la educación y sobre ella. Sin embargo, cuando el tema se ha abordado con suficiente inquietud, se encontraba subyaciendo su dimensión auténtica y su importancia; y éste es el caso de los sofistas, aunque no todos, para quienes la componente técnica de la civilización o el legado de Prometeo, necesita ir acompañada del don de Zeus, el derecho, que conlleva la convivencia social, la polis y el estado. Con la donación de Prometeo sólo, el hombre se hubiera aniquilado, su particularidad exige de la generalidad del otro don que concierne a todos los hombres y por tanto es el referente de la educación que adquiere así, en la cultura, el componente humanístico que le es fundamental.

Si la consideración de la historia es inevitable en el proceso que debe definir lo que la educación sea en cada momento, y por tanto la Didáctica, no comparto la idea de W. Jaeger de que el volver hacia atrás de Platón, en la búsqueda de lo religioso, sea algo positivo; y la falta de fecundidad no depende del matiz de lo religioso en sí, sino del reclamo de ciertos modos e ideas que, cuando menos, velan el auténtico progreso y lo revisten de formas poco propicias al avance. En este sentido la sofística aporta datos y consideraciones más positivos; así el aspecto formal de la educación, como los sofistas lo entienden, tiene su soporte en una rica y válida concepción de humanismo que, incompleta especialmente en algunos, es la plasmación de la forma en la que el hombre podía darse entonces, aunque se entienda dicha forma como una tendencia que no podía ser definitivamente cerrada. Por ello la permanencia del esfuerzo educativo a lo largo de toda la vida de cada hombre. Pero esto no es otra cosa que la manera de manifestarse y satisfacerse el permanente deseo del ser humano de dominar la cultura, su cultura, integrándose activamente en ella. La cultura en este sentido se toma, enriquece y vive como «*paideia*»: posesión de la historia compartida, la cultura hecha comunicación viva, por lo que realmente clama y lo que necesita aquello que se llamó Didáctica.

Aunque no conocemos ni de los sofistas ni de Sócrates cómo ejercían su acción de enseñanza, sí podemos apreciar la «íntima conexión en que se halla la elaboración consciente de la idea de la educación con el hacer consciente del proceso de la educación. Presupone la intelección de las realidades de la acción educadora y, especialmente, un análisis del hombre» Jaeger (1974: p. 279). Es posible que encontremos una formulación tan genérica ya desfasada y, por otra parte, hoy atendida en sus pormenores de manera más eficaz. Pero no es menos verdad que lo que quiere indicar esencialmente está aún perfectamente vigente; también lo está esa conexión entre «la elaboración consciente de la idea de la educación» con la acción que lleva y mantiene su mismo proceso; y también que los sofistas estaban atentos a su tiempo y supieron anticipar, hacer educación, escuela, incluso más allá de lo que su tiempo parecía pedirles.

Al analizar las relaciones entre la naturaleza y el influjo que con la educación se ejerce sobre el hombre, se entiende que la *φύσις* es el funda-

mento de lo que en toda enseñanza (*μάθησις*) se realiza, y que consiste en una guía conductora e impulsora a la vez y en un ejercicio ascético o esfuerzo necesario, «que hace de lo enseñado una segunda naturaleza» Jaeger (1974: p. p. 280).

Lo que se está dando en aquella época es algo importante, decisivo en cierto modo: la consideración del hombre como parte de la naturaleza, como una porción diferenciada de ella que admite un tratamiento específico; primero para su propia conservación y buen estado: la Medicina, y luego para disponerlo al cumplimiento de su fin: la educación. Ese fin era, velado aún en el mundo clásico, la integración comprensiva del hombre en aquella entidad, la naturaleza, de la que forma parte. Aquí está la grandeza y la dificultad de la educación; abocada a servir a la totalidad, sólo puede hacerlo de uno en uno y sin embargo no debe propiciar la disgregación antinatural. Es «en la íntima antinomia entre la severa duda sobre la posibilidad de la educación y la voluntad inquebrantable de realizarla (donde) reside la grandeza y fecundidad del espíritu griego» Jaeger (1974: p. 281). Es el nacimiento de una manera nueva de educación intencionada y casi imposible, que hoy debe ser retomada en su estertor, para ser abandonada ante lo que ya es inminente. Y es que lo que Protágoras entiende por educación parte de un buen supuesto: o la educación es posible o los cimientos mismos de la estructura social son conmovibles e inestables. Pero hay otra cosa, hallazgo de la ilustración: o el hombre va ganando su independencia crítica con respecto a la sociedad en la que vive para poderse integrar más productivamente en ella, o la sociedad misma se deshace. Y aún otra más, que vuelve a ser el punto de partida anterior, pero de otra manera entendido: o el hombre entiende su dimensión natural como desarrollo de ese misma naturaleza y retoma responsablemente su dirección como empresa colectiva o la vida misma y la naturaleza perderán su sentido. Descubrir al hombre ese sentido hoy es otra forma de humanismo no desconectable de aquel de los griegos. Si he dicho que debe ser tomada cuando finiquita la cultura griega, lo digo desde la perspectiva de que un nuevo giro de la mirada es necesario, porque ya no se trata de asentar principios sobre los constituyentes básicos de la materia, sino de desentrañar a éstos y desde ellos entender al Cosmos, a la vida y al hombre; las analogías se han invertido. El nuevo humanismo debe abandonar la tolerancia para entrar más decididamente en el compromiso de la comprensión; el universo a explorar no debe ser mirado con el respetuoso pudor que provoca su inmensidad, sino con la valentía creativa que caracteriza a quienes se mueven en su propia hábitat. Algo es y es conocible y por lo tanto comunicable: el universo se manifiesta como una entidad distinta a aquella que parecía estar en la fatal espera de su consunción.

Es verdad que en la aparición de la educación griega, sobre todo en Protágoras, la significación para el estado y del estado, equivale a la educación en la justicia y para ella; y que esto es, cuando menos, peligroso si no

hay unos cauces previos y superiores para su entendimiento. La ley es educadora en cuanto correctora; pero correctora de qué y de quién. A este respecto tienen ciertos rasgos de ejemplar la postura de Sócrates en su muerte. Cuando Plutarco se refiere en «la educación de la juventud» a los que fueron los tres factores fundamentales de la educación: naturaleza, enseñanza y hábito, está manifestando cómo ésta era entendida en la forma de una acción desde fuera para la que el educando constituía el elemento moldeable y, en cierto modo, pasivo. Es evidente que hoy afortunadamente, las cosas no son así, ni podían serlo. El arte de la educación es imprescindible para que la buena naturaleza no se malogre y para que la «menos buena» alcance en término suficiente de funcionamiento; y en ello la oportunidad es un dato de máximo valor; así como la idea aristotélica de que el proceder del arte educativo completa las dotaciones naturales (¿no es el arte educativo un ajuste naturalmente hecho y exigido por la propia naturaleza?)

Ya para Platón y en concisa expresión de Jaeger (1974: p. 696), «la verdadera educación consiste en despertar las dotes que dormitan en el alma». Es otra más antigua rectificación de la mirada, el feliz y probablemente más profundo hallazgo de Platón, para que con nuestras capacidades busquemos la luz en su fuente, en el conocimiento. Todas las virtudes, con la prudencia a la cabeza, quedan así supeditadas, pendientes de la nueva orientación, fruto de un nuevo hacer: no se buscan directamente sino que aparecen de manera inevitable y subsidiaria. Es como el antídoto de toda almoneda de matiz fáustico. La *paideia* (παῖδεία) es así un camino permanente, algo que descubierto por el hombre en sí mismo, se transforma en el constante hacer vereda de su vida; como el antídoto, también, de la enajenación «nihilizante» en la que el hombre vive.

Lo que constituye el núcleo definitorio de lo que la «*paideia*» debe ser, es la capacidad probatoria y la construcción y estructuración lógica que la naciente ciencia (siglo IV a. d. C.) aportaba. La dialéctica, la comunicación de rango didáctico, tenía sus pilares puestos, aunque relativos y mutables; la comunicación gozaba de soportes que hacían fiables hasta la misma forma de comunicar. El método matemático y la «*techné*» de la Medicina suponían unos a modos de rieles para que el sentido dialéctico, teórico y práctico, de esa comunicación, pudiera avanzar por el efecto de la reflexión, la experiencia y la interacción provocada; sus fundamentos eran a la vez inmovibles y revisables; y facilitaban la investigación, reflexión y educación, enseñanza y aprendizaje, a la vez que se advertía la permeabilidad del sujeto, del alumno, para una multiincidencia, en el mismo sentido educativo, a través de las distintas disciplinas. El «*nomos*» había encontrado su canalización en la «*physis*», precisamente a través de la razón; y era la escuela, el ámbito primordial de la *paideia*, la encargada de poner en marcha aquella sintonía. Estaba fijado, no aherrojado, el sentido de la Didáctica. Lo que pasa es que es difícil ponerlo en práctica y nada de particular tiene que se malinterprete para suavizar su exigencia. La escuela debe

suscitar esa forma de acción que, una vez adquirida, apropiada por el ser humano, es inevitablemente secuenciada.

Referencias etimológicas

Desde la perspectiva etimológica concreta, exigen, en griego, un conjunto de términos con una base léxica común, que van desde διδακτικός hasta διδασχῆ, más o menos una decena de ellos, cuya significación común es la que hace referencia a la enseñanza, a lo que vale y está dispuesto para ella, o tiene capacidad para hacerla útil a través del aprendizaje conseguido o del mismo magisterio porque es didáctico; también puede hacer relación o al maestro, o a la ciencia, arte o doctrina; hasta, incluso, la acción misma de enseñar y el efecto producido de enseñanza o instrucción como aprendizaje.

Mención especial entre aquellos términos merece el verbo διδάσκω, que significa enseñar algo y a alguien, pero también aprender; aunque casi siempre, en este verbo, se supone alguna mediación para ese aprendizaje, como una especie de atención a la naturaleza humana. Pero quizá lo más significativo sea el enseñar algo a alguien, implicando las dos entidades que hasta ahora han sido referidas como el centro mismo de la preocupación y ocupación de la Didáctica: el conocimiento como ese algo y el discente como el alguien que lo hace suyo.

En su forma pasiva el verbo διδάσκω se refiere a aquella mediación que se intercala antes del aprendizaje; que deja más patente y clara la idea de dicho aprendizaje. Y es curioso, que esta forma verbal rarísima vez actúa de manera adjetiva genitiva. Conviene, sí, agregar un par de consideraciones: el verbo διδάσκω es incoactivo, lo que quiere decir que en su forma aparece el sufijo «σκ», que hace referencia al inicio de la acción verbal, que podríamos considerar como la atención al momento de su ejercicio, a lo que es el núcleo de la acción didáctica; y también que éste es uno de los verbos que rigen dos acusativos, complementos directos, uno de persona y otro de objeto o cosa; es decir, desde la perspectiva semántica que ahora interesa, διδάσκω se refiere a lo que se enseña y a quién se enseña como ya se anticipó, sin olvidar que, en voz pasiva, el sujeto será siempre el complemento de persona.

La vida había creado la necesidad; el hombre, la estructura vital más selecta, le puso un nombre para definir y atender esas necesidades. En este sentido los griegos fueron selectamente acertados, algunas culturas posteriores no fueron tan exigentes ni tan profundas, ni entendieron la historia con la misma generosidad. Todo esto sólo evidencia hechos y los hechos se interpretan; y a mí me parece muy necesario retomar el sentido que el término Didáctica tenía para los griegos, sin olvidar nuestra situación como fruto de lo que ha pasado en el «interregno».

Aproximación definidora

Con las llamadas teorías curriculares se puede tener una descripción de cuanto en la enseñanza hay y se hace; incluso críticamente mirado y con acierto en ocasiones. Pero esas teorías, porque deben ser fieles a sus raíces, poco más pueden hacer; utilizadas desde su origen en algo externo a la enseñanza misma (González, 1990-A), no pueden, ni deben entrar en explicaciones que a ella conciernen, a su misma esencia y estructuración. Las teorías curriculares han nacido, esto es un hecho, con el signo de lo que se da a posteriori.

Por otra parte, desde la evidencia de la interrelación entre la sociedad y escuela, se pretende que la escuela siga las indicaciones que la sociedad parece querer imponerle, como forma de demanda para que ella pueda poder cumplir sus fines. Posiblemente de lo que deberá tratarse (González, 1990-A) es de que la escuela ayude a entender las tramas y movimientos sociales, tanto desde el autoanálisis como de la consideración de lo que entorno a ella sucede; generando, entre otras cosas, una opinión sobre sí misma y disponiéndola a toda contrastación posible.

La escuela debe fijar sus modos de acción dentro de la cultura que la enmarca y para la sociedad que la sustenta, cosas ambas inevitables, y ella misma debe decir cómo hacerlo. Esto exige una previsión de la Didáctica, que nació con ese fin y para cubrir esa necesidad del hombre. Y esto mismo es lo que la paideia significaba y quizá nos venga bien retomar esta significación.

¿Cómo debería entenderse entonces, la Didáctica? Esta es una arriesgada pregunta en estos momentos, en cuya respuesta no se puede eludir una importante dosis de subjetividad. Lo que ocurre, afortunadamente, es que como toda doctrina o conocimiento importante, se sabe que no puede definirse de manera definitiva, porque no están cerrados, acabados, hechos de manera definitiva; y, por ello, lo único que concierne es una a modo de descripción definidora que suaviza el compromiso pero deja fija las coordenadas concretas para que el progreso de los conocimientos de la Didáctica sea posible, sin la necesidad de permanentes replanteos que resultan con frecuencia destructivos. Esas a modo de aproximaciones definitorias son las que utilizan, conscientemente admitidas, los distintos profesores e investigadores de toda materia, enfrascados en su actividad productiva; el riesgo en este caso puede estar en una excesiva obcecación en defender la linealidad practicada como la única posible.

Por el contrario, la indeterminación e indefinición producidas por la falta de aquel enfrascamiento, conlleva el que siempre se anden intentando definiciones milagrosas como necesarios puntos de partida. Y es curioso que esto es lo que puede pasarle a la Didáctica, que ya los griegos concibieran como remediadora de estos males; y es así por cuanto se refiere a «qué» enseñar y para «quién» es esa enseñanza, lo que comporta,

junto al «qué», el «cómo» hacerlo, y junto al «quién», el «cuando» y hasta el «dónde». Y todo es mucho, y al ocuparse alguien de la Didáctica como tal doctrina, necesitó vaciarla de todos los «qué», porque, entre otras cosas, eran inabarcables para él; y de ciertos importantes datos que concernían a los «quiénes», por la misma razón anterior, y, entonces, se quedó con las manos vacías. Al retomar el sentido de la Didáctica ese alguien, o más bien esos otros alguien, introdujeron los sesgos de su propia visión; así los hubo que dijeron: la Didáctica no existe, existen los conocimientos concretos; otros opinaron que todo era problema de la atención al discente, pero ello conllevaba que podría llegarse a una atención que no se sabía para qué era; finalmente otros, bienintencionados, pensaron que había que buscar unos principios genéricos que pudieran ser retomados por todos y puestos en su utilidad de esa manera, pero esto no podía conducir al éxito en el mundo superespecializado en el que estamos. Entre los últimos estarían quienes ven la presencia universal de la Didáctica únicamente reflejada en la tecnología que, por otra parte, sólo puede ser utilizada en función de ciertas necesidades comunicativas en determinados momentos y aulas.

Como consecuencia de la fragmentación del conocimiento en función de sus distintas utilidades, nos hemos autoengañado y lo hemos visto fraccionado también en su esencia; este es un craso error. Al no entender cómo cada uno de sus usos participa de la esencialidad universal, ni quererlo entender, porque esto es más costoso, la Didáctica ha perdido, aparentemente, su prístina significación: aquel saber hacer, en la prudencia de la rigurosa profundización, para alcanzar el ser y sentido de las cosas, paciente y sucesivamente desvelado.

Creo que en la búsqueda de esa prístina significación, y por mor de cientificismo, la Didáctica fue considerada ciencia, de la misma manera que luego fue considerada tecnología, e incluso simultáneamente. Pero si la Didáctica fuera una ciencia, tendría su ámbito y de ninguna manera podría tener una determinante acción sobre las otras, sino sobre sí misma; y éste no es el caso. Tampoco puede ser una tecnología, porque en tal supuesto sería o bien un oficio, o bien un tratado, o un lenguaje; lo primero no es suficientemente diferenciable, y lo otro no le concierne de manera específica.

Però bajo todo esto subyace el concepto mismo de ciencia e incluso las divisiones que en ella se han establecido. Estando de acuerdo básicamente con que «la semántica de una teoría va de la mano de su sintaxis» Bunge (1975: p. 414), y que la separación de ambas cuando se hace tiene por objeto simplemente su análisis, sin embargo en el caso de la ciencia puede considerarse a ésta un método, una sintaxis, cuya semántica es múltiple; y esto no se quiebra porque, en las teorías, su unidad formal se exprese y consista, como el mismo Bunge dice (o. c., p. 425), «en un sistema hipotético-deductivo», en tanto la material exige «unidad de sus partes» manifiesta en lo recurrente de ciertas ideas básicas. La multiplicidad semántica

de la ciencia deriva de la múltiple aplicación del método que la caracteriza a campos muy diversos: conocimientos sobre la naturaleza, conocimientos sobre las relaciones entre los hombres y las culturas, etcétera.

El problema radica en que esa forma de hacer, el método que caracteriza a la ciencia, puede entenderse como universalmente válido, con lo que se admite una cierta homogeneidad semántica o, por el contrario, no admitir esa validez universal por falta de la citada homogeneidad.

«La tímida discusión abierta antaño por el neokantismo sobre las diferencias metodológicas entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu está hoy olvidada» Habermas (1988: p. 81). Es éste un aserto que podría ser confirmado por una enorme pléyade de autores que concuerdan, de una u otra manera, con lo que dice Habermas. Entre estos autores podría citarse a: (Prigogine, 1983), (Prigogine y Stengers, 1983), (Monod, 1977), (Cohen y Nagel, 1979), (Lakatos, 1974 y 1978), (Feyerabend, 1981 y 1984), (Nagel, 1974), (Popper, 1974 y 1983), (Piaget, 1972 y 1982), (Toulmin, 1982), (Stegmüller, 1981), (Kuhn, 1975). En realidad el problema de fondo y que el mismo Habermas plantea, radica en que «los contenidos semánticos objetivados en el sistema de valores no estarían insertos... en culturas y tradiciones irrepetibles; antes se componen de ingredientes elementales que permanecen idénticos en las diversas culturas y épocas, cambiando sólo la combinación en que se presentan» (O. C., p. 169), problema que puede ser tomado como una simplificación facilitadora sin más, criticando lo que Parsons pudiera pretender. Pero este proceder metodológico, corregible en sí, o no, es común a todas las ciencias. En su acierto, o desacierto la escuela, la Didáctica, tiene de nuevo un papel porque se trata de lo que las culturas son o no son (González, 1990-B).

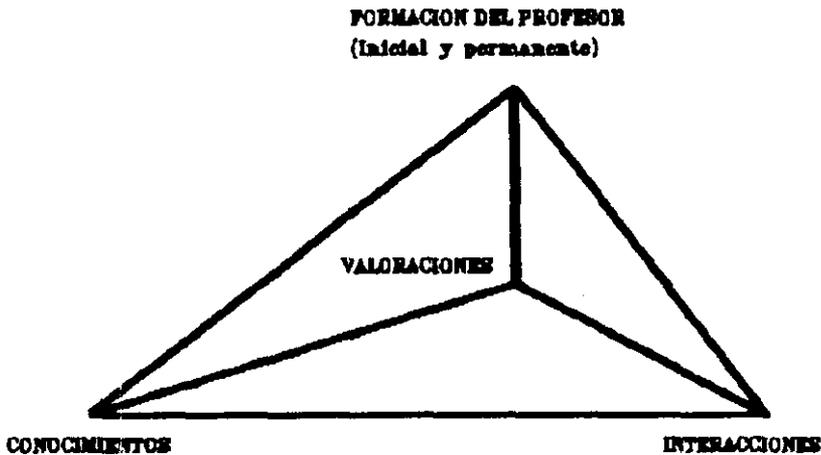
Es decir, que hemos movido poco o nada el punto de partida. Y, probablemente, lo único algo claro es aquella unidad del conocimiento en cuanto a capacidad de la razón ejercida para la comprensión del mundo y sus diversas estructuraciones evolutivamente fundadas. Aquí están entonces el método y la materia del conocer, si bien las distintas culturas han ido matizando los aportes metodológicos que las han caracterizado y que han permitido conocer más a fondo esa materia común. Ese regulador cultural ha tenido y tiene en la escuela, tomada en su aspecto más amplio (González, 1990-A) uno de sus medios más significativos.

Si la división de las ciencias es hoy una cuestión poco clara, valerse de ella para catalogar las Ciencias de la Educación como una «ciencia» social, no deja de ser un contrasentido. Cuestión que elude M. Fernández, al referirse a su propuesta de un modelo para esta ciencia, dejando poco claro el concepto de modelo; pero no lo hacen ni M. A. Quintanilla que arguye la presencia de elementos ideológicos en el proceso educativo, cosa cierta pero fuera de lugar, ni A. Pérez. (Escolano y otros, 1978).

Si fuéramos retomando las sucesivas aproximaciones definitorias que para la Didáctica se han dado, nos encontraríamos con unas acotaciones

que, partiendo de algún modo de principios genéricos, acabarían en unas concreciones prácticas pertinentes para determinados aprendizajes. En toda su historia y salvo el paréntesis que los griegos suponen en su comienzo, desde San Agustín a la Didáctica explicativa (científica o teórica), pasando por Feltre, Vives, J. de Calasanz, Ratke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froerbel, Herbart, Gage, Bühler, Piaget, Ausubel, Bruner, etc., las cosas así han sido hechas desde mejores o peores fundamentos. Pero no es bastante con esos supuestos o, si se quiere, eso no lo es todo en la Didáctica; en este trabajo ya se le ha implicado en el conocimiento y en la comunicación de ese conocimiento.

Si hubiera que recurrir a una representación esquemática, no estrictamente necesaria, podríamos recordar la que Gimeno llama «modelo didáctico» para especificar sus componentes (Gimeno, 1985: p. 123). Pero sin que la figura sea la misma, ni la distribución de los componentes tampoco pueda ser entendida como allí.



La figura es tetraédrica regular en este caso, porque es más simétrica y por ello más flexible. Si en el vértice superior ha de estar una concreta de las acciones, puede situarse sin que la figura sufra ninguna tensión deformadora al cambiar la cara que sirve de base.

La formación se refiere al profesorado y tanto a la formación inicial como permanente. Las interacciones son las implicadas en la comunicación y todos sus medios y métodos. Las valoraciones deben afectar tanto al sistema como a todos y cada uno de sus usos implícitos y a las personas que intervienen. Finalmente los conocimientos, tomados en la forma que ya se ha precisado, y bajo la consideración por la que se ha definido. No

puede quedar cerrada definitivamente esta temática sin una especie de síntesis, aproximación definidora como siempre la he llamado, de lo que la Didáctica sea.

La Didáctica se manifiesta, fundamentalmente, como la actitud reflexiva de índole epistemológica que precede a toda acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aprendida específica y diferenciadamente durante su ejercicio en el período de formación idóneo que antecede a esa acción. Como reflexión concretamente cualificada se ocupa de los fundamentos y métodos tal y como, desde su esencial unidad, se concretan en cada ámbito del conocimiento; y en esta reflexión comparte los que a cada disciplina le corresponden; por eso se hace Física con la Física, Matemáticas con la Matemática, Lingüística con la Lingüística, etc. Todo ello junto a la específica manera de aplicar a la metodología de las distintas disciplinas o materias aquella otra que exige el complejo y cambiante problema de la comunicación.

Es obvio que se hace ciencia, pero no lo es en sí, sino con las demás, en su ejercicio, único momento en el que adquiere su sentido plenamente. Es un arte, un saber hacer encarnado y, en cierto sentido, subsidiario de su conocimiento, y de las personas implicadas y del habitáculo ocupado. Por esto este arte se manifiesta en lo que tiene de ejercicio práctico en la acción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se ve auxiliado como tal por los artefactos que el progreso de la técnica pone a su disposición. Pero no es sólo arte y no es, ni mucho menos, tecnología.

Tiene, además la virtud de operar sobre todo aquello que la misma Didáctica ayudó a nacer, tanto en la ejecución concreta que acaba en el nacimiento, cuando en la propedeútica que da luz al parto. Por eso sus respectivas son tan amplias y su significación tan profunda.

Cuando aún ninguna disciplina es objeto de su acción directa, como en la escuela infantil, el ámbito de todas ellas le concierne, y por tanto la atención a lo que han de ser sus asientos básicos: el desarrollo físico y psíquico y los requerimientos estimulantes para la formación de los adecuados soportes de los conocimientos instrumentales. Es evidente, entonces, que estos profesores son los que necesitan la mejor formación para la más exquisita acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADORNO, T. W. (1980): «Teoría estética». Taurus, Madrid.
 BUNGE, M. (1975): «La investigación científica». Cuarta edición. Ariel, Barcelona.
 COHEN, M., y NAGEL, E. (1977): «Introducción a la lógica y al método científico». Quinta reimpresión. Amorrortu, Buenos Aires.
 ESCOLANO, FERNÁNDEZ, QUINTANILLA y otros (1978): «Epistemología y educación». Sígueme, Salamanca.

- FEYERABEND, P. (1981): «Tratado contra el método». Tecnos, Madrid.
- FEYERABEND, P. (1984): «Adiós a la razón». Tecnos, Madrid.
- GIMENO, J. (1985): «Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo». Anaya, Madrid.
- GONZÁLEZ, F. E. (1990-A): «Sobre la situación y el significado de la Didáctica». *Revista Complutense de Educación*. Número anterior a éste. Madrid.
- GONZÁLEZ, F. E. (1990-B): «Conocimiento, Didáctica y formación de los profesores». Coloquio, Madrid.
- HABERMAS, J. (1988): «La lógica de las Ciencias Sociales». Tecnos, Madrid.
- HEGEL, G. W. (1963): «Estética: la idea de lo bello artístico y lo ideal». Siglo XX, Buenos Aires.
- JAEGER, W. (1974): «Paideia». Segunda edición. Tercera reimpresión. Fondo de Cultura Económica, México.
- KANT, I. (1978): «Crítica de la razón pura». Alfaguara, Madrid.
- KUHN, T. (1975): «La estructura de las revoluciones científicas». Primera reimpresión. Fondo de Cultura Económica, México.
- LAKATOS, I. (1974): «Historia de la Ciencia». Tecnos, Madrid.
- LAKATOS, I. (1978): «La metodología de los programas de investigación científica». Alianza, Madrid.
- MONOD, J. (1977): «El azar y la necesidad». Novena edición. Barral, Barcelona.
- NAGEL, E. (1974): «La estructura de la ciencia». segunda edición. Paidós, Buenos Aires.
- PIAGET, J. y otros (1982): «La investigación en las Ciencias Sociales». Quinta edición. Alianza, Madrid.
- PIAGET, J. y otros (1979): «Tratado de lógica y conocimiento científico». Primera edición. Siete volúmenes. Paidós, Buenos Aires.
- POPPER, K. R. (1983): «Conjeturas y refutaciones». Segunda edición. Paidós, Buenos Aires.
- PRIGOGINE, I. (1963): «¿Tan sólo una ilusión?». Tusquets, Barcelona.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1963): «La nueva alianza». Alianza, Madrid.
- STEGMÜLLER, W. (1981): «La concepción estructuralista de las teorías». Alianza, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): «Investigación y desarrollo del currículum». Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987): «La investigación como base de la enseñanza» (Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins). Morata, Madrid.
- TOULMIN, S. (y otros) (1982): «La explicación en las ciencias de la conducta». Segunda edición. Alianza, Madrid.
- ZUEKI, X. (1963-A): «Naturaleza, Historia, Dios». Editora Nacional, Madrid.
- ZUBIRI, X. (1963-B): «Cinco lecciones de Filosofía». Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es mostrar la importancia de la Didáctica y, partiendo de dicha importancia formular una aproximación definidora, haciendo evidente cómo se muestra su función práctica.

Para este propósito se han enfatizado algunos hitos del conocimiento humano (en el que la enseñanza ha probado ser esencial y en el que ha dejado su huella). Algunos de los conceptos sobre la Didáctica y su eficiencia o insuficiencia práctica y conceptual, se han incluido también.

El trabajo termina con la aproximación definidora y una representación esquemática como síntesis.

SUMMARY

The aim of this work is to show the importance of Methodology and, starting out from this importance, to formulate and approximation that defines it, making evident how its practical function is shown.

For this purpose some landmarks in human knowledge (in which teaching has proved to be essential and has left its mark) have been emphasized. Some of the concepts about Methodology and their conceptual and practical efficiency or insufficiency have also been included.

The work ends with the defining approximation and a schematic representation as a synthesis.