

LA DIDACTICA Y LOS FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA PRACTICA EDUCATIVA (Apuntes para una investigación)

Jacinto Ordóñez Peñalongo

El presente trabajo fue preparado, en primera instancia, para ser presentado en el Primer Seminario Nacional de Didáctica Universitaria celebrado en el mes de abril de 1984, en nuestro país, bajo los auspicios de la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. Año y medio después me he propuesto publicarlo tomando en cuenta la discusión que este documento provocó y el resumen de la crítica y la evaluación hecha a la ponencia por las comisiones de trabajo de ese Seminario.

Lo que pretendí hacer no fue más que unos apuntes que pudieran ayudar a plantear un proyecto de investigación que tuviera como objetivo general proponer una didáctica que sea menos espontánea y más científica, menos repetitiva y más muestra y menos dogmática y más crítica. Por esta razón, me pareció importante, en primer lugar, hacer referencia a los elementos socio-históricos más inmediatos. En segundo lugar, intenté plantear aquellos presupuestos conceptuales que orientan el conjunto de actividades de docentes y discentes. En tercer lugar, intenté señalar los elementos didácticos que, dado el marco conceptual anterior, deberían ser objeto de investigación. La presente publicación hace algunas ampliaciones al documento original con el propósito de explicar un poco más los conceptos, pero no altera la orientación básica de estos. Al final se agrega un pequeño comentario y la evaluación crítica hecha por las Comisiones de Trabajo del mencionado Seminario.

I. SOCIEDAD Y DIMENSION HUMANA, AMBITO DE LA PRACTICA EDUCATIVA.

Comencé diciendo que la educación, para que fuera válida en nuestro tiempo y en nuestra situación, habría de reconocer que estamos viviendo una sociedad en proceso de cambio, que dicha sociedad está pidiendo la formación de un ser humano capaz de orientarse dentro de ese proceso y que

ambos —esa sociedad y ese ser humano— demandan una educación capaz de servirles en el nacimiento de las nuevas formas de vida que ya se anuncian.

En primer lugar, hay que reconocer que la caracterización de una sociedad en proceso de cambio es un trabajo largo y complejo. Por las limitaciones que impuso mi presentación, solamente quise referirme a las distintas comprensiones de cambio social y señalar aquella que, a nuestro juicio, debería determinar el replanteamiento de una didáctica.

Aunque parezca contradictorio, existe el cambio que intenta evitar el cambio. Este cambio contradictorio tiene, al menos, dos expresiones muy coherentes: primero, el que se interpreta como "movilidad social". Aquí cambio significa la promoción de individuos de un estrato social a otro: el ascenso de un estrato inferior a otro superior o, en sentido negativo, el descenso de individuos de estratos superiores a estratos inferiores. Sin embargo, este "cambio" no modifica la estructura social sino que la mantiene: conformarse a ese tipo de cambio social significa aceptar las reglas de juego imperantes y mantener el sistema, perpetuarlo y hasta perfeccionarlo (Sorokin, 1962). La segunda expresión es aquel cambio que, previendo un cambio más radical, decide modificar en lo menor para evitar una alteración mayor. Este tipo de cambio se da cuando la amenaza de una transformación radical se avecina y cuando la sociedad es mucho más clara en su intento de no cambiar.

Existe también una comprensión de cambio social que, teniendo una visión estática de la sociedad, considera que el cambio individual o local necesariamente habrá de variar la totalidad del sistema social. Esta es, a mi juicio, una comprensión ingenua del cambio social. Apoyándose en una concepción sólida y permanente de la estructura social considera que el cambio parcial transformará la totalidad, por necesidad de reacomodamiento. Sin embargo, se olvida que la sociedad no es estática sino dinámica y que posee capacidad de "recu-

peración" de los cambios locales para su propio beneficio sin que necesariamente se modifique la totalidad de la estructura social. Y, en el peor de los casos, el sistema social tiene aparatos represivos para sofocar cualquier intento de cambio social de carácter radical*.

También existe un cambio que intenta transformar la totalidad del sistema social en otra totalidad de organización social. Esta es una concepción revolucionaria del cambio social (Levitas, 1979). Este tipo de cambio considera que no habrá variación cualitativa en las partes a menos que haya un cambio económico, social y político en la sociedad como totalidad (Freire, 1970). Este se produce a partir de un cambio de las formas y modos de producción que, a su vez, generan el cambio social, jurídico, ideológico y, por supuesto, también educativo.

Parece que "el cambio que intenta evitar el cambio" no es el que más llama la atención en la América Latina hoy, no porque no se dé sino porque es el que mantiene el *status* actual y que, por eso mismo, no provoca preocupación general. Tampoco creo que el cambio que ingenuamente intenta modificar lo particular o local para cambiar la totalidad, sea el que más preocupe al orden social vigente, pues las fuerzas ideológicas y de seguridad que controlan el orden social son suficientemente fuertes como para evitar su propio derrumbe. Este cambio ha demostrado sus pocas posibilidades reales. Parece evidente que el tipo de cambio que realmente preocupa hoy en América Latina es el cambio revolucionario. Se trata de un tipo de alteración que obliga a optar o por el cambio que intenta evitar el cambio o por el cambio revolucionario que tiene un carácter radical. Los ejemplos de Cuba y Nicaragua, los frustrados esfuerzos de Chile y Granada, las grandes tensiones en Centro América y a lo largo y ancho de todo nuestro subcontinente, son muy elocuentes como para dejar pasar por alto la tercera concepción de cambio que hemos señalado. Y creo que es éste el tipo de cambio que debiera preocupar a todo educador que pretenda replantear una didáctica para una educación que se realiza en este contexto.

También he afirmado que una práctica educativa, para que sea válida en nuestro tiempo y en nuestra situación, no solamente habrá de reconocer que estamos viviendo en una sociedad dinámica y en proceso de cambio sino que dicha sociedad pide la formación de un ser humano capaz de orientarse dentro de este proceso. Esta última afirmación implica un estudio antropológico que tam-

bién aquí consideramos imposible realizar. Lo que deseo hacer es solamente apuntar dimensiones que, a mi juicio, son determinantes en la práctica educativa.

Una sociedad estática que solo ve movilidad social de un estrato a otro dentro de un sistema específico o ve cambio en aquello que es necesario para perpetuar la estructura vigente, pide un ser humano cuya característica principal sea conformarse a vivir dentro de esa estructura, que acepte las reglas de juego del sistema y que se sujete a ellas. Algo más, que haga todo lo posible por perpetuar y perfeccionar dicho sistema. Este es el ser humano "oprimido" de Paulo Freire que, viviendo en una sociedad que él llama "cerrada" imposibilita la formación de un hombre libre. La sociedad y la vida cotidiana en el contexto de esa sociedad, programan un ser humano dominado, manipulable, enajenado, que no es "para sí" —esto es, un sujeto— sino "para otro" —esto es, un objeto. El otro es el dominador, manipulador y opresor que se opone a todo cambio (Freire, 1970).

Una sociedad que ve en el cambio parcial el necesario cambio de la totalidad del sistema, posee una visión ingenua que exige la formación de seres humanos también ingenuos. Se es ingenuo cuando se cree que el cambio individual o local necesariamente traerá un reajuste general; que el cambio de la totalidad vendrá "por añadidura", espontáneamente. La conciencia ingenua olvida que los sistemas sociales no son estáticos, que tienen gran capacidad de absorción y represión: absorbe los cambios locales, los incorpora al sistema vigente y se aprovecha de ellos: en última instancia, reprime para evitar cualquier cambio estructural de la sociedad. El ser humano ingenuo se ocupará de los fragmentos, de lo individual, creará en el cambio espontáneo de la totalidad social a partir de los cambios parciales y se opondrá al cambio intencionalmente provocado, a rupturas cualitativas. El ser ingenuo estará convencido de que un cambio social será, como el cambio en la naturaleza, un cambio evolutivo, sin poder distinguir lo natural de lo social.

Sin embargo, hemos afirmado que el cambio que tiene importancia en nuestro continente y en el momento en que vivimos es el cambio revolucionario. Vivimos, pues, una situación revolucionaria que exige seres humanos capaces de descubrir las raíces mismas de los males sociales y las relaciones dinámicas de esos males; exige capacidad lúcida para proponer nuevas alternativas y exige coraje

para hacer propuestas audaces. Una sociedad que tiene conciencia de que vive tiempos revolucionarios exigirá seres humanos que sean menos ingenuos y más críticos. Una situación revolucionaria necesitará seres humanos que no solamente expliquen la realidad que se vive sino que básicamente se envuelvan en la transformación necesaria. Habrá urgencia por identificar los residuos pasados en decadencia dentro de una sociedad cambiante, los factores que frenan la marcha de la historia del pueblo; habrá también urgencia por identificar los nuevos valores, aspiraciones y deseos que también están presentes en esa sociedad cambiante. Esta sociedad pedirá un ser humano altamente crítico y capaz de servir a su pueblo en proceso de cambio revolucionario.

Podría ser posible que alguien objetara que hay países, como es el nuestro, que no viven ese tipo de cambio así llamado revolucionario. Si nuestro análisis acierta en describir lo que realmente pasa en nuestra sociedad, ya no se trata de lo que quisiéramos ver sino de lo que realmente está pasando. La situación centroamericana, la presencia de posiciones extremistas, la crisis económica actual que todavía no tiene solución, las protestas cada vez más violentas, las medidas de seguridad cada vez más especializadas, etc., son síntomas de una situación revolucionaria que, nos guste o no, están presentes en nuestro país. Que esta situación, esté en un momento distinto al que viven otros países vecinos, es algo que tampoco se puede negar. Sin embargo, nuestra vecindad con países que viven en un grado más alto este tipo de cambio y la imposibilidad de aislarnos de ese fermento revolucionario, confirman nuestra tesis. Por esta razón también se afirma que para nuestra situación existe la necesidad de tener ciudadanos menos ingenuos y más críticos.

En tercer lugar, he afirmado que la educación, para que sea válida en nuestro tiempo y en nuestra situación, ha de reconocer que estamos viviendo la dinámica de esa sociedad, que estamos viviendo ese tipo de proceso de cambio; sociedad y cambio que pide la formación de un ser humano capaz de orientarse dentro de este proceso. Se trata de una educación que sea capaz de servir, a esa sociedad y a ese ser humano, en el nacimiento de las nuevas formas de vida que se anuncian. Esta nueva educación exige una reconceptualización, no solamente de los fundamentos sociológicos y antropológicos de la educación, sino de la educación como un todo y de la didáctica como parte de ella. Sin pretender tocar todos los aspectos que una filosofía

de la educación debería abordar, quisiera referirme a algunos conceptos fundamentales de esa reconceptualización de la educación y su didáctica.

II. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA PRACTICA EDUCATIVA.

Hay, pues, tres tipos de sociedad que generan tres tipos de ser humano: la sociedad estática que genera un ser humano conformista, sumiso y oprimido; la sociedad ingenua que produce un ser humano también ingenuo; y la sociedad revolucionaria que genera un ser humano crítico. Estos tres tipos de sociedad y de ser humano también generan tres tipos de educación como veremos.

Una sociedad estática que genera un ser humano conformista también generará una educación dominadora, manipuladora y enajenadora; una educación "domesticadora", diría Paulo Freire (1970). La práctica de esta educación será dogmática, vertical, repetitiva, ideologizante y hasta represiva. Será una "educación para el cambio", pero entendiendo el cambio como el proceso de "movilidad social" que promueve en la estratificación impuesta por el sistema, llámesele a ese cambio "progreso" o llámesele con cualquier otro nombre.

Este tipo de educación hace uso de la violencia cuando recurre a la represión a través de los sistemas educativos, a lo que Illich (1977) llama los "ritos" sagrados de la tradición. Un ejemplo muy claro de una educación que está al servicio de una sociedad estática podría ser Imídeo G. Nérci (1979), quien afirma:

Surge aquí otra tarea para la educación: la de favorecer el *progreso social*...

Únicamente así no habrá estancamiento ni agresión. Solo así se evitará la revolución.

La educación es la mayor arma antirrevolucionaria de que pueda disponer una sociedad. Es de mucho mayor alcance y eficacia que cualquier otro procedimiento de naturaleza represiva. El lema consiste pues en educar (p. 47).

Como se puede ver, esta educación se pone al servicio del *status*, lo cual prueba que es falso que haya una educación neutra, que ideológicamente está comprometida y que su trabajo implementará una práctica ideologizante.

Por otra parte, una sociedad ingenua que genera un ser humano también ingenuo generará a su vez una educación ingenua. La práctica de esta educación será productora de cambio pero a nivel de sobrevivencia, será poco dinámica, minimizará la opresión del sistema y la pensará como susceptible

al cambio en una forma espontánea. Trabajaré por una "educación para el cambio", entiendo que la educación hará el cambio estructural de la sociedad. Sin embargo, para que se pueda hablar de una educación para el cambio en este sentido deberá haber, al menos, las siguientes condiciones (Mallasis, 1975):

Primero, que la educación como sistema nacional goce de suficiente autonomía en relación con el sistema económico, social y político como para generar posibilidades de cambio.

Segundo, que la educación sea capaz de transformarse a sí misma en un momento cuando todavía no se haya transformado la sociedad que le exige un producto ya programado para sus necesidades.

Tercero, que el sistema económico-social ponga en manos de la educación los medios necesarios para que pueda difundir y actuar en el entorno social para transformarlo.

Si afirmamos que esto es posible caemos en un "voluntarismo" ilusorio e ingenuo. Si por otra parte decimos que la educación es incapaz de dar algún aporte a la sociedad, caemos en un "determinismo" social y en un fatalismo. Nuestra descripción de lo que sería una práctica ingenua de la educación, una práctica de sobrevivencia y poco dinámica, se adhiere a un determinismo social y a un fatalismo. Por el contrario, una educación ingenua que sea agresiva, que piense que es posible que la estructura social opresora cambie mediante la acción educativa, cae en el voluntarismo ilusorio. Si vamos a ser realistas nos daremos cuenta de que no hay autonomía absoluta de la educación en relación con el sistema que le da posibilidades de existencia, que una transformación en las raíces del planteamiento educativo sin que haya cambiado el sistema vigente será considerado inevitablemente revolucionario y, como tal, nunca gozará de los medios para difundir y llevar hasta las últimas consecuencias sus nuevas alternativas. Al contrario, el sistema tratará de "recuperar" los esfuerzos locales de cambio, de servirse de ellos para su propia consolidación o destruirlos por medio de la represión.

Una sociedad revolucionaria que exige la formación de un ser humano realista, lúcido y crítico también generará una educación más democrática y más científica. La práctica de esta educación será horizontal, participativa, creadora, transformadora y liberadora. La tarea de la educación será iniciar el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, de una conciencia pasiva a una con-

ciencia creadora y de una conciencia espontánea a una conciencia científica. Se trata de una educación que acompañe el proceso de cambio que es económico, social y político y no solamente educativo. Será, entonces, una "educación para el cambio" pero no porque la educación vaya a realizar los cambios sociales, lo cual no ha sucedido en ninguna época de la historia, sino porque la educación será la "partera", la "comadrona", que habrá de acompañar a su pueblo para prepararlo, para atenderlo y para servirle en el proceso de cambio hasta el momento cuando esta sociedad dé a luz nuevas formas de vida, más humanas y más justas.

Para que la educación sea válida en nuestro tiempo y en nuestra situación, habrá de tomar en cuenta que estamos viviendo en una sociedad en proceso de cambio revolucionario, que dicha sociedad está pidiendo la formación de un ser humano más crítico, más creador y más científico, capaz de orientarse dentro de ese proceso de cambio, sociedad y "perfil óptimo" (Segall, 1983) del ser humano que exigen una educación que los acompañe, que los prepare, los atienda y les sirva en ese proceso.

Por esta razón, he propuesto una didáctica que sea menos dogmática y más crítica, menos repetitiva y más creadora y menos ideologizante y más científica (Ordóñez, 1985). Ya en otro momento he ampliado este contraste. Lo que hago aquí es simplemente señalar sus implicaciones didácticas.

El dogmatismo en la práctica educativa provoca, al menos, los siguientes resultados: primero, que el contenido que nos llega de otros lugares es tomado como un *a priori* absoluto que da origen a un tipo de pensamiento centrado en otras necesidades, otros valores y otras aspiraciones que no son las nuestras. Segundo, que se distorsiona el planteamiento gnoseológico: se usan los contenidos que se adoptan como absolutos como conocimiento que se transmite a personas que habrán de recibir ese contenido en forma acrítica. Así, se habla de la enseñanza como una tarea exclusiva del educador y del aprendizaje; como una tarea exclusiva del educando, planteamiento que postula un conocimiento como "acto digestivo" que ignora el descubrimiento, el conocimiento como acto creador y recreador (Freire e Illich, 1975). Tercero, que se fortalece un pensamiento dependiente: se adoptan métodos y técnicas sin adaptación, sea por lo deslumbrante que se nos aparecen o por la simple moda. Cuarto, que se genera un pensamiento poco auténtico: simplemente se piensa como otros.

Lo que propongo es una práctica educativa, esto es una didáctica, más crítica. Entiendo por criticidad una actitud indagadora, problematizadora y transformadora. Evidentemente, no podremos enseñar a espaldas del conocimiento que nos llega. El problema no está, para nuestra didáctica, en el contenido científico, metodológico y técnico que nos llega, sino en la forma como ese conocimiento se incorpora a nuestra tarea educativa. Recibir el conocimiento que nos llega es indagar las condiciones socio-históricas que hicieron posible su planteamiento, es problematizar ese conocimiento desde la perspectiva de nuestras necesidades y transformar ese conocimiento para que responda a nuestra situación. Este proceso supera el dogmatismo y nos ubica en una actitud crítica.

En segundo lugar, la repetición en la práctica educativa provoca, al menos, los siguientes resultados: primero, perpetúa la dependencia, se consumen productos y se posterga la tarea productora. Segundo, con frecuencia se hace absurda e irrelevante para la historia, la sociedad y la manera de ser que es propia. Tercero, genera una reflexión superficial que con frecuencia es anecdótica y elocuente pero que evade los problemas fundamentales que son propios.

Lo que proponemos es una didáctica creadora, esto es, que produzca formas de trabajo educativo que sean acordes con la naturaleza de nuestros problemas. Nuevamente afirmo que no es posible enseñar ignorando el conocimiento que nos llega de otros lugares. Como dice Freire (1979): "La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple" (p. 104). Para poder adaptar algún método o técnica en el proceso de la enseñanza hay que recrearlo. La creación y la re-creación son las actitudes que superan la repetición mecánica y los absurdos que con frecuencia se practican en este campo.

En tercer lugar, la práctica educativa ideologizante provoca, al menos, los siguientes resultados: primero, que obliga a adoptar una ideología y no la propia realidad. Ignorar la realidad a la cual pertenecen los problemas que confrontamos, la realidad histórico-social que los condicionan, es enajenarse, perder el sentido de la propia realidad y comenzar a vivir otra realidad que es ajena a la propia. El problema radica en que una práctica educativa dogmática y repetitiva ideologiza y oculta la realidad propia. Segundo, que una práctica educativa ideologizante obstruye el trabajo científico. Comprendo por trabajo científico la produc-

ción metódica del saber (Quintanilla, 1979), metódica en tanto que el método ha de corresponder al objeto que pretendemos conocer o al problema que necesitamos resolver. Adoptar métodos y técnicas de enseñanza sin conocer el contexto social del cual proceden ni el perfil al cual responde, es transferencia de una "visión del mundo" (Gramsci, 1978); es justificación de una realidad distinta a la propia más que una rigurosidad metódica, es decir, una labor científica.

Proponemos entonces, que la didáctica que se practique lleve como propósito no tanto la funcionalidad cuanto la rigurosidad científica; no tanto una actitud ideologizante cuanto una producción metódica del conocimiento. No digo que sea posible aplicar una didáctica sin ser tributario a una ideología, tampoco digo que sea posible hacer ciencia sin ser condicionado por una ideología; lo que digo es que una labor científica, precisamente por su carácter racional, debe tener un carácter desideologizante aunque en este esfuerzo se haga tributario a una ideología. No es un error estar al servicio de una ideología, tampoco es posible no estarlo, lo que señalo es que al realizar una labor científica, como es la aplicación de métodos y técnicas en la tarea de la enseñanza, estemos al menos conscientes de los distintos "universos" ideológicos que nos impiden hacer ciencia, y podamos identificar aquellas ideologías que nos permiten responder científicamente a nuestras necesidades.

III. LA DIDACTICA, SINTESIS PRAXIOLOGICA DE LA EDUCACION.

Para lograr una práctica educativa que responda a una sociedad como la nuestra, que se guíe por un "perfil" humano como el que nos exige nuestra sociedad, que se enmarque en una teoría educativa propia, necesitamos replantear también nuestra concepción didáctica.

Tradicionalmente, la palabra didáctica ha seguido la comprensión que le ha dado el origen griego del término *didaskhein* que significa enseñanza. Por esta razón Karl Stöker (1971) ha dicho que "toda didáctica cree en la posibilidad de emitir enunciados universalmente válidos acerca de la enseñanza". Por el momento solamente quiero señalar el objeto de la didáctica que, según Stöker, es la enseñanza. La posición de Stöker coincide con la definición generalizada de que la didáctica es la "doctrina general de la enseñanza", no en cuanto a "doctrina" que Stöker cuestiona, sino en cuanto al objeto principal que, insisto, es la enseñanza.

Aquí hay que reconocer que si nos atenemos al sentido etimológico griego también debemos recordar que *didaskhein* fue una palabra utilizada dentro del contexto de la acción educativa del *paidotriba*, una de las imágenes del educador griego cuyo nombre significa "golpeador de niños". Y aunque es cierto que Atenas llegó a tener una "enseñanza libre", dicha enseñanza siempre estuvo interpretada en el contexto de una sociedad clasista donde la enseñanza estaba en manos de los nobles (Ponce, 1978). Por esta razón, el concepto de didáctica ha expresado desde los griegos el sentido de una enseñanza en una dirección, aquella que va del educador hacia el educando, ignorando, o al menos opacando, el aprendizaje y la presencia de otros elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el concepto de didáctica ha cobrado un nuevo sentido en los últimos tiempos, un sentido que ya no es fiel al que sugiere el origen etimológico de la palabra. Oscar Ibarra Pérez (1970), por ejemplo, comprende la didáctica como la dirección que el educador provee al aprendizaje del educando. Desde esta perspectiva, el educador es simplemente un director y la enseñanza está al servicio del aprendizaje, es algo así como la "nodriza" de ella. Sostiene entonces que la didáctica es sinónimo de metodología que, en manos del educador, es solamente instrumento de dirección técnica del aprendizaje de los educandos. Así, la didáctica

"tiene por objeto el estudio de los métodos, técnicas, procedimientos y formas, examinados desde un punto de vista general, si se trata de la *metodología o didáctica* general, y de la *didáctica o metodología* especial, si cada uno de esos elementos se refiere o aplica a las distintas materias o disciplinas del aprendizaje" (p. 39).

Ibarra usa, en vez de enseñanza, "instrucción" que tiene dos elementos: la intencionalidad del educador y la necesidad del educando, pero siempre "subordinando la instrucción al educando". Educar entonces no es transmitir, nos sigue diciendo Ibarra Pérez, sino asistir a un alumbramiento. La educación es una actividad que sigue un plan y pretende llegar a un fin, plan y fin que son posibles mediante el estudio sistemático de los métodos y las técnicas, esto es, la didáctica. Los elementos de la didáctica son, por tanto, tres: la enseñanza, el aprendizaje y el método, que corresponden a los tres elementos fundamentales del proceso de la educación: el educador, el educando y el objeto que habrá de ser conocido. Es evidente que el concepto de enseñanza ha modificado su sentido; sin

embargo, la enseñanza sigue siendo la función del educador, el aprendizaje sigue siendo la tarea del educando y el contenido sigue siendo lo que el educador enseña al educando y lo que el educando aprende del educador. En pocas palabras, el esquema sigue siendo el tradicional.

La pregunta que ahora nos hacemos es: ¿cuáles son los fundamentos que orientan un replanteamiento de nuestra concepción de didáctica? Se proponen, al menos, cinco: el histórico-social, el antropológico, el educativo, el filosófico y el metodológico.

En primer lugar, antes de proponer una didáctica que nos sea más eficaz considero necesario comprender nuestra historia y nuestra sociedad. Nuestra historia en tanto que ella heredó formas de ser que configuran nuestra manera de ser como pueblo y como individuos en el día de hoy. La historia de nuestros pueblos también es rica en experiencias, logros y dificultades, que nos advierten sobre el rumbo que debe llevar nuestra práctica actual. También es necesario comprender nuestra sociedad, que hemos interpretado en proceso de cambio revolucionario, que es el entorno económico, social y político que pone en crisis la educación tradicional y pide una nueva educación. Sociedad en tanto que proceso dinámico que entrega su juventud al tutor educativo para que lo forme de acuerdo con las exigencias históricas y sociales de nuestro tiempo. La didáctica, un aspecto del proceso educativo, está al servicio de esas exigencias y esas necesidades. El contenido de la educación no podrá ser seleccionado de espaldas a nuestra realidad ni el método que exigen esos contenidos, que son el objeto del conocimiento educativo. El contenido que habrá de determinar el método es aquel que tiene relevancia para nuestra historia y nuestra sociedad, que son parte de nuestro mundo.

En segundo lugar, antes de proponer una didáctica, se nos hace necesaria una comprensión de nosotros como seres humanos. Se trata de un estudio antropológico que nos brinde los fundamentos sobre los cuales se construyen los perfiles así llamados de entrada y de salida. Una comprensión histórica, social y antropológica; una antropología de lo que es el ser humano nuestro, hará posible formular con mayor acierto lo que significa en nuestro contexto ser profesional y a la vez formular con mayor acierto el "perfil óptimo", o sea, el papel que habrá de jugar el educando como profesional del futuro inmediato, perfil que define sin lugar a dudas el tipo de educación que se ha de llevar a la práctica.

En tercer lugar, antes de proponer una nueva conceptualización de nuestra didáctica se nos hace necesario comprender teóricamente los factores que inciden en la práctica educativa. La práctica educativa de otros tiempos ha sugerido una estructura de este proceso que tiene tres elementos, práctica que comprobamos en nuestro tiempo. Los tres elementos son: el educador, el educando y el contenido. Sin embargo, aquí hay que hacer un correctivo gnoseológico. La relación educador-educando, como dice Freire (1968), es mediatizada por el mundo, esto es, por el contenido que es parte de nuestro mundo. Tanto el educador como el educando son los sujetos de la educación que objetivan el objeto del conocimiento que es el contenido.

La ubicación del sujeto (que en este enfoque son el educador y el educando) frente al objeto pondrá al proceso educativo en su dimensión correcta, gnoseológicamente hablando. Esto significa que la relación entre el educador y el educando no puede ser vertical sino que tiene que ser, por necesidad, horizontal. Esto también significa que los métodos y las técnicas no serán aquellas que sirvan para transmitir conocimiento sino aquellas que ayuden a plantear convenientemente el objeto que ha de ser conocido; los métodos y las técnicas no serán aquellos que ayuden a memorizar contenido sino aquellos que ayuden a descubrir nuevos conocimientos, a producir conocimientos. El contenido será siempre el "problema" que deberá ser planteado metódicamente para ser conocido, y la relación entre educador y educando será siempre una relación de conocimiento; será comunicación en el quehacer científico. Aunque siempre se estará expuesto a dogmas, repeticiones e ideologías, la tarea principal será ser más crítico que dogmático, más creador que repetitivo y más científico que ideológico.

En cuarto lugar, el correctivo gnoseológico implica una filosofía distinta de la educación. Para proponer una reconceptualización de una didáctica que sea nuestra se hace necesario una revisión filosófica de la educación. Como nos dice Oliveira Lima (1976), el concepto de educación cambia en una forma radical cuando abandona la función del educador como "profesor-informador" porque habrá de abandonar también la función del "alumno-oyente", memorizador y repetidor. El nuevo enfoque gnoseológico supone un "alumno-investigador", que indague, que busque soluciones nuevas. El educador, que no pierde su posición de

sujeto de la educación, será un experto en didáctica a la disposición de las exigencias de la producción del conocimiento. El correctivo gnoseológico también exige un planteamiento epistemológico, un estudio de la "investigación científica y su producto" que habrá de tener lugar en las aulas. La epistemología es eso, la filosofía de hacer ciencia (Bunge, 1981). Lo que hemos querido decir es que, para poder hacer un uso correcto de los métodos y las técnicas en lo que tradicionalmente hemos llamado enseñanza, es necesario poner en agenda un estudio de la filosofía de nuestra práctica educativa.

En quinto lugar, la reconceptualización de nuestra didáctica exige plantearse las implicaciones metodológicas y técnicas de ese correctivo gnoseológico y epistemológico. El correlato directo de la relación educador-educando mediatizada por el contenido, objeto del conocimiento, es la relación enseñanza-aprendizaje mediatizada por el método. Esto significa plantear ya algunas hipótesis de trabajo:

Primera hipótesis: que la didáctica no es ya más una ciencia de la enseñanza o del aprendizaje, sino que es la teoría del método y de la técnica que hace posible la enseñanza y el aprendizaje. Aquí seguimos las sugestivas afirmaciones de Ibarra Pérez (1970).

Segunda hipótesis: que la enseñanza y el aprendizaje son funciones tanto de educandos como de educadores. Las relaciones entre el educador y el educando no solamente serán mediatizadas por el objeto de estudio que ambos habrán de investigar sino también por el método y la técnica que apliquen en esa investigación. Entonces, los métodos y las técnicas no serán aquellos que sirvan al educador exclusivamente, sino aquellos que puedan ser utilizados por educadores y educandos.

Estas hipótesis ponen el contenido y el método en el lugar central de una didáctica para nuestro tiempo y nuestra situación. Dentro del contexto de lo dicho no será posible seguir repitiendo contenidos que no tengan relación con nuestra realidad histórico-social, ni métodos que contradigan las características de una educación que pretenda responder a una sociedad en proceso de cambio y de cambio revolucionario.

Si aceptamos la hipótesis de que la didáctica es la teoría del método y de la técnica que se aplica para educar, la pregunta es sobre el sentido que le estamos dando al método. El método que media entre la enseñanza y el aprendizaje es el movimiento entre el sujeto que conoce y el objeto por cono-

cer, esto es, el contenido. Este movimiento se va dando entre la acción del sujeto sobre el objeto para conocerlo y la reflexión que esa acción va provocando en el sujeto que investiga. Es un movimiento dialéctico porque esa relación entre acción y reflexión, que en una palabra conocemos como praxis, parte de una percepción de pensamiento común del objeto y se va profundizando progresivamente hasta penetrar en la esencia de los objetos observados. A su vez, es un movimiento dialéctico que también tiene la capacidad de observar un objeto cambiante, que responde a una concepción dinámica del mundo, que tiene la capacidad de acompañar a una sociedad en proceso de cambio. La praxis es entonces el método por excelencia, el proceso dialéctico entre la reflexión sobre el objeto por conocer y la acción del sujeto sobre el objeto que se ha comprendido, reflexión que no solamente incorpora los nuevos elementos adquiridos en la acción sobre el objeto, sino que aprovecha todo el conocimiento ya adquirido en otros momentos, acción que se realiza con la lucidez que proporcionan los conocimientos previos y que proveen los nuevos conocimientos. La praxis es la superación de toda antinomia entre teoría y práctica, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la conciencia cognoscente y la realidad que queremos conocer. La praxis es el método fundamental que orientará cualquier otro método específico y cualquier otra técnica que ponga a su servicio. Por esta razón he afirmado que la didáctica es la síntesis praxiológica de la educación.

IV. EVALUACION CRITICA HECHA A ESTAS REFLEXIONES

La discusión del plenario del Seminario hecha inmediatamente después de la presentación de estas reflexiones fue altamente emotiva. Preocupaban, especialmente, dos problemas: la relación entre ideología y educación y la interpretación de un cambio revolucionario de nuestra realidad social. En el primero de los casos, se decía que mi ponencia criticaba una educación ideologizante pero a la vez se enmarcaba en otra ideología. Como lo afirmé en su oportunidad, no es posible educar sin ser tributario a una ideología, es decir, no hay práctica educativa neutra. El problema radica en la práctica de una educación que ideologiza —esto es, que promueve una ideología— y una educación que promueve el trabajo científico. Esto nos pone en una disyuntiva: o definimos por una ideología que

ideologiza o definimos por una ideología cuya prioridad es hacer ciencia. En cuanto a la segunda preocupación, la de una visión de un cambio revolucionario de nuestra sociedad, pueda ser que me equivoque. Si no lo viera tan evidente, por supuesto que no lo afirmaría. No estoy pidiendo que se sea revolucionario; es decir, no pretendo ideologizar. Lo que pretendo es que haya una educación altamente crítica, creadora y científica que sea capaz de responder a la altura de nuestros tiempos.

El trabajo de las comisiones del Seminario en cuestión analizó más serenamente mi presentación que todos tenían por escrito. Estas comisiones hicieron una evaluación crítica que transcribo en su totalidad por considerarla importante (CIDE, 1984).

- El planteamiento filosófico ataca el problema en su raíz, con lógica formal y dialéctica; su enfoque epistemológico nos obliga a tener conciencia de nuestro actual papel, el desempeño de nuestra influencia en la adquisición de posiciones dogmáticas y hasta qué punto las estamos sosteniendo y nutriendo a través de la docencia, sin percatarnos, o quizás creyendo que es lo mejor, no vemos más allá de nuestro círculo de vida.
- El autor recomienda para la didáctica: enseñanza, aprendizaje y método. Si bien el título menciona orientaciones prácticas, no las desarrolla. Por ejemplo, una metodología de o hacia el cambio. Existen esfuerzos recientes en los centros de educación superior para iniciar este proceso; sin embargo, son tímidos, aislados, sin unificación de esfuerzos y recursos y con ausencia total de mecanismos de control, coordinación y divulgación intra e interinstitucional.
- Su concepción de cambio revolucionario no puede ser global; deben establecerse científicamente prioridades y urgir el cambio en aquellas de prioridad uno, luego las de mediano y largo plazo, para evolucionar a otras etapas del cambio; de lo contrario, podría caerse de un dogma en otro, lo que sería más perjudicial que la misma ingenuidad.
- Resulta necesario aclarar su concepto de autonomía. Creemos que se refiere al libre pensamiento, porque en lo referente a recursos siempre dependeremos del Estado, salvo que se construya una estructura económica propia que implicaría cambios en los estatutos orgánicos de las universidades y en la Constitución Política de Costa Rica.

- La relación práctica-reflexión (praxis) como modelo didáctico es posible bajo condiciones que capaciten al docente y al alumno, así como a administradores de la enseñanza; además, crear un clima nuevo (de apertura) y dotar con más tiempo al docente para la planificación conjunta con los estudiantes.
- La ponencia es una interesante reflexión filosófica y un cuestionamiento del papel de la educación en la sociedad, pero no contiene un desarrollo concreto del concepto de didáctica como síntesis praxiológica.
- El mensaje de la ponencia se basa en la urgencia de una nueva concepción pedagógica, fundamentalmente crítica, fundamentada en el proceso político, económico y social que se desarrolla en América Latina.
- La ponencia presenta el reto de construir en la praxis educativa una didáctica adecuada a esas nuevas demandas reales de las mayorías de nuestra sociedad, ya que ésta avanza inexorablemente hacia un proceso de desalienación. Hay que tener cuidado de que los cambios sean cambios para cambiar y no cambios para retrasar el cambio.
- La ponencia compromete a la búsqueda científica, permanente y dinámica de formas y acciones que permitan convertir un aparato ideológico e ideologizante como es la educación, es un instrumento de desideologización o de desalienación.
- Promover un estudio epistemológico y filosófico que tienda no sólo al esclarecimiento de la práctica educativa actual, sino también a toda la educación como ciencia y que constituya, además, una orientación adecuada, crítica y creativa, para el ejercicio de la docencia, en función de un futuro más humano, debe ser una tarea impostergable.
- La ponencia enfoca la problemática desde los puntos de vista filosófico y sociológico, pero carece de enfoque psicológico (pp. 16, 17).

* Utilizo el término "radical" en el sentido etimológico. Me refiero al cambio fundamental, al cambio de raíz. En este sentido, radical no es sinónimo de extremismo.

BIBLIOGRAFIA

Bunge, Mario. *Epistemología, Ciencia de la Ciencia*. Barcelona-Caracas. México: Editorial Ariel, 1981.

CIDE. *Informe del Primer Seminario Nacional de Didáctica Universitaria*. Heredia, C. R.: Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, 1984.

De Oliveira Lima, Lauro. *Mutaciones en Educación, S/McLuhan*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1976.

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

----- *¿Extensión y Comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, S. A., 1973.

----- *Contribución al proceso de concientización en América Latina*. Montevideo: Suplemento de la Revista Cristianismo y Sociedad, 1968.

----- *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina, 1970.

----- *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A., 1979.

Freire, Paulo e Illich, Iván. *Diálogo*. Buenos Aires: Ediciones Península, 1975.

Ibarra Pérez, Oscar. *Didáctica Moderna*. Madrid: Aguilar, S. A. de Ediciones, 1970.

Illich, Iván. *Alternativas*. México: Editorial Joaquín Mortiz, S. A., 1977.

Levitas, Maurice. *Marxismo y Sociología de la Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A., 1979.

Malassis, Louis. *Ruralidad, Educación y Desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Huemul, S. A., 1975.

Nérico, Imídeo G. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1979.

Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.

Segall, Asher J. "Métodos para diseñar Cursos de

Ciencias de la Salud". En *Guía para la elaboración del Perfil Profesional* del Departamento de Docencia Universitaria. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica, 1983.

Sorokin, Pitirim. *Dinámica Social y Cultural*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1962.

Stöker, Karl. *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1971.

al cambio en una forma espontánea. Trabajaré por una "educación para el cambio", entiendo que la educación hará el cambio estructural de la sociedad. Sin embargo, para que se pueda hablar de una educación para el cambio en este sentido deberá haber, al menos, las siguientes condiciones (Mallasis, 1975):

Primero, que la educación como sistema nacional goce de suficiente autonomía en relación con el sistema económico, social y político como para generar posibilidades de cambio.

Segundo, que la educación sea capaz de transformarse a sí misma en un momento cuando todavía no se haya transformado la sociedad que le exige un producto ya programado para sus necesidades.

Tercero, que el sistema económico-social ponga en manos de la educación los medios necesarios para que pueda difundir y actuar en el entorno social para transformarlo.

Si afirmamos que esto es posible caemos en un "voluntarismo" ilusorio e ingenuo. Si por otra parte decimos que la educación es incapaz de dar algún aporte a la sociedad, caemos en un "determinismo" social y en un fatalismo. Nuestra descripción de lo que sería una práctica ingenua de la educación, una práctica de sobrevivencia y poco dinámica, se adhiere a un determinismo social y a un fatalismo. Por el contrario, una educación ingenua que sea agresiva, que piense que es posible que la estructura social opresora cambie mediante la acción educativa, cae en el voluntarismo ilusorio. Si vamos a ser realistas nos daremos cuenta de que no hay autonomía absoluta de la educación en relación con el sistema que le da posibilidades de existencia, que una transformación en las raíces del planteamiento educativo sin que haya cambiado el sistema vigente será considerado inevitablemente revolucionario y, como tal, nunca gozará de los medios para difundir y llevar hasta las últimas consecuencias sus nuevas alternativas. Al contrario, el sistema tratará de "recuperar" los esfuerzos locales de cambio, de servirse de ellos para su propia consolidación o destruirlos por medio de la represión.

Una sociedad revolucionaria que exige la formación de un ser humano realista, lúcido y crítico también generará una educación más democrática y más científica. La práctica de esta educación será horizontal, participativa, creadora, transformadora y liberadora. La tarea de la educación será iniciar el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, de una conciencia pasiva a una con-

ciencia creadora y de una conciencia espontánea a una conciencia científica. Se trata de una educación que acompañe el proceso de cambio que es económico, social y político y no solamente educativo. Será, entonces, una "educación para el cambio" pero no porque la educación vaya a realizar los cambios sociales, lo cual no ha sucedido en ninguna época de la historia, sino porque la educación será la "partera", la "comadrona", que habrá de acompañar a su pueblo para prepararlo, para atenderlo y para servirle en el proceso de cambio hasta el momento cuando esta sociedad dé a luz nuevas formas de vida, más humanas y más justas.

Para que la educación sea válida en nuestro tiempo y en nuestra situación, habrá de tomar en cuenta que estamos viviendo en una sociedad en proceso de cambio revolucionario, que dicha sociedad está pidiendo la formación de un ser humano más crítico, más creador y más científico, capaz de orientarse dentro de ese proceso de cambio, sociedad y "perfil óptimo" (Segall, 1983) del ser humano que exigen una educación que los acompañe, que los prepare, los atienda y les sirva en ese proceso.

Por esta razón, he propuesto una didáctica que sea menos dogmática y más crítica, menos repetitiva y más creadora y menos ideologizante y más científica (Ordóñez, 1985). Ya en otro momento he ampliado este contraste. Lo que hago aquí es simplemente señalar sus implicaciones didácticas.

El dogmatismo en la práctica educativa provoca, al menos, los siguientes resultados: primero, que el contenido que nos llega de otros lugares es tomado como un *a priori* absoluto que da origen a un tipo de pensamiento centrado en otras necesidades, otros valores y otras aspiraciones que no son las nuestras. Segundo, que se distorsiona el planteamiento gnoseológico: se usan los contenidos que se adoptan como absolutos como conocimiento que se transmite a personas que habrán de recibir ese contenido en forma acrítica. Así, se habla de la enseñanza como una tarea exclusiva del educador y del aprendizaje; como una tarea exclusiva del educando, planteamiento que postula un conocimiento como "acto digestivo" que ignora el descubrimiento, el conocimiento como acto creador y recreador (Freire e Illich, 1975). Tercero, que se fortalece un pensamiento dependiente: se adoptan métodos y técnicas sin adaptación, sea por lo deslumbrante que se nos aparecen o por la simple moda. Cuarto, que se genera un pensamiento poco auténtico: simplemente se piensa como otros.