

Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos

1º Capítulo de Didáctica General

La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

McGraw-Hill/Interamericana de España.S.A.U.2008

AUTOR:FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ *Universidad Complutense de Madrid*

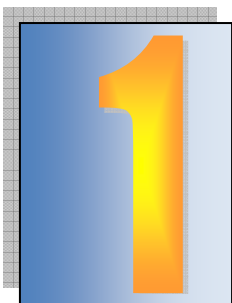
Adaptado: Prof. Gaby Ulate S.

Curso Didáctica Específica, Educología 2008

«No siempre por culpa de los profesores; a menudo es su inteligencia, que necesita ver el hilo conductor, pero es demasiado perezosa para buscarlo y encontrarlo. Pero para ayudarla, hace falta que comprendamos bien qué es lo que los detiene.»

POINCAIRÉ (1963a: 93).

INTRODUCCIÓN



El conocimiento es un proceso, una búsqueda; sus estímulos son dudas e interrogantes, curiosidad alertada, imaginación en actividad; mantenerlo es parte muy importante en el hacer educativo. Con qué y cómo se dan las salidas para remover la pereza y conducir a la persona a mejor satisfacción, es lo que a la Didáctica le interesa, lo que a la comunicación educativa llena. La educación no es una actividad desde fuera, no es una yuxtaposición a lo existente en el ser humano, sino un desarrollo íntimo de cuánto somos, vamos siendo en el vivir inserto en el proceso evolutivo del cosmos. La racionalidad necesita ser educada para integrarse plenamente en su cometido. Para educar son necesarias

actividades didácticas que el alumno no conoce pero las disfruta o padece. Estas páginas son para profesores o aspirantes a serlo.

1. EL CONOCIMIENTO Y SU COMUNICACIÓN

La razón es nuestra entidad diferenciadora. La razón no constituye una sobre posición pasiva al ser humano, está biológicamente en él y tiene una esencialidad activa; a su hacer lo llamamos pensamiento —también: reflexión, entendimiento, ideación, meditación, invención, descubrimiento, imaginación, etc.— actividad compleja y de campo semántico amplio y trascendente. La razón es el complejo encefálico en su dinámica de compleja movilidad y cambio, como corresponde al proceso evolutivo al que pertenece.

1.1. En torno al conocimiento y al conocer

Al efecto sucesivamente acumulado de la actividad de la razón, lo llamamos conocimiento. Acumulación sucesiva pues esto corresponde a su dependencia como efecto, la causa está en la actividad racional. La cambiante estructura del encéfalo y cuanto le conforma, apoya su sucesiva estructuración desde una potencialidad genética que va constituyendo a los seres humanos. La corteza cerebral —córtex— es su parte más activa, singular de los homínidos supervivientes y evolutivamente en proceso de conformación sucesiva; los elementos confortantes los llamamos flujos de neurotransmisión que afectan también a los somas neuronales. La variabilidad de estos flujos y los cambios que produce son el conocimiento.

El conocimiento es así, un proceso perteneciente a la evolución y, como tal, necesita precedentes, nunca es completo y, consecuentemente, se muestra falible. Ambas cosas,

in-compleción y falibilidad hacen que la actividad educativa sea naturalmente necesaria. En apretada secuencia con la genética, la educación es la respuesta para ir superando aquellas limitaciones del conocimiento que, producido como está por la razón activa, es a ella a la que sirve y a la que se dirige: se educa la razón pues es con su actividad con la que participa, está en el proceso evolutivo. Precedentes y continuidad, ésta como conocer, son sus distintivos permanentes (González, 2007a). Conocimiento como efecto y acción entonces, en la actividad educativa.

El proceso evolutivo comienza con el origen del mundo y la racionalidad necesitó quince mil millones de años para obtener la plenitud de su esencialidad y cometidos. Porque está entrañada en la evolución, entender, ir entendiendo sucesivamente su pasado, es su propia constitución y estructura en generación permanente, como el universo: desde su esencialidad y cometidos desalienta al ser mismo de la naturaleza alienada en su ir siendo obediencia que no interpreta. Por su entrañamiento en la evolución y tener acceso sucesivo a la desalienante actividad que la caracteriza, se explica a sí misma, no sólo describe, explica cuanto el mundo es. A esa explicación incompleta y falible, llamamos conocimiento: organización de los significados de cuanto el mundo va siendo en su proceso. A esta cualidad de organizar significados le llamamos lengua, dotación exclusiva de la racionalidad (Chomsky, 1989).

El conocimiento se va construyendo, articulándose sobre precedentes; en cada ser humano el precedente es genético o el resultado de aportaciones personales, genéticas también, propiciadas por la educación. En la genética la naturaleza nos deja una porción de ella misma como estructuraciones sucesivas, estadios sin solución de continuidad que sólo lo son desde las posibilidades y necesidad de cada razón; a las posibilidades las mediatiza, y es su efecto fundamental, la actividad educativa. La genética y la educación, en ajustada secuencia, conviene recordarlo, producen las concretas personalidades humanas, no hay dos idénticas, las diferencias obligan a las distintas formas de acercarse educativamente a las diversidades. Las diferentes formas de construirse el conocimiento producen maneras racionales del ser en las que, aquello que constituye la racionalidad: ser como resultado permanente de su completa actividad, genera todas las formas del conocimiento, formas que incluyen los afectos, emociones, sentimientos, etc., con sus singulares manifestaciones. Lo que se llama habitualmente planificación y la base de las programaciones concretas tiene aquí su asiento, pero de otra manera.

1.2. La comunicación como necesidad

A la racionalidad concierne esa acción desalienadora —en el exponer de Hegel (1988)— antes citada que necesita de la comunicación, más allá del supuesto de Ayer (1969: 71), pues si bien podemos pensar, elaborar significaciones sin que éstas necesiten ser comunicadas, la construcción de discursos coherentes, consistentes y en positivo progreso, estaría anulada desde su origen pues, las primitivas debilidades, al no ser superada, conducirían a meras redundancias con escasa o nula posibilidad de salir de sí o hacerlo con tan corto alcance que retornarían sobre sí mismas. A la ocurrencia útil la hace práctica la concurrencia y desde este

Concurrir compartiendo, comunicándose, otras ocurrencias surgen. La debilidad singular necesita el rescoldo de los otros para no vivir atrincherada en su pura defensa permanentemente limitada y en reducción. Defenderse de los otros en paz, es una manera de progresar. El egoísmo es inexcusable pero el contenido de la racionalidad puede ser educado. Integrado el ser humano en lo pensado como mundo, nada es nunca completo pero, desde las diversidades del pensar, la persona singular siempre aprende de la enseñanza del mundo que también conforman los otros.

Generar significados es la acción inmediata de la razón, así nacemos y como posibilidad a ejercer obligadamente avanza por los caminos que la educación abre o va

desenmarañando. Desde el comienzo los sentidos ejecutan sus cometidos, dotados con los vocabularios genéticos que posibilitan su hacer. Vemos como dice Eisner (1987: 164), pero «ver es un logro que depende del alfabetismo visual». Nuestros sentidos están hechos para apoyar la acción significativa. Sólo tenemos significados; incluso antes de que los sentidos actúen ese es el requerimiento de la razón. No tenemos las cosas en su estado físico, lo impide la impenetrabilidad y su estar siendo en el que se esconde todo ser, fluye, como dijera Heráclito. La misma racionalidad en su ser evolutivo necesita esa movilidad a la que se ajusta la suya propia, ajuste en el que la razón naturalmente está. El significado es una criatura de la racionalidad, todo son significados. Esto es cuanto somos: un puñado de significados, lo que conocemos, la inquieta actividad neural, que así misma se explica cómo significado. Pero las cosas se nos presentan de esta manera ordenada, cosmos; el caos es la pura contingencia, contingencia que el mundo abandona cuando comienza a ser —el caos que la razón significa es la pura residualidad cuya tendencia a ser cosmos le resulta ignorada o, aparentemente, incongruente a la racionalidad—. Los significados llevan el imperativo de un orden, son del cosmos; y la razón está en ese mismo orden: los significados han de ordenarse, convencionalmente, ser —el ser de Parménides— (González, 2007b).

El imperativo del orden cósmico está en la razón, es un significado al que llamo lógica radical, pero no lo es de manera instantánea como significado referido a la totalidad y todas y cada una de sus singularidades: la razón tiene el mundo como significado, la realidad es un significado y los significados son incompletos, imperfectos y falibles en su estar siendo con aquello que también lo está. Y es así porque el significar es una actividad evolutiva en un universo evolutivo que, en su estado, es un ir siendo y por ende imperfecto por incompleto y sin alcance definitivo sobre su seguir siendo, su futuro —falibilidad—. La determinación inicial escapa a lo significable, incluso aunque no existiera el sentido tiempo espacial: su no existencia es ya superar la significación. El mundo está siendo y la razón significando en un límite que les es común. Pero, además, la razón se encontró el cosmos avanzado, pues lo encontró cuando ya el propio universo estaba organizando aquellas estructuras neurales complejas, posiblemente únicas en su seno, capaces de entender qué son en relación con todos los demás seres: entenderse a sí misma la racionalidad como efecto de su propio ejercicio; entenderse entendiendo, la pura comunicación (González, 2007b). Y en consecuencia el ajuste del conocimiento a su programación es armónicamente secuenciado con el planificar. Conocimiento y expectativa en los alumnos son la base para formalizar los programas concretos, dirigidos de otras maneras y para distintos fines

2. LA NECESIDAD EDUCATIVA

En la incontingencia del ser, el mundo es un cosmos, cada uno de sus componentes tiene, va teniendo, su manera de comportamiento como parte del todo. La educación es una actividad

En ajustado proceso de secuencia con la genética, ésta proporciona la potencialidad de ser, la educación la forma concreta de irse realizando. En la naturaleza y en su armónico irse haciendo, todo está en relación de apoyo a todo; así, en la multiplicidad de sus desarrollos posibles, unas direcciones y sentidos son primados, se eligen. En esa naturaleza está desarrollándose el ser humano. Sus formas de desarrollo posible necesitan el concurso del resto, concurso propiciado por cuantas circunstancias concurren en su concreto devenir. La educación es la actividad mediante la cual el desarrollo de cada persona se complementa de manera armónica dentro de las formas de vida en que sucede. Para conseguir esa armonía es necesario que la constituyan un conjunto de actitudes y actividades generadas desde una racionalidad que entiende el ser natural del ser humano y su lógico desarrollo como dispuesto para conseguir el estado general de

bienestar.

2.1. De las potencialidades genéticas al comportamiento

La dotación básica común es genética; entre sus componentes estructurales existen algunos de especificidad bioquímica elemental pero trascendentes para acotar cada singularidad humana. Los biólogos especializados en neurología deberán ir aportando descripciones explicadas de cómo funcionan esas particularidades: de sus posibles patologías se ocupará la medicina, desde un buen dominio de aquello que se ajuste a lo que llamamos normalidad; del cómo de su desarrollo integrado para la consecución de una personalidad definida, la actividad educativa. Esta personalidad debe conocer cómo integrar armónicamente su vivir en las formas de vida a las que pertenece. A la educación corresponde poner a disposición del educando aquellas maneras de desarrollar su vida, maneras desde las que cada persona pueda lograr un desarrollo del que se desprenda la satisfacción de verse dentro de un bienestar generalizado, bienestar al que contribuye y en el que le ayudan; y de conseguirlo con un ejercicio de sus libertades dentro del cual, hacerse de manera compartida con las de los otros, encuentra su más aquilatado valor.

Es evidente, ahí está la vida, que entre la multitud de maneras en que la educación puede darse, las hay que conducen al mal, y no lo es menos que los errores son posibles; pero también lo es que las equivocaciones forman parte del conocimiento y que la incompleción de éste admite cambios en cualquier circunstancia. Educar precisa de un fino oído para la naturaleza, un oído dispuesto a oír sus más débiles sonidos conformadores de ritmos y armonías para el vivir —esa disposición en el percibir es posible, pero debe ser aprendida: está en la base de la formación de los docentes investigadores—. La educación es un proceso natural mediante el cual la naturaleza hace que las racionalidades ajusten sus interrelaciones, como ocurre entre todo lo que la puebla, la llena y constituye: todo está en ajustada conjunción derivada de su imperativo cósmico. De aquí la insistencia de la fina continuidad entre genética y educación, un hecho natural que sirve al desarrollo sucesivamente más armónico y completo de cada una de sus individualidades, las razones (González, 2007b).

Los componentes básicos de todas las estructuras de la naturaleza son idénticos, solemos llamarlos partículas elementales; y como todavía no está claro qué sean éstos «átomos democritianos», es que no hay, desde su más simple originalidad, donde el docente investigador no tenga opción para el ejercicio de su duda, de su interrogación, para sembrarlas en los atentos oídos y ojos de sus alumnos: la atención es ya parte del proceso en el que lo genético encuentra la yuxtaposición —mejor intususcepción— de lo educativo. En este estar atenta la razón, en su apertura al mundo para entender cómo son las posibilidades de su desarrollo, está la base de la conducta, del comportamiento. Es necesario que la educación no malogre esa tendencia que la naturaleza toda tiene, y en ella como parte integrante e integrada, el ser humano.

La educación como hacer escolar, no haciendo lo que no deba para dejar de hacer lo que debiera, como reclamaba Rousseau (1971: 120), pero superándolo, ha de ser esa actividad realizada en aquel ámbito natural en y desde el que los discursos internos se disparan más allá de su sucesiva sujeción a una lengua y encuentran el discurrir en el que el caminar necesita de senderos que faciliten el avance; pero, a la vez, un cambio en el itinerar por nuevos trazados hacia diferentes horizontes: la norma hecha necesita ser cambiada frecuentemente para que el progreso no se detenga y los comportamientos mejoren en su enriquecimiento. A Machado (2001) le gustaba que la educación fuera así, pues si el camino se hace al andar (ibíd.: 239), «por los montes cárdenos camina otra quimera» (ibíd.: 109).

2.2. La singularidad personal como razón educada

Somos entidades evolutivas y serlo nos permite a los humanos entender la evolución siéndole obligatoriamente fieles y explicadores parciales y falibles de su contenido. Organizamos cada descubrimiento significándolo y disponiéndolo después para su comunicación. Al significar atribuimos a los significados, significar y atribuir que no son cosa distinta, una situación en el organigrama constituido por sus precedentes y ampliamos nuestro conocimiento. El genoma humano contiene posibilidades pero las formas de su realización al construir el conocimiento las van constituyendo como ajustes sucesivos en dependencia de los precedentes que ya se han ido conformando de esa misma manera; también el genoma ha sido generado así. Pero a pesar del juego único de cromosomas que constituye cada genoma, ya se ha anticipado que hay variaciones mínimas pero muy significativas en cada espécimen que dependen, en esta concreción ontogénica, además, de las variaciones acumuladas en la filogénesis, como cambios más cercanos y de mejor accesibilidad.

Cada ser humano es único y a esta condición le llamamos singularidad. Por su origen y en las circunstancias desde este mismo origen, los seres humanos somos distintos unos de otros y cada uno de todos los demás. Este ser singular es la posesión que toda persona tiene de sí misma en cuanto es lo único que realmente posee como dueña única: nadie más puede tenerlo. Pero tenemos esencialmente esos mil quinientos gramos que constituyen el encéfalo, configuración bioquímica en su totalidad en que el conocimiento consiste y el conocimiento en su incompleción y falibilidad es cuanto somos pues desde ese ser como proceso —de aquí su incompleción y falibilidad— nos gobernamos en toda manifestación. La racionalidad que nos caracteriza es fruto de herencia pero no está en plenitud en ningún momento de su desarrollo; al irse completando lo llamamos educación. La naturaleza se hace cargo de todas las fases iniciales del desarrollo antes de la embriogénesis, antes incluso de ser los gametos cuya síntesis, que contiene el código completo para hacerlo, nos ha de ir conformando, ya hemos recorrido un largo y diferenciador camino que nos deja con las potencialidades de cuanto, hemos de ser como singularidades personales; es decir como racionalidades en funcionamiento.

El cigoto es un conglomerado de potencialidades la más importante de las cuales acaba dándonos la cualificación de animales racionales, singularidades puras como razón. El complemento sucesivo de la razón nos va diferenciando como personas, nos hace complementarios por la necesidad de seguir siendo: sin el apoyo de las otras razones la racionalidad singular no podría desarrollarse, finiquitaría. En lo precedente como genético somos inicialmente muy próximos, el crecimiento de la racionalidad nos diferencia más pero deja más claro lo evidente de nuestra debilidad que evidencia lo necesario que es el otro, y lo reclama. Podemos vivir en cuanto de niños recién nacidos y pequeños la debilidad misma es una llamada de los apoyos necesarios —no hay aprendizaje sin enseñanza—, luego la comunicación pone de relieve lo que la racionalidad necesita y el afecto, oferta y demanda manifiestas, continúa haciendo de enlace. La relación educativa es la más clara y necesaria de esas relaciones: el afecto hace presente al afecto; existe el afecto negativo. Y todo está en la base de las interacciones educativas en las aulas: la comunicación que educa, lo que suele llamarse intervención, desde otras consideraciones.

3. LA POTENCIALIDAD EDUCATIVA DE TODO CONOCIMIENTO

Lo propio de la razón es significar y desde su comienzo ha venido haciéndolo. Ella misma acumula en sí cuánto va pudiendo, pero su poder es corto y recurre a aherrojar en signos lo que de sus significados puede, transformando los grafemas acumulados en símbolos que acarrear parte de las significaciones para que otras racionalidades, a su manera y en su momento, puedan resucitarla. También los fonemas aglutinados según las leyes de la

gramática, sirven a ese fin, pero su servicio es más perecedero. El conocimiento acumulado como efecto es el mejor referente para seguir conociendo, para conocer. Qué, cómo y para qué se conoce, junto al influjo de los procedimientos, los medios y el ambiente donde se recibe, influyen en el aprender a ser persona que sepa vivir donde vive. Esto es lo que debe irse valorando y, como consecuencia, cómo todo lo anterior lo potencia y sirve. Sólo son útiles las evaluaciones continuas y los consiguientes informes. Las valoraciones son inexcusablemente singularizadas, como los informes. Constituyen el medio para conocer el ajuste evolutivo de la razón a su proceso. Este referente implica una gran exigencia y capacidad de observación, bases para investigar los docentes investigadores, bases que afectan al progreso en la educación y en la vida.

3.1. Del conocimiento como efecto al conocer como acción

El diccionario de la lengua española — DLE — glosa el conocimiento como «acción y efecto de conocer»; aquí invertimos estos términos y la causa ya ha sido expuesta. Producido el conocimiento y guardado en anaqueles que conservan lo escrito, hoy también acumulamos imágenes y sonidos, por tanto también la voz que manifiesta morfemas y en ellos cuánto conocimiento pueden albergar, que queda así disponible para unos concretos y personales usos. Lo importante es que el conocimiento ya efecto, está ahí para ser utilizado como desafiante conjunto de significados que hay, inicialmente, que desentrañar para amoldarlo a aquella de sus formas que lo hacen asimilable desde los precedentes de quienes aprenden. El problema radica en cómo elegir qué conocimientos de los existentes y cuál ha de ser la forma de comunicarlos para que sirvan a los fines previstos. Este camino no es fácil y es lo que llamamos didáctica práctica o parte práctica de la didáctica. La cuestión de elegir la condiciona, fundamentalmente, la formación de los docentes investigadores y la situación de los alumnos con sus potenciales de recepción para aumentar su conocimiento. Lo importante es que el efecto fundamental de aprender es para seguir conociendo, para conocer.

Si el conocimiento es un proceso, el conocer se presenta como una necesidad que hace, a su vez, a la educación necesaria; y esto no se consigue lo mismo con cualquier conocer, ni con toda forma de realizarlo, ni haciéndolo sin atender a objetos y circunstancias (González, 2001). La responsabilidad de estas acotaciones corresponde a los docentes investigadores, lo que son todos los profesionales de la educación. Ellos son los más importantes en la acción educativa; los alumnos son el objeto esencial de su actividad. Educar conlleva una búsqueda permanente, uso de la razón para conocer que suscita el de quienes aprenden. Supone investigar sobre qué, cómo y para qué, este último inseparable de los dos anteriores, junto a qué circunstancias y otros determinantes ha de hacerse y, luego, hacerlo. De aquí la denominación de docentes investigadores. El objeto envolvente de la actividad educativa se refiere al ir consiguiendo un estado general de bienestar siempre mejorable puesto que corresponde al proceso evolutivo. Preparar a quienes deben hacerlo como docentes investigadores viene, en consecuencia, con alguna determinación impuesta desde los exigentes cometidos que les corresponden y su trascendencia.

Qué utilizar para que los alumnos comiencen pronto su actividad de conocer es trabajo que pertenece a los docentes investigadores en cada situación. Elegir el conocimiento depende de una actitud que se forja sucesivamente sobre sus precedentes: eligen bien quienes conocen cómo hacerlo y lo conocen quienes lo han aprendido. Esta es la primera actividad, primera por importancia, en la formación de los docentes investigadores. Pero, ¿cómo se aprende a hacerlo? Es necesario un dominio crítico del significado del conocimiento en el sentido de ser el fruto del ejercicio de la racionalidad, ejercicio que hemos llamado pensamiento y que, en concordancia con Dewey (1989) le agregamos los determinantes de reflexivo y crítico. Esta reflexión y crítica se aprende de los buenos conocedores, personas formadas para entender y asimilar lo realizado por los gigantes a

cuyos hombros caminamos —expresión que parece deberse inicialmente a Bernardo de Chartres, siglo XII, según Elena (1989: 9), que luego recordara Newton y más recientemente, entre otros Merton (1965) y Hawking (2003)—. Saber elegir esos hombros es ya un buen aprendizaje para el necesario contar con buenos docentes investigadores. En educación no podemos ignorar que, como Russell (1974) recuerda, todos los niños no pueden contar con buenos maestros. Preocuparse por ello, sin olvidar que la democracia no lo hace, es ya un buen encaminarse al conocer.

3.2. Somos lo que conocemos

También los docentes tienen esa identificación y la manifiestan. Los alumnos conocen muy pronto cuál es el dominio del conocimiento que tiene cada docente y cuál es la coherencia que deja al descubierto su comunicar: al fin quien se deja ver es el propio docente. La primera derivación perfectamente consecuente es el respeto: el docente que conoce aquello de que trata, con sus limitaciones de incompletud y falibilidad y a ello y a sí se refiere, obtiene de inmediato el respeto de sus alumnos; este respeto se acrecienta si su interés y compromiso son efectos inmediatos de ese conocimiento. Y esto no se aprende de manuales al uso, aunque haya que conocer qué contienen esos manuales, se aprende de lo bueno que existe, esté donde esté, y de su ausencia. El docente ha de tener un dominio de aquello a lo que se refiere que no puede entrar en las referencias directas, pero desde las que éstas alcanzan un sentido trascendente: un docente de educación infantil debe conocer mucho sobre el concepto de número —como lo que pueden ofertar Frege (1972: 81 y ss.), Peano (1979: 59 y ss.), Dedekind (1998: 51 y ss.) o Russell (1967: 145 y ss.)— para enseñar a contar a los niños y trascender el puro conteo. Los conceptos están en estos autores y sus obras, pero ni todos, ni perfectos ni, por tanto, completos; en ellos y en el docente investigador, en su actitud insatisfecha pero coherente y agradecida en su afán buscador, hallarán los niños un formidable aliciente para irse entregando al conocer. Fácilmente este es el único camino para que se vayan olvidando de otras cosas, si ya las aprendieron, o no lleguen a conocerlas nunca como ejercicio personal.

Los niños comienzan a ser las personas que conocen, sea este conocimiento como sea, y su conducta se ajusta a ese conocer desde la temprana edad en la que lo tienen con cierta nitidez. Es necesario que desde el comienzo el camino sea el mejor; para conseguirlo la sociedad entera debe estar comprometida en ello, de lo contrario los responsables políticos tampoco lo estarán. Pero la sociedad no piensa ni decide ni dictamina, eso corresponde a las singularidades humanas que son lo que conocen, de ahí que el comienzo de la responsabilidad de una sociedad, de cada uno de sus componentes, esté en su escuela. En ella deben estar quienes, incluso astutamente conscientes, sean capaces de ir haciendo en y desde ese filtro crítico una práctica para que la sociedad entienda y acepte que la escuela cumple con su cometido. Cuando esto no pasa el retornarlo es más difícil porque la escuela es fundamentalmente el conjunto de sus docentes investigadores y son ellos los que están en la obligación de reaccionar. En su conocimiento estará el germen de un ser cuya manifestación perseverante, coherente, esforzada, comprometida, sencilla, flexible pero evidenciadora del bien general que produce como razón primera y convincente. El motor de este proceder sólo puede estar en la universidad; en ella, los mejores docentes investigadores deben volcarse en una acción de las características antes señaladas. Por las referencias al conocimiento y a su comunicación, la actividad formativa de los docentes es un hacer que debe integrarse en la didáctica.

Bien conocen los componentes de la sociedad, cada uno de ellos, que si quienes tienen la responsabilidad de hacerlo —los docentes investigadores— lo ponen en práctica —poner en práctica se refiere al conocimiento de los docentes investigadores como germen de su ser—, ellos los secundarán. La habilidad de ejecutarlo evitando veleidades adversas y trai-

doras tan frecuentes en la historia, corresponde a los profesores que tienen la responsabilidad indicada: son quienes pasan por circunstancias en las que todo conocimiento es analizado desde la luz con la que ellos lo iluminan; en la universidad el conocer es respetuoso y agradecido, pero basado en un pensamiento reflexivo, crítico en sus análisis, de raíces profundas en la historia y de una consecuencia prospectiva en la búsqueda de progreso. Progreso entrañado en el convencimiento de que un estado general de bienestar es alcanzable paciente pero perseverantemente, en el que cada ser humano llegue a la situación que su equidad demanda y el derecho le reconoce y protege. Esta es la situación en la que ser lo que conocemos encaja en aquello a que nuestro ser y hacer se ajustan, se van ajustando mejor a lo que la naturaleza evolutiva que nos contiene impone, lo demás es ir contra ella y esto es una contradicción en la convencionalidad y un sin sentido en la singularidad personal (González, 2007d).

4. EL PENSAMIENTO Y LOS DISCURSOS DEL DOCENTE: LA DIDÁCTICA

Inevitablemente pensamos porque somos racionales: el pensamiento es la actividad de la razón, así la llamamos, con frecuencia también se utilizan otras denominaciones. Pensar conduce al conocimiento y el conocimiento está en la base de nuestra conducta: somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos. Así es nuestra dotación pero debemos llegar a una forma consecuente de sus efectos. En la naturaleza las causas son muy distintas de los efectos, en ocasiones sorprendentemente diferentes. El proceso evolutivo es así en su manifestación racional: esto es lo que nos dicen los significados a los que accedemos, no tenemos otras fuentes. Pero, consecuentemente, ese acceso y sus efectos pueden ser muy distintos, dependiendo de sus precedentes: nuestro conocimiento y la forma de seguir conociendo. Es decir: no es lo mismo qué sea lo que se conoce, cómo se ha hecho y hace y en qué circunstancias. Aquí está la educación.

4.1. El pensamiento reflexivo y crítico

Ya se ha hecho referencia a esta forma de pensamiento y también se ha citado a Dewey (1989) que dedica el tratado que se cita en su totalidad, a una buena reflexión sobre el tema que anuncia a su título. Pero, ¿qué es el pensamiento reflexivo y crítico y cómo se logra ese ser como ejercicio personal? «La mejor manera de pensar (...) se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.» Esto escribe (ibíd.: 21) con rotunda sencillez ese autor. Las condiciones que señala se refieren a la perseverancia: no desechar antes de tiempo el tema que preocupa y ha suscitado curiosidad. Pero, ¿cuándo se ha cumplido ese tiempo de darle suficientes vueltas a un tema?: cuando se reclaman informaciones redundantes o novedosas y éstas últimas exigen informaciones que desbordan la temática tratada, demandando nuevos temas para la reflexión; cuando el pensador es capaz de formular cuestiones nuevas, diferentes por sus circunstancias pero análogas en contenidos y soluciones. Todo ello es aviso para el docente investigador de que la reflexión debe caminar y seguir su proceso con nuevos motivos.

El profesor avisado, buen reflexionador, encontrará estos y otros modos que de sí conoce, para cambiar la perseverancia hacia nuevos temas, cada alumno tiene sus tiempos y sus propias maneras de enriquecer con su actividad imaginativa cada pensamiento. El deleite superficial y puramente distractivo es una banalidad a evitar; el docente investigador conoce bien el daño que esto produce sobre todo si él lo utiliza como descuido a favor de su propio abandono. Tomarse en serio un tema ya está incluido en lo precedente y conlleva las condiciones epistemológicas de todo conocimiento: ir a los fundamentos y métodos propios de cada temática, sustentar firmemente en fondo y forma

aquello que es objeto de pensamiento. Esto tiene dos vías de acceso fácil: buscar fuentes precedentes, profundizando en las causas implicadas, los efectos producidos, su valor e insuficiencia; y hacerlo de todas aquellas circunstancias en las que se dieron.

En la manera de poner en activo lo anterior, deberá procurarse que, desde cuanto tiene de potencia educativa esencial, el alumno genere de sí aquellos conocimientos con los que contribuya a avanzar en su pensamiento sin distracciones inoportunas. Que el docente investigador piense, tomándose en serio, en el pensamiento del alumno, es un colosal incentivo para trascender lo banal. Finalmente, según el pensamiento de Dewey, el pensador habrá de aceptar internarse en esa perseverancia y profundización con el convencimiento que alcanzará a ser gratificado y a una utilidad proyectada sobre sí mismo y, consecuentemente, sobre los demás. ¿Quiénes piensan en la actualidad en esas formas de gratificación y de sentirse útiles? Nuestra sociedad reclama distractores que atraigan y atrapen el activismo defendido en ella con mucha generalidad y que está bastante vacío de contenido y por tanto, para el pensamiento es innecesario. ¿No es éste el sustento del abuso de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación? Pero si pensar es tan natural como necesario, ¿qué estamos haciendo?

4.2. La alteridad en el discurso convencional

La condición de ser otro que la alteridad implica para el docente investigador supone tener en cuenta dos observaciones aclaratorias: la primera, ponerse en el lugar del alumno para entender cómo dirigir mejor la ayuda que el discente necesita; este es un ponerse que no sustituye, sino que procura entender desde la diferencia, posiblemente en ello está la raíz del respeto mutuo, la entrada del afecto en su relación, afecto que es la forma de conocimiento inicial en el ser humano, que guía el interés y el compromiso con el otro, con el alumno en este caso. Ponerse en el lugar del alumno con respeto mutuo, interés, compromiso y coherencia conlleva, en segundo lugar, el convencimiento de que está en juego el aprendizaje, y que éste no existe sin enseñanza; que el docente investigador enseña para que aprenda el alumno y aprenda desde sí. Que es necesaria una sintonía entre lo que el maestro conoce y el discípulo aprende, pero nunca una identidad y que esta diferencia es favorable al buen aprender y al progreso en el conocer y, consiguientemente, en el conocimiento.

Y aquí aparece el sentido de lo crítico en el pensamiento —Dewey insiste menos en ello—. Crítico quiere decir con reflexión perseverante, con profundidad y seriedad en cuanto a su significado: una permanente relación comparativa para ir situando cada significado en su lugar; pero también un sentido descubridor de las insuficiencias e imperfecciones y falibilidades que al conocimiento y conocer caracterizan; y, más esencialmente, con afán superador, bien que en su ser de sucesivo. Las insuficiencias son el mejor desafío para la continuidad del pensamiento, su estímulo permanente, la manera de fidelidad ineludible a la evolución. Y a pensar reflexiva y críticamente se enseña desde el hecho, significado en la racionalidad, de que esa es una actividad que existe inexorablemente: es el ejercicio de la inquieta razón. Porque es imperfecto como incompleto y falible, el conocimiento debe ser perfeccionado. El perfeccionamiento es individual, a esto llamamos conocer. En su ser personal y por su debilidad, necesita ser estimulado, contar con incentivos y orientaciones no separables ni separados. A la sucesiva conformación del conocimiento desde la actividad racional, al pensamiento, contribuye otra cualidad de la razón: la lengua. A esta lengua singular la llamo autoidiolecto.

El hecho evolutivo del pensamiento lo regula la pauta misma de la evolución; todo ello así lo significamos como datos. Esa pauta es lo que he llamado lógica radical, en cuanto concierne al proceso general del universo. Como precedente evolutivo de la racionalidad podría denominarse Gramática O, precedente y distinta de la Lengua 1 de Chomsky

(1989: 23), que es propia del ejercicio de la racionalidad en su acción comunicativa, por tanto ya convencional —en realidad, en la ausencia de la distinción entre ambas falta una claridad esencial para la didáctica (González, 2007b)—. No es que por ser así, referente a lo comunicativo, no sea evolutiva, es que necesita una a modo de mediación, pertenece a esa actividad del universo como en un segundo grado (González, 2007b). Se trata de un pensamiento que se explica, atento a precedentes, a buscar significados, como lo recogido por Valdés (2000); pero de utilidad especial en el hecho educativo. La lógica radical, gramática autoidioléctica, no es válida para la comunicación. Los seres humanos para comunicarse necesitan una lengua compartida, convencional, que llamamos lenguaje como ajuste en cada uso individualizado (Rousseau, 1980: 122). El problema de la didáctica es, por tanto, soluble, cómo el lenguaje singular de cada docente investigador sirve para que si forjen las expresiones propias de los alumnos diferentes: diversidad como proceso que si sintetiza en las formas de vida que se comparten. Aquí vuelve a aparecer la alteridad. Y con ella el potente reclamo de entender lo que significa y para qué vale planificar, programa intervenir y valorar.

5. LAS DIVERSIDADES EN LAS AULAS: LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Si la didáctica es una acción intencionalmente dirigida a comunicar conocimientos y especialmente interesada en el conocer, debemos entenderla como la epistemología en su pura esencialidad —no como doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento, sino cómo estos fundamentos y métodos están en cada individualidad racional, en su conocimiento que se va generando (González, 2007b) —. Un estar desde la potencialidad de su práctica en la herencia genética; un estar en la actividad de la razón desde lo que ella misma es. Si la razón ha de significar al mundo debe tener aquello que esencialmente le constituye: sus fundamentos y los procedimientos con los que se va constituyendo en el proceso evolutivo que le caracteriza. Pero se trata de un tener genético, potencialidad, que deberá irse desvelando: educación en su cometido.

5.1. El docente como semántica de su discurso

El desvelarse citado en líneas anteriores consiste en un desarrollo en el que las potencialidades se satisfacen en cuanto los fundamentos y métodos del ser del mundo se van desvelando, a su vez, en las significaciones que la razón individualizada alcanza. En este alcance la razón se va constituyendo incluso a partir de un momento en su proceso selectivo de significaciones, se indica su declinar, fase evolutiva correspondiente a su desarrollo. Organizar esas significaciones es cualidad que corresponde a la razón: es la cualidad lingüística en sentido propio y estricto. Ello está en la base de la comunicación pero su acto en sí es distinto. Todas las personas están en esa situación: pueden comunicar, tienen la potencialidad de hablar pero han de hacerlo en una lengua; cuando ésta fuera única y universal, si así sucedió, que no es ni necesario ni muy posible, su gramática única sería universal. Ahora, aunque todas las gramáticas sean afines por cuanto les atañe y a lo que responden, las articulaciones fonéticas y gráficas pueden ser tan distintas que se hacen impenetrables a la comprensión de expresiones emitidas en una con respecto a receptores que se expresan en otras. Esta es una de las más poderosas causas de la existencia de lo que hemos llamado diversidad de diversidades; problema didáctico, luego soluble. El docente investigador piensa en su autoidiolecto y en ese pensamiento organiza los discursos personales que contienen su explicación del mundo. De manera análoga lo obtienen sus alumnos. Unos y otros comparten una lengua convencional. En ella son expresados sus conocimientos; como todos los conocimientos esos tampoco son perfectos: a las imperfecciones del contenido en la expresión autoidioléctica se agregan ahora otras propias de la comunicación y sus ruidos. Desde estas limitaciones, ruidos y riesgos, el docente investigador trata de que la recepción de

su discurso, semántica de cuánto él mismo es como conocimiento expreso, sirva para que el alumno elabore el suyo, distinto pero consecuente. El logro de la actividad didáctica concluye con el conocimiento y afán de seguir conociendo del discente. En medio queda cuanto la didáctica es esencialmente y el significado del trabajo del docente investigador expresión de su persona, ahora conocimiento, interés y compromiso en la unidad del primero o su ausencia fatal como semántica. Nada puede dejar más clara la trascendencia de su formación ni el respeto y la consideración que merece y, a la vez, la gratificación que sólo a él corresponde. La búsqueda de lo común en los significados propios, en y con los de sus alumnos, común que se genera y destruye sucesivamente pero de forma dialéctica, es el soporte de una afectividad que tiene en secuencia la forma de estímulo, exigencia, reconocimiento, esfuerzo compartido y gratificación propia y común con la que el conocimiento se transforma en el manantial del que la vida se abastece. Y que tendrá la forma de pensamiento reflexivo y crítico cada vez más común en su forma y afán por seguir haciéndose, aunque quizás no tanto de fondo —sí lo suficiente para entender lo que de común hay en su cometido—. Búsqueda de conocimiento construido con estructura y forma de lo que llamamos ciencia— convencionalidad con la que distinguimos al que más satisface, el que tiene el más convincente desarrollo y su más bella estructura en cuanto se ajusta mejor a lo que nuestra razón puede hacer en fidelidad a su ser. Y bello también lo que muestra la semántica del docente investigador que lo propicia. ¿Es frecuente?

5.2. La diversidad singular y el aprendizaje

He expuesto el viaje de la singularidad que somos, con lo que contamos, a la objetividad que se nos ofrece en el horizonte al que aspiramos. La una y la otra imperfectas en cuanto deben progresar permanentemente en la búsqueda de su perfección y menor falibilidad. Y sin una verdad estricta y firme en que apoyarse y un hacer no satisfecho suficientemente. Pero a eso nos obliga el sentido evolutivo del mundo al que pertenecemos y con ello nos gratifica manteniéndonos en el estado esperanzado en que la vida consiste, o debe consistir, si la educación estuvo en su lugar y a tiempo con su cometido; porque la genética está preparada para una buena recepción, aún desde la amplitud de sus diferencias y generosa diversidad. Diversidad como la propia y normal dentro de unas formas de vida compartida y, cada vez más amplia en cuanto esas formas de vida se entreveran y ofrecen unas a otras sus suficiencias y deficiencias, más bien dogmáticas y falsas las primeras; aciertos y errores a acumular o erradicar. Diversidades siempre singulares y, naturalmente, como tales atendidas. Aprende cada ser humano en y desde su singularidad, de tal manera que en cuanto ésta va siendo como se manifiesta en la conducta, como singularidad se va fortaleciendo para bien o mal en sus resultados. En su dominio del mundo como significado envolvente están todos los demás significados en cada razón.

Los significados se simbolizan como denominación convencional. Los signos, sonidos o grafos, se cargan con significaciones que se hacen móviles, adaptables para el manejo que cada racionalidad pueda llegar hacer de ellos; manejabilidad autoidioléctica o convencionalidad. Si es de la primera será un tiempo y modo de disponerlo para la segunda. El símbolo está así sometido al proceso variable evolutivo propio de cada razón y a la múltiple interpretación de los comunicantes. La atención a esta complejidad obliga a los docentes investigadores a un concentrado esfuerzo sólo fruto del ejercicio de su consistente preparación profesional. En estas circunstancias radica parte importante de la singularidad de su formación: no dirigen su conocimiento a moldear materiales mostrencos de una u otra flexibilidad, pero todos los cuales ofrecen la posibilidad de descubrir la suya y el nivel de su constancia fiel. El conocimiento del docente se encuentra ante una flexibilidad indeterminable en su magnitud y en la forma de su tratamiento: otras racionalidades como la suya. Su gratificación radica, básicamente, en comprobar cómo van siendo superados por sus alumnos.