

PRINCIPIOS HIPOTÉTICOS DE LA DIDÁCTICA INTEGRAL

SENTIDO GENERAL.

Mi postura «neutral», de la máxima apertura posible, me lleva a encontrarme conmigo mismo al tiempo que indago en el área de un saber. Si mis hipótesis, afirmaciones y conclusiones de antaño tuviesen algún sentido, me encadenarían a través de su contexto, porque el hilo de mi pensar, vinculado a otros pensares, ha obedecido a unos principios explicitables.

Ahora voy a intentar desplegar los principios, implícitos antes, conforme mi concepción «actual», decantada de mis concepciones anteriores. Creo encontrarlos básicamente conformes con mis trabajos previos y con las últimas avanzadas del saber didáctico, aunque no hayan sido explícitamente declarados en situaciones pretéritas.

Pero el título «Principios hipotéticos...» exige una breve referencia al concepto integralista de la Didáctica, antes de detenerme en el estudio de los principios. Haré un diseño muy sencillo, supuesto comprensible, para todos los que saben introducirse agudamente en el pensamiento ajeno e interpretan lo profundo dejando como ornamento la superficie.

En principio, tal denominación parece bi o polidimensional al nervar dos o más vertientes de las ciencias humanas. Por una parte, va indisolublemente unido con el concepto de Didáctica, como una especificación verbal y significativa del mismo. Por Didáctica integral cabría entender «la Didáctica íntegra o básicamente ajustada a la integración». La integridad o la integración dan lugar a múltiples posibilidades de acuerdo con su ambivalencia interpretativa. ¿Acaso la «integridad» no depende de nuestro concepto supuesto de entero? ¿Acaso la «integración» no depende de nuestros conceptos supuestos

de persona y relaciones didácticas? La Didáctica integral quedaría definida explícitamente por los hallazgos pretéritos que se adecuen con tales supuestos y por los hallazgos «nuevos» que se coordinan armónicamente.

Mas la definición, entendida como delimitación, toma hoy día muchas veces un sentido implícito o hipotético-deductivo. No se mientan el género y la diferencia específica, sino un grupo de principios que, coordinados o congruentes y dentro de una gran independencia, permiten englobar todo el objeto del saber. Principios que pongo o impongo y que otro puede poner o imponer. Principios que actúan «a modo selectivo», ya que lo que sobrepasa a los mismos cae fuera del ámbito de lo definido y ya que se debe llegar a todo «objetivo» didáctico a través de sus facetas. La necesaria falta de contradicción entre los principios da una fuerte consistencia interna al conjunto así formado. El establecimiento exhaustivo de los mismos impide, por otra parte, la confusión de las teorías logradas.

En esta dirección teórica pretendo encauzar mis últimas pesquisas. Busco la coordinación de las definiciones implícitas porque en ellas se abarca toda la panorámica desde un punto, que, siendo personal, aspira a establecerse en el infinito.

De ahí que la *Didáctica integral* proponga y se oponga. Propone el integralismo. Se opone a otras derivaciones «ísmicas» que constituyen uno de los fondos de cultura del estudioso. «Fondo» sin fondo, ya que no cabe admitir en rigor las clasificaciones a que dan lugar todos los «ismos» posibles, a no ser que los diferenciamos con adjetivaciones personales (socratismo, platonismo, senequismo, etc.).

Por ser «integral» no es meramente objetivista ni meramente subjetivista; no es sólo empirista ni sólo experimentalista; no es formalista tradicional ni axiomática; no es problematicista ni conclusivista; no es atomista ni molar... Pero por ser integral es objetivista y subjetivista; es empirista y experimentalista; es formalista tradicional y axiomática; es problematicista y conclusivista; es atomista y molar... Ya que por ser integral no puede vivir en una sola dirección en el campo del saber. Es un conjunto de conocimientos humanos que sirven y se sirven del hombre. La persona es singular, inefable e inaprensible, pero algunos de sus límites se pueden trazar por muchas de las vías a que han dado lugar los «exclusivismos».

¿Por qué principio de razón tendríamos que admitir como «único» saber didáctico el obtenido y obtenible de los experimentos dirigidos por ciertos seres singulares sobre otros también singulares? ¿Acaso no es cierto que el experimento como vía terminativa de la indagación está lejos del hallazgo definitivo? ¿No es cierto que el centro de

toda indagación experimental se constituye inicialmente por una hipótesis y que muchas veces las conclusiones son impotentes para sacudir el peso muerto de la hipótesis inicial? ¿Por qué razón he de aceptar en exclusiva y sin opción ni nueva elección humana toda dirección u orientación didácticas trazadas por personas de gran poder intelectual y persuasivo? ¿Acaso no es esencialmente cierta la falibilidad del género humano? Todos los encaminamientos y resultados hasta ahora obtenidos están muy lejos del final, aunque se haya avanzado desmesuradamente. Todos son deficientes por muchas razones, aunque dentro del pragmatismo algunos resultados sean más productivos que otros. Todos los resultados dan lugar, además, a interpretaciones diversas porque el hombre interpreta las conclusiones y concluye sobre el mismo concluir.

Por esto y para no alargar más el proemio de los principios hipotéticos de la Didáctica integral comenzaré a señalarlos de modo casi sumario y sin orden o prelación, por formar todos ellos un conjunto sobre el que más tarde he de reflexionar y sobre el que en su día podré o se podrá aplicar todo el proceso deductivo.

UNIDAD DIDÁCTICA.

La integración exige sobre todo la idea de unidad. Ser íntegro es ser entero, ser entero es ser uno. No puede haber integración donde hay dualidad básica, aunque la integración no equivalga a fusión inconsútil.

Dentro de la diversidad inicial, dentro de las diversidades estimulante y reaccionante, dentro de la diversidad material y formal, todo lo «didáctico» deberá poder acogerse bajo lo que he denominado objeto de la Didáctica (1), deberá utilizar la orientación como método básico y tenderá a la instrucción integrada. En cuanto no se cumplan estos requisitos desaparece lo «didáctico» y no tiene sentido conforme la he adjetivado.

¿Quién ante nosotros sería capaz de negar a un saber la mínima condición de «homogeneidad» de conocimientos? Solamente cuando se trata de conocimientos del mismo género (advertir que no digo ni de la misma especie ni de las mismas diferencias específicas) cabe alcanzar, en cierto modo, un conjunto sistemático gracias a la «aditividad de las partes». Lo homogéneo es característica de la unidad didáctica dentro del conjunto de principios hipotéticos que he trazado.

(1) Véase *Revista Española de Pedagogía*, núm. 70, abril-junio 1960.

No soy capaz de apreciar heterogeneidad radical entre las conclusiones obtenidas por un investigador con métodos masivos y otro estudioso con métodos clínicos, si a lo experimental me refiero, aunque sí estimo la diferenciación específica. El método masivo se apoyará sobre los números grandes y procesos que reducen, uniforman o renuncian a lo subjetivo en aras de lo objetivo; el método clínico objetiva lo subjetivo a través de la interpretación personal que sigue a los contactos y estudio de las respuestas del sujeto. (En ambos métodos se dan situaciones objetivas y subjetivas y generalizaciones interpretativas. La diferencia es puramente específica.)

Tampoco encuentro heterogeneidad suficiente como para romper el saber didáctico entre las tendencias experiencialistas y experimentalistas. Las primeras y las segundas participan de la experiencia como fundamento básico, pero en unas la experiencia es observada y no contrastada y en otras es provocada y precisada en sus más mínimos detalles. Su género: *Experiencia*, es el mismo, su diferencia específica las diversifica y, en cierto modo, tiende a transformarse en «orientación derogadora». Para los entendidos se advierte diversidad metódica en los encaminamientos de ambas y diversa justificación de la validez de las conclusiones.

Mas, dentro de una Didáctica integral, la conclusión de uno solo puede ser tan valiosa como la de unos pocos, y la de unos pocos como la de muchos (en Didáctica no cabe hablar nunca de conclusión a partir del colectivo como no limitemos este colectivo en lugar y tiempo). La verdad de un saber no es consecuencia directa del número de sujetos que participan en su elaboración, sino que ha de serlo de la adecuación entre el ser y el pensar o entre el ser y el expresar. Si una persona sola capta o sirve para captar la esencia de un proceso didáctico, ¿por qué vamos a rechazar el hallazgo de modo sistemático en razón de no haberse ajustado a cierto método de estudio? Quizá, de acuerdo con el principio de «derogación orientadora», se puede afirmar que el hallazgo obtenido experiencialmente deba servir de base para el trazado de una hipótesis con gran sentido operativo, y desde ese emplazamiento comprobar las conclusiones con nuevo rigor. Pero mientras se realiza la comprobación de la hipótesis, en el caso de que fuera puramente realizable, el hallazgo constituye una de las conclusiones que debemos aceptar en la Didáctica integral.

La renuncia a lo no experimental por los experimentalistas es un verdadero atentado contra lo que he designado como Didáctica integral. También los no-experimentalistas podrían imponer sus exigencias sobre los experimentalistas al postular la necesidad de que todo

hallazgo obtenido por vía experimental sea estimado en cuanto a la fecundidad de los contactos personales que íntimamente preocupan a todo hombre.

LIMITACIÓN PSICOSOCIAL.

Si la Didáctica integral es del hombre y para el hombre, se encuentra condicionada dentro de otro principio que llamaría categórico en lugar de hipotético, necesario en lugar de contingente. Este principio es el de la limitación: El hombre es y está esencialmente limitado, aunque aspire a la infinitud. Ninguno de nosotros nos sentiríamos dispuestos a defender una tesis en contra del aserto sobre la pesada carga de impotencias e insuficiencias que conforman la más auténtica de las existencias humanas.

Y en el principio de limitación se apoyan todas las ciencias cuando trazan con rigor la cuestión de su contorno y de su dintorno, ¿acaso los términos que ahora he empleado no corresponden a una limitación geoméricamente concebida? Así diría: «La Didáctica integral acepta las limitaciones del personalismo didáctico y en ellas se crece; acepta las limitaciones del objetivismo para aumentar su poder; acepta los límites del atomismo y los del globalismo...» En todas las especificaciones de la Didáctica o en todas las interpretaciones los hallazgos pierden fecundidad a causa de las imprecisiones liminales que corroen su nacimiento o su madurez.

La limitación psicosocial se coordina y ajusta perfectamente con el resto de los principios y se precisa conceptualmente cuando tenemos en cuenta el «iterativo» y el «exhaustivo». Pero por ser tan excesivamente general renuncio a explicarlo con más detalle, sabiendo que está en la base de todo hombre, de toda interacción y de todo producto humano. Ni la simple Ciencia ni la Ciencia de las Ciencias humanas quedan libres del poder dominador de los principios limitadores del hombre como psique y como ser social.

Por tanto, mi tarea actual, vertida sobre el estudio de la Didáctica, queda sometida al mismo principio limitador del ser humano. Es limitada en extensión, en calidad y en profundidad o altura. Mi limitación es demasiado poderosa para que pretenda asegurar haber encontrado algo realmente definitivo. Me conformo con sugerir, ya que sugerir es consecuencia de problematizar, ya que el hombre se perfecciona cuando no da por resuelto todo lo que le rodea, sino que advierte sus limitaciones interpretativas o sus desperdicios de

realidad. Ni ante Dios puede ser el hombre ilimitado, a pesar de perder algunas de las barreras anquilosadoras.

Discúlpenos, por tanto, las deficiencias de este trabajo, en el que las limitaciones dependen no sólo de mi pensamiento, sino de su expresividad y del tiempo dedicado a la revisión de lo escrito.

ITERACIÓN ESPIRO-CONVERGENTE.

Las diferencias entre las Didácticas objetiva, subjetiva y monopolares con la Didáctica integral se captan rápidamente. En todas ellas el proceso a seguir está condicionado por una sola situación o finalidad precisivamente lograda. Se apunta a un objetivo (casi siempre sencillo) y hacia él se camina sin desmayo. El norte de un saber interpretado monopolarmente solo, puede ser uno, el punto sustituye al eje.

Así, para el experimentalista puro, el norte es la conclusión mediante el método experimental. Toda conclusión queda radicalmente desechada, incluso ese tipo de conclusión que bajo el nombre de consecuencias se deriva interpretativamente de la precisa y exacta conclusión. Para el «experiencialista», el norte es la interpretación peculiar observada y estimada por una persona juzgada como capaz (generalmente, el mismo que escribe cuando ofrece nuevos encaminamientos o un discípulo). Para un axiomatista, el norte consiste en la secuencia estrictamente deductiva (aunque los principios puedan denominarse neutrales), derivada e inferida de los axiomas iniciales y de acuerdo con ciertas exigencias metódicas. Para un atomista, el norte consiste en la descomposición de la persona por vía analítica (ya que lo complejo no es fácilmente captable) y en el estudio profundamente intenso de cada uno de los elementos del análisis para intentar, en todo caso, una síntesis por composición de los resultados analíticos. Para el globalista, el norte no es las partes, sino el todo, los todos concebidos como algo distinto a la suma de las partes.

En la Didáctica integral se aceptan en unidad y limitación todas las posturas anteriores, no en vulgar eclecticismo formulado con la caracterización de punto o nota media, sino con la de «equilibrio esperanzador», como luego veremos. Y este mantenerse exige una fuerte dosis de dinamismo, que nos hace pasar desde una posición lejana al objetivo, desde un escorzo o perspectiva determinada, a otra postura también lejana, pero distinta en angulación y en cierto modo más próxima. Y en sucesivos cambios de postura y aceptaciones provisionales o limitadas recorreremos un camino en metódica iterativa

espiro-convergente. Es decir, «caminamos» en espiral, en contactos que convergen hacia un objetivo determinado, sin alcanzar el mismo objetivo, pero aproximándonos cada vez más.

En nuestro aproximarnos iterativo recorreremos varias veces las áreas de iluminación de cada perspectiva (experiencial, experimental, etc.), pero cada una de dichas veces estaremos más cerca del verdadero objetivo, ya que todos los encaminamientos buscan la verdad de las cosas, es decir, lo que las cosas son y no lo que nos parecen desde cualquier perspectiva.

De aquí que renuncie a la cómoda visión de la perfección científica por camino circular. El círculo perfecto tiene tan poco sentido en Didáctica como el supuesto de que el individuo pueda repetir en días sucesivos la misma situación de aprendizaje. ¿Es que el hombre es el mismo cada día, tanto en lo esencial como en lo accidental? ¿Acaso el aprender no corresponde a lo que se puede considerar como manifestación de accidentes?

¿Se podría admitir idealmente que la limitación de la Didáctica *tenderá a desaparecer* (¿la limitación del límite?) cuando el proceso iterativo alcance los límites de la máxima probabilidad?

EXHAUCIÓN ESTOCÁSTICA.

La nota de integridad del concepto de Didáctica me lleva a reconocer en ella un principio de exhaución totalmente acorde o congruente con el resto de los aquí bosquejados: es la exhaución estocástica.

No necesito suponer que «todos» los elementos a integrar han sido captados en el proceso iterativo, sino que es suficiente con haber logrado un conjunto tal que al estimar su grado de probabilidad estocástica alcancemos los límites de error en todas sus variantes.

La Didáctica integral como concepción plenamente auténtica del saber quiere agotar todas sus posibilidades. Es decir, no se satisface hasta que estudia plenamente cuanto cae bajo su dominio y hasta que se ha enfrentado con todas las variantes dimensionales de su contorno.

Pero la Didáctica integral no es una pura Didáctica especulativa en la que el método precisamente concebido permite alcanzar «racionalmente» *todo* el objeto y todas sus derivaciones o consecuencias. El «todo» de la Didáctica integral tiene un significado distinto al todo de las concepciones metafísicas. El todo es más bien una interpretación del «colectivo» que se recoge en su «totalidad», aunque falte algún elemento.

La Didáctica integral se inserta plenamente dentro de la probabilidad y estima en tantos por cientos o tantos por mil. ¿Acaso no constituye la exhaustión plena una oposición al principio, antes citado, de la limitación? La Didáctica sabe que es limitada hasta en su intento exhaustivo; pero al reconocer su limitación impone ciertas condiciones estocásticas. Condiciones que entrarán dentro del llamado campo de significación estadística simple o altamente significativa. Condiciones que nos permitirán suponer que hemos cubierto o no todo el campo del saber didáctico. ¿Cuántas veces nos contentaríamos en el campo del saber con poder afirmar «he recogido dentro de mi estudio el 95 por 100 de los que han estudiado o el 99 por 100»? Excepto los trabajos bibliográficos (y manifiesto mis dudas sobre la mayoría), pocas veces se puede suponer que todo autor, antes de comenzar su toma de contacto con cierto objeto o problema, ha revisado toda la literatura pretérita sobre la cuestión.

Quizá se me diga que la mayoría de las indagaciones dentro de lo experimental se inician bajo un supuesto operativo o idea-hipotética que moldea todo el quehacer sin necesidad de exhaustión; pero el argumento es débil. No me refiero a casos singulares, aunque la repetibilidad de la singularidad pueda servir de fundamento de abundancia, sino a la Didáctica como saber sistemático y debidamente estructurado.

El hombre busca el resultado lo más completo posible, diríamos como fórmula simple y clara del principio de exhaustión estocástica.

Por otra parte, el margen de contingencia propio de la probabilidad da a los resultados y sistema un nimbo vital de poder indiscutible. La vida humana es dinamismo y probabilidad, es morir un poco cada día, es inseguridad terrena. De la salud pretérita no podemos inferir la futura más que «en cierto modo», aunque obremos con naturalidad como si supiésemos algo sobre nuestra continuidad.

La Estadística se nos mete, pues, muy dentro de la Didáctica, pero no constituye toda la Didáctica. La Estadística se introduce advertida o inadvertidamente en su misma medula para sacudirla o renovarla. ¿No es cierto que nadie puede orientar a otro con certeza metafísica? Ni la misma persona que más nos conozca ni nosotros mismos somos capaces de advertir con precisión el oriente que nos da la nueva vida (siempre que no nos centremos en la unción religadora). Al orientar, exaltamos la libertad electiva en el empeño perfectivo y admitimos la posibilidad de desorientar. Orientar no es dirigir, porque en el dirigir se pretende poseer la seguridad definitoria.

La Didáctica integral nunca podrá ser una ciencia conclusa (de-

jemos el problema de la funcionalización de las ciencias), aunque abarque muchos problemas y profundice hasta las simas mas recónditas. Y nunca podrá serlo, porque obedece además a otro principio: «el equilibrio esperanzado».

EQUILIBRIO ESPERANZADO.

¡Cuán fácil es conformarse con la postura más vulgar dentro de las originales! Me refiero ahora al eclecticismo. El eclecticismo, como componenda universal, es vulgar, ya que elige la vía más cómoda al resolver los problemas. No busca ni lo blanco ni lo negro, sino lo gris. Y no es que en esto haya tomado la posición briososa de las lógicas contemporáneas al renunciar al sentido bivalente por una ampliación tri o polivalente. No. El eclecticismo dice: «como no sé si esto es así o del otro modo, parto las diferencias». Es un regateo continuo en el campo de la cultura.

El eclecticismo, muchas de las veces, se defiende a sí mismo bajo el aserto repetido del «término medio». Mas para nosotros el término medio ha sufrido hoy día una interpretación estocástica que la da vitalidad y le resta estatismo. No hay término medio en sentido estático, sino aproximaciones dinámicas.

De ahí el nuevo principio del equilibrio esperanzado. No vuelvo al término medio de las opiniones e interpretaciones del aprender, sino a una contemplación teleológica con apoyo en el mismo ser humano.

Desde el equilibrio (en otro sentido, homeóstasis), todo organismo (o toda ciencia) tiende a preservar su integridad por vía compensatoria. La inestabilidad vital, debido a los cambios derivados del evolucionar humano o de la presión ecosocial, tiene que desaparecer por procesos equilibradores.

Si la Didáctica tiende a inclinarse de modo excesivo hacia uno de los términos, por ejemplo, la experimentación, se produce una «descompensación orgánica», y la reacción propia es volver a lanzarse sobre lo experiencial o racional. Si el sujeto discente se encuentra molesto cuando estudia por culpa de la postura corporal, tiende a dejar de estudiar por una de dos vías: por el reconocimiento subjetivo de una inexistente fatiga mental, o por la vía de continuidad en el estudio mediante la variación de postura del cuerpo.

Así, la Didáctica como organismo o el discente como persona realizan una serie de actos que, vistos desde el todo sapiencial o personal, son necesarios para mantener el equilibrio perdido. La nece-

sidad de expansiones y diversiones personales no es más que una consecuencia del mismo principio.

La diferencia entre las interpretaciones didácticas antañonas y las ya algo envejecidas de la escuela nueva consistía en la despreocupación por el equilibrio en las primeras y la preocupación por un equilibrio desequilibrado a base de lo biológico en las segundas.

El equilibrio, concebido como hasta ahora he expuesto, tiene en realidad un matiz desequilibrado por ser de interpretación puramente biologista. La proyección inicial de este equilibrio parece ser única y exclusivamente el convertir nuestra persona en un organismo «acabado» que busca reducir la propia tensión mediante actos compensatorios.

Por ello he propuesto un nuevo término: «equilibrio esperanzado». Equilibrio que parte del supuesto de que el equilibrio puro no cabe dentro de lo humano. El hombre está radicalmente desequilibrado porque ansía la eternidad, y la eternidad no le corresponde como dato propio, sino como dato gratuito. El equilibrio en sentido puro corresponde más bien a una visión individualista que a una personalista.

El hombre, apenas ha satisfecho una necesidad o equilibrado su modo de ser o estar, «crea» una nueva necesidad no orgánica que le desequilibra. Aspira a más, quiere superarse y no se encuentra satisfecho en esta nueva aspiración, ya que, lograda, se transforma dinámicamente en otra más alta.

El equilibrio esperanzado de la Didáctica es funcional y dinámico, se incluye dentro de las concepciones molares y holísticas, pero sirve para mostrar en todo momento la insuficiencia del hombre.

El hombre sólo puede encontrar su equilibrio verdadero cuando pierde su humanidad terrena y se embarca en la divina. Mas la ciencia humana que nos preocupa es cosa sólo de hombres, y por ello hemos de reconocer este principio como uno de los más fecundos y totalmente congruente con los anteriores.

DEROGACIÓN ORIENTADORA.

No voy a repetir cuanto he dicho sobre la orientación en Didáctica, pero sí quiero recordar cómo la orientación subyace bajo muchos de los principios básicos en la Didáctica integral.

Así voy a referirme ahora al principio derogador. En su puro sentido viene a significar el derecho de cada ciencia de eliminar todo método o conclusión que se ha demostrado inválido o inoperante.

Pronto se comprende que este principio es perfecto siempre y cuando podamos «demostrar» la invalidez o inoperancia, siempre y cuando se «admita» ya la demostración como vía definitiva, ya «tal» demostración.

Luego la derogación está sujeta a muchos abatares. De aquí que proponga el término derogación orientadora, porque no es necesario rechazar de un modo pleno alguna conclusión o método, sino solamente rechazar vías de orientación científica o docente. ¿Quién se atrevería a rechazar con toda severidad cuanto no ha salido de las numerosas limitaciones antes mentadas? ¿Quién podría caminar iterativamente dentro de un margen de rechazo continuo de métodos y hallazgos?

Ahora sí, la derogación es plena dentro de las mismas perspectivas o áreas de contacto. Así, si en el terreno de la pura experimentación se demuestra que no se han cumplido ciertos requisitos básicos, diremos que los hallazgos ahora presentados son inválidos dentro de lo experimental. Así, pues, si la conclusión quiere tomar sabor experimentalista, queda automáticamente depuesta o depreciada.

Tampoco nos permitirá comparar conclusiones que han supuesto distintos tratamientos. E incluso, en caso de excesiva energía personal, podrá servir para justificar extremismos científicos en aras de los métodos nuevos. Siempre el último método pretende ser el más completo y perfecto, siempre pretende derogar con sus poderes a los demás.

La Didáctica integral lleva, no a eliminar, sino a orientar. Por ello cuando nos ofrece encaminamientos nos orienta respecto de los que pueden producir ciertos tipos de resultados y produce una derogación metódica para tales tipos de resultados. Nosotros como didactas orientaremos, pero nunca defenderemos de modo radical el exclusivismo metódico para intentar resolver los problemas.

Quizá se me intente decir que mi orientación toma un sentido de actualidad derogadora en pro de la interpretación estadístico-experimental del saber didáctico. Quizá tengan razón en cuando la perspectiva experimental que propongo sólo intenta derogar a la otra perspectiva experimental antañona y llevada sin rigor que todo saber científico exige. Mas nunca conviene tergiversar los campos y métodos del saber didáctico.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.