

# OBJETO DE LA DIDÁCTICA

## LA ENSEÑANZA COMO OBJETO DE LA DIDÁCTICA.

Ningún didacta ha necesitado esforzarse para recordar la raíz etimológica del término Didáctica, porque nos lo han dado hecho (de «didaskhein» = Enseñar). Esta facilidad y la dura presión del peso etimológico se proyecta en la mayoría de las definiciones adheridas al enseñar o a la enseñanza.

Conforme dije, la nota dominante de esta concepción etimológica es la monopolar. La enseñanza se enfoca desde el que enseña y sólo se vislumbra en lejanía al que aprende. La Didáctica podría definirse desde esta postura como «el arte o la ciencia de la enseñanza».

Aunque para la mayoría de las personas esta definición no tiene ningún vicio ni sesgo peculiar, quiero estudiarla y analizarla de acuerdo con mi partida neutral. Creo que de una verdadera disección de la misma enseñanza cabe extraer una mejor comprensión del significado. No puede satisfacerme una definición nominal, ya que bajo su manto aparentemente sencillo cabe una complejidad real.

En principio, me pregunto ¿qué es enseñar? *Enseñar es mostrar bien un objeto, bien el signo primario o secundario de un objeto.*

Ahora bien: al analizar de modo riguroso el enseñar o la enseñanza encuentro una multiplicidad de facetas:

1.<sup>a</sup> En la enseñanza hay un *sujeto que enseña*. Es decir, la persona que muestra el objeto, su imagen o su signo. No se puede concebir una enseñanza sin el enseñante o docente, aunque se pueda discutir sobre la necesidad de la presencia del que enseña durante el acto docente.

2.<sup>a</sup> En la enseñanza existe un *acto enseñante*, es decir, el acto psicofísico, por el cual la persona que enseña realiza vitalmente la enseñanza. Este acto es radicalmente necesario, pero puede haberse producido bien en la presencia real del ense-

ñado, bien en ausencia del mismo, pero con presencia de sus expresiones.

3.<sup>a</sup> En la enseñanza se distingue el *medio de enseñanza*, es decir, el recurso, método o procedimiento de que se vale el que enseña para verificar la muestra. Medio o método que se tarda en descubrir por aparecer unido vitalmente al acto docente.

4.<sup>a</sup> En la enseñanza es necesario un *objeto enseñable*. No nos importe ahora la característica de tal objeto radicalmente necesario si no pretendemos caer en el nihilismo didáctico.

5.<sup>a</sup> Y, finalmente, en la enseñanza, como acción concebida de modo transitivo, es radicalmente necesario un *ser al que se enseña*.

Quizá este último término pudiera sustituirse por una variante del primero designable así: *Intencionalidad del que enseña de enseñar a algún ser*. Mas me parece mejor nuestro análisis de la enseñanza que sigue en todo los cánones de la analítica.

Antes de continuar con nuestra indagación he de señalar algo importante. He dicho «sujeto que enseña», y, por otra parte, «ser al que se enseña». Esta simple variante está en función de haber otorgado al que enseña notas de personalidad y al quinto elemento sobre el que recae la acción docente sólo notas de ser existente. Ser que puede ser real o imaginario.

¿Acaso cuando ensayamos sin público no realizamos una función enseñante? Mostramos objetos o emitimos palabras, utilizamos medios docentes. Solamente carecemos de los sujetos que reciban nuestra enseñanza. Incluso en alarde de anormalidad el hombre se dedica intencionalmente a enseñar algo a seres inanimados (aunque los anime). Todos los elementos del análisis subsisten.

Pero aún llegaré más lejos por otra vertiente. Si declarase la necesidad de «un sujeto al que se enseñe» y no de «un ser al que se enseñe», no me sentiría obligado a reconocer que el «sujeto al que se enseña» deba tomar parte activa en el juego docente. En este último caso bastaría con que el sujeto enseñado actuase sólo con su presencia corporal independiente de su presencia mental. ¿Admitiría la distinción entre cuerpo y mente que escinde a la persona y creería en «una enseñanza» sólo por la presencia física de seres humanos «desanimados»?

Este supuesto tiene comprobación en la práctica cotidiana de los docentes o de los «conferenciantes» (estos últimos como modalidad especial del docente). ¿Negaríamos la realización de la enseñanza si

todos los alumnos dejasen de atender al profesor por lo abstruso de sus explicaciones o por la tediosidad didáctica? ¿Negaríamos la actuación docente del conferenciante que hablase en su idioma a un grupo de asistentes, los cuales no comprendiesen lo que dice por razones idiomáticas? En todos estos supuestos la enseñanza se realiza por estar los cinco elementos de nuestro análisis, y, *sin embargo, los didactas no nos quedamos satisfechos.*

Los didactas pedimos algo más o suponemos cierto valor interno dentro de la enseñanza. Suponemos que los sujetos enseñados captan el objeto de un modo total o parcial. Es decir, suponemos la bipolaridad de la que ya hemos hablado. El quinto término del análisis de la enseñanza no sería algo referido a la misma enseñanza, sino algo implicado en nuestra visión de didactas. Lo expresaríamos de este modo: *Ser que aprende lo que se le enseña.*

En este caso, parece ser que lo verdaderamente discriminativo dentro de lo didáctico se centra en el ser que aprende, porque la débil defensa: Toda enseñanza ha de ser didáctica o es pura tautología o debe ser explicada a través del aprender.

De ahí que se haga patente la escasa importancia del estudio histórico de las definiciones que, sin verdadero análisis, concluían afirmando que el objeto de la Didáctica lo constituye la enseñanza.

*En conclusión:* Rechazo como objeto de la Didáctica el de la enseñanza, independientemente del contenido del enseñar, independiente de que entre los objetos de enseñanza los haya didácticos y los haya no didácticos. Y, fundamento la conclusión tanto como consecuencia de nuestro análisis, nuevo, en cierto modo, como por la advertencia del sentido monopolar e incompleto de la vertiente puramente enseñante.

#### LA INSTRUCCIÓN, AVANCE AMBIGUO EN EL OBJETIVO DE LA DIDÁCTICA.

Los estudiosos captaron sin gran dificultad los peligros de la concepción docentista. La enseñanza en sí constituye un objeto excesivamente endeble para acoger en toda su amplitud y precisión a lo didáctico.

Surge con vigor la postura relacionante propia de la instrucción. Postura que, siendo un claro avance dentro de la Didáctica, he calificado como ambiguo, no porque haya de ser ambigua necesariamente, sino por haberlo sido en la realidad. Son muchos los sentidos que se han dado a la instrucción, de ahí su ambigüedad.

El avance del objeto «instrucción» podemos advertirlo con claridad. La enseñanza se apoya casi radicalmente sobre el enseñante, y al

apoyarse en el que enseña centra su atención sobre los contenidos que se participan de modo sistemático o sobre la cultura transmitida. La carga didáctica está sobre el polo docente, quedando oscurecido el discente a promover.

El movimiento enseñante es de una continuidad peculiar: Va de dentro a fuera en el docente, y de fuera a dentro en el discente. Exige intencionalidad en el que enseña, pero puede existir sin participación del ser enseñado. El movimiento instructivo parte del enseñante, pero produce un sesgo especial. Exige un sujeto instruible y logra continuidad en el movimiento: El impulso docente desde fuera penetra en el escolar que se deja llevar por él mismo. El alumno empieza a tomar parte en el proceso didáctico de un modo activo, aunque esta actividad pueda, en muchos casos, quedar reducida a su mínima expresión.

En la instrucción se advierte ya la bipolaridad docente-discente, en un sentido fijado por la tradición. Algo le falta para conseguir una verdadera comunicación bipolar, a pesar de que puedan intervenir los dos elementos citados.

La instrucción ha ocupado durante tanto tiempo la mente de los teóricos, que parece transformar su sentido directivo monopolar en multipolar. En las primeras épocas, la instrucción se constituía en perfeccionamiento filosófico de la enseñanza con participación del escolar. En nuestros tiempos la instrucción se acerca al perfeccionamiento psicológico del aprendizaje.

La instrucción ha luchado y lucha con la educación. Se ha constituido en parte de la misma o la ha intentado desplazar en las tendencias instrucionistas. La instrucción ha combatido con el atomismo formal y con el globalismo funcional al concretarse bien a unos contenidos parciales y dados o al ajustarse al desenvolvimiento de la persona.

La instrucción se ha afincado, de acuerdo con lo anterior, bien en la «información» del escolar, lograda a través de una serie de contenidos intelectuales y afectivos, bien en la «formación» de los alumnos, lograda al desenvolver las «formas» específicamente humanas a través del desarrollo aptitudinal y del ajuste actitudinal de la personalidad. Corriente formativista que es en realidad una interpretación pedagógica de la instrucción, consecuencia de ampliar las miras sobre las fórmulas: «la educación por la instrucción» o «instrucción educativa». Fórmulas que no acepto, a pesar de su valor sugerente, porque no obstante su íntima vinculación advierto a lo menos tres distinciones dignas de tener en cuenta: *Profundidad de planos, entorno estructural e intimidad del ser que educa o instruye.*

Mas en esta lucha de «información» y «formación», como contraste objetivo de la Didáctica instructiva, se puede llegar lejos. Se puede

alcanzar la concepción «formativa» de la Didáctica. Concepción que parece abandonar ciertos estilos de interpretar la instrucción, pero que encaja plenamente en otros. Si la instrucción es educativa o si a la educación se puede llegar por la instrucción, ¿quién podrá negar el valor formativo de la instrucción? Negar su valor formativo equivale a negar el valor formativo de lo educativo. Nadie niega hoy día el valor formativo de lo educativo, aunque con ánimo simplificador algunos autores unifiquen lo formativo en lo filosófico y «den muerte a lo didáctico».

Es cierto que si después queremos diferenciar entre Didáctica y Pedagogía hemos de recurrir a interpretar «lo formativo» desde diversos puntos de vista. Formativo parcial y formativo global, si se admitiesen ambas formas. Formativo individual y formativo social, si cupiesen dichas interpretaciones. Formativo intelectual y formativo volitivo y sentimental, si la persona fuese escindible. Formativo material y formativo funcional, si admitiésemos una «formación informadora».

*La instrucción es realmente un receptáculo de conflictos y perspectivas, de complicaciones y escorzos.* Complejidades que aumentan cuando nos decidimos a pensar en la instrucción como resultado definitivo y en la instrucción como tránsito, en la instrucción como derecho individual o como derecho personal.

Ciertamente la instrucción para ser defendida como objeto de la Didáctica necesita ser depurada de sus complejidades. Necesita un amplio estudio selectivo que evite la ambigüedad producida por el confusionismo reinante.

De este modo concluimos: *Aunque la instrucción encaja plenamente dentro del marco de la Didáctica, no se afinsa en el entorno objetivo, sino en el final.* Y en razón de su constelación teleológica intentaremos señalarla más tarde.

#### EL APRENDIZAJE COMO OBJETO DE LA DIDÁCTICA.

Dentro de la bipolaridad de lo didáctico he ofrecido una vía o tendencia general. He pasado de una consideración monopolar (la enseñanza) a una perspectiva más rica, pero oscura y confusa (la instrucción) para lanzarme ahora hacia la vertiente polar, que arrastra todo el saber hacia el discente y se puede centralizar en el aprendizaje.

He escrito sobre el aprendizaje y no lo quiero repetir, excepto en las mínimas notas que den armonía y equilibrio a lo ofrecido.

La polarización discente del aprendizaje tuvo un primer sentido informativo. Aprender era, y es para muchos, captar contenidos inte-

lectuales, fijarlos en nuestra mente, mantenerlos y evocarlos en el momento oportuno.

He reducido el concepto de aprendizaje a la fórmula: *Aprendizaje es modificación de las potencias por la práctica intencional de un contenido integrable.*

Si nos fijamos bien en esta definición pronto advertimos que toda su exactitud se centra en un polo: el discente. No nos importa ahora si el que aprende es niño o adulto, mas en todos los casos exigimos la intencionalidad, bien sea descubierta, bien encubierta. En todos los casos también exigimos la práctica y la posibilidad de que el contenido aprendible sea incluido en nuestra mismidad.

El aprendizaje, como también he dicho, ha sido objeto de numerosos estudios dentro de la Psicología, dentro de la Didáctica y dentro de la Pedagogía. Todas estas ciencias se preocupan del aprendizaje. ¿A cuál de ellas pertenece? En cierto sentido su pertenencia principal está del lado de la Didáctica. Mas antes de definirme sobre el aprendizaje como objeto de la Didáctica quiero alcanzar un análisis en todo similar al ofrecido para la enseñanza.

Al analizar con la misma minuciosidad el aprendizaje aparece un esquema que no desdice del de la enseñanza:

1. En primer lugar nos encaramos con un *sujeto discente*. Es decir, la persona que realiza la acción de aprender y sobre la cual revierte su efecto. En puridad el aprendizaje sin persona que aprenda es radicalmente inconcebible (de sobra es conocida nuestra interpretación sobre el aprendizaje animal).

2. En el aprendizaje se da además un *acto discente*, es decir, un acto psicofísico o personal, por el cual el que aprende realiza el aprendizaje. Este acto discente es necesario y personal, realizándose básicamente en el momento de la actividad, aunque pueda admitirse cierta perseverancia intraorgánica inconsciente o subconsciente.

3. En todo aprendizaje existe un *método discente*. Método que nos encamina desde un punto de partida hasta el logro adquisitivo o integrador. Método que es vitalmente inseparable del acto entendido como acción y al que se llega por vía lógica o por vía experiencial.

4. *Objeto discente*, es decir, aquello que mediante el acto discente logra aprender el escolar. Objeto que va desde algo externo a nosotros mismos hasta nuestro cuerpo y nuestro yo, contemplado desde nuestro espíritu.

5. *Un ser que incite, ayude o auxilie.* Este puede ser uno de los cuatro elementos anteriores o en el aprendizaje concebido como resultante de la acción del discente influido por el docente, *un sujeto que ayude o auxilie al que aprende.* (En su momento veremos las interpretaciones que cabe dar a este considerando, solamente necesario cuando se admite el predominio de la bipolaridad fundente.)

Vemos, pues, que el esquema, en todo similar al de enseñanza, tiene, no obstante, un resultado diverso. Así como la inexistencia de un sujeto que captase lo enseñado era suficiente para rechazar el significado didáctico de cierta modalidad enseñante, la inexistencia de un *sujeto que auxilie* al que aprende no parece eliminar significado didáctico al aprendizaje por ser un caso particular.

Quizá, en visión traslaticia, podría admitir que, en cierto modo, debe suponerse la existencia de un sujeto que haya creado o presentado los objetos. Pero esta interpretación daría lugar a verdaderas logomaquias que ahora no nos interesan. De hecho parece que el análisis es completo y que el quinto elemento ofrecido no siempre es necesario. También es justo admitir el significado didáctico del análisis completo o del conjunto formado por sus cuatro primeros elementos. Didácticamente, bien que sea con tendencia monopolar, cabe una perfecta comprensión del autodidactismo cuando se funde el quinto elemento con el primero.

Mas si los elementos en que descomponemos el aprendizaje son los arriba señalados. ¿Cabe afirmar que la Didáctica estudia tanto al conjunto formado por el aprendizaje como a cada uno de dichos elementos? ¿Sería más preciso afirmar que la Didáctica se centra en verdad sobre uno sólo de ellos?

Los problemas son muy agudos. Cuando tomamos una dirección integradora del aprendizaje nos parece radicalmente injusto pensar en la disociación del aprendizaje en elementos. En esta postura podría afirmarse: *El sujeto discente es objeto de la Didáctica en tanto en cuanto su diferenciación específica: la discencia. Acto, método y contenido discentes se pueden justificar desde la misma panorámica.* Por ello, en una Didáctica bien concebida, caben los temas referidos al sujeto discente visto desde «lo didáctico». Mas sin necesidad de profundizar se nos preguntaría: Entonces, ¿cuál es la característica de la discencia que permite tal adscripción? Y realmente tendríamos que confesar que esa diferencia específica es precisamente lo que hemos analizado. Para no caer en círculo vicioso es necesario entender los elementos como partes de la discencia que se ofrecen a nuestra consideración e intentar desvelar el objeto preciso de la Didáctica.

Detengámonos, por ello, brevemente en cada uno de los elementos fundamentales:

1.º *El sujeto discente*.—El sujeto discente visto desde la perspectiva de sujeto, ¿tiene algún rasgo especial que lo distinga de otra persona? No lo encuentro, si entiendo que a dicho sujeto se le restan tanto el acto como el método y el contenido de aprendizaje. Parece de este modo que el sujeto discente no constituye el verdadero objetivo de la Didáctica, porque numerosas ciencias se preocupan de él, cada una desde su peculiar formalidad.

2.º *El acto discente*.—También ahora me refiero al acto psicofísico del sujeto en cuanto acto. ¿Habrá algo que lo distinga de otros actos psicofísicos? Ciertamente, dicho acto es también estudiado por ciencias viejas o nuevas y su puro conocimiento no tiene gran peso dentro de la Didáctica. El fisiologismo y el psicologismo entre otras corrientes han demostrado lo fácil que es confundir el puro acto discente por ellas estudiado con el acto didáctico del discente.

3.º *El método discente*.—Sin necesidad de argumentación especial pronto comprenderemos que el método en cuanto tal es recogido y tratado dentro de ese gran capítulo de la Lógica denominada Metodología. La Metodología ha crecido hoy día con tanto ímpetu que hasta tiene denominación independiente. Y se proyecta en Didáctica con la tendencia metodomaniaca.

4.º *El objeto discente*.—Si los métodos son varios, los objetos aún lo son más, ya que en buena lógica un solo método sirve para distintos objetos singulares. El objeto discente se estudiará, claro es, pero su estudio corresponde a la ciencia bajo la cual encaje. ¿Acaso la gran propuesta de los teóricos de la Didáctica de conjuntar a los expertos en cada materia específica con los expertos en ciencias pedagógicas o técnicas examinadoras no es verdadera consecuencia del reconocimiento de un saber o saberes objetivos distintos al mismo saber didáctico o docimológico?

5.º *El ser que incita, ayuda o auxilia*.—Está sometido a las mismas consideraciones de los elementos anteriores. Varias ciencias se lo disputan.

Ahora, parece que debo volver a la postura integradora de la que he hablado. Y lo parece por haberse esfumado el objeto didáctico en las consideraciones del análisis realizado. En verdad, no me corres-



ponde atender a cada uno de los elementos aislados, y, por otra parte, el aprendizaje en su consideración global es objeto de numerosas ciencias. ¿Debo, por ello, abandonar todo intento de hallar un objeto para la Didáctica?

Si en este momento me llenase de calma, advertiría un fallo fundamental en los párrafos anteriores. Fallo originado por el exceso personal de simplificar todas las situaciones. Así, he admitido implícitamente, sin manifestarlo, que el objeto de la Didáctica ha de ser uno de los elementos o debe quedar constituido por la visión global de todo el aprendizaje. ¿Por qué no es posible encontrar la verdadera solución en un punto intermedio de equilibrio entre el análisis minucioso y la globalización integradora? ¿Acaso no recordamos en este momento nuestra conclusión sobre la bipolaridad fundente de lo didáctico? ¿No es cierto que en dicha bipolaridad el elemento no se considera de modo aislado? ¿No es cierto también que hemos de centrar toda nuestra indagación sobre el aprendizaje?

Antes de responder de modo selectivo recordemos ciertas condiciones ya anticipadas una y otra vez:

1.<sup>a</sup> En el aprendizaje intervienen todos los elementos que he citado como fundamentales. Ni sujeto, ni acto, ni método, ni objeto pueden ser eliminados del mismo aprender.

2.<sup>a</sup> En el aprendizaje no podemos considerar «totalmente» aislado a un elemento de los demás. La resultante de la actividad discente está en función de las aptitudes y de la actitud del sujeto ante el objeto; de la cualidad y cantidad del objeto del aprendizaje; del sentido del acto discente, y del método aplicado para la adquisición, fijación y evocación.

3.<sup>a</sup> Los elementos formal y eficiente del aprendizaje se condensan en dos de los propuestos: *acto discente* y *método discente*.

En Didáctica el método discente exige la actuación del sujeto y no puede darse separado de él. El método unido al sujeto puede tener consideración externa al mismo escolar, pero, en realidad, opera sobre su modo adquisitivo o evocador. El método didáctico no tiene por otra parte más objetivo que el de lograr que el contenido didáctico externo a cada uno de nosotros sea hecho nuestro. ¿Acaso la Didáctica no se confunde con la Metodología? ¿Acaso no es uno de los nombres más utilizados, sobre todo para la Didáctica especial? Es cierto que la estructura metódica del método discente es aislable, pero no podemos olvidar que tal abstracción supone una escisión. Separamos al mismo método del sujeto que lo aplica y del objeto o contenido aprehensible. En el método embarcamos, pues, al mismo método y al

sujeto. La eficacia del método discente se precisa en que éste o cada sujeto sea capaz de aprehender con eficiencia ciertos objetos.

Y ¿quién se sentiría con fuerzas para renunciar a considerar el acto discente como parte esencial del análisis? Casi llegaríamos a afirmar que quien se atreviese sería «condenado» por toda la Didáctica actual. Cuando se canta con mayor sentido la tendencia activa del aprender, cuando se advierte la preferencia del niño pequeño por todo lo que signifique actividad, ¿cómo olvidaríamos al mismo acto? Por otra parte en análisis nuestros anteriores convertimos el acto discente en cuanto ejercicio o práctica en la causa eficiente del aprender. No podemos renunciar al acto discente.

No puedo renunciar al acto ni al método discente, pero encuentro que precisamente en su coordinación se halla el objeto total o parcial de la Didáctica. No es sólo el acto discente ni sólo el método, ya que la Psicología, la Filosofía o la Metodología pudieran ocuparse de cada uno en su aislamiento. Lo que realmente nos preocupa en Didáctica es el acto discente influido por el método de aprendizaje o es el método de aprendizaje variado en la íntima singularidad del acto personal del que aprende. Acto discente y método discente se fortalecen en su mutua relación y ambos constituyen el primer objeto riguroso de la Didáctica.

Concluye transitoriamente con nuestra primera fórmula ya hecha pública: *El objeto de la Didáctica es el acto discente congruente con la vía o camino utilizado.*

Y en esta conclusión me separo de las ciencias no-pedagógicas. Ni Psicología ni Metodología pueden irrumpir dentro de este objeto. Más tarde señalaré la realidad científica del mismo. Ahora me basta con comunicar una consecuencia: *En toda consideración didáctica debe ir de modo explícito o implícito el pensamiento constante sobre el acto y el método y sobre su congruencia.* Todos los problemas subsidiarios de eficiencia dependen de esta buena unidad armónica.

#### NOTAS PRIMARIAS DEL SEMI-OBJETO DE LA DIDÁCTICA.

Si nos fijamos en el análisis anterior advertimos que en ningún momento he desechado al aprendizaje, aunque sólo haya sido bajo el calificativo de discente. La función específica del alumno, en cuanto discente, es aprender lo que no contrarie a su personalidad, ya que toda persona humana nace con ese anhelo aprehensor.

En este caso no necesitamos mucha imaginación ni tampoco una reflexión profunda para lanzarnos en aras de las notas primarias de acto y método discentes en su misma congruencia. Dichos actos y

métodos forman parte del gran conjunto denominado aprendizaje, luego lo que ya he escrito sobre las causas del aprendizaje tiene vigencia para la estructura ahora destacada.

El acto discente depende causalmente del contenido, de la madurez, de la motivación, del ejercicio y de la integración. Diría que no llega a gozar de plenitud si no existen dichas causas.

El método discente está ligado al acto por vínculos particulares, pero totalmente inseparables de las causas del aprendizaje. También en otros trabajos he hecho ver su conexión con los diferentes momentos madurativos, su relación con distintas situaciones motivadoras, su interpretación en el ejercicio y su conexión con la organización como preludeo integrador.

De acuerdo con nuestros mismos estudios se justifica plenamente todo intento de destacar la causa eficiente del aprendizaje. Causa eficiente que se podría denominar con otro término: *El trabajo discente*. En todo trabajo discente se da un acto y un método por las razones que he indicado. Esto nos podrá llevar a elegir como primera fórmula para el cuerpo de docentes poco documentados la que nos dijese: La nota primaria fácilmente comprensible por los docentes es la de *trabajo discente*, luego la Didáctica definida desde dicha nota primaria tendría por objeto *el trabajo discente de los escolares congruente con las vías* (encaminadoras) *utilizadas*.

Nota primaria que será aceptada por todo el cuerpo magistral si advierte que el encaminamiento congruente estará en función de la integración y totalmente ligado a cualquier suerte de quehacer.

#### EXTENSIÓN BIPOLAR DEL OBJETO DE LA DIDÁCTICA.

Puede haberse advertido en nuestros párrafos anteriores una tendencia: *La tendencia hacia una Didáctica integral calificada entre otras notas por la de la bipolaridad fundente*. He ofrecido los dos grandes polos de «lo didáctico» y he mentado su gran vía unitiva: *La orientación*.

Después de tales afirmaciones se me podría preguntar: ¿Acaso no he abandonado en el análisis del aprendizaje toda mención necesaria al segundo polo, al docente? Es cierto que la he abandonado, porque así me obligaba un proceso lógico neutral. El docente no parece necesario dentro del análisis correspondiente al hombre auténtico. El hombre auténtico posee la facultad de autodeterminación y del autoaprendizaje. Luego podría elaborar una Didáctica centrada únicamente en el hombre auténtico y dedicarla a los estudios de congruencia de actos y métodos de aprendizaje.

Pero la realidad es muy distinta a la teoría, y solamente cuando consideremos sus ligamentos es posible razonar firmemente. La Didáctica no ha nacido para dedicarse sólo al hombre auténtico, más bien al contrario: El logro de la autenticidad humana es un síntoma de plenitud didáctica, y por ello no necesita ceñirse a múltiples consideraciones. La Didáctica no es la autenticidad, porque la anhela. La Didáctica trata de objetos que nos proyectan hacia la autenticidad o que admiten su compañía, pero no se asienta sobre la autenticidad humana. En este sentido todo el análisis neutral del aprendizaje tiene un fallo que debe ser superado: Se ha iniciado y realizado bajo el lema del aprendizaje auténticamente pleno.

En otro de mis estudios intenté mostrar la insuficiencia del autotidactismo en personas incompletas o inauténticas. La creatividad humana tiene sus límites y el autoaprendizaje también. Existe un modelo de seguridad dentro del aprendizaje totalmente ligado al polo docente. El niño o el joven sobre los que se centra la Didáctica *necesitan* del docente en cualquiera de sus múltiples formas: Padres, familiares, congéneres, etc. El docente, ese quinto elemento del análisis primario, no es tan inocuo como se pudiera pensar. El docente es durante la etapa de crecimiento personal uno de los elementos fundamentales. Incluso desde la Didáctica sistemática el docente es elemento necesario. No habría nacido ni se hubiese justificado sin pensar primeramente en el que enseña.

Luego nos encontramos con una situación expresada de este modo: Dado el sesgo subjetivista del estudio de la Didáctica, hemos logrado eliminar al docente. Este sesgo es ciertamente una de tantas formas monopolares debidamente injustificadas.

La admisión del docente dentro de «lo didáctico» tendrá indudable repercusión. En primer lugar extendemos el objeto de la Didáctica. Ya no es solamente el acto y método discentes congruentes con la vía utilizada. Ahora surge otra serie de actos y métodos. Los actos y métodos referidos al docente. Actos y métodos fundamentales no sólo en cuanto a su importancia y calidad, sino en cuanto a su número.

Desde nuestra Didáctica integral advertimos que al hablar de métodos en Didáctica se piensa tanto y más en los docentes que en los discentes. Se intenta más determinar el mejor método desde el docente que desde el discente.

Hemos extendido, pues, en su verdadero sentido el objeto de la Didáctica con la doble admisión bipolar y al extenderlo alcanzamos esta fórmula:

*El objeto de la Didáctica es el estudio de los trabajos docentes y discentes congruentes con los métodos de aprendizaje.*

Objeto fácilmente comprensible y que está condicionado al apren-

dizaje. Los métodos docentes que forman la Didáctica son los que encontramos en el primer análisis cuando exigimos que concluyesen en el aprender. No nos interesa ningún método de enseñanza que no recaiga sobre un método de aprendizaje.

#### LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO INTERPRETACIÓN INDIVIDUALISTA.

Al volver a admitir al docente dentro del campo bipolar de «lo didáctico» surge una de las fórmulas que más éxito ha tenido en la Didáctica americana. La Didáctica como «dirección del aprendizaje».

No puedo negar que en esta concepción se mantienen los dos polos básicos de «lo didáctico» y se mantienen en conexión, aunque sin fundir, mas operan dentro de una conexión de distanciamiento, si nos vale la paradoja. El docente se concibe como una mentalidad llena de plenitud y capaz de captar todas las aptitudes y posibilidades del alumno. El alumno, como individuo totalmente insuficiente, inepto, para actuar de modo personal. Maestro y alumno «están ahí», el uno junto al otro sin alcanzar la comunión comunicativa, del mismo modo que el auriga dirige al tronco.

Al docente le cabe toda la responsabilidad en la dirección del aprendizaje. Debe analizar y sintetizar todos los datos referidos al discente. Debe tener en cuenta actos y métodos de aprendizaje junto a los medios de «poner en marcha» al alumno. Sus análisis profundos desde la diagnosis perderían vigor si no se compusiesen en síntesis de idoneidad escolar.

Al pronosticar sobre el éxito futuro, el director del aprendizaje «lanzará» a los alumnos por la mejor vía de acuerdo con dicho pronóstico. Al evaluar las aptitudes y actitudes de los escolares toma un enrutado de «objetividad» apto para lograr diferenciaciones individuales, pero radicalmente inepto para alcanzar el fondo de intimidad personal conveniente. El docente, en suma, interpreta intelectualmente a los escolares, a los que encauza por la misma vía.

Si ahora intentamos esclarecer la interpretación intelectual por parte del docente y el encaminamiento que promueve a los alumnos nos encontramos con un verdadero e hipotético tránsito sideral. El director salta del pasado al futuro sin más razón del salto estelar que la conexión existente entre dos pasados, uno remoto y otro próximo, concebidos como equivalentes a pasado y futuro. ¿Hasta qué punto se justifica este salto sin haber alcanzado la intimidad del alumno, es uno de los problemas más graves de esta interpretación didáctica?

Porque en esta perspectiva el docente piensa en el alumno y quiere

dirigirle lo mejor posible, pero lo interpreta como ente objetivo, o a lo sumo como subjetividad individual. Toda la concepción directiva del aprendizaje, propia de cierto tipo de progresismo, se inserta en el desenvolvimiento individual del escolar. Y la atención principal se centra sobre el encauzamiento del caudal intelectual del escolar y sobre los métodos o medios idóneos para facilitar el estudio, para lograr mejores resultados y mayor rendimiento escolar. Todavía no preocupa la persona del escolar, sino sólo su subjetividad individualizante.

Y, aunque en esta perspectiva quepa el consejo, todo se afina sobre la firmeza del encauzamiento hacia un fin preciso, visto intelectualmente desde la metódica del profesor o director.

#### LA ORIENTACIÓN COMO SÍNTESIS PERSONAL SUPERADORA.

No hace mucho decía: «Quizá en el orientar es donde se reduce; si no se elimina la célebre paradoja de la Pedagogía: Tratar a un sujeto como si fuera un objeto». En la orientación el sujeto no deja de ser sujeto, «es decir, al orientar los encuentros no son individuales ni intelectuales, sino personales». Las fuerzas afectivas preocupan tanto como las volitivas y como el poder intelectual, en preocupación no sucesiva, sino integradora. La preferencia no se da a ninguna de las potencias ni tampoco al puro hontanar de la mismidad entendida como subjetivismo morboso.

De ahí que así como podríamos interpretar la dirección en su sentido más completo como una conducción humana consistente en ir por delante en actitud interrogativa, *la orientación se constituye, para nosotros, como un esclarecimiento de posibilidades personales con sentido*. De este modo acepta la orientación alguno de los valores complejos de la dirección, ya que al ir por delante interrogativamente realizamos una actividad esclarecedora, pero se matiza con fondo de personalidad debidamente religada al aceptar la intervención libre de los alumnos inmersos en un mundo de posibilidades que se limitan humanamente al exigirles sentido.

La orientación para ser plena ha de pasar del conocimiento de su existencia a la confianza en su eficacia. Solamente dentro de la fe humana se palpa la esperanzadora actitud del que intuye nuevas relaciones personales, nuevas vías y nuevos progresos.

La orientación no es ayuda impulsora, como pudiera serlo la dirección, sino ayuda atractiva para que la persona alcance su mismidad integral. Somos nosotros los que nos orientamos por poseer capacidad

para intuir los nuevos caminos y poder suficiente para ajustarnos a las nuevas circunstancias.

La orientación no es resolución individual como la dirección, sino desvelación personal de variedad angular, de superación libre, de comunicación social, y de integración auténtica. Nace con un problema, como la dirección, pero no reduce la significación de las vías al intentar dirigir, sino que, libre de anteojeras, el orientado se encuentra a sí mismo entre los caminos que le llevan a su fin último.

El orientado capta en amplitud como el viajero que por sí solo camina para conocer un país o localidad «ayudado» por instrumentos que maneja de modo personal. El dirigido reduce su «conocer» al ser llevado por otro y perder «autenticidad» en el conocimiento del camino recorrido. El orientado explora y descubre. El dirigido aprende y concluye.

En la orientación se lleva a su último término la elección personal, por lo que en algunas etapas del desenvolvimiento humano toma matices directivos y coercitivos. Cuando el sujeto no se empeña en auténticas elecciones nace la dirección del que posee el saber.

En resumen: La orientación representa el estadio más perfecto y elevado del acontecer didáctico. El respeto a la persona humana exige que orientemos a los escolares y no que los dirijamos.

No quiero, por otra parte, adentrarme en la orientación, de la que ya he escrito.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

Colaborador científico del C. S. I. C.