



**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Cabello Bonilla, Víctor (1990)

**“CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA TRANSMISIÓN DEL
CONOCIMIENTO Y EL PROBLEMA DE LA DIDÁCTICA: NOTAS
PARA LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA”**

en Perfiles Educativos, No. 49-50 pp. 27-36.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO Y EL PROBLEMA DE LA DIDACTICA.

Notas para la reflexión y la crítica

Víctor CABELLO BONILLA*

No temo a la crítica por devastadora que pueda parecer, tal vez a no ser comprendido y que aquel que lea estas líneas piense que estoy aferrado a ellas como hiedra a la roca. Quizá cuando termine de escribir, yo mismo las recuerde como el tránsito por un camino para mí desconocido hasta hace muy poco tiempo. En realidad éste es parte de un sendero no sitio para habitar y asentarse, sin embargo atreverme a escribirlas es un acto de desencanto para quienes esperan que a mi retorno de lo desconocido pueda narrarles mi experiencia de nada serviría; quien no ahonda en el 'infierno' no tiene más que conformarse con repetir lo que dicen de él...

Guillermo Garduño Valero.

Se abordan algunos aspectos sobre la transmisión del conocimiento en la práctica docente universitaria y se hace una revisión de la postura que han tomado diversas corrientes didácticas respecto de este tema: la didáctica tradicional, la tecnología educativo y la didáctica crítica. A partir de esta reflexión el autor plantea los elementos para una reconstrucción de la didáctica

* Profesor investigador del CISE.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es una reflexión sobre la problemática de la transmisión del conocimiento en la práctica docente universitaria y sobre las formas en que lo han abordado las distintas corrientes didácticas, así como sobre el papel de la información sistematizada en un currículo, institucional. Se pone especial atención en la discusión respecto de que la transmisión de conocimiento supone también una transmisión de formas de pensar el conocimiento que corresponden a una particular interpretación de la realidad. Para desarrollar este aspecto sobre la transmisión de formas de pensar se parte de la idea de que en la relación educativa los conocimientos se transmiten y se reconstruyen; esto es, existe una diferencia entre la función de la forma y el contenido en este proceso. Esto puede plantearse a partir de una diferenciación entre las formas de razonamiento del sujeto y el papel del conocimiento acumulado; ambas, como formas distintas también de establecer una relación con la realidad.

Una primera hipótesis de trabajo es que a través de las formas de razonamiento es factible reconocer la realidad en su movimiento, dinámica y como proceso multideterminado, en tanto que el conocimiento acumulado supone una lectura de la realidad, delimitada casi siempre por las relaciones estructuradas y predeterminadas de la teoría. En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo es enfatizar ciertos problemas que los distintos discursos didácticos han encubierto del vínculo profesor-conocimiento-alumno, como sería la relación entre el conocimiento acumulado y las formas de razonamiento -como una articulación de las dimensiones e interrelación del pensamiento teórico y el pensamiento categorial - en la transmisión del conocimiento.

Se podría señalar que en la distinción de dos niveles en la relación conocimiento-realidad, a través del conocimiento organizado en el currículo, se plantea un reto constante para los discursos didácticos, preocupados más por explicar la apropiación del conocimiento acumulado que por revisar cómo es que un conocimiento supone formas de razonamiento distintas, que implican también formas de objetivación de la realidad.

Reflexionar acerca de la transmisión de conocimientos, a partir de señalar esta sensible diferencia respecto de la función del conocimiento, es de particular importancia, ya que supone la necesidad de revisar una zona de penumbra de los discursos didácticos, aquella relacionada con ciertos problemas disciplinarios "duros", como sería, por ejemplo: la consideración que hacen sobre la noción y la función del contenido, la importancia que tiene el lenguaje, la trayectoria de códigos especializados de la ciencia, la expresión del pensamiento-experiencia de los sujetos frente a tradiciones científicas, la dimensión de la historia de la ciencia en la cual se generó la producción de un saber o, también, al problema del tiempo de aprendizaje de un conocimiento.

Sin pretender que estos sean los problemas más importantes, propongo un análisis de las corrientes didácticas llamadas "tradicional", "tecnológica" y "crítica", entre otras razones porque han marcado líneas definidas de desarrollo en el campo educativo.

¿Para la didáctica representa un problema la transmisión del conocimiento?

Antes de adentrarnos en el análisis de este problema, es preciso establecer ciertos puntos para la reflexión sobre el problema que representa la transmisión del conocimiento para las corrientes didácticas en el momento de explicar la relación profesor-contenido-alumno.

Una noción sencilla de transmisión hace referencia al proceso que parte del conocimiento una vez producido, hasta llegar a ser aprehendido en la relación educativa (docente-alumno), y a la forma en que, a partir de esta relación, se pueden establecer los nexos y múltiples problemas referidos a la relación sujeto-objeto y teoría-práctica.

Las diversas corrientes didácticas han intentado explicar el proceso de aprendizaje sin tomar demasiado en cuenta el movimiento que va desde la producción de conocimiento hasta la apropiación y asimilación del mismo. En este sentido, nos interesa esencialmente explicar ese tránsito entre ambos momentos.

Es necesario establecer algunas premisas básicas que nos permitan ubicar el problema de la transmisión de conocimiento en el terreno del discurso didáctico.

PRIMERO: En todo proceso educativo formal el alumno tiene que incorporar a su acervo cultural un contenido predeterminado, del que puede tener un conocimiento previo o no, en un lapso establecido

SEGUNDO: El contenido que habrá de aprender el sujeto se presenta como un "recorte de realidad", sistematizado y ordenado previamente, de acuerdo con los criterios establecidos y organizados por el pensamiento científico para una disciplina particular.

TERCERO: El grado de apropiación del conocimiento por parte del docente y del alumno es cualitativa mente diferente, de modo que la apropiación de un conocimiento no sólo está determinada por los atributos del objeto de conocimiento.:

CUARTO: En el proceso de apropiación de conocimiento están en juego la racionalidad de la disciplina, el código que articula conceptualmente un contenido, el paradigma de una comunidad científica¹ y el tiempo requerido para llevar a cabo la apropiación de ese conocimiento.

Estas premisas nos permiten lanzar una hipótesis en relación con el discurso didáctico en general: se ha puesto más atención en el momento psicológico de la apropiación del conocimiento que en el proceso cognitivo de la producción del mismo; aun reconociendo que son aspectos distintos (no están disociados en el aprendizaje, son parte de un proceso), se tiende a confundirlos.

Un problema central que trae consigo esta ponderación del momento de la apropiación del conocimiento se traduce en la constante dificultad para explicar, a través del discurso didáctico, cómo se construye la relación sujeto-objeto de conocimiento disciplinario. Si aceptamos que esta relación se da en un nivel onto-epistemológico, donde cobra una significativa importancia el desarrollo, por parte de los sujetos, de marcos de referencia y formas de pensar específicas sobre un campo del conocimiento, sabremos entonces que se hace necesario el desarrollo de redes conceptuales para propiciar no sólo la aprehensión-comprensión de un conocimiento, sino la reconstrucción y eventual producción de nuevos conocimientos.

Didáctica tradicional

Identificada con la "escuela de los modelos intelectuales y morales", la didáctica tradicional da cuenta del proceso de aprendizaje como un acto que consiste en "regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición por el ejercicio"²

La escuela tradicional considera que la relación sujeto-objeto, así como el concepto de aprendizaje, se dan "a partir de la intuición para de allí pasar al concepto; de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto"³.

Esta noción de aprendizaje parece sostenerse en un recorrido que va de los datos, grandes ideas o descubrimientos aislados, hasta los fenómenos o problemas generales, por lo cual resulta ajena a la dinámica histórico científica de producción de los conocimientos. Por consiguiente, se disocia el sujeto del objeto de conocimiento y se pone a éste (el objeto) por encima del sujeto, quien aparece como "un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo"⁴. La misma suerte ha corrido la relación profesor-alumno.

Es importante señalar que en el proceso de apropiación del conocimiento, según este particular enfoque, tienen un papel preponderante los sentidos; el saber se incorpora en un acto progresivo de acumulación por aproximaciones.

Se ha aceptado que el sustrato conceptual de esta corriente didáctica responde a nociones de ciencia cercanas a la ciencia mecanicista (siglo XVII) y al neopositivismo, ya que se funda en la existencia de verdades universales, de modo tal que el conocimiento es considerado "el dato obtenido de la ejecución de acciones predeterminadas"⁵. Todo ello ha derivado en una confusión entre positivismo y empirismo, enfatizando con ello que la producción de conocimientos corresponde, como tarea y desarrollo, a grupos selectos de científicos"⁶

Conviene destacar que esta "corriente" supone que el conocimiento guarda una correspondencia simétrica con el hecho, específicamente con el dato, y por lo tanto este conocimiento es reconocido en el campo curricular como un marco de saberes dados, definidos y ordenados, en razón de una lógica "de lo necesario y esencial" que es preciso conocer. De esta forma, las verdades preexistentes son también una condición suficiente que define los límites y parámetros de ese saber, dejando fuera toda posible consideración acerca del momento de descubrimiento de ese saber, de su proceso de desarrollo y consolidación como saber científico y socialmente legítimo.

Una función del saber acumulado en la relación educativa es la explicativa, dentro de los límites de una racionalidad organizada en función del acervo teórico disciplinario que el docente esgrime. Por tanto, la posibilidad de comprensión, tanto del docente como del alumno, sobre la dimensión histórica y condiciones dinámicas de la producción de un conocimiento, es mínima, acaso nula.

La escasa atención prestada al momento de construcción del conocimiento redundará en la ponderación del aprendizaje como momento final del acto educativo. En cambio, el conocimiento es considerado un universo semántico cerrado, donde las categorías, las nociones importantes, los conceptos y sus articulaciones, como parte organizada y sistematizada de un conocimiento científico, emergen como un todo amorfo, al que se accede a través del ejercicio y la repetición, resultado de la capacidad "innata" del docente para "mostrar" las metas de la teoría. Lo anterior propicia que la apropiación del objeto de conocimiento esté definida más por las características del objeto que por el reconocimiento de éste como parte de una realidad dinámica. ¿Qué significa este problema en términos de la transmisión del conocimiento y la didáctica?

En tanto que la "escuela tradicional" otorga desmedida atención a la función de apropiación del conocimiento, y éste se concibe como un "recorte de realidad" distanciado de la acción, la responsabilidad de resolver el tránsito de ese conocimiento a su aprehensión por parte del sujeto recae exclusivamente en el docente. Por consiguiente, la comprensión de la realidad se da sólo por la captación de las apariencias externas del objeto"⁷ y la apropiación del objeto de conocimiento por parte del sujeto se da exclusivamente en el ámbito de lo que es posible pensarse.

Estas consideraciones revelan en el fondo un gran obstáculo: la imposibilidad de que el conocimiento pueda ser un instrumento para la comprensión y explicación de los procesos complejos de la realidad. La transmisión de conocimiento se reduce, como acción, a una búsqueda de los

accesos fáciles al saber, de modo que éstos converjan en un sólo aspecto: que el alumno imprima de la manera más fiel los modelos, conceptos y nociones de la teoría, a través del ejercicio constante.

En la acción didáctica tradicional la función que cumple la transmisión limita al alumno en la organización del pensamiento, y por lo tanto, impide reconstruir el conocimiento. Una transmisión de conocimiento preocupada por "mostrar" verdades acabadas y no las formas de pensar ese conocimiento, su racionalidad, su lógica, hace de la relación con la realidad un acto gnoseológico insuficiente.

El conocimiento se aprende como algo acabado (para el docente y el alumno); sus límites y vacíos, como producto humano, se pierden en un cúmulo de saberes dados que impide tomar una distancia crítica, ya que la transmisión de ese conocimiento resulta ser un proceso que cosifica de inmediato el conocimiento en verdad absoluta. Lo anterior contribuye a levantar un muro protector contra toda forma de crítica o desacuerdo, lo que constituye, de suyo, un bloqueo cultural.

Los obstáculos crecen si tomamos en cuenta que, al no existir la posibilidad de pensar a través de una apropiación de las formas de razonamiento por la vía de un uso racional del conocimiento como instrumento de comprensión y no sólo de explicación, la acción de transmisión de conocimiento se "endurece" cuando se articula con el lenguaje, "pues el lenguaje es un conjunto de significados que se aceptan como evidentes y que nos configuran una realidad predeterminada".⁸

El problema de la relación didáctica-lenguaje se vincula directamente con la tarea de levantar el muro, esto es, del bloqueo cultural, ya que aunado a la ausencia de toda referencia al proceso de producción de un saber, el cual podemos definir aquí como el momento histórico en que este conocimiento se produjo, hay un vacío también sobre las múltiples relaciones paradigmáticas del mismo, lo que propicia que el saber devenga contexto, es decir, se explique en sí mismo.

No ampliar la reflexión sobre el objeto de conocimiento, a su lógica como saber científico y a su nivel de realidad, en el proceso de construcción, como producto social, implica no distinguir la diferencia cualitativa existente entre "mostrar" verdades acabadas, o realidades dadas, y enseñar a pensar el conocimiento.

La distinción de estas dos dimensiones del saber implica reconocer una capacidad más, contenida en el conocimiento mismo, que es la potencial posibilidad de éste para romper el "cristal" que envuelve el conocimiento, a partir de una comprensión de las formulaciones teóricas (leyes, principios, fórmulas, conceptos) de un campo disciplinario, que es generalmente un obstáculo al pensamiento en su trayecto hacia la realidad.

En el discurso didáctico de la escuela tradicional subyace una concepción enciclopédica del saber, aproximada a las preocupaciones del pensamiento de la Ilustración.

Queda pendiente una cuestión que es importante en el plano de la transmisión del conocimiento; los tiempos de aprendizaje que requiere un conocimiento. Si consideramos la cuarta premisa, señalada al inicio, en torno a qué y cuáles conocimientos previos son necesarios y suficientes para una adecuada apropiación en un lapso de tiempo óptimo (tiempo escolar), para la escuela tradicional la apropiación del conocimiento se da de la misma manera (como hecho psicológico) en todos los sujetos, y en relación con todos los contenidos disciplinarios, quedando fuera de su fundamentación las condiciones tanto cualitativas como cuantitativas de la apropiación.

Resumiendo, la escuela tradicional enfoca el problema de la transmisión del conocimiento en términos de una transferencia (en el sentido literal) del modelo teórico, ponderando las cualidades del docente para llegar a "mostrar" del mejor modo posible el cúmulo de ese saber, en el mejor de los casos, en detrimento de una revisión del objeto de conocimiento, que en el proceso de transmisión

confunde teoría con realidad, a lo cual contribuye en gran medida, entre otras cosas, el lenguaje, la ausencia de toda referencia al contexto histórico de producción y desarrollo de ese conocimiento, y los códigos y organización lógica de una disciplina vs. los tiempos escolares de apropiación que son distintos, dependiendo de cada campo disciplinario.

Una conjetura preliminar apunta a que la escuela tradicional, en la dimensión medios-fines, ha puesto poca atención en el hecho de que el sujeto aprenda a pensar su propio pensamiento, y a su vez, la realidad, así como en que la función del conocimiento en la relación docente-contenido-alumno sea un espacio de apertura y no de cierre al pensamiento.

Didáctica de la tecnología educativa

Esta corriente impone una modalidad de relación docente-contenido-alumno que pretende resolver aquellas manifestaciones, llamémosles "perversas", siguiendo a Bourdieu, de una relación educativa lineal, dogmática (en sentido literal) y autoritaria, como la que establece la escuela tradicional.

El cambio que se propone esta corriente se finca en una honda preocupación por el sujeto en el acto de apropiación de conocimiento, con lo que se relativiza el objeto de conocimiento. Esta preocupación de la tecnología educativa se expresa en una formulación metodológico-técnica a partir de la cual se presupone que enseñar es imprimir conductas en los alumnos, dejando fuera también toda reflexión sobre la producción del conocimiento.

En esta corriente educativa se explica el aprendizaje como producto generado a través de los cambios observables de conducta, incentivados siempre desde el exterior por la acción del docente. La apropiación del conocimiento por parte del alumno se pretende sea a través de un proceso de aproximaciones inductivo-deductivas, el cual se organiza a partir de acciones contemplativo-intuitivas del objeto de conocimiento, siendo la práctica y la experimentación, así como el control y reforzamiento del docente de ciertas contingencias, la forma de apropiación que pasa necesariamente a través de los medios.

Para esta corriente la subordinación del conocimiento a cierta racionalidad eficientista sostenida en una lógica de necesidades tecnológicas, ha propiciado un relevamiento de la acción explicativa del saber científico. La argumentación sobre el acto educativo en esta propuesta "apela a nociones de sentido común y/o ideológicas como objetivo vs. subjetivo, y las posiciones moderno vs. tradicional, observable vs. tradicional".⁹

En la relación producción-apropiación del conocimiento no hay un cambio estructural, ya que la apropiación es didácticamente el objeto de atención predominante. En la tecnología educativa la función del conocimiento no varía cualitativamente de la corriente anterior, ya que sigue siendo el núcleo teórico lo principal, el cual aparece como una estructura inamovible, privada de dirección e interacciones. Las principales nociones y el sustrato teórico mismo de esta corriente abrega en el neopositivismo y el empirismo en sus versiones actuales, y se sostiene en una clara concepción neoliberal, en la cual el progreso, a través de la tecnología, es el camino progresivo de la democracia, de la que se derivan concepciones de ciencia y quehacer científico envueltas en una idea de modernidad seductora que descalifica - por inoperante - lo tradicional.

En relación con el problema específico de la transmisión del conocimiento, el "logos" de la tecnología educativa se expresa como "aquel modo racionalizante de organización de los medios para la consecución de fines".¹⁰ El paradigma tecnológico replantea en algún sentido la función del conocimiento en el momento en que se le caracteriza e identifica como dato o hecho observable y medible, susceptible de control. Para abordar el proceso de apropiación, la tecnología educativa crea

una inminente necesidad de definir los comportamientos académicos observables a través de objetivos conductuales (hechos medibles). Así, el contenido en tanto que objeto de conocimiento en sí mismo queda delimitado como hecho parcial de un campo del saber, descontextuado de su nivel de producción y ajeno a la acción en la cual se produce como fenómeno histórico.

El papel que desempeña el contenido a partir de su función explicativa y su proceso de acumulación es central en esta corriente. La dimensión de lo contingente, es decir, "LO DANDOSE", donde se expresa la dinámica del movimiento de la realidad, está fuera de los límites metodológicos de la acción del docente.

La apropiación del conocimiento queda definida por las condiciones causales iniciales del hecho o dato observable, haciendo del contenido un "recorte de realidad" estático, objetivo y neutro, aprehensible de manera directa e inmediata, (incluso desde el sentido común), y dejando de lado el problema de las implicaciones contextuales que impone el desarrollo tecnológico al propio quehacer docente, al centrar la atención en la *eficiencia del método*.

Tenemos pues que la apropiación, determinada por los atributos del conocimiento mismo, plantea a la tarea docente centrarse en la "posibilidad de tornar eficiente [el] trabajo mediante la sistematización y el control del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir del uso racional de un conjunto de criterios y procedimientos técnicos".¹¹

El énfasis que la tecnología educativa pone en lo "metodológico" - pretendiendo que desde este nivel es posible tener resuelta la aprehensión de cualquier objeto de la realidad, incluso sin considerar las condiciones concretas que definen la relación medio-fines, la acción docente y la explicación del objeto de conocimiento - se sostiene en el supuesto de que existe una sola forma explicativa de relación sujeto-objeto, y una relación teoría-práctica unívoca.

Desde esta perspectiva, la transmisión de conocimientos es una búsqueda constante de formas de "optimización de procesos para el logro eficaz de aprendizajes".¹² La función de la transmisión de conocimiento es, aquí, de cierre, si se toma en cuenta el argumento de neutralidad científica en que se apoya la acción docente. Existen fuertes implicaciones ideológicas en esta propuesta de búsqueda de la eficiencia, que son parte de un bloqueo cultural que se produce a partir del énfasis puesto en EL SABER que subyace en la racionalidad técnica, la cual pretende soslayar el bloqueo del lenguaje y los códigos disciplinarios a través de los medios.

Sobre el problema del lenguaje disciplinario, es evidente que sale al paso, como todo discurso educativo, a través de modelos de sistematización de aprendizaje, al margen de cualquier consideración acerca de la racionalidad de cada campo del conocimiento.

Huelga decir que las formas de pensar la racionalidad y la lógica del conocimiento no son parte de los propósitos de sistematización y control, empeñados en "mostrar eficiente y eficazmente" las verdades acabadas.

Hay una cuestión en la que la tecnología educativa pone atención: la referida a los tiempos para el aprendizaje. Sin embargo, es relativa, ya que para todo currículo, el tiempo para el aprendizaje es una estandarización del tiempo en general en el aula y en el laboratorio, señalando máximos y mínimos. Por ende, no se considera que un contenido, por las características del campo disciplinario y de su racionalidad, requiere de un tiempo determinado para su apropiación.

Es una preocupación de toda educación formal que la apropiación del conocimiento se cubra en tiempos fijados, pero la tecnología educativa requiere además que ésta se lleve a cabo bajo condiciones de eficiencia.

Finalmente, en la tecnología educativa, como lo señala Habermas, la racionalidad técnica es también ideología, y al pretender neutralidad científica no hace sino enfatizar el sentido ideológico de su quehacer, buscando con ello llenar el vacío epistemológico de su propuesta.

Didáctica crítica

La denominada didáctica crítica constituye un movimiento que cuestiona las anteriores corrientes educativas y "recupera conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje".¹³

Esta corriente toma en cuenta estos aspectos para explicar su propósito en relación con la aprehensión de la realidad. Usa, a manera de método, el cuestionamiento o problematización. Enfatiza que "para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una visión progresivamente más verdadera que resulta de la práctica social, acción-reflexión".¹⁴

Así, tenemos que la didáctica crítica entiende el aprendizaje como una apropiación progresiva de saberes, donde "las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto, no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente social".¹⁵ A este respecto, es igualmente importante la noción de conducta, entendida "como una totalidad en un contexto social, una totalidad organizada de manifestaciones, en la que el pensamiento, el afecto y el comportamiento son indisoluble".¹⁶

La explicitación que la didáctica crítica hace de la noción de realidad "como histórica y dialéctica" nos permite abordarla "como una totalidad; el objeto de conocimiento no es objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de la realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres".¹⁷

Aventurándonos a hacer una primera síntesis, podríamos afirmar que la didáctica crítica sienta algunas bases importantes: a) el aprendizaje es un proceso eminentemente social, ya que consiste en aproximarse a la realidad a través de problematizaciones, b) este proceso es acumulativo-espiral, ya que las explicaciones producen cambios en el sujeto que aprehende en lo individual y en lo social; estos cambios se manifiestan en la conducta, que es molar (totalidad organizada de manifestaciones) y, c) la realidad como totalidad es histórica y cambiante; el proceso de apropiación de esta realidad a través de lecturas progresivas cada vez más críticas

Como punto de partida para una reflexión sobre algunos aspectos centrales de esta propuesta didáctica señalaría que, si bien es cierto que el aprendizaje es un acto producido en un marco social, y como tal supone una etapa de articulación del YO-NOSOTROS, es fundamentalmente una relación del hombre con el mundo, es decir, de comprensión de estar en el mundo. Este momento se construye a partir de que el sujeto articula y rearticula su explicación del mundo tomando como punto de partida su estructura de conocimiento y experiencia de vida cotidiana y la incorpora a una nueva perspectiva desde donde el sujeto "es" con el mundo en el que está pensando. Es decir, el aprendizaje es un acto de construcción de horizontes posibles de realidad, que se articula a la realidad como parte de un proceso integral de producción y organización de un conocimiento, con lo cual la realidad pasa de ser objeto en sí para constituirse en objeto para sí.

La didáctica nombrada crítica enuncia una condición dinámica del aprendizaje en la interrelación de los sujetos sociales, como de la realidad que es "dialéctica e histórica", sin embargo, el problema de la comprensión de la relación hombre-mundo, de cómo el sujeto articula su pensamiento con la realidad, es un acto que rebasa la dimensión conceptual del discurso pedagógico

prescriptivo para penetrar en la historia de la razón donde se articula la explicación y la comprensión del mundo. Si realidad es "una articulación, es decir, una relación entre procesos imbricados en forma no determinada previamente" ¹⁸ en nuestra opinión la explicación que ofrece la didáctica crítica requiere por principio de cuentas clarificar desde dónde habla de crítica, ya que la crítica representa una noción evidentemente significativa en esta propuesta didáctica. Sin embargo, no es claro si se trata de una crítica explicativa que aparece sobre el saber acumulado como parámetro de la realidad, o si es una crítica comprensiva, de invención, de descubrimiento, de articulación de los niveles de la realidad, o bien, si se habla de crítica en términos del acuerdo que articula razón explicativa con razón comprensiva, que al mismo tiempo supone el aprendizaje como un proceso de creación, de apertura a la historicidad de la razón, o si crítica es una noción que, basada en el discurso didáctico, requiere de clarificar inicialmente cuál es el objeto de estudio de la didáctica, cuál es su papel en la relación medios-fines educativos, entre otras cosas.

La posibilidad explicativa de la relación sujeto-objeto de la complejidad que supone "lo dialéctico y lo histórico", no puede conformarse con un argumento enunciativo sobre una construcción que es onto-epistemológica, desde la dimensión social, donde "los hombres se transforman y transforman la realidad". Es decir, no basta señalar que se aprende de y con los demás, sin resolver previamente cómo es que la relación sujeto-objeto, explicación-comprensión, se construye como visión articulada de ser en el mundo - estar en el mundo, que en otras palabras implica una suerte de construcción de la conciencia histórica.

En el caso de las corrientes educativas señaladas anteriormente, el aprendizaje se corresponde con un ejercicio contemplativo acumulativo e intuitivo o sensorial. En el caso de la didáctica crítica arrastra consigo una compleja noción de aprendizaje que supone la reflexión y crítica, como soporte de la capacidad de los sujetos de problematizar y desarticular pretendidamente el objeto de conocimiento. Este discurso pedagógico pretende ir más allá inclusive, al abordar el hecho o fenómeno objeto de estudio desde lo disciplinario psicopedagógico, didáctico y social, sin tomar en consideración que el problema de la reflexión y la crítica pasa invariablemente por otro tipo de plano de la realidad.

La manifestación más clara de la insuficiencia teórica del discurso de la didáctica crítica sobre ciertos problemas epistemológicos es que si bien podemos aceptar que la relación sujeto-objeto se da en un contexto social y bajo múltiples determinantes históricas, no se puede aceptar que ésta sea la única explicación sobre la aprehensión del conocimiento, como no lo es ni la explicación intuitiva ni la técnica. Es decir, más allá de señalar que la realidad es "histórica y dialéctica", y que el aprendizaje "es complejo y social", no queda resuelto cómo es que el sujeto construye cognitivamente su explicación acerca de cómo supone que es el mundo en el que está pensando, como tampoco su acto de estar en el mundo.

Nuestra hipótesis es que la didáctica crítica pretende, en un acto de audacia, retrasar los límites propios de su objeto de estudio, tal vez sin tener claro dicho objeto. Nos parece que el hecho de considerar que el aprendizaje grupal es el camino que lleva a develar las contradicciones tanto del conocimiento como de la misma realidad es una salida de carácter metodológico, pero no epistemológico.

El esfuerzo que hace la didáctica crítica por resolver la disociación sujeto-objeto por la vía de incorporar la dimensión social en que se inscribe esta relación, constituye, a nuestro parecer, un paso insuficiente, y corresponde a niveles distintos del problema, ya que, si bien se dice que el sujeto es activo y la realidad dinámica, la apropiación de ésta por parte del sujeto no se da sólo porque existe un colectivo que problematice. Es menester reflexionar cómo es que este "agente activo consciente y crítico" ha llegado justo al punto de ruptura de su bloqueo histórico.

Éste es un punto clave sobre el que cabe preguntar si puede ser resuelto por el discurso didáctico: ¿cómo es que se forma un sujeto capaz de organizar conocimiento acumulado y generar un nuevo conocimiento para ampliar sus horizontes de posibilidades viables, a partir de relacionarse con una realidad dinámica, que siendo presente y reconociendo pasado, potencia opciones de futuro?.

Según nuestra hipótesis, si ningún discurso didáctico escapa a la dinámica de la relación medios fines educativos, es menester que se cuestione primero sobre su papel y su relación con el problema de la relación sujeto-objeto de conocimiento, si tiene la pretensión de romper con la diada eficiencia-eficacia, como objetivo último de su quehacer.

Es evidente la insuficiencia del trabajo teórico de la didáctica crítica sobre el problema epistemológico, cuando enuncia que "el conocimiento adquirido se convierte en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad, ya que no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de aprendizaje, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con un sentido social".¹⁹ Pero es evidente también que existe allí una suerte de petición de principios en relación con las funciones acumulativas del conocimiento, ya que deja pendiente la explicación de cómo es que el sujeto construye esa relación gnoseológica e histórica con la realidad a través del conocimiento, para desviar la atención del problema epistemológico al momento de la aprehensión del saber formal en el aula, cuya solución, según esta corriente, es psicosocial.

Si enfocamos el problema sobre la transmisión del conocimiento desde la perspectiva de la didáctica crítica, encontramos que implícitamente se reconoce en el conocimiento acumulado un potencial transformador, el cual permitiría que el sujeto "transforme" el conocimiento en "un instrumento mediante el cual se puede llegar a tomar conciencia del contexto histórico".²⁰ Sin embargo, lo anterior representa otro problema para la transmisión del conocimiento, ya que implica considerar explícitamente cómo es que el discurso didáctico supone que debe articularse la explicación entre el contenido teórico y el contexto histórico en el cual ese saber fue construido. Este problema lleva implícita la consideración acerca de cuáles son las formas de razonamiento y la lógica de construcción de cada contenido, lo cual es un gran obstáculo para la didáctica crítica, ya que también el problema de los paradigmas disciplinarios está fuera de su análisis.

Es este nivel del problema sobre la relación sujeto-objeto el que considero eminentemente epistemológico. En este sentido, la didáctica crítica enfatiza que la transmisión de conocimiento es una problematización en el plano de las contradicciones, conflictos y ansiedades psicosociales que, me parece, corresponden a un nivel diferente.

En la didáctica crítica se involucran, también, algunos problemas referidos al lenguaje. Cabe aclarar aquí que la transmisión de conocimientos no es totalmente representada, en esta corriente, como una acción de cierre del pensamiento, sin embargo, no hay una suficiencia analítica sobre las formas de ruptura del bloqueo histórico; limitación que está ligada estrechamente con la posibilidad de poner al sujeto a pensar y conocer su propio conocimiento.

La didáctica crítica, al resaltar el papel que tiene el conocimiento acumulado, tan sólo se reta a sí misma ya que ello supone señalar su noción de progreso de la ciencia como una necesidad que le permita explicar cómo es que el sujeto construye un nuevo marco de referencia, pero además, cómo se dan las rupturas que llevan a resolver los principales conflictos y retos que le plantea el contenido disciplinario, su producción y apropiación, que en el caso de las ciencias naturales y las matemáticas tienen características específicas. Este último aspecto ha representado un vacío para la didáctica crítica, ya que al enfatizar la dimensión psicosocial del aprendizaje, deja pendiente el problema de cómo la apropiación del conocimiento disciplinario representa en potencia un horizonte histórico en términos de su lógica de construcción, su racionalidad y su lenguaje.

Finalmente, la didáctica crítica avanza sobre los conflictos, contradicciones y ansiedades del aprendizaje, sin embargo, el problema sobre el tiempo del aprendizaje se deja de lado, ya que no existe una formulación explícita sobre el particular.

Elementos para una reconstrucción de la didáctica

Sin la intención de sacar conclusiones que parecieran pretenciosas, podemos decir que la transmisión del conocimiento, como problema, ha sido abordado de manera tangencial, ya que no existe una formulación explícita en ninguna de las corrientes didácticas sobre cómo enseñar a los sujetos a problematizar. Hugo Zemelman ha dicho que la función de la problematización es provocar un distanciamiento de los parámetros del pensamiento cuando éste no se autonomiche de las estructuras teóricas acumuladas, para definir sus ángulos de razonamiento de la realidad”,²¹ por tanto, esta posibilidad está contenida en la transmisión de conocimiento y por ende es viable como resolución didáctica.

La importancia que otorgan las corrientes didácticas al contenido acumulado, en el contexto del saber necesario, se hace evidente; sin embargo, no se pone mayor atención en ninguna de ellas al acto de transmisión. El reto que implica para todo discurso didáctico el preguntarse acerca de cómo hacer que el sujeto conozca su propio conocimiento y sepa pensar su propio pensamiento, a través de la recuperación de los niveles teórico e histórico del conocimiento de las formas de razonamiento de los campos disciplinarios específicos, abre la posibilidad de replantear la transmisión de conocimientos como aquella acción que permita articular la relación sujeto-objeto en un vínculo coherente.

En la medida en que, en el contexto de las distintas corrientes didácticas, se han planteado el problema del desarrollo de una actitud y una capacidad de reflexión crítica (a nivel del discurso prescriptivo sin ninguna formulación teórica o teórico-metodológica), el problema se ha desplazado a diferentes niveles de discurso ideológico.

Las distintas corrientes didácticas, en particular la didáctica crítica, tendrían que considerar la problematización desde un nivel onto-epistemológico, para hacer de ella un punto de apertura al horizonte histórico y de ruptura del bloqueo cultural, y para ello requeriría preguntarse primero por su propio objeto de conocimiento, sus límites y horizontes. Si su pretensión es la construcción de la conciencia histórica a través del saber, es importante clarificar estos aspectos recuperando para sí el sentido de la observación crítica como criterio de objetivación y exigencia de realidad para reconocer "problemas, dificultades o paradojas insuperables, con la posibilidad eventual de tomar como objeto de examen, estudio o verificación el sistema cognoscitivo e histórico que emplea el sujeto pensante como marco de referencia o, en el caso de que fuera necesario, de elaborar un metasistema que le sirva de nuevo punto de referencia".²²

Otro de los retos planteados al discurso didáctico constituye el logro de una formación científica, en términos de actitudes y capacidades para resolver problemas disciplinarios de alto nivel, sin perder de vista que el principal obstáculo es el propio paradigma de las disciplinas.

Nos parece que todos estos problemas y campos de estudio no obstante estar abiertos a la reflexión, han permanecido inéditos para las corrientes didácticas.

NOTAS

1. Hago uso de la noción de paradigma en su sentido de logro científico y de comunidad científica, según lo expresa T.S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1985, p.319.
2. Justa Ezpeleta, "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", en: *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 13, ENEP-Acatlán.
3. Hans Aebli, "Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget", en: Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. *Foro Universitario*, núm. 2, UNAM.
4. Adam Schaff, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1977.
5. Esther Pérez-Juárez, "La transmisión de los contenidos y la selección de la metodología educativa", en *Fundamentación didáctica* México, T. I. Edit. Gernika, 1988, pp. 114-115.
6. Este punto es nodal en el debate en torno a la explicación científica según los modelos lógicos tradicionales sobre la construcción del saber verdadero y la justificación. En el centro del debate se hallan las comunidades epistémicas; entidades que determinan las razones suficientes para convalidar un saber. Cfr. Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 1987.
7. Eduardo Remedi, "El problema de la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Memorias de las III Jornadas sobre problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de la Salud*. UNAM, ENEP-Iztacala, 1979.
8. Hugo Zemelman Merino, "El conocimiento como construcción y como información" en *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional de Profesores Universitarios México*, SEP-UNAM-ANUIES, 1987, pp.81-109.
9. Alfredo Kuri y Roberto Follari, "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia", en *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta* Universidad Autónoma de Querétaro, 1985, pp. 45-73.
10. Ibidem.
11. Idem.
12. Sobre decir que detrás de esta visión acerca de cómo habrá de circular el conocimiento en la relación docente-alumno, se encuentran las más serias tesis del fordismo y el taylorismo, como postulados básicos encaminados a eliminar obstáculos y dificultades al trabajo, las cuales, además, hacen aparecer al trabajo docente en consonancia con criterios de modernidad.
13. Margarita Pansza González et al, "Sociedad, educación, didáctica", en *Fundamentación de la didáctica*, op. cit, pp. 60-64.
14. Esther Carolina Pérez Juárez et al., *Problemática general de la didáctica* en ibidem, pp. 83-86.
15. Idem.
16. Idem.
17. Idem.
18. Hugo Zemelman Merino, "Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente", en *Jornadas*, México, Colegio de México, 1987.
19. Idem.
20. Hugo Zemelman Merino, *Notas sobre historia y teoría en la transmisión de conocimiento*. Ponencia presentada en el Centro de Estudios Sociológicos del *Foro Nacional sobre Investigación Educativa*. Colegio de México, *Morelia, Mich.*, 1988.
21. Idem
22. Edgar Morin, "Un animal dotado de sin razón", en *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairos, 1974.