

Los Desafíos del presente y la formación de profesores (*)

*Alfonso Lizarraga Bernal (**)*

*Rosario Colli Misset (**)*

Resumen

Tradicionalmente las Ciencias Sociales, y en especial las que incursionan en el campo de la Educación, se han circunscrito a una función puramente explicativa de los acontecimientos y la actual enseñanza habilita en el reproductivismo derivado de los paradigmas institucionalizados. Desde esta perspectiva se perfila la hegemonía de una lógica de la determinación de las relaciones humanas; llámese neoliberalismo, economía de mercado, perestroika, glasnot o proyecto modernizador, como en el caso de México. Son múltiples las "vestimentas" de esta homogeneidad traducida en categorías como "eficiencia", "productividad", "utilitarismo".

Ahora bien, frente a los actuales parámetros de aprendizaje que priorizan las continuidades, estamos al mismo tiempo, en el umbral de una ciencia con carácter propositivo, constructivo, de vías alter nas en las relaciones sociales y humanas. Estamos ante el desafío de construir la educación en un espacio formativo diferente. No se trata de imponer una lógica al alumno (eso es lo que se viene haciendo), sino moverse en distintas formas de razón, lo que permitirá ubicar la lógica dominante para salirse del bloqueo histórico y no quedar prisionero de ella (o de una sola lógica)... es lo que el autor propone: un cambio de lógica... una "lógica de descubrimiento".

Términos claves: educación, lógica reproductivista, lógica de descubrimiento, ciencias sociales.

Abstract

Traditionally the Social Sciences, and especially those that venture into the area of Education, have been relegated to the simple function of explaining events; and current teaching facilitates the "reproductivism" derived from institutionalized paradigms. From this perspective, the author outlines the hegemony of a logic of the determination of human variously called relations: neoliberalism "market economy", "perestroika", "glasnot", or "modernizing project," as in the case of Mexico. This homogeneity, wears many faces translated as it is into categories like "efficiency", "productivity", "utilitarianism".

Now then, given the current parameters of learning that prioritize continuities, we are in the shadow of a science of a propositional, constructivist nature, with alternative paths to social and human relations. We are facing the challenge of constructing education in a different formative space. This does not mean the imposition of a logic upon the student (that is what we have been doing). Rather it means moving the student within distinct forms of thought; this will allow for the location of a dominant logic in order to depart from the historical blockade and not remain a prisoner within it (or within a sole logic). This is what the author proposes: a change of logic a "logic of discovery".

Key Terms: Education, reproductivist logic, logic of discovery, social science.

(*) Ponencia presentada en el XVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS. La Habana, Cuba. 1991).

(**) Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Mexicali, México.

INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos de Europa del Este, fenómeno al que se le ha denominado derrumbe del socialismo real, evidencia con mayor nitidez la profunda crisis de las ciencias sociales y exige una reconsideración a su concepción y función, puesto que tradicionalmente se han circunscrito a una función puramente explicativa de los acontecimientos. No obstante, pareciera que estamos en el umbral de una ciencia con carácter propositivo, constructivo, de vías alternas en las relaciones sociales y humanas. Tal exigencia, vista desde el plano educativo, se traduciría en una concepción alternativa del proceso formativo de científicos sociales, cuyas capacidades no se reduzcan a la explicación o interpretación de fenómenos. La actual enseñanza habilita en el reproductivismo, derivado de los paradigmas institucionalizados, lo que contribuye al desencanto de los jóvenes investigadores quienes perciben la ausencia de un futuro promisorio como profesionales por el desincentivo proveniente de la hegemonía tecnologizante; perciben también que las opiniones de sentido común acerca de los acontecimientos no distan mucho de las posibles construcciones de las que es capaz de realizar como especialista en problemas sociales.

Desde esta perspectiva, se perfila la hegemonía de una lógica en la determinación de las relaciones humanas; llámese neoliberalismo, economía de mercado, perestroika, glasnot o proyecto modernizador como el caso de México. Son múltiples las "vestimentas" que asume la

homogeneidad fincadas en categorías como eficiencia, productividad, utilitarismo, las cuales operan como parámetros del pensar científico social.

Tales categorías llevan adherido un conjunto de valores, una ideología y el establecimiento de cierto tipo de disciplina que permean el conjunto de prácticas de los sujetos sociales, hasta niveles microcotidianos, organizando los modos de pensar y de accionar de los mismos, con apariencia de diversidad, democracia y libre elección; sin embargo, constituyen encuadres que unidimensionalizan al sujeto. Desde estas tendencias se pretende formar en los aspectos educativos, a un sujeto cuya creatividad se mueva exclusivamente en los linderos trazados por estos parámetros dominantes.

Sabemos que el espacio educativo no es el único copartícipe en el proceso de formación, no obstante, es un espacio privilegiado en la conformación de la subjetividad, como proceso de construcción de conciencia histórica para un porvenir viable. Ello requiere romper con los actuales parámetros de aprendizaje que priorizan las continuidades, el reproductivismo, la conciencia teórica, pero por lo regular no habilitan al sujeto para que se maneje en lo divergente y discontinuo.

Estamos en consecuencia, ante el desafío de constituir la educación en un espacio formativo fincado en el pensar. El dilema es si el ejercicio de *pensar los saberes* habilita a pensar la realidad con propósitos de apropiación-transformación. Esto es, si la capacidad de pensar conceptos

permite organizar la voluntad y el accionar de los sujetos.

En suma, la preocupación central es la formación del humano, en tanto *constitución de sujeto*. Desde nuestra perspectiva, no se trata de cualquier formación, sino de aquella que se basa en formas de pensar crítico, lo que implica, a su vez, el esfuerzo del pensamiento por traspasar los límites de lo dado, ya sea en la práctica científica o histórico política, lo que significa ruptura de encuadre en el plano cognoscitivo y en el socio-cultural; tarea que puede ser estimulada desde lo educativo, dada su injerencia en la conformación de subjetividad, en particular, las actitudes del sujeto en su relación con la realidad.

APROPIACIÓN DE FORMAS DE PENSAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Hasta hoy, la didáctica tradicional se ha centrado en la enseñanza y, en consecuencia, en el aprendizaje de contenidos y de conceptos, marginando las formas de pensar, la lógica de su construcción o lógica de descubrimiento. El aprendizaje busca así, el producto (expresión de la cosificación y reificación en el proceso enseñanza aprendizaje) y no se centra en el producente; convirtiéndose en fuente de bloqueo de la razón porque al estudiante se le enseña, a lo sumo, a razonar tal como le dicta la teoría, lo que en el fondo resulta un pensar aparente. A lo más que se ha llegado en Estados Unidos, desde la década de los 50 es introducir la metodología, pero reducida a proce-

dimientos operativos del hipotético-deductivo, obstaculizando el desarrollo de la capacidad de pensar. Sin embargo, el pensamiento científico ha logrado construir categorías organizando de otra forma el razonamiento, que no se ciñe a simples procedimientos analítico-operativos, sino que incorpora procesos epistemológicos, como es el caso del concreto-abstracto-concreto.

Aprender significa no quedarse en la representación simple, va más allá (según la cualidad dinámica y activa del sujeto), sea como continuidad o como ruptura; actividad sólo posible con el propósito consciente. De ahí, la actitud crítica del sujeto. Se trata de enseñar a pensar conceptos para transformarlos, no para representarlos simplemente. Pensar es diferente a representar.

Al enseñar una teoría y aprenderla, el estudiante se queda con la simple representación de los conceptos contruidos por un autor. Pensar exige el establecimiento de un juego de relaciones conceptuales con las percepciones propias de la realidad.

Pensar exige la desestructuración de los contenidos de los conceptos y volverlos a estructurar con contenidos distintos, propios del momento, lo que implica incorporar lo nuevo, lo específico, lo que ha cambiado de la realidad, lo que se ha transformado. De esta manera, se potencia la capacidad de reflexión y de construcción innovadora de conceptos, abandonando la sola repetición de la teoría hecha. Este problema es complejo porque la

representación de conceptos (producto de la reflexión de otro sujeto) da la apariencia, cuando un estudiante llega a manejarlos, de que se piensa, cuando lo que está haciendo es representar y, a lo sumo, conjugar ciertas representaciones.

Un aspecto particularmente interesante para la educación es lo que Hegel distingue y diferencia: la *percepción sensible*, la *representación* y el *pensamiento*. La percepción sensible tiene como esencia la individualidad que no es suficiente para la explicación de un objeto. El individuo se encuentra en determinadas conexiones (relaciones) con los demás objetos, ésto es, lo sensible es una exterioridad recíproca, cuyas formas abstractas serán la yuxtaposición y la sucesión (!).

La representación tiene por contenido la materia sensible.

Aquí, Hegel asume la distinción kantiana de los dos elementos del conocimiento: material y formal, agregando la comunicación interior de ellos, al establecer correlatos. Lo material sería el *contenido* derivado de la *relación* con el exterior, la *forma* derivada de la *reflexión*. La representación tiene otro contenido; aparte de la percepción sensible incorpora también otros productos de la reflexión y también del pensamiento mismo; por lo que no es fácil distinguir representación de pensamiento. Interesa rescatar estos conceptos y analizarlos a la luz del proceso educativo, porque no es lo mismo representar el pensamiento de los demás que pensar. En el pensar, se correlaciona lo pensado por el

sujeto y lo pensado por los demás, para no quedarse con lo pensado (sea lo propio del sujeto o de otros), sino para construir nuevos pensamientos que no queden atrapados en lo sabido. La representación de pensamientos se transforma en contenido. El contenido lo da el sujeto por el hecho de ser él quien lo representa.

Para Hegel, la reflexión es la actividad del pensamiento aplicándose a un objeto. Pensar es siempre un acto íntimo e individual; es el lugar donde "reside la libertad". Sin embargo, el pensamiento de Hegel no alcanzó a percatarse que el pensar mismo resulta también condicionado, debido a que el pensar de los otros opera como mecanismo de dominación para con nuestros propios pensamientos, al organizarlos y dirigirlos. No obstante, permite ejercitar la crítica como mecanismo de apertura al pensamiento.

Lo anterior no significa pretender o exigir que los estudiantes produzcan conocimiento científicos nuevos, pero sí significa ejercitar un razonamiento crítico que gire en torno de los límites cognoscitivos alcanzados por alguna teoría, y problematizarla en la búsqueda de lo nuevo, dejando en libertad de que los estudiantes reconstruyan sus propias estructuras cognoscitivas, sin eternizar las estructuras esquemáticas acerca de las relaciones de lo real y sin instituir las como normativa a priori de relaciones, posibilitando distinguir especificidades circunstanciales. Lo que se pretende es no encuadrarse en la estructura de relaciones incluidas por la teoría; esto es,

una apropiación crítica en base a la reconstrucción articulada, previa problematización, posibilitando la inclusión de nuevas relaciones.

La reconstrucción articulada (2) exige construir un conocimiento desde el presente, concibiendo lo dado en la realidad en forma dinámica, en movimiento. Este movimiento supone lo potencial en lo dado, y lo potencial implica el campo de la praxis y ésta, a su vez, a los sujetos como campo de su acción constructora, así como los espacios micro y macro y tiempos en que se desenvuelven.

Como decíamos anteriormente, todo conocimiento científico posee un contenido y una forma. El contenido es el objeto desde el cual se piensa y la forma es el conjunto de operaciones lógicas que realiza el intelecto para producirlo. A la *forma* la denominamos *lógica*. Cuando aludimos a la lógica no nos referimos exclusivamente a los procesos de la lógica formal, deductiva, sino a las múltiples y diversas relaciones que puede establecer el sujeto con su realidad. Así, en toda teoría subyace un contenido y una *lógica de descubrimiento o forma de pensar*. Los contenidos refieren realidades cambiantes; en cambio, la lógica de su construcción da cuenta de las relaciones contenidas en su determinación. Tener conciencia de esta doble dimensión ofrece la posibilidad de discernir para evitar la "eternización" del objeto y sus relaciones de determinación. La lógica por su "longevidad" ofrece posibilidades de uso, ya que puede contener diversas

teorías y múltiples objetos. De esta manera, la racionalidad crítica puede reconsiderar tanto los objetos contenidos en una teoría como la lógica que los conformó.

En síntesis, se trata de que los estudiantes no se queden con la idea de que el conocimiento en ciencias sociales es una acumulación de verdades con validez universal o absoluta, ni de asumir enunciados legaliformes como inexorables. En cambio, se podrá hablar de leyes de tendencia y de construcciones y recortes específicos, espacial y temporalmente; concibiendo a las ciencias de lo social como ángulos de lectura de lo real que se fundamenta en categorías epistemológicas heurísticas de la reflexión. Lo que se pretende es habilitar al estudiante en el descubrimiento de las categorías que están permeando la construcción de un conocimiento.

En la escuela sigue privando la idea de que el conocimiento científico es una *verdad* y, por lo tanto, se *corresponde a una* realidad objetiva. La correspondencia con la realidad ya ha sido duramente criticada por su obsolescencia, por eso evitamos una disertación en ese sentido. Cuando se enseña, pensando en que la teoría contiene *la* realidad, prevalece la *lógica de determinación*. Cuando se dice "esto es así..." se induce a la *lógica de pensamiento reproductivo*, el cual se traduce en un condicionamiento que opera como "anestésico", adormecedor de la capacidad de inventiva y de creatividad. Se instala una actitud inerte que bloquea el pensar, al encerrarlo en lo ya deter-

minado y no en una virtual determinación diferente a la establecida, que se concibe en base a una completud que incluya la anterior determinación. Aquí, cobra sentido lo que Sacristán recupera de Hegel "lo verdadero es lo completo" (3). Interesa destacar no tanto la nueva determinación, sino la capacidad de sus traerse de las determinaciones o (lo que es lo mismo) de los objetos que se han determinado, enfatizando la atención en los procedimientos para pensar desde las realidades virtuales, sin ignorar las realidades determinadas en la acumulación teórica. Significa que la enseñanza debe darle a la teoría el status de provisorio y, además, relevar el modo de la aprehensión.

En base a lo anterior, se deriva que la educación consistiría en una forma de *ubicar históricamente* al estudiante: situarlo en el grado de desarrollo alcanzado tanto en la teoría como en las relaciones sociales. A la primera la denominamos *grado de desarrollo de la conciencia teórica* y a la segunda, *grado de desarrollo de la conciencia histórica* (4). La primera, incluye a los objetos de conocimiento ya construidos (contenidos teóricos) y a las formas de relación intervinientes en su determinación, esto es, los parámetros desde los cuales se construyó, lo que denominamos estructuras epistémicas. La conciencia histórica también conforma parámetros aunque no constituye una acumulación sistemática; ya que implica a los valores, la ideología, la experiencia; además, posibilita la conciencia de una situación límite del grado de desarro-

llo de las relaciones sociales, relaciones de producción y de propiedad, etc. La conciencia histórica implica también la construcción de proyecto de futuro que sea viable, no es conciencia anticipadora, sino conciencia constructora de porvenir, en ese sentido, es crítica.

Esta situación que se vincula estrechamente con la relación de lo determinado-indeterminado. De esta manera, la educación implica enseñar a pensar en función de lo determinado y de lo indeterminado, que el estudiante aprenda a abrir horizontes sin anclar su pensamiento a determinadas estructuras conceptuales y que aprenda a *problematizar*. Estamos ante la necesidad de construir un nuevo concepto de aprendizaje que subordine la memorización a la razón. Se trata de aprender a pensar conceptos, problematizarlos y usarlos para construir otros.

Todavía, en el aula, prevalece la práctica informativa, pese a que discursivamente se habla de la necesidad de formar. Tal noción se restringe a una normatividad social, marginando el hábito del pensar crítico. Prevalece la concepción de que enseñar es informar y, por lo tanto, cuanto más información se proporcione es mejor la enseñanza; de igual manera, se concibe que aprender es adquirir información, condicionando al estudiante a una función repetitiva de contenidos.

Por otra parte, la organización de los contenidos responde a una *lógica expositiva* que no necesariamente es la *lógica del pensamiento*, el cual puede establecer correlatos de

ordenación y de jerarquización que no se ajustan a la lógica estrictamente deductiva o inductiva. Con esto se quiere advertir que la sistematización de planes y programas no es acorde con el proceso de pensamiento. La lógica del pensamiento no sólo responde a una relación que va de lo general a lo particular, sino más bien a la articulación de factores y sus relaciones mutuas. La lógica expositiva o lógica de la organización sistemática, prioriza un tipo de relaciones enunciativas, que pueden o no ser las más pertinentes; en cambio, la articulación exige la conjugación de relaciones y obliga a la obtención de una resultante diferente.

LA PROBLEMATIZACIÓN: ESTRATEGIA DE APROPIACIÓN COGNITIVA (5)

La problematización ofrece una alternativa a las formas de apropiación del conocimiento acumulado, sin que el pensamiento se ancle en eso acumulado. De no ser así, se convierte en pensamiento inerte. Desde la categoría de totalidad, los problemas (en la problematización) son la puerta de entrada a lo acumulado y a lo por acumular, pues se lleva al pensamiento a los límites del conocimiento con el objetivo de trascenderlo. De ahí, que problematizar es la forma de expresión de la crítica, porque pretende abrir horizontes, al no quedarse dentro de los límites. Por ello, puede entenderse como construcción de actitudes críticas (respecto a lo existente) de una conducta, una subjetividad frente a lo determinado por el conocimiento o la realidad objetiva.

La problematización es una lógica, porque da coherencia a las intuiciones y a otras formas de pensamiento natural, para posibilitar convertirlas en un pensamiento abstracto regido por parámetros críticos, organizados para relacionarse con la realidad. Tales parámetros se desarrollan en un plano procesual y en la búsqueda de relaciones lógicas y posibles de incluir articuladamente, según niveles y momentos de la realidad. La problematización considera el conocimiento, no sólo como provisorio, sino como punto de partida de la crítica, esto es, lo concibe como una opción, entre otras, de: exposición sistemática, de relaciones entre un sujeto con la realidad. Este punto liga o se explica con la *desontologización del conocimiento* (cuestión de suma importancia en la enseñanza). Desontologizar el conocimiento significa concebir que conocimiento y realidad no son, ni serán idénticos. Como consecuencia de este planteamiento estaría, primero, que la investigación no consiste en ir a buscar en la realidad lo que dicta una teoría; a lo sumo, entender que "algo dice de la realidad", por lo que no da cuenta de toda realidad. Por lo tanto, el uso de los conceptos tiene que ser un uso *referencial*, mas no deductivo. Uso referencial significa que si bien se toma al concepto porque algo refiere a la realidad, no se asume en forma a priori, propiedades atributivas de ese algo al que alude (también puede usarse el término como *significante* para llenarse de contenido de lo nuevo). Este tipo de concepción es parte de la problematización ya que deja en libertad a

la razón para que encuentre relaciones no incluidas en la teoría o en el conocimiento establecido o acumulado, es decir, evitar el condicionamiento propio de la teoría.

Segundo, desontologizar el conocimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, implica que el estudiante se eduque en la idea de que es necesario apropiarse de la realidad y de que, una teoría, aunque esté validada socialmente, solo incorpora cierto tipo de relaciones acerca de lo real, por lo que el conocimiento es sólo una construcción que se optó como estrategia de exposición de relaciones sobre la realidad. En síntesis, es necesario concebir la teoría como mediación en la relación sujeto-realidad, pero el objetivo es acercarse racionalmente a ella. La teoría por aprender, potencia pero también limita. Por otra parte, la enseñanza de ciertos conceptos tiene que realizarse centrando la atención en la realidad devenida y en la posible de develar, mediante el planteo de problemas, y no en las estructuras teóricas.

La problematización como razón crítica no implica mecánicamente un rechazo a todo, ni un cuestionamiento abusivo de todo. Esto también puede convertirse en un bloqueo que impida el uso del conocimiento o de las propias potencialidades. Se pretende una cierta dosis de problematización que se convierta en motivación, porque el exceso de crítica o de autocritica puede ser igualmente paralizante del pensamiento y de la acción del sujeto. Esto implica incorporar la noción de *problematización necesaria* en la que

se evalúa un límite y se deslindan las potencialidades incluidas dentro de la esfera del mismo, y se confronta con lo necesario y la manera de hacerlo viable.

La problematización necesaria está estrechamente unida a los procesos motivacionales, tanto sociales como individuales, porque motivar es promover cambios. La motivación es el deseo de actuar por la consecución de propósitos y metas concretas según espacios de posibilidad. De ahí, que se mueve en la dialéctica de lo determinado y lo indeterminado, tomando a lo determinado como plataforma de impulso hacia lo indeterminado, sin excluirlo. Esta problemática es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje porque hasta hoy la enseñanza se ha olvidado de ejercitar la capacidad de construir propósitos transformativos, por parte del estudiante; que aprenda a plantearse los, sea para la realización de un estudio o de una investigación. Construir propósitos, previa reflexión, es una forma de crítica, de problematización y ejercicio de la dialéctica entre certidumbre e incertidumbre.

El *estudio* es ante todo un conocedor de lo ya acumulado o desde lo acumulado. La investigación, en cambio, no excluye lo ya hecho pero lo toma como punto de partida para la construcción de otra cosa distinta a la ya hecha; no se deja de lado la probabilidad de un estudio previo. La articulación de estudio y problematización requiere de cierta dosis motivacional derivada del propósito consciente como de un grado de incertidumbre. Es ahí, donde

la problematización necesaria puede ser un factor motivacional en el proceso enseñanza aprendizaje.

La idea que pretendemos relevar es que en dicho proceso, al colocarse al estudiante en la relación de terminación-indeterminación, no puede presionársele para que se desprenda radicalmente de lo que ya tiene como determinado (sea en forma de experiencias, conocimientos, etc.); de lo contrario quedaría en el vacío, provocando la pérdida de identidad personal de forma tal que inmediatamente pasada la situación de inestabilidad, retorna para seguir pensando y conduciéndose en base a los marcos referenciales determinados previamente, sin su respectiva remoción. Esta tarea es compleja porque obliga al docente a una función de promotor o provocador para que el estudiante construya sus propias certidumbres; que él mismo se las plantee, de lo contrario se crean disociaciones en el pensar que se manifiestan como formas de pensar incongruentes, porque en un momento dado piensa con un tipo de parámetros y luego, con otros, rompiendo con la lógica de la articulación. Es por eso que planteamos como función del pensamiento crítico, cambiar rasgos de la interioridad para que opere (necesidad e interés por una acción, inconformidad ante lo dado); esto es, aceptar pérdidas de realidades dadas, conjuntamente con la reelaboración, reconstrucción o construcción de esa realidad. Una forma de mover la interioridad del docente es partir de su experiencia.

TRASMISIÓN CRÍTICA Y LÓGICA DE DESCUBRIMIENTO

En una *trasmisión crítica*, se pretende que el conjunto conceptual por transmitir, no se realice en forma cerrada e impida que la relación del estudiante con ese conocimiento, sea de tipo mecánica, pasiva. En consecuencia, el problema es ver la manera de incorporar la *lógica de descubrimiento al proceso de trasmisión de información*. Es pertinente aclarar que no es igual a lo que algunas posturas didácticas denominan enseñanza por descubrimiento, en primer lugar, porque es una ficción de descubrimiento, ya que éste es un fenómeno social (lo cual no excluye lo individual) y no exclusivamente individual. Además, ya está prefigurado lo que se desea que el alumno "descubra", convirtiéndose en un fuerte instrumento de persuasión por lo que se anula cualquier atisbo de duda, lo que consideramos "ingrediente" necesario para la *formación creativa*.

No se trata de transmitir un conocimiento como si no estuviera construido, sino posibilitar la *reconstrucción del conocimiento*. La *lógica de descubrimiento* coadyuva a la apropiación del conocimiento acumulado, incluyendo su uso problemático, sobre todo si atendemos que toda teoría contiene un "cierre semántico" y, precisamente, se trata de evitar que dicho cierre bloquee las capacidades creativas del sujeto que se apropia; el objetivo es que sea capaz de construir nuevos significados. Se pretende estimular al edu-

cando "... a una *actuación real*. Y esto vale tanto para aprender las primeras letras como para una Tesis de doctorado en la Universidad" (6). Asimismo, "debiera considerarse siempre como lo principal, el desarrollo de la *capacidad general de enjuiciar y pensar con independencia*, no la adquisición de un conocimiento especial. Si una persona, domina los fundamentos de su materia y *ha aprendido a pensar* y trabajar con *independencia* encontrará seguramente su camino y será además capaz de adaptarse a los progresos y a los cambios, más que la persona cuyo adiestramiento básico consiste en haber adquirido un determinado conocimiento". (7).

En cuanto al uso problemático del conocimiento, no se trata de problematizar todo, sino manejar la dialéctica del *cierre y apertura* del conocimiento, sin excluir ninguno de los elementos de esta dicotomía; de lo contrario, si se unilateralizara en un extremo por ejemplo, quedaría la memorización como expresión mecánica del cierre, en la que el sujeto acepta cualquier cosa sin el mínimo cuestionamiento.

En otro extremo quedaría la excesiva problematización en la que es prácticamente imposible usar o asumir algún conocimiento. Por el contrario, lo que se pretende es distinguir el cierre semántico o teórico que no es igual al cierre categorial. Es decir, enseñarle a buscar y manejar determinadas categorías con las que pueda problematizar y además, cerrar un conocimiento.

Son múltiples las formas de cierre del pensamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, la ideologización del conocimiento que se manifiesta en un modo de argumentación dogmática, y se instala en una postura por el sólo hecho de "que ya lo dijo Piaget, Weber"; con eso basta para asumir algo sin realizar una labor constructiva racional propia. Asimismo, es muy frecuente un uso dogmático, acrítico o ahistórico de los conceptos, en que el contenido de realidad se eterniza para cualquier época. En la lógica de descubrimiento también lo que se pretende es incorporar la propia experiencia, entendida ésta como construcción social permanente. Tomar en cuenta la experiencia no significa lo puramente sensorial, subjetivo, casual o individual, sino que es algo sistematizado, producto de la reflexión constructiva.

Es importante relevar el problema de la ideología en el plano de la transmisión de conocimientos, porque dicta pautas de conducta; es un conjunto de conceptos que estimulan formas de acción intelectual, donde la capacidad creativa, inventiva y problematizadora queda totalmente subordinada a la lógica interna de ese conjunto de estímulos conceptuales, conectados a una actitud intelectual y a una acción. La cuestión es que la ideología tiende a desprenderse de la realidad, a inventar su propia realidad; es semejante a lo que hace un teólogo cuando estructura un argumento de autoridad en base a las sagradas escrituras. Este fenómeno también se manifiesta en la trasmisión

sión de conocimiento, en la que el docente explica dándole un carácter de incuestionable al mismo; quizá, el conocimiento en sí mismo no sea ideológico, pero sí puede ser ideológica la actitud o la forma que el docente asume con respecto a ese conocimiento. Tras este problema se oculta la inercia mental, la inercia del cuerpo que agobia la imaginación y la inventiva. En este tipo de actitudes subyace la idea de asumir el conocimiento sin dejar ninguna duda. Esta concepción es herencia medieval, en la que se toman los textos como exponentes de revelaciones divinas y no como expresión de un tipo de relaciones del sujeto con la realidad. De esta manera, se asumen como portadores de la verdad y no como instrumentos para pensar la realidad y reconstruirla. Se pretende enfatizar la necesidad de rescatar en los procesos de enseñanza aprendizaje el proceso de constitución categorial. El momento de constitución categorial es aquél en que se construyen nuevas categorías para organizar la relación con la realidad. Esto nos remite a los autores clásicos (que es diferente a los autores divulgadores de los clásicos) pero no simplemente para repetir lo que dijeron, sino para recuperar y reconstruir el proceso, no para quedarnos con el producto ya hecho, lo cual es muy frecuente, pues se repite los resultados a los que llegó un determinado autor sin distinguir las categorías que posibilitaron la ruptura.

Entender la dinámica de un tipo de pensamiento categorial no es lo usual en la transmisión de conocimientos, a partir de cortes disciplinares curriculares; se atiende más a la

lógica del razonamiento reproductivo que a construir realidades futuras inexistentes en el corte de la historia presente. Esto, en el proceso de enseñanza aprendizaje se vincula con la explicación, lo que significa condicionar en el modo de razonar la realidad. La explicación es un modo de relación con la realidad; es decir, se busca aquella realidad que dictan los conceptos elegidos en lugar de plantear problemas. La relación con la realidad tiene que ser una relación abstracta (percibir cómo emergen realidades, cómo emergen sujetos), aunque puede ser teórica, valórica, ideológica, etc., lo que significa plantearse problemas y posibilidades de acción diferentes.

La didáctica se ha reducido a la constatación de hechos y, por tanto, la explicación se convierte en un mecanismo de determinación. Consideramos que la explicación no basta. Es fácil dar una información, pero no es fácil descubrir la lógica con que esos contenidos fueron contruídos. Saber usar un conocimiento implica saber lo que significa y para qué fue contruído. Pensar o usar un contenido es un problema de hábito, de pensar la realidad más allá de los autores que se llegan a conocer. No se trata de imponer una lógica al alumno (eso es precisamente lo que se hace), sino moverse en distintas formas de razón, lo que permitirá ubicar la lógica dominante para salirse del bloque histórico y no quedar prisionero en ella (o de una sola lógica).

Por lo regular, el profesor trasmite, conjunta o simultáneamente, una información ideológica, pero al transmitirla ya identificada y hacerla

aparecer como lo objetivo, reduce las opciones al conocimiento; por ello es necesario explicitar la opción cuando pueda hacerse, porque dentro de la opción toman sentido los contenidos teóricos, ya que éstos no agotan el contexto. En didáctica se parte del supuesto de que el conocimiento que se enseña es verdadero, porque preocupa más pensar "la verdad" y no la realidad.

La lógica de descubrimiento es una de las formas de pensar; es la conciencia de una forma de relación con la realidad que el investigador construye. Esto supone que no sólo se construyen explicaciones teóricas acerca de la realidad, sino que también se construyen categorías que dan cuenta precisamente de esa forma de relación con la realidad. La lógica de descubrimiento, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se refiere a la lógica utilizada por un autor, inmersa en una teoría. Es, al mismo tiempo, la lógica a utilizar con intenciones de descubrir lo que significa que en dicho proceso se extraiga la lógica contenida en un corpus teórico. Tal lógica se expresa en las normas o reglas implícitas en un concepto; son las relaciones conceptuales manifiestas en forma de categorías, que por lo regular permanecen como relaciones o significaciones implícitas acerca de la realidad. Son formas de relación con la misma.

En Marx, por ejemplo, su lógica de descubrimiento sería el concreto-abstracto-concreto, en donde se toma a la totalidad y no a la realidad como fundamento que permite organizar el razonamiento, en base a categorías

críticas, entablando una relación con la realidad con intenciones transformativas.

La lógica de descubrimiento es producto de la reflexión, es conciencia y expresión sistemática acerca de los procesos reflexivos desarrollados en el proceso mismo de la investigación. En ese sentido, es una construcción a posteriori de aquella otra que ha contribuido al desarrollo de la constitución categorial.

La lógica de descubrimiento no consiste en pasos formales y sistemáticos, sino la lógica que contiene la realidad como una construcción del sujeto, la cual supone que está definiendo esa relación con la realidad; es un razonamiento que incluye *el cuestionamiento, la crítica y la problematización*.

La lógica de descubrimiento no se fundamenta en la Realidad, ni ontologiza la Teoría, sino en criterios epistemológicos que se expresan en categorías de relación abiertas a lo diverso, pero especificables en determinado momento con el contenido específico de la realidad en ese momento.

En la transmisión de conocimiento es importante enseñarle al estudiante a develar la lógica de descubrimiento subyacente en una teoría. Enfrentarlo a esta tarea implica, en primer lugar, que tiene intenciones de ver. De esto se deriva, entonces, el problema de cómo *organizar dichas intenciones*.

Este problema tiene estrecha relación con la capacidad de asombro, la cual sólo es posible cuando existe una intención, un interés, una

preocupación en algo, de lo contrario no nos asombra nada. Esto constituye un serio problema porque la capacidad de asombro tiende a ser mutilada a consecuencia de una enorme apatía y un condicionamiento, de tal suerte que sólo se ve aquello que el poder deja ver: entonces, cuando se estudia, exige desarrollar la capacidad de problematizar lo que el autor dice, de tal manera que aprender a "leer" es, en el fondo, "leer" los significados que el libro contiene, lo cual depende del ángulo desde el cual se lee.

La lógica de descubrimiento es la *lógica de construcción de un conocimiento*, son las formas de pensar y éstas son las formas de relacionarse con la realidad. En otros términos, de situarse históricamente y de situar al educando, esto es, en la relación sujeto realidad o (en otras palabras) en la relación de la razón con su entorno; en que la dinámica de ambas se desarrolla con ritmos diferenciados, además de que debemos considerar las múltiples mediaciones entre la razón y esa realidad, problema que se hace complejo porque las realidades son muchas. La realidad, en el fondo, son las relaciones del sujeto con su entorno y en esas relaciones se generan las mediaciones. Es importante reconocer las mediaciones, si no se identifican, se reduce la realidad a esquemas teóricos.

CONTINUIDAD Y RUPTURA EN LA TRASMISIÓN DE CONCEPTOS

El proceso de enseñanza aprendizaje, en la actualidad, pone énfasis fundamentalmente en la *continuidad*

de los conceptos, en la asunción acrítica; que somete al alumno; esto se manifiesta de manera tan sutil en actitudes muy frecuentes del docente que se propone disipar toda duda acerca de la verdad que encierran los conceptos. En consecuencia, la explicación excluye a la duda como parte del proceso de aprendizaje, convirtiéndose la didáctica en laboratorio de persuasión, y por lo tanto, una manera de vencer las resistencias de la racionalidad del educando que construye dudas (esto quizá podría ayudar a comprender actitudes de rebeldía, resistencias o apatías frente a contenidos, planes, programas y estructuras curriculares).

La didáctica, al facilitar aprendizajes, simplifica la realidad. Toda simplificación es excluyente de relaciones, es un reduccionismo, ya que simplifica las relaciones conceptuales adquiriendo una conformación tal que hace nítidos los conceptos, evidentes, se impone, es domesticadora, acrítica, se apropia de un poder y dominación de la razón para hacerla funcionar dentro de los marcos del paradigma teórico desde el cual se piensa; evita que la razón se escape y deleve lo que está en la "penumbra" o fuera de las áreas de realidad que "iluminan" los conceptos. Hace el esfuerzo por evitar pensar desde fuera del paradigma; en ese sentido, es "carcelaria". Con ese comportamiento, la didáctica es petrificadora de conceptos. Ese mismo fenómeno sucede con la explicación en ciencias sociales, la cual tiende a convertirse en un reduccionismo de determinaciones unicasuales que organiza toda

una estructura argumentativa con propósito de imponerse a los interlocutores para que asuman, no objeten y se socialice esa forma de ver la realidad.

El concepto de didáctica es uno de los más cristalizados; generalmente, se le ha visto como "facilitadora de aprendizaje" y las distintas vertientes se diferencian tan solo en los mecanismos y procedimientos instrumentales para facilitar los aprendizajes; es decir, se diferencian en el cómo aprender y no en el "qué" y "para qué" aprender. Asimismo, ha centrado la atención en los procedimientos puramente instrumentales, oficinistas, lo que redundaba en detrimento de las potencialidades formativas del sujeto. Estas afirmaciones en torno a la didáctica no significan su opuesto mecánico, es decir, hacer compleja y oscura la transmisión de conocimiento. Más bien lo que queremos resaltar es el persistente énfasis e instalación en las continuidades y lo que pretendemos es destacar las discontinuidades; esto no significa desterrar la continuidad, además de que es imposible ya que se introduce en forma automática, y solo hay que establecerle los límites para traspasarla, introduciendo precisamente una relación dialéctica entre continuidades y discontinuidades.

Este fenómeno de la didáctica y de las ciencias sociales plantea el problema de cómo manejar la teoría para evitar sus efectos condicionantes; lo que exige un esfuerzo de la razón para defenderse de la explicación, sobre todo al momento de estudio y la investigación.

Lo anterior tiene relación con la *ruptura de conceptos* y de las relaciones conceptuales. La ruptura es un esfuerzo por trascender los límites de las estructuras teóricas las cuales constituyen tan sólo un recorte de realidad, una visión de la misma. Verlo de esta manera permite adoptar una actitud que posibilite hacer construcciones desde un ángulo de lectura que pudiera ser más abarcador, más inclusivo e iluminar áreas más amplias de la realidad.

La ruptura es el ejercicio de la crítica que aspira a ver más realidad con mayor profundidad. No es un ejercicio de procedimientos mecánicos y uniformes, está condicionada por la naturaleza del problema y del objeto de que se trate.

Hasta hoy la propuesta gira en torno a la desarticulación de conceptos de la estructura teórica. Tal desarticulación permite romper con el esquema prefigurado de relaciones sobre la realidad, objeto o problema. En un segundo momento, estaría el reto de vaciamiento de contenidos a los conceptos, permitiendo dejar en libertad al pensamiento para vincularse a lo real. Esto último no es lo que interesa desarrollar, sino más bien el problema de la ruptura de los conceptos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje no hay el propósito de producir conocimiento, ni una actividad investigativa en el sentido estricto. Pero hasta hoy, la educación se ha dedicado a informar de la experiencia y la conciencia acumulada.

das por la historia de la humanidad y manifestadas en la ciencia; si bien, informa y brinda ciertos recursos para comprender tal acumulación, poco se ha preocupado por constituirse en una enseñanza que ejercite las formas de razonamiento sobre la realidad, es decir, enseñar a pensar. Ha incorporado, en las estructuras curriculares, procedimientos de tipo metodológico que se han tornado mecanismos esquemáticos ritualizados que desvirtúan o nada tienen que ver con la lógica de descubrimiento, simulando la investigación ya que

organizan las condiciones propicias para que el estudiante re-descubra o, a lo sumo, re-verifique lo ya descubierto. Este mecanismo actúa como condicionamiento eficaz porque el estudiante reconstruye lo deseado por la estructura teórica, ya que opera con un poder superior de convencimiento, fuertemente generado por dicho procedimiento. En consecuencia la "enseñanza o aprendizaje por descubrimiento" solo se ha convertido en mecanismo de "motivación" y persuasión muy superior.

NOTAS

¹ Hegel, G. Enciclopedia. México, Ed. Porrúa, 1985. p. 17 y 20.

² Zemelmaz, Hugo. *Uso Crítico de la teoría*. México, Ed. Colmex. 1987.

³ Sacristán, Manuel. "El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia". Conferencia en la Fundación Miró de Barcelona. *Dialéctica* No. 14-15, dic. 1983- marzo 1984. p.107.

⁴ Véase Zemelman, Hugo. Op. cit. *Historia y política en el conocimiento*. México Ed. F.C.P. y S. -UNAM. 1983. _____ De la Historia a la política (la experiencia de América

Latina). México. Ed. Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas 1989.

⁵ El concepto de problematización y su función epistemológica ha sido desarrollado por H. Zemelman en su obra *Uso crítico de la teoría*, y en *Conocimiento y Sujetos sociales*. No obstante, aquí cumpliría una función de estrategia en los procesos de enseñanza aprendizaje, para enfatizar el carácter transitorio del conocimiento acumulado.

⁶ Einstein, A. *De mi vida y mi pensamiento*: México, Ed. Dante. 1984. p. 32.

⁷ Idem. (Los subrayados son nuestros).

BIBLIOGRAFÍA

Einstein, A. *De mi vida y mi pensamiento (Mis últimos años)*. México, Ed. Dante, 1984. (Dante quincenal)

Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura en el planteamiento metodológico" *Revista Foro Universitario* No. 2. México, STUNAM, 1981.

Hegel, G. *Enciclopedia*. México, Ed. Porrúa, 1985.

Lizarraga Bernal, Alfonso y Rosario Collí Misset. *Racionalidad crítica en la formación de docentes*. Fotocopia México, 1989. 245 p.

Rockwell, Elsie. *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento Interno. México, DIEIPN, 1980.

Sacristán, Manuel, "El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia" Conferencia en la Fundación Miró de Barcelona. *Dialéctica*, Nos. 14-15, Diciembre 1983-Marzo 1984.

Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la Teoría*. México, Colegio de México, 1987. 229 p.

_____. *Conocimiento y Sujetos sociales*. México, Colegio de México, 1987. 226 p.

_____. *Historia y Política en el conocimiento*. México UNAM. 1983

_____. *De la Historia a la Política. (la Experiencia de América Latina)*. México. Ed. Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas. 1989.