

FRAGMENTOS EN TORNO AL ACTO DIDACTICO A PARTIR DEL ACTO LINGÜISTICO

ISABEL ESCUDERO

INTRODUCCION

Remontémonos previamente a algunos presupuestos pertinentes al origen y curso de la Didáctica, antes de abordar el tema mismo del acto didáctico.

En un principio, había una especie de Arte del discurso, tradicionalmente muy ligado en el Mundo Antiguo con lo que luego sería la filosofía –sobre todo en aquel pensamiento pre-socrático y después socrático– que nunca perdía de vista lo que se iba pensando, había que soltarlo, o enseñarlo, para que en la misma transmisión, en el lenguaje en acto, creciera el pensamiento. La masa misma de este discurso era de transmisión oral y siempre actuaba como Enseñanza, o por lo menos era un discurrir pragmático, haciendo de la calle o las plazas la escuela misma. No debemos, pues, olvidar que la Pedagogía, en sentido amplio, no nace como instrucciones de saberes sabidos acumulados, sino como lenguaje que *actúa*, es decir, que *razona hablando* y así va creando el saber. Razón común frente a opinión propia.

En esta dialéctica creadora, la Pedagogía es en su esencia, el *quehacer del logos que trata de encontrar una razón común*, una voz común entre las voces propias. A esa labor se acercan sin distinción más como conservadores que como especialistas (astrólogos, escritores, políticos) unidos por *lo común del habla*, y de esos encuentros (tenemos la obra de Platón, o los fragmentos de Heráclito) nacen los más sólidos cimientos para nuestros saberes posteriores.

No había pues, separación, como se ve, entre los distintos saberes. Lenguaje y Métodos eran las guías básicas de los posibles especialistas. Y sin embargo, de toda esa armoniosa sincronía entre unos y otros, hemos venido con el paso de los siglos a dar, ya desde hace bastante tiempo, con una clara *resistencia* y una evidente separación entre la Pedagogía y las Disciplinas concretas.

SEPARACION HISTORICA

Sería inútil negarnos a ver esa *resistencia* ya tradicional de los profesores especialistas de las diversas materias (sean Artes o Ciencias) a aceptar una Pedagogía como Ciencia de la Instrucción que se entrometa en sus métodos de Enseñanza. Esa resistencia ha crecido sobre todo desde la moderna clasificación de las Ciencias que tiende a una *superespecialización*, por lo menos teórica, de sus disciplinas.

Se permite, eso sí, que la prolongación de aquella tradición de inseparabilidad que se daba en el Mundo Antiguo, se dé todavía en los maestros de Educación General Básica. No sabemos por cuanto tiempo, ya que si el progreso de la superespecialización no se detiene, probablemente se pongan especialistas ya en los parvularios.

Así que, por un lado, el avance de la parcelación especializadora y por otro la exigencia de prolongar la instrucción hasta edades muy tardías (Institutos, Universidades, Doctorados, etc.) ha ido ratificando el claro divorcio ya existente entre expertos en las Materias y Pedagogos y Didactas. Nos consta que el nacimiento de la *Didáctica* ya en Comenio (1657) (un hombre al que conviene volver), ya es un modo de intentar acercarse a la situación empráctica de la Escuela, al acto mismo de la *Comunicación educativa* y por lo tanto, al momento y lugar de la trasmisión de los conocimientos y de las Técnicas. Trataba la Didáctica, pues, de acortar las distancias entre una supraestructura Pedagógica cada vez más alejada y la realidad concreta de las aulas. El empeño dio sus frutos sobre todo porque el marco de pensamiento era favorable, ya que por aquel entonces, la Ciencia no estaba aún separada del pensar (o del filosofar) sobre el Mundo y sobre el Hombre. No había separación entre Ciencias y Letras. Los Filósofos eran al mismo tiempo Astrólogos, Físicos o Matemáticos (ver los casos de Newton, Galileo, Kant, Leibnitz, etc.), línea académica ya iniciada en Aristóteles¹.

LA SUPERESPECIALIZACION Y LA ENSEÑANZA

Pero ¿qué pasa hoy con tanta superespecialización de Técnicas, Artes y Ciencias (de todo lo divino y lo humano) que aparecen por doquier con la arrogancia que le da el progreso? ¿Qué hace en ese caso algo como la Pedagogía ante la amenaza de convertirse en una entelequia idealista del pasado? Bueno, pues lógicamente, lo que ya inició hace tiempo. Descender de sus planteamientos educativos generales y sus fines filantrópicos para además ajustarse, más como procedimiento y método que como planteamiento de base, a unas disciplinas curriculares, sobre las cuales ni siquiera se le permite a ella opinar sobre su pertinencia o no en los programas escolares. Y ahí entre la labor general o puntual de la Didáctica, y sobre todo de las Didácticas Especiales, que tratarían en ese caso de ser un nexo no estridente (teórico-práctico) entre la especialidad y la Enseñanza de la especialidad. En definitiva entre las Materias y la de esas Materias, para la cual la colaboración estrecha e «in situ» de ambas partes produciría una acción común del lado del aprendizaje, lejos de ser una la prótesis de las otras.

Es aconsejable, pues, acercarse al terreno del especialista con el buen cuidado de no aumentar sus celos, ya que llueve sobre mojado, sino con el ofrecimiento expreso de métodos y técnicas concretas de actuación en el proceso de *la Comunicación Didáctica*, puesto que la Didáctica va a proporcionar unas decisiones pedagógicas, que como bien dice F. H.² sean decisiones *normativas* (métodos, procedimientos y técnicas) cuya finalidad es facilitar y mejorar la instrucción y el aprendizaje.

Sugerimos, por lo general, el uso de fuentes bibliográficas no demasiado recientes porque, salvo raras excepciones, se cofirma en todas un excesivo sometimiento de la Pedagogía y sobre todo de la Didáctica a esas nuevas Ciencias llamadas del Hombre (Sociología, Información, Psicología, etc.), quizá por una lógica prevención a perder el tren del progreso habida cuenta del ejemplo de una Pedagogía perdida en los tiempos. Ante este miedo, por un lado, y una excesiva docilidad, por el otro, para aceptar cualquier cosa que venga avalada como científica, nos atrevemos a opi-

1. Nótese, que lejos ya del tratamiento lingüístico del razonar Socrático, se llega entonces a la más alta cumbre del saber enciclopédico. Desde el siglo XVII aproximadamente, el saber no va esencialmente a ser ya una actividad del pensar, sino que va a tener un carácter cuantitativo, acumulativo, enciclopédico.

2. Don José Fernández Huerta, *Didáctica*, UNED.

nar que si alguna gracia, diferente y especial, tenía la Pedagogía y también la Didáctica, era su carácter de discurso, *de lenguaje que actuaba como razonamiento*, y que está en la misma raíz del pensamiento que crece cuando se muestra y enseña. Ya hemos dicho que fue así en la práctica del «logos» que surgió el nacimiento conjunto del Razonamiento y la Enseñanza.

Por ello somos partidarios de que la Didáctica retome sus aguas de las fuentes primordiales de donde surgió y no dimita de su carácter de lenguaje razonante por hacerle la pleitesía a las llamadas nuevas Ciencias, lo cual no quiere decir ni ignorancia de las mismas, ni sobrecarga de ellas.

ACTO DIDACTICO SOBRE ACTO LINGÜÍSTICO

Habida cuenta, de la enorme *confusión* que tras la progresiva multiplicación de saberes, que no sólo reina, sino que además *se fomenta* como signo de progreso, sobre todo en aquellas disciplinas fronterizas que están a caballo entre los saberes más tradicionales (sean Ciencias o Artes) y las relativamente nuevas Ciencias llamadas del Hombre y su Comunidad, como la Sociología, la Comunicación, la Información, la Psicología y la Psicolingüística, etc. batalla en la que cae de lleno la Didáctica, tanto la General como las Especiales, nos parece oportuno dedicar previamente un poco de atención a desbrozar el campo por si los árboles nos dejan ver otra vez el bosque. Así que trataremos de acercarnos a la Didáctica, al *acto didáctico*, usando algunos símiles de aprendizajes orgánicos y de algún modo vivos que puedan servirnos de ejemplo para un mejor entendimiento de la cuestión.

EL CASO DE LA LENGUA

Veamos: tomemos el caso de *la Lengua* misma, y nos referiremos a él ya que cualquier aprendizaje posterior se hace sobre el modelo primordial del aprendizaje de la Lengua materna.

Es propio del hablante de una Lengua que necesariamente *olvide* las normas gramaticales (o sea, la subsuma en el subconsciente) para que pueda acceder a hablar correctamente³. Es condición del aprendizaje de la Lengua materna el que un niño que en la fase de adquisición del lenguaje, y durante algún tiempo, va a hacerse cargo de los esquemas sintácticos, del orden de los elementos de la oración, la utilización de la negación, el empleo de los deícticos o mostrativos, cuantificadores y ordinales, etc., que olvide de consciencia todos esos pasos para que quede en él con una fidelidad gramatical que nos asombra como un milagro, dada la complejidad y abundancia del aparato gramatical. La relativa rapidez y rigurosidad con que el niño aprende el aparato, es tan sorprendente y hasta milagrosa que una parte de los gramáticos está dispuesta a inclinarse por reconocer en el niño pequeño una predisposición congénita (¿natural?), como heredada filogenéticamente por la comunidad de hablantes de una Lengua, que sirve de molde o cauce general gramatical donde se va a verter la gramática de su Lengua. Algo así como si uno, a poco de nacer, cayera atrapado en la Lengua, y desde entonces *ella nos habla* más que nosotros la hablamos. No entramos aquí a indagar en asunto tan luminosamente oscuro, aunque confesamos que nos sentimos tentados a estimar como verdadero ese carácter profundamente independiente de la Lengua respecto del sujeto que la habla. Pero dejemos ahora eso de lado. Tan sólo nos interesaba aquí reseñar esa condición de *necesario olvido* de los mecanismos de la Lengua para saberla hablar (Recordamos aquí

3. A. G.^a Calvo, «Del lenguaje», 1985, Madrid, 1980, editorial Lucina.

que situaciones psicopatológicas, por ejemplo en algunos autismos y en determinadas psicosis paranoicas, el lenguaje se *fija* , diríamos en la garganta del hablante y no acierta a discurrir probablemente por una excesiva consciencia del aparato de la Lengua. Tengamos en cuenta que el obsesivo es el que no puede, no quiere desdeñar ningún dato de la consciencia, valiéndole todos como signos de causa.

OLVIDO TECNICO Y AUTOMATISMOS

Este olvido que pasa con la Lengua, también es necesario (*olvido técnico*) para aprender determinadas Artes y destrezas. Por ejemplo, no aprende uno bien a escribir a máquina o a conducir si no olvida de conciencia el orden del teclado o de los mandos, y pasa su acción a ser *automática* . Ni una bailarina dejará volar sus pies en el orden de la danza si no se desentiende de conciencia de contar los pasos.

La Lengua parece estar formada de dos partes o estratos (inseparables pero autónomos); uno que construye cosas, e ideas de las cosas, a base de nombres, y otro que trataba de jugar temporalmente con esos nombres e ideas colocándolos o descolocándolos tanto en un *orden del habla* como en desplazamientos *metafóricos* ⁴ que nos libera de su pesantez ideal y los hace actuar ligeramente y por su cuenta, como buscando algo que tiende a una *verdad del decir* que no se queda contento ni fijado en lo dicho.

Algo de este modelo de *acción lingüística* nos vendría bien para entender lo que podría ser aprovechado para el *acto didáctico* , puesto que el acto didáctico también consta de esos dos planes bien formalizados, juntos pero de signo contrario. Por ejemplo, una buena parte de la enseñanza de las diferentes materias (sobre todo aquéllas que tienen que utilizar el cálculo, signos abstractos, o listado de datos) debe aprovechar esos mecanismos económicos del *automatismo* , nacidos de la subconsciencia, y no del memorismo propiamente dicho, para ahorrar energías que se reserven luego para el libre discurrir de la otra gran parte del proceso de aprendizaje que deben tratar conocimientos o técnicas que exigen razonamientos o manejos más libres.

EL MODELO COMUNICATIVO

Aunque el modelo Comunicacional en la Didáctica actual presenta hoy la posibilidad de contemplar otros factores que no sean los simplemente tecnológicos o de contenido estricto del acto didáctico, no por eso el término Comunicación, que tan alto prestigio en la fraseología moderna, debe ser dado por válido, habida cuenta de que la Comunicación se presenta hoy día como un *mero desagüe de la sobreinformación* imperante en el mercado. (Remitimos sobre este punto a las reflexiones que en torno a este tema, sobre Información y Comunicación, presentamos el octubre pasado en las Jornadas de la Comunicación con los tutores de la UNED).

La comunicación, tal y como se la entiende hoy, encaja dócilmente en el modelo cibernético, configurándose sobre un *circuito maquínico de entrada y salida de la Información* (IN OUT): emisor/informador, receptor/informado, y viceversa, y utiliza una serie de lenguajes, de lógica ya hecha, que son alimentados por una *Memoria de Datos* o Memoria semántica, de la cual se echa mano a modo de archivo enciclopédico para, en cada momento, usar el término oportuno como un peso

4. José L. Rodríguez Diéguez, «Las metáforas en la Enseñanza», *Anuario interuniversitario de Didáctica*, n. 6, 1988, Universidad de Salamanca.

valorativo encaminado al sostenimiento de una opinión que se desea mostrar o imponer o, como en la comunicación publicitaria, vender.

REPETICION SABIDA FRENTE A DESCUBRIMIENTO

Esta *memoria acumulativa* o de datos, es, quizás, el peso operante del discurso que recurre a eso ya sabido y lo coloca en el discurso como una pieza del puzle que va a tender a cerrar, más o menos perfectamente, la figura retórica que sostiene ese saber prefijado (un saber que *sí ocupa lugar y peso en su propietario*). Es probablemente ese tipo de saber acumulativo el que pesa y arrastra *al tedio* en el aprendizaje, puesto que *no descubre más que lo que está ya descubierto ni hace más de lo que ya está hecho*.

Pero por debajo de esta memoria hay otra memoria que no es acumulativa de datos, porque no trabaja con significados léxicos. Trabaja por ejemplo, con nexos propiamente gramaticales, con deícticos, conjunciones, negaciones, interrogaciones, ritmos y acentos que valen para el razonar instantáneo, como liberación del peso puramente semántico. Vale pues para desbrozar o *movilizar lo sabido* en un discurrir que no trata de estar sosteniendo una opinión o suma de significados, sino que es *demoledora de lo sabido, y que va creando en cada momento su saber en curso*. Saber que distinguimos bien claramente del otro saber, y, que como diría la gente, es un saber que no ocupa lugar.

Esta memoria más profunda (subsciente) y que actúa automáticamente, respondería a esa instancia gramatical inabordable de la Lengua que no es ni tuya ni mía (que se usa en préstamo) y que no está al servicio de nuestros intereses propios, sino que se interesa sólo por el discurso hacia una claridad (no nos atrevemos a decir «verdad») que alumbra y airea constantemente la consciencia/consciencia de los hablantes. En este sentido vivo *las palabras actúan* y el acto lingüístico sería como un tapiz de Penélope que se hace y se deshace en el mismo momento del habla.

COMUNICACION DIDACTICA FORMAL E INFORMAL

Es esta Comunicación viva que se hace y deshace en el mismo quehacer lingüístico y discursivo, la que actuaría decididamente como trama conductora eficaz en cualquier aprendizaje, tanto en los que se producen sobre esquemas de transmisión formal/escolar, como en los que se producen en la mera transmisión social en circuitos extraescolares.

Valdría la pena comparar y analizar los mecanismos de ambos tipos de transmisión y sus factores comunes, para un posible aprovechamiento de esas Didácticas orgánicas y vivas que se producen en la sencilla Comunicación lingüística, en la Comunicación social y en el transcurso de las generaciones a través de las tradiciones y sabiduría popular⁵.

OTROS SIMILES DEL ACTO DIDACTICO

El acto didáctico sería, por un lado, también en cierto modo como el acto psicoanalítico, por el cual se ayudase a saber lo ya sabido y pasado al olvido, o como la labor del gramático, que consiste asimismo en mostrarles a los hablantes de una lengua lo que ellos ya saben y han olvidado para poder hablar.

5. Esquemas de transmisión Didáctica en la Comunicación educativa informal en la sabiduría popular. Isabel Escudero, *Proyecto Docente sobre Comunicación educativa*, UNED.

En ese caso la Didáctica tampoco sería una «Ciencia» en sentido estricto, como no lo es el acto psicoanalítico y la Gramática, ya que son *lenguajes* que no pretenden hablar de una realidad ajena y afuera del lenguaje mismo.

ACCION NEGATIVA DE LA DIDACTICA

En ese caso la Didáctica tendría, en primer lugar, que regirse por una acción *negativa*, demoledora de los impedimentos que hacen que no se aprendan las cosas dignas de ser aprendidas con la fluidez, gracia y solidez con que un niño aprende su Lengua.

Quizá los niños aprendan tan pronto las cosas más difíciles porque su capacidad de *imitación* no es otra cosa que la ternura y levedad que aún tiene un «yo» poco configurado, poco esculpido todavía en sí mismo, relativamente libre de impedimentos.

Esta flexibilidad del sujeto perceptivo, desprovisto todavía de resistencia personal, sería un buen ejemplo a favor del aprendizaje. Las buenas condiciones que dan paso al florecimiento de la inteligencia, tendría que ver con el desprendimiento de las *ideas propias*. Por ello la Didáctica tendría que considerar como prioritario, destruir esos impedimentos ideales que obstaculizan el libre curso de los conocimientos. Romper esa resistencia que retiene y atasca, la conducción del acto didáctico. Hacer del sujeto que recibe la Comunicación educativa un buen transmisor del flujo didáctico, como se supone que hace el músico/compositor cuando él mismo se ofrece como conductor impersonal del fluido musical.

Y esta resistencia a la Comunicación Didáctica fluida, no sólo se da en el receptor de los conocimientos, sino que ellos ya son emitidos por el docente, cargados de ideas propias (No nos referimos *al estilo* (didáctico-retórica magisterial) que da el toque original al acto didáctico y que requeriría una necesaria *teatralidad*, tema que trataremos aparte dada su importancia). En resumen, que nace generalmente ya sesgado el proceso didáctico desde los sujetos que celebran el aprendizaje. Hemos, pues, de retomar su belleza y fortaleza por otro lado que no sea, quizá, el de los sujetos, casi siempre demasiado poco inocentes, aún menos el docente que el discente. Aquella recomendación del Evangelio de «ser como niños y entraréis en el Reino de los Cielos» podría ser una buena recomendación didáctica para poder acceder al «vuelo/cielo» del entendimiento. (Aunque la condición sería no saber tampoco qué es eso de niño, lo cierto es que habría que adquirir algunos de los rasgos de los niños, como serían por ejemplo, desprendimiento de las ideas propias, poca historia personal que defender, flexibilidad, curiosidad, etc...).

LA COMUNICACION DIDACTICA: LOS SUJETOS Y LAS COSAS

Añadimos aquí, previamente, algunas de las consideraciones que ya apuntamos en una comunicación titulada «El pensamiento sin Profesor» que presentamos, en su día, en las Jornadas Científicas de Sevilla sobre «Pensamiento de los Profesores»: En todo proceso de Comunicación educativa, aparte de haber profesor y haber alumnos, están también las *cosas* que se tratan cuando se trata de conocimientos, o bien las cosas con las que se maneja cuando se habla de Técnicas. Nuestra actitud es que todo lo que sea producido por la *cosa inerte*, todo lo que no sea una especie de amor, impulso, tentación, *pasión que arranca del objeto*, es vanidad, es pérdida de tiempo. (Ni que decir tiene que si la cosa apasiona al sujeto docente, que sabe de ella en primer lugar, fruto de ese gusto será la presentación rica y pertinente al que la recibe. La donación de algo valioso no es sólo la transmisión de la cosa sino *la Liturgia de la donación*)...

Sólo cuando la cosa misma, lo mismo si se trata de ideas, conocimientos que hay que someter a discusión, que si se trata de masas o instrumentos que hay que aprender a manejar, sólo cuando la cosa misma inerte es capaz de *arrastrar la atención constante*, y con ella el desarrollo de visiones, utilidades cualesquiera otras manifestaciones de esa pasión tanto en los que ocupen el puesto de profesor como en los otros, los alumnos, sólo entonces, decimos se puede esperar que de ahí surja algo nuevo que se pueda llamar *descubrimiento*, término en el cual *confundimos intencionalmente* los dos contrapuestos de Investigación y Enseñanza.

ENSEÑANZA = INVESTIGACION

La Enseñanza, la única que vale, es una Investigación constante, es un descubrimiento y esa investigación o descubrimiento solamente se puede concebir cuando profesores y alumnos cuenten (o pesen) lo menos posible, y en cambio la cosa misma sea la que mande, la que arrastre y confunda a unos con otros.

La transmisión Pedagógica tiene algo de la naturaleza del Amor: cuanto menos personales se pongan los amantes más se dejarán llevar por el Amor mismo. San Agustín ya apuntaba al «*amabunt amare*» como lo que hace crecer al Amor mismo.

Y unos acertados versos de J. Guillén dicen de otra manera lo mismo: «Ni tú, ni yo Amor». No asuste esto a los Personalistas o Humanistas que en las últimas décadas son Legión. Probablemente todo sea una cuestión de método y todo, fatalmente, venga a parar a nuestra almita individual, y tú y yo seamos en última instancia el Santa Santorun de un misterio inexistente, pero contra ese pesimismo profundo disfrazado de bienintencionado egocentrismo, nos gustaría pensar que todavía hay cosas y Misterios y si se nos apura que tú y yo somos la más curiosa de las cosas y el más endiablado de los misterios.

POR UNA PSICODIDACTICA QUE NO SEA «PSICOLOGISMO»

No somos partidarios, pues, de caer en un «psicologismo» extremo en el acto didáctico. Como creemos inoportuno hablar de una Psicología de la Gramática, como algunos se atreven a apuntar, rizando el rizo de la Psicolingüística, ya que consideramos que la Gramática, en su parte más profunda, carece de sujeto personal (y por lo tanto del yo y de psiqué). Otra es el hecho de que la Psicolingüística tenga fundamentalmente en cuenta la Semántica y los Sujetos como componentes pragmáticos de la Comunicación. En el contexto intracomunicativo, desde luego, habría que considerar que una gran parte de la Lengua no está destinada a la Comunicación con fin sino que parece como si funcionara emprácticamente de modo independiente de las intenciones, objetivos y saberes de los comunicantes, o sea que funcionase a pesar de los sujetos, como el agua misma que corriese entre diversos vasos comunicantes no quedaría afectada en su masa misma y claridad por la disposición o estructura de los vasos, aunque sí quedasen modificadas en su velocidad de circulación y su sentido.

Así pues, el acto didáctico debía de tener en cuenta estas dos acciones de la Lengua, inseparables pero de signo contrario, ya que una parece estar para corregir a la otra de su docilidad o acomodación a esa realidad del mundo que nombra, atreviéndose a descubrir que esa realidad ya *está hecha a medias* por el Lenguaje al estar definitivamente nombrada.

CONCLUSIONES SOBRE LO DICHO

Apuntamos, pues, que el acto didáctico, debe también en cada momento, hacerse cargo de esa labor conjunta de las dos instancias que hemos hecho notar en el plano de la lengua, manteniendo un oportuno equilibrio entre lo que parecen querer voluntariamente los sujetos, docente y discente, dentro de la inevitable pauta de los programas escolares y *lo que la frase (y razonamiento) dice que es lo que la frase (y razonamiento) hace*. No desdeñamos, como hemos dicho antes, que la vertiente *Psicolingüística* sopesa al acto didáctico inscrito como un *Mensaje* que une entre sí a los *comunicantes* y que la vertiente *Sociolingüística* vea al acto didáctico inscrito en un *Contexto* (situacional, cultural, social y ecológico)⁶ pero no hay que olvidar que por debajo está *actuando el Lenguaje*, ya que el aprendizaje se transmite por él, que no es sólo canal de Comunicación, sino que es la acción y forma misma de lo que enseña.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA SEMANTICA EMPIRICA O MODELO PRAGMATICO DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

Recientemente, como una derivación de la Psicología Cognitiva, ha surgido la *Semántica Empírica* que tiene en cuenta, en primera instancia, los componentes pragmáticos de la Comunicación. La Comunicación Didáctica (a través de la Psicodidáctica), pues, puede encontrar muchos recursos en el tratamiento empírico del discurso, siempre que tenga en cuenta que en el discurso lingüístico temporal se van sucediendo cosas que van a producir *cambios* pragmáticos no sólo en los sujetos comunicantes sino *en el propio discurso*. Va a suceder *un cambio de estado de las cosas* y de sus efectos sobre el comportamiento global del *Sistema de la Comunicación*. Precisamente, tenemos esperanzas, que una vuelta del interés a la situación empírica del Lenguaje, en este modelo pragmático, debería tratar de «darle al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios»; o sea, de alguna manera, atender a esas dos instancias de la Lengua, una más superficial y discursiva en la que la semántica de los enunciados que hacen los Comunicantes y el interés de la Comunicación del mensaje tienen un indudable peso, y aquella otra parte más profunda, o propiamente gramatical, en que el orden sintáctico y lógico de la producción lingüística *manda desde la frase misma que es la que va hilando y deshilando el razonamiento*.

Por ello, repetimos, que no conviene, por falso, «psicologizar» demasiado el acto lingüístico ni el Didáctico, es decir, no someter a la Ciencia Psicológica y a la voluntad de los sujetos lo que en modo alguno pertenece a ellos sino que es el aparato mismo de la Lengua, que no es de nadie y que va (en el habla) a movilizar y a manejar a su antojo las piezas semánticas (o sea los significados de esa realidad del mundo, *que no es en su totalidad ajena al Lenguaje*, sino que está a medias ya constituida por la estructura lingüística)⁷. Si olvidamos estos dos componentes del decir lingüístico, no podremos abordar, con honestidad, el hablar de la gente en toda su complejidad. Y menos aún aquellos lenguajes especializados en que como en el acto didáctico se pretende hacer actuar el razonamiento, o sea, ponerlo en marcha en el habla misma⁸.

6. Renzo Titone (1981), *Psicodidáctica*, Narcea, SA. Ediciones, Madrid.

7. Distinción entre «Mundo *en* el que se habla y mundo *del* que se habla». Del Lenguaje (Tomo I) y De la Construcción (Tomo II), *op. cit.*, 1980.

8. El acto Didáctico deberá de buscar el método preciso en la lógica de la materia y su lenguaje, y la psicología de los sujetos, pero sin dar prevalencia a lo segundo, ya que una medición estricta de la com-

Sería obvio decir que esa comunicación Didáctica está enmarcada en un contexto escolar, en una geografía determinada, en una cultura, y que ese marco ecológico y credencial va a ser determinante de la significación y valoración de lo transmitido. Pero conviene que quede también claro que por debajo de ello y relativamente independiente, el lenguaje va a hacer por sí mismo una labor que no es ni individual, ni social, ni propiamente comunicativa, sino que se permite, asimismo, una cierta soberanía *de la cosa misma*, que desde luego si fuéramos los didactas y pedagogos medianamente humildes y desprendidos de nuestros egos, debíamos de agradecer al lenguaje como fuente de una *razón común* anterior a Babel y la confusión de las Lenguas. El lenguaje en acto, intenta convertir el subjetivo tú y yo de la Comunicación en un *tú y yo cualquiera* (está claro que en el lenguaje cuando digo «Yo hablo» ese Yo no soy yo porque lo puede decir cualquiera). Esta falta de ponderación de los sujetos para que puedan caer más libres en el Lenguaje se contrapone con los exagerados intentos subjetivistas de la Psicología que hizo hasta al Padre del Psicoanálisis a inventar aquella famosa sustantivación del yo en el YO que tanto ha dado y dará que hablar: *el Yo*, nombre analítico que desde entonces se da aquello que los antiguos y la Iglesia llamaban Alma, y los humanismos posteriores: Persona.

LA FORMALIDAD DEL ACTO DIDACTICO (EL MODELO LITURGICO SACRAMENTAL)

No pretendemos, en modo alguno, dar ningún modelo fijo de transmisión Didáctica, puesto que como ya dijimos, en otra parte, la labor de *la Didáctica* debe ser ante todo *Negativa*, es decir quitar los impedimentos que obstaculizan el aprendizaje, para, en la medida de lo posible, regresar a un cierto estado de desprevenimiento o niñez que facilitaría la transmisión. O sea que la pauta la debe dar el enemigo, o sea lo que hay que destruir en cada momento. Pero si alguna sugerencia nos atreviéramos a dar como *presupuesto básico*, o previo a la situación empráctica del Aprendizaje, o sea del *acto didáctico*, sería en todo caso una estimación de la transmisión educativa o instructiva (donar y recibir el conocimiento) que revistiera un cierto *carácter sacramental*; con ello no estamos proponiendo, ninguna forma de religión, pero sí el aprovechamiento de las pautas ceremoniales en los cultos de casi todas las religiones. No dudamos de que la transmisión del aprendizaje (del conocimiento) encierra una cierta ceremonia de iniciación que debe estar basada en ciertos cánones y fórmulas que faciliten la fluidez y solidez de lo transmitido. O sea que de alguna manera imprima carácter al modo de los sacramentos. Si seguimos con el símil del culto religioso, no debemos olvidar que todo Sacramento para su validez tenía las siguientes partes: *Forma, Substancia, Ministro y Sujeto*. Si hacemos memoria, las cosas o saberes que más fielmente hemos retenido de nuestra infancia, bien fueran de la escuela, de la religión o del espectáculo dramático, son las que exigían de alguna manera una *liturgia o rito de la transmisión*. Casi nos atreveríamos a decir que no importaba tanto lo que nos enseñaban como *la forma* o procedimiento, medido, cadencioso y formulado mágicamente como en el uso del latín en la Misa o en los can-

petencia psicológica de los sujetos limitaría las posibilidades de que la lógica de la materia (o del lenguaje mismo), haga algo nuevo por ellos. Estamos hartos de ver como se enjaula en coordenadas psicológicas en el rango de científicas a los niños, como si el mismo discurso en acto del aprendizaje no nos demostrara una y otra vez que nada está definitivamente escrito y limitado en el entendimiento infantil.

turreos misteriosos y sin significado fijo de los juegos infantiles en la transmisión oral. El carácter de *repetición*, el *uso colectivo*, el *canto*, el *ritmo* y otras *formalidades rítmicas* venían a fundir, de modo harto eficaz, Forma con Substancia, a las cuales se supeditaban el Ministro y los Sujetos arrobados por una especie de encantamiento. Ni que decir tiene que algo de todo esto se podría recuperar para la enseñanza/aprendizaje, desviándole de la moda en la que ha caído desde hace un par de decenios (quizá por una excesiva supeditación a la Psicología) de cargar las tintas sobre el Ministro (profesor) y el Sujeto (alumnos) olvidándose, muy notoriamente de la Substancia (las cosas) y sobre todo de la Forma (la Teatralidad y Liturgia del acto de la enseñanza). Teatralizar la enseñanza no se trata de hacer más teatrillos en la escuela, que eso ya se hace en abundancia; se trata de *teatralizar el acto mismo de la enseñanza*, cosa que seguramente daría bastantes frutos didácticos. Se nos argumentará que hay materias en el «currículum» que no se prestan para ello.

Las hay, sin duda, pero para esas se cuenta con lo beneficios *económicos del automatismo*. Sin duda sería aconsejable que determinadas transmisiones de técnicas y de saberes, que parecen básicamente útiles para el conocimiento, como por ejemplo, el cálculo, las listas de fechas o nombres geográficos, pueden ser, no hay que desdeñar el recurso a la repetición y medición y al sonsonete, aprendidos con el mínimo esfuerzo y la mayor solidez por *mecanismos automáticos*.

Así quedarían bastantes energías libres para dedicarse luego a razonar sobre las cosas, y a dedicar tiempo a aprender bien a leer y a escribir, ya que la mayoría de los niños y los adultos no saben hacerlo.

EL JUEGO CON EL TIEMPO

Hacemos hincapié, pues, en este punto del cuidado por la forma, como esencial de la Liturgia Pedagógica, en la atención por la medición de los tiempos, los ritmos, acentos, entonaciones, etc. como si de una sintaxis musical se tratara, ya que las modernas didácticas dentro del marco de una Pedagogía supuestamente más liberadora está empujando y hasta *obligando* a los niños a una creatividad mal entendida que consiste esencialmente en ir a parar en dar saltos y aullidos como los monjes después de treinta siglos de civilización. No nos cansaremos de repetir que, del mismo modo que, en el verso o en la música la verdadera libertad y vuelo de uno y otra está en la medición y el acatamiento formal de las reglas propias de ese lenguaje o ese Arte. El juego con el tiempo, la repetición y la formalidad o teatralidad en el acto didáctico, serían en nuestra opinión, algunas pautas no desacertadas, cosas nuevas para desviar el aburrimiento pedagógico por si diera lugar a que por debajo surgiera la pasión de aprender en docentes y discentes.

ISABEL ESCUDERO
 Departamento de Didáctica
 General, Organización Escolar
 y Didácticas Especiales
 UNED, Madrid 1990.