

¿Didáctica o didácticas? La didáctica: ¿una matriz disciplinar o una etiqueta totalizadora?

Francisco Salvador Mata

Universidad de Granada

¿Por qué he elegido este tema para rendir mi modesto pero sentido homenaje al admirado profesor y querido amigo, Adalberto Ferrández? Para responder al interrogante, haré referencia a dos encuentros, de los muchos que tuve el honor y el gozo de compartir con Adalberto. En uno de ellos, al plantearle la necesidad de organizar una reunión del área para debatir sobre la Didáctica, él, utilizando su fina ironía y su ingenio chispeante, me respondió algo así: «La madre no se discute. Lo que está claro no tiene que tratarse. Si alguien no lo tiene, que lo haga». A partir de esta posición inequívoca, que justificó en varias ocasiones, la aportación del profesor Ferrández fue decisiva para comprender la génesis de la Didáctica Especial y Diferencial (Ferrández, 1981, 1982, 1984, 1987, 1989, 1995). A mi juicio, en la publicación de 1987 sintetiza toda su visión sobre el tema. En otra conversación de sobremesa, la última lamentablemente que tuve con él, pocos días antes de su muerte, sugería la necesidad de llegar a un consenso sobre el significado del léxico utilizado en el área (y, además, sobre otras cuestiones) y estaba decidido a promover una reunión del área con este objetivo.

Así, pues, el tema de mi discurso será el análisis léxico-semántico y topográfico de la Didáctica. De las tres dimensiones que definen una disciplina científica sólo me ocuparé aquí del campo disciplinar u objeto de estudio. No abordaré, por tanto, ni el enfoque epistémico ni la estructura disciplinar. El término «campo», en su denotación topográfica, hace referencia a espacio, extensión, límites, dimensiones; es decir, se refiere analógicamente a los objetos de conocimiento que caen dentro de la competencia de quienes constituyen una comunidad científica. En este sentido, el término es análogo al de contenido u objeto de análisis. Esta dimensión hace referencia al campo semántico, cuyo análisis permite delimitar el significado del léxico propio de la disciplina, la extensión de los conceptos y, en consecuencia, diferenciar el objeto de estudio del de otros campos disciplinares. En última instancia, el análisis léxico ayuda a depurar el vocabulario y a incrementar la precisión en el discurso. Ahora bien, el enfoque léxico es sólo un primer acercamiento a la disciplina, que debe completarse con otros enfoques, porque, de una parte, los términos adquieren un significado en su contexto social, pero también en un enfoque (o universo) conceptual determinado; de otra parte, porque el signi-

ficado de los vocablos cambia en el transcurso del tiempo. Por lo cual, el análisis léxico debe combinarse con otros análisis: histórico, social y epistémico.

Mi propósito, sin embargo, no es analizar con profundidad el contenido semántico de la Didáctica, dada la necesaria brevedad de mi discurso. Además, en el análisis consideraré los elementos del proceso didáctico fundamentalmente en su dimensión estática (lo que son; por ejemplo, el alumno), no en su dimensión dinámica (lo que se hace; por ejemplo, planificar, intervenir o evaluar). Partiré de un enunciado disyuntivo y analizaré argumentos y aporías en cada opción: «La Didáctica o es una nueva denominación del ámbito disciplinar sobre la educación o es una matriz disciplinar en la que se generan varios campos disciplinares». En la primera opción, el término «Didáctica» sustituiría al de «Pedagogía». En este sentido se ha pronunciado Zabalza (1990). Incluso el término podría sustituir al sintagma «Ciencias de la Educación». En esta perspectiva, el término «Didáctica» podría identificarse también con el de «currículo», en la más amplia extensión de este concepto. Por tanto, se podría prescindir de este término y utilizar sólo el de «Didáctica» o restringir el significado de «currículo» al que tuvo inicialmente (contenido de aprendizaje o programa). ¿Qué implicaciones derivan de esta posición?

En primer lugar, se anularía la dicotomía educación/enseñanza-aprendizaje, por cuanto el primer término sería sinónimo del segundo, que, en su acepción restringida, se refiere a la acción educativa que se desarrolla en el contexto escolar, es decir, a la educación institucionalizada o «educación escolarizada» (Gimeno, 1981, 14). Uno u otro término designan el objeto, contenido o campo de la Didáctica, en cuanto disciplina científica. Por consiguiente, no tendría sentido establecer diferencias en función del contexto en que se desarrolla el proceso didáctico (por ejemplo, la formación en la empresa). De otra parte, el término «currículo» es un término ambiguo o, si se prefiere, polisémico. Como ejemplo, sólo señalará un doble significado. El «currículo» puede referirse a un proyecto de acción formativa, es decir, a la práctica, pero también puede referirse a una teoría de la acción (teoría del currículo). En definitiva, el término «currículo» es una etiqueta globalizadora de la realidad educativa, aunque corre el riesgo de convertirse en totalizadora.

Mi opinión es que, en cualquiera de las tradiciones, didáctica y curricular, debe evitarse la actitud totalizadora o «pantagruélica» de una disciplina, que pretende absorber en un único campo disciplinar, el propio, todos los campos de su entorno. Por eso, ninguno de los términos, «Pedagogía» o «Didáctica», puede hacer referencia a una ciencia única sobre la educación ni menos aún al conjunto de los saberes (ciencias) sobre la educación. En definitiva, aunque éste no es el tema de mi discurso, la Didáctica es una disciplina «enclavada dentro de las ciencias pedagógicas» (Ferrández, 1987, XVII).

En la segunda opción, con la que me identifico, la Didáctica se concibe como una matriz disciplinar, en la que se generan diversos campos disciplinares, que pueden, con el tiempo, llegar a ser disciplinas autónomas. Varias metáforas podrían ilustrar este concepto: la madre y los hijos, el árbol y las ramas, un territorio y sus campos diferentes, el Estado federal o de las autonomías.

Varios argumentos avalan esta propuesta, cuya raíz es la complejidad del proceso didáctico, de la que deriva la necesidad de diferenciar el conocimiento y la práctica profesional, progresivamente crecientes. Efectivamente, para describir, explicar o interpretar el proceso didáctico, dada la complejidad que le caracteriza, se hace necesario un análisis parcial de sus dimensiones o elementos esenciales. Dos tipos de cuestiones cabe plantear en este tema. La primera se refiere a los elementos: ¿cuáles son esos elementos?, ¿cuáles son esenciales (primarios) y cuáles accidentales (secundarios)? La segunda cuestión se refiere a la diferenciación entre la Didáctica (General) y los campos derivados de ella (Didácticas de...).

En primer lugar, el objeto de la Didáctica es obviamente el proceso didáctico global, cuyo análisis debe abordarse en perspectiva holística, es decir, sin prescindir de ninguno de los elementos, pero, sobre todo, sin obviar la relación entre ellos. Éste es el ámbito de la Didáctica General. En el modelo tetraédrico, diseñado por A. Ferrández (1987), los elementos son: docente, discente, método y contenido cultural. Pero cabe plantear la cuestión de si hay algún elemento que confiera este carácter global, es decir, que legitime la existencia de la Didáctica General como una disciplina científica, diferenciada de otras Didácticas, referidas a los contenidos o campos específicos. A mi juicio hay dos respuestas a esta cuestión. En primer lugar, el objeto de la Didáctica General se sitúa en el máximo nivel de abstracción, de manera que se puede concebir como una estructura formal, por cuanto los elementos no se refieren a situaciones ni a características concretas. Por ejemplo, se analiza la función o las características del profesor, sin especificaciones (profesor de Matemáticas o de universidad). De otra parte, hay un elemento que confiere unidad y sentido al proceso didáctico y, por consiguiente, confiere legitimidad a la Didáctica General: la finalidad del proceso. Éste es un componente semántico del proceso didáctico, por cuanto éste se refiere a una actividad humana y, por tanto, intencional. Ferrández no incluye en su modelo tetraédrico este elemento. Sin embargo, lo incluye implícitamente en el concepto de «intencionalidad didáctica», a la que considera como «base de su teleología» y como criterio para diferenciar los modelos formales y no-formales (Ferrández, 1987, XII).

Los términos utilizados para expresar el concepto de «finalidad» han sido varios («educación», «perfeccionamiento», «instrucción», «formación»), a los que se ha añadido un calificativo («humana», «intelectual», «integral»). Ahora bien, la finalidad no puede variar, por cuanto su fundamento es la persona, cuyos derechos, necesidades y expectativas son comunes e iguales para todos. Por tanto, los «contenidos transversales» no constituyen áreas curriculares o campos de la Didáctica sino contenidos o concreción de la finalidad educativa. Éstos son los valores. Este componente confiere a lo didáctico un carácter axiológico y añade una importante dimensión cualitativa a la acción didáctica (De la Torre, 1993). En este elemento del proceso didáctico se fundamentan propuestas pedagógicas, cuya denominación es variada: «Escuela comprensiva, democrática, de la diversidad, inclusiva...». Esta interpretación difiere sensiblemente de la aportada por Ferrández, quien defiende que el

«objeto formal de la didáctica (son) los métodos o estrategias metódicas» (1987, X).

En cuanto a la segunda cuestión planteada, se puede afirmar que, sin obviar el carácter estructural o global del proceso didáctico, en la Didáctica se han generado diversos campos, cuyo centro de atención es alguno de los elementos del proceso: profesor, alumno, contenidos, medios y recursos, contexto. Efectivamente, el crecimiento del conocimiento didáctico y de la práctica profesional permite diferenciar otros campos más específicos, en función de su nivel de concreción o cercanía a la realidad. La diferenciación es una cuestión referida al crecimiento del campo disciplinar de la Didáctica. Éste es un proceso normal en la génesis de nuevas disciplinas o campos disciplinares: la elaboración léxico-conceptual, el desarrollo de la investigación y de la práctica profesional permiten o aconsejan la constitución de un espacio propio, que puede ser denominado o no con una nueva etiqueta disciplinar. Así lo defendía Ferrández:

Los saberes pedagógicos toman cuerpo y son representativos cuando su campo, sin pérdida de la unidad teleológica, se especifica... La didáctica también... comienza por separar su campo en zonas de estudio (Ferrández, 1982, 3).

A mediados del siglo pasado, ya Renzo Titone (1954), siguiendo la tradición alemana, defendía que las Didácticas Especiales se ocupan de las variaciones metodológicas, derivadas de alguno de los elementos estructurales del acto didáctico: alumnos, materias, métodos, contextos. Así, el autor establecía una clasificación de los distintos tipos de Didácticas Especiales, basada en los diferentes puntos de vista bajo los que pueden ser considerados los problemas y principios generales del acto didáctico: el sujeto discente, el ambiente de aprendizaje, los métodos de enseñanza o el objeto de aprendizaje (Titone, 1981). Obsérvese que en esta clasificación se incluyen todas las didácticas, incluida la que otros autores denominan «didáctica diferencial» (Ferrández, 1982).

Para aceptar la legitimidad de esta diferenciación de campos hay que dilucidar dos cuestiones relacionadas: 1) si hay un campo específico de trabajo (de elaboración teórica, de investigación y de práctica profesional) que justifique la existencia del campo disciplinar; 2) si el nuevo campo se puede diferenciar de otros campos ya existentes. En cuanto a la primera, hay que observar que en los campos disciplinares de la Didáctica se opera con los mismos supuestos, enfoques y formatos que en la matriz disciplinar (la Didáctica). La segunda cuestión atañe a la especificidad del objeto de estudio (perspectiva formal) o campo semántico sobre el que se opera. Éste es el tema de mi discurso. En este sentido, los elementos que diferencian el proceso didáctico (diferenciales) o lo especifican (específicos) son los mismos que conforman su estructura.

Un elemento diferencial es el «contenido» que se enseña y se aprende. De la diferenciación de este elemento se han derivado las «Didácticas Especiales» (Salvador Mata, 1994). Aunque es una cuestión menor, creo que el calificativo «especial» es más adecuado que «específico». En la tradición curricular, éste

es el fundamento de las áreas curriculares, cuyo referente es la estructura epistémica de las diversas disciplinas (humanísticas, científicas y técnicas). Ahora bien, las variaciones que introduce en el proceso didáctico el contenido afectan también al profesor, al alumno y al contexto inmediato de la acción didáctica, en el que puede incluirse el método de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, un campo de investigación fecundo ha sido el «conocimiento pedagógico del contenido» que posee el profesor (Shulman, 1987).

Ferrández defiende la existencia de las didácticas especiales, cuyo objeto es el «estudio de los contenidos concretos y la problemática que puede reportar la enseñanza y el aprendizaje» (Ferrández, 1981, 77). El autor subraya el carácter concreto de las didácticas especiales, frente al de la «didáctica general»:

[...] quizá no se pueda hablar de que el inicio instructivo es «didáctica general», ya que cuando alguien piensa en el acto didáctico lo hace referido a una materia de estudio; según esto habría que pensar en la didáctica especial como inicio de la ciencia de la instrucción» (Ferrández, 1982, 5).

Otro elemento diferencial es el alumno (el sujeto de aprendizaje). Efectivamente, la diversidad o las diferencias individuales en el aprendizaje derivan de varias dimensiones del alumno (su capacidad, nivel de desarrollo, intereses, estilo de aprendizaje): «En la consideración de las características discentes se encuentra el fundamento de la Didáctica Diferencial» (Ferrández, 1987, 88). Ésta, en concreto, se fundamenta en «el criterio de identidad grupal» (Ferrández, 1982, 3): «Es obvio, pues, que existen diferencias que reúnen grupos de personas y que tal situación obliga a un ajuste didáctico-metodológico» (Ferrández, 1982, 7).

A mi juicio, la expresión «Didáctica Diferencial» es análoga a «Didáctica de la diversidad». A su vez, cada una de las dimensiones o variables del alumno puede justificar la existencia de un campo específico. Así, el nivel de desarrollo corresponde a los niveles o etapas del Sistema Educativo, en cada uno de los cuales el proceso didáctico tiene características específicas (Infantil, Primaria, Secundaria, Superior, Adultos) y para cada uno de los cuales se puede construir una Didáctica diferenciada. Del mismo modo, la capacidad del alumno o las disfunciones en el aprendizaje pueden justificar enfoques didácticos diferenciados para los alumnos «dis» o «super» capacitados. Éste es el campo de la Didáctica de la Educación Especial (Salvador Mata, 1999).

¿Hay otros elementos diferenciales que justifiquen la existencia de otros campos en el seno de la Didáctica? A mi juicio, no. En primer lugar, el profesor no es una variable diferencial en sí misma sino derivada de otra, sea el contenido (profesor de... lengua, por ejemplo) sea el contexto (por ejemplo, profesor rural o profesor de autoescuela). No obstante, se puede estudiar al profesor en un nivel de abstracción, sin referirse al contenido específico que enseña ni al contexto concreto. Se justificaría, por tanto, la existencia de un campo disciplinar con entidad propia o quizá éste sería el campo específico de la Didáctica, sin calificativos o añadiéndole el calificativo «general».

Efectivamente hay un campo específico de la Didáctica, en el que se abordan tanto la función y las características del profesor como su formación. Éste es el campo que se ha denominado «Formación de Profesorado». Ahora bien, como la función específica del profesor, la que lo define, es la enseñanza, se podría suponer que este elemento está ya incluido en el campo disciplinar. Sin embargo, el término «enseñanza», en su acepción más amplia y en sus denotaciones implícitas, hace referencia a todo el proceso didáctico, que es el objeto de la Didáctica General. De hecho, la enseñanza implica el aprendizaje y, por tanto, un aprendiz (el alumno). De otra parte, la enseñanza implica una «mediación» entre alumno y contenido de aprendizaje y, por tanto, el uso de «medios». No obstante, el término «enseñanza», aún en este sentido pleno, no puede confundirse con el de «Didáctica», por cuanto ésta es una disciplina y aquella, su objeto. Así lo han entendido quienes han definido la Didáctica como una teoría de la enseñanza (Gimeno, 1981).

El razonamiento anterior es aplicable a los otros elementos del proceso didáctico, incluidos el contenido y el alumno; por ejemplo, a los métodos, medios y recursos didácticos, cuyo campo disciplinar se ha denominado Tecnología, a la que se ha aplicado impropriamente el calificativo «educativa», en lugar de «didáctica», con lo que se produce una reducción análoga a la operada con los términos «educación» y «enseñanza». Más impropio es, a mi juicio, aplicar al análisis de los medios y recursos didácticos el término «Tecnología», cuyo significado es el de «teoría de la técnica» (Ferrández, 1987, XVII). En este sentido, el término se aplicaría a un enfoque conceptual del proceso didáctico, en el que la enseñanza se concibe como una técnica o un conjunto de técnicas y la Didáctica como una «metodología de la instrucción» o una «tecnología de la enseñanza» (Titone, 1966). Efectivamente, la orientación inicial de la Didáctica centró su atención en los métodos que conducen eficazmente al fin. Por eso se caracterizó como una tecnología. Pero se puede plantear si el método es una variable en sí misma (primaria) o es un componente o dimensión de otra (por ejemplo, el profesor o el contenido).

En cuanto al contexto, se puede plantear la misma disyuntiva. En efecto, o el contexto es una variable diferencial o es una exigencia derivada de otra variable. En el primer caso, el campo disciplinar correspondería a la «Organización» (aunque sería discutible calificarla de «educativa» o «escolar» y quizá la denominación más adecuada sería «organización del proceso didáctico»). En este sentido, Ferrández defendía que tanto los objetivos como los contenidos de aprendizaje «están sujetos a una exigencia social que emana del microgrupo (descentralización de la enseñanza) o de la misma administración» (Ferrández, 1987, XV). Pero la «organización» no es sólo una exigencia o una dimensión del contexto; también puede serla del contenido o del método. En este caso, la referencia al contexto se incluiría en otro elemento del proceso didáctico, sea el alumno sea el contenido. Así, las diferencias derivadas del contexto cultural o social podrían incluirse en una Didáctica Diferencial (de los sujetos), por cuanto la cultura es una dimensión no sólo del contexto sino, especialmente, del sujeto, concebido como un ser de cultura, es decir, creador y receptor de cul-

tura. Pero también podría incluirse en una Didáctica Especial (de los contenidos), por cuanto la cultura puede considerarse un contenido y un instrumento de aprendizaje.

La última cuestión que se plantea es si los campos disciplinares pueden concebirse como disciplinas autónomas o pueden llegar a serlo. Ligada a esta cuestión está el interrogante inicial del discurso: ¿la Didáctica es una disciplina autónoma o una etiqueta que designa a un conjunto de disciplinas relacionadas? Vuelvo, pues, a la disyuntiva inicial. Si se acepta la segunda opción de la disyunción, el término «Didáctica» equivaldría al de «Pedagogía» o al de «Ciencias de la Educación», no a una disciplina autónoma. Si se opta por el segundo término, la Didáctica sería una disciplina autónoma, cuyo objeto es el proceso didáctico, en su más amplia extensión y comprensión, y a cuya construcción contribuyen los análisis teóricos y las prácticas parciales, desarrollados en diversos campos disciplinares. En efecto, cada campo constituye una teoría específica, aunque parcial, del proceso didáctico. Como ya apuntó, hace un cuarto de siglo, el maestro Fernández Huerta, en la elaboración de una teoría general, formal o metadidáctica, se integran las teorías específicas y parciales (Fernández Huerta, 1974). Ésta es también la posición de algunos teóricos de la ciencia:

[...] el objetivo final de la ciencia es proporcionar una única teoría que describa correctamente todo el universo. Pero, es muy difícil construir una única teoría capaz de describir todo el universo. En vez de ello, nos vemos forzados, de momento, a dividir el problema en varias partes, inventando un cierto número de teorías parciales. Cada una de estas teorías parciales describe y predice una cierta clase restringida de observaciones, despreciando los efectos de otras cantidades... Si todo en el universo depende de absolutamente todo el resto de él de una manera fundamental, podría resultar imposible acercarse a una solución completa investigando partes aisladas del problema. Sin embargo, éste es ciertamente el modo en que hemos progresado en el pasado (Hawking, 1988, 29-30).

Perdónese me la extensa cita, pero de ella puede derivarse fácilmente una proyección analógica al problema que nos ocupa: nuestro universo es el proceso didáctico, nuestras teorías parciales son las derivadas del análisis de aspectos o elementos de este proceso y, finalmente, nuestra aspiración es la de elaborar una teoría general (Didáctica General) que englobe y sintetice todas las pequeñas teorías parciales (diferentes didácticas). De esta posición deriva un problema, que describiré brevemente: se puede producir una intersección entre diversos campos del ámbito didáctico, de manera que es difícil determinar en qué campo disciplinar se incluye un contenido determinado. Así, por ejemplo, ¿en qué campo se incluye o a qué disciplina compete el análisis de las disfunciones en el aprendizaje de las Matemáticas de los sujetos sordos? ¿A la Didáctica Especial (de las Matemáticas) o a la Didáctica Diferencial (de la Educación Especial)? En definitiva, para delimitar un campo disciplinar en la Didáctica, hay que atender a varios criterios simultáneamente, sin caer en la incoherencia. A este reto sólo se puede responder desde un enfoque interdisciplinar.

Referencias

- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dikinson.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- FERRÁNDEZ, A. (1981). «La Didáctica: ciencia normativa». *Anuario 1: Las Ciencias de la Educación a examen*, p. 65-84.
- (1982). «El contexto de la Didáctica Diferencial». *Educar*, 2, p. 5-18.
- (1984). «La Didáctica contemporánea». En: A. SANVISENS y otros. *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, p. 227-253.
- (1987). «Introducción». En: A. FERRÁNDEZ y J. SARRAMONA (dir.). *Didáctica y Tecnología de la Educación*. Madrid: Anaya, IX-XXXI.
- (1989). «Presentación indicativa». En: A.P. GONZÁLEZ y otros (coord.). *Modelos Didácticos para la Innovación Educativa*. Barcelona: PPU, p. 11-16.
- (1995). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- y otros (1978). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC, (2ª edición).
- GIMENO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- HAWKING, S.W. (1988). *Historia del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- SALVADOR MATA, F. (1994). *Didáctica Especial (Proyectos Curriculares en Glotodidáctica)*. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SHULMAN, L.S. (1987). «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms». *Harvard Educational Review*, 57, 1, p. 1-22.
- TITONE, R. (1954). *Lineamenti di didattica speciale*. Turín: SEI.
- (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1990). «La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo». En: A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (coord.). *Didáctica-Adaptación*, I. Madrid: UNED, p. 171-200.