

# AGONÍA EXULTANTE DE LA DIDÁCTICA GENERAL

---

*José Fernández Huerta*

Catedrático Emérito de Didáctica en la U.N.E.D.

## ENMARQUE HISTÓRICO

No. No voy a detectar y rastrear "lo didáctico" desde el "alba de los espacios espontáneos" (Fernández Huerta, 1973, pp. 21) hasta hoy, con enfoques sobre Comenio y Willman. La verdad es que la Didáctica ha combatido y combate para no ser la "Cenicienta".

Vamos a ceñirnos a nuestra historia universitaria. En 1932 (año más o menos) se transforma la Escuela Superior de Magisterio (preparadora de Profesores de Escuela Normal y de Inspectores) en Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. En torno a dos años después se crea también en Barcelona, aunque allí la Facultad se denominase de Filosofía y Letras y Pedagogía. Las Didácticas fueron asumidas por Profesorado de la Escuela Superior o por nuevos Profesores.

Pero la Guerra Civil (1936-39) arrasó todas las esperanzas. La mayoría del Profesorado de Madrid y Barcelona se exilió hacia (trasterró en) América. Los frutos hispano o iberoamericanos están ahí en toda su potencia. La Sección de Pedagogía fue maltratada. Por orden de rango inferior al de sus creaciones fueron suprimidas radicalmente la de Barcelona y "ralentizada" la de Madrid, que se mantuvo solamente para extinguir el Plan de estudios en quienes se hubieren matriculado en la Facultad antes de 1936. Nadie pudo ser admitido en Pedagogía si no cumplía la condición anterior. En 1945, seis años después, ya fue posible en Madrid. Barcelona tuvo que esperar nueve años más, pero la denominación de la Facultad perdió el "y Pedagogía".

En 1939 la Sección de Pedagogía de Madrid se apoyó sobre los robustos hombros de Zaragüeta (eclesiástico y único Catedrático de la Sección que pudo continuar). Aunque se sobrecargó de responsabilidades y materias cedía, en cuanto le era posible, algunas a otros profesores o inspectores de enseñanza. Entonces para "recuperar" los tres años perdidos se transformaron los cursos en cuatrimestres, con validez de curso. En dos cursos se contabilizaban cuatro (con sus exámenes correspondientes). Después de que Zaragüeta desarrollase una Di-

dáctica "sui generis", en 1940-41 pasó el testigo a un miembro de la Inspección (no doctora) y en 1941-42 a un Director de Grupo Escolar doctorado con "La Pedagogía de la lucha ascética", que desde 1944 fue Catedrático de Pedagogía Superior y en 1945 se transformó en Catedrático de Pedagogía experimental y diferencial. Dado que todos los universitarios de Pedagogía habían cursado las exigencias para tomar parte en el Examen final hubo un lapso no lectivo, pero con exámenes de conjunto.

Al entrar en vigor la Ley de Enseñanza Universitaria de 1944 quedó derogado el Plan de García Morente. Como cabeza de puente se planifica un curso abreviado en 1945-46 para los estudiantes de aquel Plan que todavía no se hubiesen licenciado. De Didáctica fue Encargado el entonces Profesor Ayudante de clases Prácticas de Pedagogía experimental y diferencial, que había presentado tesis doctoral sobre "Escritura (Didáctica y Escala gráfica)".

Ya en 1946-47 renace la materia Didáctica General subdividida en dos cuatrimestres: Teoría de la enseñanza y Metodología general, con papeletas independientes. Quedó como Encargado de curso el mismo Profesor. En agosto de 1947 Fernández Huerta es nombrado en el B.O.E. Profesor Adjunto (4x4) en virtud de Concurso-Oposición (no-numerario), de Didáctica general, Didáctica especial y otras materias. Además de los dos cuatrimestres de Didáctica general explicará Didáctica especial (también en dos cuatrimestres: Metodología especial, y, Enseñanza moral, política y religiosa) desde 1947-48. En 1954 se refundieron los cuatrimestres en un solo curso.

Dura lid la de los primeros años en un intento esperanzado de dar altura universitaria a los cursos. La cuestión de científicidad o practicidad se soslayaba al mantener que era ciencia y arte conforme el enfoque. Aunque postulaba su interconexión pocas veces explicité los arcos interactivos. Mediante un bamboleo o vaivén mental unas veces quizás actuase con modelo científico y otras quizás con modelo práctico. ¿Secuencias sistemáticas? Muy pocas.

En 1949 la (mi) situación agónica culmina. Hay que empezar a preparar la Memoria para el concurso-oposición a la Cátedra de Principios o Fundamentos de Metodología, Didáctica general y Didáctica especial. Es notorio que eran preceptivas cuatro partes de la Memoria (Concepto, Método, Programa y Fuentes). El "concepto" era lo primero. Para establecerlo "pesaban" los condicionantes epistemológicos. Sentí una especie de impulso irrefrenable: "Mostrar a Tribunal y oyentes que la Didáctica era un Ciencia. Los estilos epistemológicos que había necesidad de atender entonces eran: 1) Neotomismo y; 2) Neopositivismo. Conforme al segundo una Ciencia no podía constituirse o considerarse como tal si no disponía de objeto, método y fin propios. De acuerdo con el primero se exigía un encuadre etiológico y una situación subalternante o subalterna, siendo la primera dominante sobre la segunda.

Coherentemente quienes filosofaban sobre la Ciencia, la Epistemología, la Metodología, la Lógica, etc., etc. mantenían que una Ciencia determinada no se constituía ni en virtud de que fuese denominada de tal manera por numerosos estudiosos, investigadores y profesores ni en virtud de una ubérrima producción de artículos o libros con tal apelativo. (Tampoco por la existencia de Profesionales que desempeñasen materia con tal nomenclatura). Descartaban que la multiplicación de situación homogéneas (trabajos, ocupaciones, etc.) fuese suficiente para dictaminar sobre su carácter científico, técnico o práctico. La tendencia humana a elevar la categoría de un saber mediante los términos Ciencia, Teoría o Sistema no puede servir de base para dar validez o vigencia científica a tal ámbito. Sólo el correcto entramado de orden epistemológico autoriza tal designación. ¿Es que existe un correcto en-

tramado epistemológico? ¿Acaso no es mejor referirnos a interpretaciones epistemológicas válidas? Imagino que el vocablo "epistemológico" no sea para tí un prejuicio que signifique algo así como el "no va más en la Ciencia". Ya volveremos a ello. En aquel entonces (antes de la "revolución kuhniiana") existían líneas y tendencias científicas pero no se proclamaban las dinámicas "corrientes científicas" para referirse a un bloque de estudios dentro del mismo dominio, ámbito o contorno.

Entusiasmo, perseverancia y responsabilidad fueron las aristas de la bayoneta en mis decisiones epistemológicas, algunas de las cuales hice públicas por primera vez en 1951. Anticipo que "tuve que añadir" el enfoque fenomenológico, que, después, fue denominada "epistemología paracientífica" (Piaget, 1967). La indecisión sesgada y el contacto con la "Axiomática" me llevaron en nuevos combates a la decisión de proclamar la existencia de la Metadidáctica, por una parte, y a la de intentar constituir unos "principios hipotéticos de la Didáctica integral". Es decir me deslizaba sobre tierras movedizas dentro de lo que también años después se denominaría "epistemología metacientífica".

Mis decisiones de 1956 y 1957 (años en los que concluí las respectivas Memorias) surgieron espontáneamente para intentar resolver la carencia de respuestas ante todos los interrogantes que me planteaba la Didáctica como Teoría o como Ciencia, primero, y ante la necesidad de encontrar un nivel superior en el que se dirimiesen tales cuestiones. Había que "elevarse" hasta conseguir un escorzo coherente de una Teoría o de una Ciencia denominada Didáctica desde el que todo lo didáctico quedase correctamente explicado o engendrado.

Mis forzadas "decisiones epistemológicas de 1951" (sólo llevaba cinco cursos a cargo de la asignatura y todavía carecía de fondo y de agallas para osar dar pasos más enérgicos), fueron para cubrir el segundo de los seis ejercicios del Concurso-oposición a Cátedras (exposición y defensa de la Memoria: Concepto, método, programa y fuentes), en cuya crítica pública podrían intervenir co-opositores y Tribunal (era la peyorativamente denominada "trinca", con rara intervención de los miembros del Tribunal). Cuando imaginé no emplear competitivamente mis ideas publiqué conclusiones y parte de procesos mentales en 1960 (a, b y c) y 1962. ¿Por qué mi empeño en representaciones gráficas? ¿Acaso influyó en mi elección del cubo la Semiótica o tuvo mayor importancia la triple exigencia neopositivista? Quizá fue la convergencia de ambas. De ahí que la Metadidáctica de entonces y la Metatecnología de hace menos tiempo vendrían a ser dos de las diagonales cúbicas. (Fig. 1).

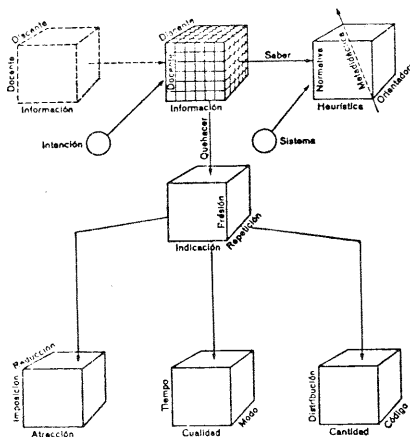


Fig. 1 Didáctica (F.H.). (1973)

Ya en aquella ocasión era más fácil encontrar argumentos para denominar Teoría o Técnica a un campo del conocimiento que encontrarlos para constituir una Ciencia. Quizás intuición y postulación sean o parezcan ser bases sólidas para sentirnos capaces de entamar o estructurar objeto, método y fin propios. ¿Cómo intervino aquí el complejo formado por mi cultura invisible, mis lecturas y mi experiencia docente en primaria, secundaria y universitaria? En verdad no sé cómo se construyó mi "background". Intenté realizar análisis "libres de prejuicios" para desentrañar el *objeto de la Didáctica* (1960, b), dejando entre paréntesis definiciones y afirmaciones de autores más o menos conocidos. En mi Memoria, con dos enormes tomos, sólo decanté mis interpretaciones, sin referencia erudita alguna (excepto el apartado de Fuentes). Postulé "principios hipotéticos" para la misma (1960, c), aunque la cuarta dimensión: Metadidáctica no apareciese en artículo hasta 1962, porque durante 1960-61 fui Profesor y Asesor en la Universidad Libre de los Andes (Mérida, Venezuela). Además de preparar los programas de las diversas materias realicé una investigación experimental sobre los exámenes (1962, b).

En 1963 para el *Diccionario de Pedagogía* (1964, a, pp. 267-268), entrada "Didáctica" había escrito "La Didáctica admite consideración especulativa, pero *es esencialmente una ciencia práctica o normativa*".

Desde 1969, con la Didáctica general de Pozo se publican "nuevas interpretaciones", consecuencia de la continuidad del combate. Aumentan los lidiadores.

Yo mismo revisé mis enfoques y hallazgos cuando en 1971 mi amigo Maillo me pidió participase en la *Enciclopedia de Didáctica aplicada* (1973) con varios trabajos. Destaco los tres que encabezan el primer tomo: "La Didáctica: Concepto y encuadramiento en la Ciencia pedagógica" a) (pp. 9-19); "Acepciones y divisiones de la Didáctica"; b) (pp. 20-30) y "Enseñanza y aprendizaje"; c) (pp. 31-72). Entonces, quizás por las prisas, concebí una zona medular o "núcleo normativo" del cuerpo de las ciencias, técnicas y artificios de la educación constituida por Orientación educacional, Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar". No voy a detallar las otras zonas: plasmática, selectora, diferenciadora, periférica y tangencial.

Quizás por combinar ya cuatro dimensiones diferencié los saberes medulares desde cuatro facetas: normatividad, universalidad, finalidad y encadenamiento tecnológico. Salvaba así la discusión de subalternancia o subordinación, orillando el que para algunos, de alta y baja categoría, Didáctica equivaliese a Pedagogía escolarizada o a Pedagogía centrada en la enseñanza.

"Después de mí el diluvio", buena metáfora. Después de 1973 aparecen "estrellas o luminarias didácticas", que se ven obligadas a lanzar destellos singulares bien para construir Memorias "compatibles" con diversos enfoques bien para elaborar textos para Escuelas universitarias. Más analíticas las primeras, más a "pié de obra" las segundas. Perdóname si no detallo las aportaciones.

Estos últimos quince años han servido para demostrar que los "oficialmente didactas" poseen grandes dotes de originalidad. Han recurrido a toda clase de encaminamientos: Análisis de contenidos, postulaciones directas, declaraciones modélicas y paradigmáticas, concatenaciones nominalmente epistemológicas, redescubrimientos curriculares, proclamaciones teóricas, ensalzamientos cualitativos, inclusiones sistémicas, etc., etc.. Quienes descubren o quizás redescubren un ámbito "poco considerado" lo defienden y combaten con todas sus armas en pro de tal variante.

Yo mismo arrastrado por las presiones y quizás parcialmente convencido por argumentos, enfoques o resultados "produzco" diversas definiciones de la Didáctica, que sintetizo en 1983 (pp. 408 y ss.) y explico en 1984-85 (pp. 456-457). Son: "descriptivas o invisiblemente normativas" las ergológicas, míticas y vulgares, "explícitamente normativas" las decisorias, artísticas, tecnológicas, axiomáticas y positivas.

La existencia de una Ciencia está en función de los modelos o paradigmas epistémicamente vigentes, que siempre exigen con rigor la "propiedad de dominio" del "espacio científico" y la adecuación de sus productos. Encuentro epistémicamente cuatro propiedades como integradoras de la Ciencia: 1) *Propiedad objetiva*, denominable "objeto propio" (espacio conceptual o campo disciplinar); 2) *Propiedad metódica*: denominable "método propio" (peculiar, específico); 3) *Propiedad teleológica*: denominable "fin propio" (término, cierre); 4) *Propiedad posesiva y liberadora*: denominable "posesión propia" (ni subalternación ni aplicación de otras ciencias o saberes).

Con estas cuatro propiedades la Didáctica quedaría definida así: "La Didáctica es saber formalmente especulativo (conocimiento teórico o teorético), pero virtualmente práctico (conocimiento artístico y operativo) estocásticamente cierto (certeza de probabilidad, que podría llevar al "quizasismo") y logrado por demostración extrínseca (a partir de la interacción de las experiencias docentes y discentes), cuyo *objeto propio* es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos docentes y discentes, congruentes con/en las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuenciación, indicativa, repetitiva y presionante o abierta sobre el discente, cuyo fin propio es la instrucción o integración de la cultura (en fases sucesivas o catastróficas de interiorización, asimilación o integración) y cuya *posesión propia* está en no necesitar supeditarse a otro saber ni en convertirse en "aplicadora" aular de otros saberes".

El que las decisiones didácticas sean hipotéticamente obligatorias se apoya en dos razones: a) La certeza estocástica de las mismas (de una probabilidad que podría llevar al quizasismo al reducir el criterio) produce una estructura epistémica peculiar (la *epistemodidáctica* -1989:1 y s., en prensa); b) Las libertades personales en las tomas de decisión de docentes y de discentes, que pueden rechazar el modelo de indagación que llevó a tales normas (traducido legalmente equivale a libertad de cátedra y libertad motivacional).

Desde el "memento hominem" quizás parecería bueno compendiar algunos de mis asertos sobre el "sentido bipolar de lo didáctico" (1960, a). Todo argumentado, por ser parte de una Memoria, alcancé algunas expresiones que subrayé: "*bipolaridad dinámica, interactiva, fundente y polidimensional*" (p. 5). Es decir: "ni docente ni discente sino todo lo contrario". ¿Acaso no son los componentes de mi cubo didáctico?; "la intencionalidad docente puede ser anterior a la intencionalidad discente" (p. 8); "el grado de asertibilidad en pro de la anterioridad discente dentro de la esfera de lo didáctico como objetivo intencional es total y plenamente decisivo" (p. 9), expresión dura para decir que lo didáctico se centra en el alumno desde el radio del profesor; Bipolaridad "no es una fusión de simultaneidad en el tiempo sino de sucesividad" (p. 9), es decir predomina la diacronicidad sobre la sincronicidad; "el método esencial de la bipolaridad fundente es la *orientación*" (p. 15) ¡¡Cuarta dimensión!!.

Aunque en la Memoria hice análisis epistemológico "paracientífico" (apoyado en la "intuición de las esencias") tanto sobre enseñanza como sobre aprendizaje (1960, b) también consideré Didaxis (1983, p. 414). Intentaré, ahora, dar más seguridad al lector. "Didaxis" es la acción o acto didáctico (realizado con método transformante) dentro de una situación integradora (cuasi-sistémica) derivada del encuentro presatisfactorio de las necesidades ónticas

(profundas de todo ser) de enseñar y aprender en un bipolar marco o estructura psicosocial para conseguir cambios discentes positivos convergentes o divergentes propios de una cultura en progreso inacabado.

La *didaxis*, como subsistema, es captable intuitivamente en diversas facetas analíticas. Estos "momentos analíticos" quizás pudieran ser: 1) Un ser que incita, ayuda o auxilia (interacciona, si es humano docente); 2) Un ser al que se incita, ayuda o auxilia (interacciona si es discente); 3) Un objeto enseñable (indicable, sugerible, mostrable o emitible) y aprehensible o mensaje didáctico (perceptible, intuible, imaginable o comprensible); 5) Un cualitativo ergosistema optimizante (es decir, sistema que consigue y produce esfuerzos para lograr la energía óptima) de arranque, mantenimiento y cierre (aclararé: a) despertares alertadores con intenciones iniciales didácticas ¿te pregunto si tu estás "despierto" y "alerta" para captar y criticar este artículo?; b) mantenimiento satisfactorio (derivado del mantenimiento de la motivación con diversos recursos incentivadores); c) conciencia del acierto resolutorio, cambio y predisposición hacia nuevas situaciones análogas o secuenciales, que cohesionen eficazmente todas las partes ¿Todavía resistes en la lectura?; 6) Una red viaria de estrategias y tácticas normales, conocida o ignorada (patente o latente), que oriente, coordine y secuencialice el proceso didáctico comprendido entre la captación o señalamiento inicial de metas y objetivos y la evaluación formativa terminal.

La bipolaridad estructural (interacción docente-discente) complica los circuitos dentro de la red viaria y multiplica el número de teorías, sistemas y modelos didácticos. Si nos enfrentamos con la "autodidaxis culturalizada", es decir ese inmenso potencial autodidacta que todos poseemos y aplicamos continuamente de aprender o enseñarnos a nosotros mismos sin conciencia de un sistema docente que nos presione, la parte 1) corresponde al ser de la cultura (formador de nuestra personalidad básica y conformadora de nuestra personalidad modal). Mas tú y yo como autodidactas quizás sigamos al actuar culturalmente la secuencia resolutoria de las antinomias didáctico-pedagógicas (diacronicidad, eclecticidad, flexibilidad, sinuosidad y ponderación) (1978, pp.35-47). Creo que si no participamos de tal secuencia tendemos a convertirnos en seguidores y por tanto en detractores sin aspirar al goce de nuestras decisiones originales. Sé que las más oscuras: sinuosidad y ponderación las comprendes fácilmente al decirte que la primera afecta a la alternancia entre teoría y práctica, entre continuismo y novedad acrítica, p.ej. restando gravedad a cada situación siempre que se pase más tarde a la otra. ¿No recuerdas que la ponderación ha sido siempre "virtud docente"? ¿Lo reflejaríamos en tu nuevo mundo en las "decisiones criteriosales" de las que tanto se habla en las dos últimas décadas?

## LIDES DIMENSIONALES Y NOMINALISTAS DE LA DIDÁCTICA

La ventaja de gozar en estos momentos de cincuenta y tres años o cursos corridos de docencia oficial consiste en la posibilidad de renuncia y despegue de la "erudición cuasi-científica", aunque en bibliografía final siga los cánones informativos para quien le apetezca. Eso sí necesito retocar mis decisiones previas ya que eso está en el transfondo "oculto" del "quizasismo". Vamos a realizarlo con alguna de 1987, a (pp. 90-93) elaborada precipitadamente para responder a una demanda estimada de escribir una "entrada" sobre "Didáctica formal", ignorando si existían otras entradas en torno a Didáctica. En nuestra tierra es normal el hábito de "marcar" la extensión y "aconsejar" una breve bibliografía. Diría ahora: "Didáctica formal es la que engloba o reestructura a todas las Didácticas visibles e invisibles".

bles, positivas y negativas, generales y especiales, convencionales y tecnológicas, cerradas y abiertas, curriculares y desplanificadas, personalizadas y socializadas, etc., etc., con sus grandes hitos en la Metadidáctica y en la Sistemática o Metatecnología, por una vertiente, y, la Mazética y Creativa, por otra, y, sus encadenamientos epistemodidácticos y epistemopedagógicos, por un lado, epistemológicos, por otro, y psico más socioepistémicos, al fondo; con su *validación intradisciplinar vertical*: la validez de la verdad didáctica exige la patencia porcentuada y compatible de los subespacios metacientífico, paracientífico y científico, como más abstracto, y, tecnológico, técnico y práctico, como más normativo y orientador.

En los setenta hubo dos claras ocasiones de ofertas de Memorias (1973 y 1977). Entonces, como ahora, "consideraban y atendían" las interpretaciones de los miembros previsibles del tribunal, aunque *sintiesen* la imperiosa "necesidad" de proporcionar una "nueva perspectiva", que demostrase cualitativamente un dominio correcto y coherente de la disciplina a la que se optaba. Ya en los ochenta han predominado las situaciones de *Proyecto docente* sobre las de *Memoria* ¿cuántos olvidan que era una "memoria proyectiva"? Sólo dos Memorias y ya van once Proyectos para alcanzar el máximo nivel. Las "situaciones de acceso" son incomparables. La "ley pendular" triunfa. Aunque mi Memoria fue un Proyecto, los "aspirantes" se sienten más arropados con las exigencias de aquellas. Quizás el *proyecto docente* "no exija" establecer epistemológicamente el "nivel de conocimiento": metacientífico, científico o tecnológico, p.ej., en el que se instala la materia o disciplina. Quizás los autores, en su mayoría, se sienten arrastrados por la "corriente de las Memorias" e intentan establecer tal nivel (1987, b, pp. 384-387). Quizás en ese juego ideatorio de "área de dominio", saber de dominio y dominio intelectual se tiende a elevar el techo del nivel de abstracción.

En páginas anteriores, mostré de pasada algunos de los métodos (a veces estrategias) para alcanzar los dominios de la Ciencia didáctica y, después de conseguidos, definirla. Mas, si soy consecuente, he de centrarme sobre *Lides... de la Didáctica* ¿sólo escaramuzas? Veremos. La multidimensionalidad vertical o de nivel les viene epistemológicamente de las interpretaciones: metacientíficas y metatecnológica o sistemática, paracientífica, científica, tecnológica, técnica y práctica (1989, pp. 1 ss, en prensa). Pero cada uno de tales niveles verticales se compone de, a lo menos, tres dimensiones horizontales y laterales: docentes, discentes e información y un componente secuencial: método instructivo (1973). Con arreglo a la Didáctica integral (1960, c) que definiendo, no voy a recordarte ahora que cada uno de los factores laterales dispone de vectores antropológicos, psicológicos y sociales y que el método instructivo, siempre configurativo, alcanza en su avance, a lo menos, tres situaciones de profundidad: interiorización, asimilación e integración (algo así como "aprendido por los pelos", "vinculado a saberes anclados" y "aunado con nuestro saber culto").

Puede que algún lector conozca mi tendencia al interrogante y al "piñón libre" (1974). También otros tendréis noticia de mi defensa del "quizasismo didáctico". Me pregunto ahora ¿quizás podríamos considerar como multidimensional operativa la consideración epistémica de un tramo o nivel de la vertical: Ciencia, Teoría, Tecnología y Arte? ¿No podría evaluarse como: 1) definitoria; 2) nominal; 3) dimensional; 4) cosmovisiva? ¿Quizás daría más juego dialogar o discutir sobre combinaciones habituales: Ciencia-Arte, Teoría-Técnica, Técnica-Arte, etc.?

¿Qué intuyo entre los restos y productos tras la batalla? Captaba cuatro ideas o términos mágicos: enseñanza, aprendizaje, formación e instrucción. Mis colegas rescataron otros dos más vigorosos y dinámicos: epistemológico y "currículum". Coronados por la tiara epistemológica los cinco archiduques aspiraban a las teorías. *Teorías*: de la enseñanza, del

aprendizaje, de la formación, de la instrucción y del "currículum". ¿Crees que quizás conviniere atender a ciertas hibridaciones o combinaciones? Enseñanza y formación engarzan muy bien con las otras tres. El resto ofrece algunas resistencias. La de mayor consenso es enseñanza-aprendizaje (marchamo anglosajón). Didáctica no forma parte de su fondo cultural aunque es representada por *Teaching* al vincular todo el dintorno interactivo de enseñar y aprender, que están entre los trescientos vocablos de máxima usualidad. ¿Dirías que es colonialismo la gran mayúscula L para quienes aprenden a conducir un automóvil? Algunos, muy astutos, solicitan bien la sistémica integradora (1989, pp. 63-104) bien la sistémica coordinadora bien la interdisciplinaridad. Quizás imaginan proporcionar una helénica y vistosa solución al problema consistente en establecer arcos bidireccionales entre todas y cada una de las teorías proclamadas (ver red de toma de decisiones 1974, fig. 2) para "holísticamente" acogerlas circularmente en el dintorno de la circunferencia secante de la esfera espacial.

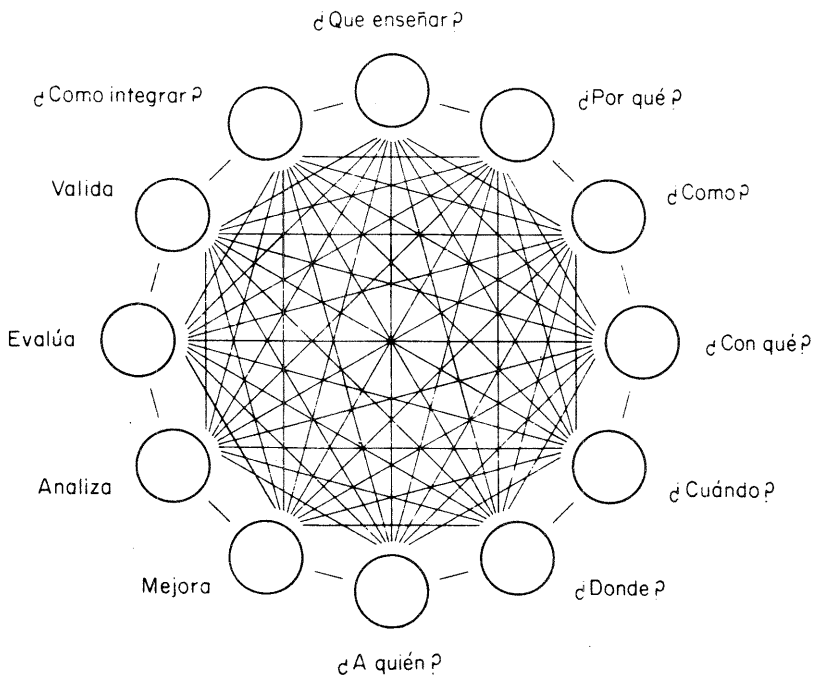


Fig. 2. Red de la toma de decisiones para diseñar y elaborar un programa.

¿Quizás padezco de obsolescencia, es decir, quizás estoy muy anticuado? Porque entre los restos del combate dimensional y nominalista busco postulados o supuestos, hipótesis y leyes. Sólo encuentro definiciones, esquemas y clasificaciones. La luminosidad de los postulados o supuestos (axiomas o postulados) intuitivos, la riqueza subyacente de las hipótesis y el logro de leyes científicas obtenidas por métodos vigentes, que reunidos darían lugar a una teoría no logran la potencia de hace medio siglo. Orillemos los contactos epistemológicos entre supuestos e hipótesis o entre ley y normas científicas. ¿Quizás sea nominal la distinción entre "sistema integrado de hipótesis" y "teoría" si abandonamos la "inverificabilidad por principio" como marbete teórico y nos "pasamos" a la "explicación"? ¿Quién

osaría blasonar de que la reflexión sobre el conocimiento científico es puro bizantinismo mientras que hablar de investigación (científica, cuasi-científica o tecnológica) no lo es? ¿No es cierto que "investigación" cubre todos los paradigmas, alberga numerosas teorías y clases, y, deja espacios libres para otras? Estas cuestiones en torno a Ciencia, Teoría e Investigación ¿son nominales o reales? ¿son construidas o abstraídas?.

Hay tanto nominalismo como decisión singular del que se autodenomina teórico de la ciencia. ¿Qué podríamos decir del gran mercado de las clasificaciones o taxonomías de las Ciencias? Te ofrezco dos resultados de decisiones tomadas por mí en 1964 y en 1973. (fig. 3 y 4). La primera estaba razonada a poco de nacer los Departamentos universitarios en un intento de dar más sentido a lo existente y multiplicar el profesorado (Hoy no sólo es distinta sino que parece corta). La segunda viene a ser una gran metáfora biológica integradora de las ciencias y saberes de la educación. Las áreas de conocimiento son vigentemente otra cosa. En verdad todas las clasificaciones de las Ciencias son inciertas por apoyarse en criterios heteromorfos. La vigencia depende más de su empleo irreflexivo que de argumentos de validez interdisciplinar. Podríamos afirmar, sin más, que "vigen en su derogación". El nominalismo aumenta al matizar dicha Ciencia: pura, básica, teórica o teórica, aplicada, descriptiva, normativa, clínica, etc., etc.

¿Acaso existen la ciencia pura y la ciencia básica? Con sus distinciones entre noético y noemático Husserl intentó hallar "saberes puros" a través del método fenomenológico (no confundirlo con fenoménico). Su esfuerzo fue recompensado por Piaget (1967) al instalarle en la "epistemología paracientífica". Quizás tenga sabor arcaizante la división entre ciencias nomotéticas e ideográficas. Quizás "el presupuesto matematizante" para clasificar ciencias o Teorías sea sólo una divertida dialéctica mental. El terror humano a la seguridad simbólica del matemático es la clave. ¿Cuántos resquicios se aprovecharon para conseguir la ciencia histórica, la ciencia normativa y la ciencia clínica? El saber o ciencia descriptiva es nomológico, construido sobre leyes científicas que estructura en teorías y sistemas para englobar las últimas en "saber científico o ciencia". Cuando las "teorías" no cubren todo un espacio científico no pueden ascender a "ciencias". La ciencia normativa busca normas de toma de decisión ante situaciones que afectan a la persona o a funciones personales con un rigor casi igual al de las "leyes" y con modelos no coherentemente estructurados, que al centrarse sobre un objeto propio con métodos apropiados y finalidad peculiar resalta la posesión propia de un espacio del conocimiento humano, y le permiten acogerse bajo el marco científico, para dar lugar a otro "estilo de teorías" y a "otras concatenaciones aplicativas".

Nunca acepté la Didáctica como "ciencia aplicada" de otra Ciencia por considerar que, sin excepción, toda ciencia aplicada no es propietaria del "recinto aplicador" sino simplemente "subarrendadora o jornalera participativa" de la parcela de aplicación con "libertad condicionada" de reflexión, crítica e investigación. Algunos grandes didactas "contaminados" por decisiones "clasificadoras" y viendo en lejanía las afirmaciones de filósofos de la educación: Herbart, Dewey y Gentile (Alemania, USA e Italia), pero orillando a Comenio y Wilman, instalan la aplicación didáctica en el aula y les gusta aureolarse con la finalidad educativa. Por eso no tiene nada de extraño que se hayan lanzado sobre el "currículum" y la "investigación aular propia". Luego al "currículum" lo han aromado con esencias humanizantes psico-socio-políticas para que "toda experiencia aular" atienda a un sistema de creencias y rechace como "ocultas o invisibles" otras, contraatacados furiosamente para descargar sobre ellas los "residuos de los desaciertos". Tu lector, profesor en ciernes o en ejercicio ¿has aplicado muchas veces tu saber pedagógico cuando te enfrentabas con la lectura, las

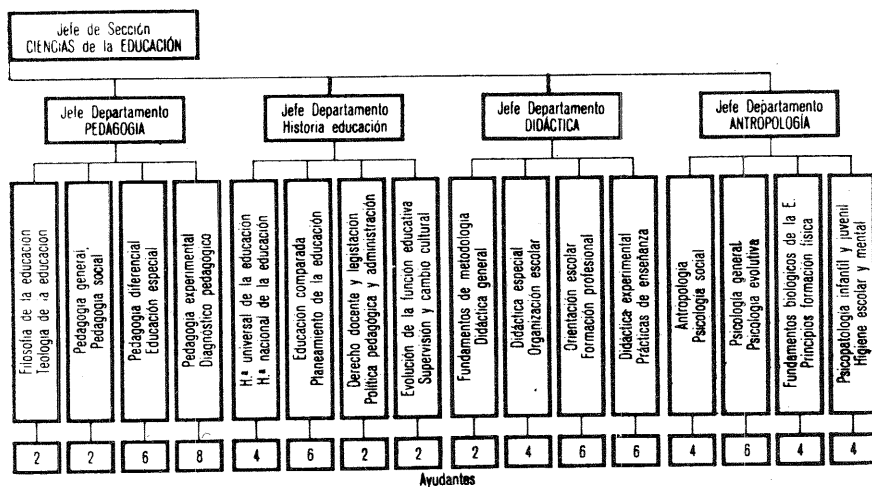


Fig. 3. Organigrama (Proyecto Ciencias Educación) (F.H.).

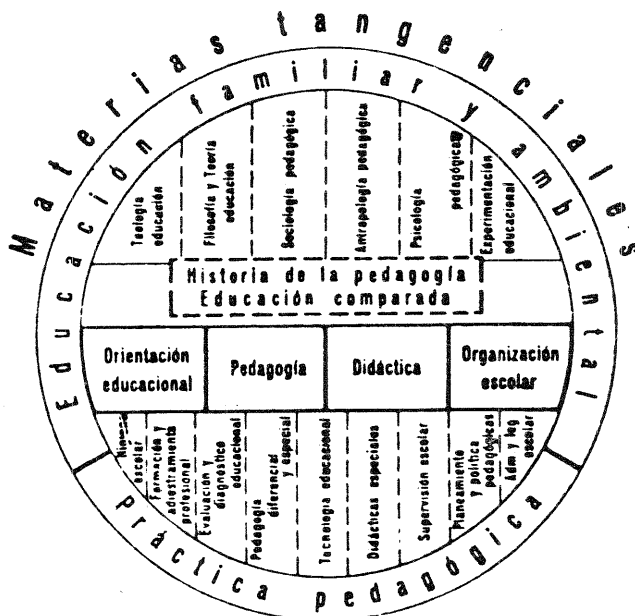


Fig. 4. Enciclopedia de Ciencias, técnicas y saberes de la Educación (F.H.).

matemáticas o la historia? ¿Quizás sea más cierto que has puesto en marcha "normas" de enseñanza-aprendizaje, normas didácticas, de acuerdo con el dominio del saber y con una distribución peculiar de material, recursos y tiempo? ¿Acaso crees que la Didáctica es una Ciencia aplicada a la Pedagogía, a la Psicología, de la Antropología y de la Sociología? Por favor: reflexiona críticamente. No me hagas caso ni a mí ni a todos los autores españoles más jóvenes que yo. Tampoco te arrodilles ante altares ingleses, norteamericanos o germanos. A veces los autores, que tanto encantan a nuestros estudiosos, ofertan con una parafernalia novedosa lo que ya "estaba ofrecido mucho antes". No olvides que para conceder apoyo económico a una investigación hay que mentar publicaciones muy recientes.

¿Quizás el acólito más potente de la Ciencia sea la "investigación científica"? Esta viene a ser la "hipótesis invisible u oculta" que dará lugar a muchas variantes: Si "investigo científicamente" es que existe una Ciencia en cuyo recinto investigo. Quizás convenga "transferir" esa hipótesis latente con otras expresiones: Si "investigo curricularmente" es que existe una Ciencia o Teoría curricular que apoya mi investigación. Pasemos más lejos hacia la gigantesca hipótesis oculta tras un ropaje cordial: Si "investigo aularmente", es decir, denomino investigación acción o investigación en el aula a todo intento de indagación que apunte a cualquier aspiración didáctica (vale pedagógica) para cambiar algo que no va y discierno cuanto hay que hacer con el apoyo básico de mi "fondo profesional" validado por "intratriangulaciones" asciendo al "techo sapiencial" conseguible en el aula (te aclaro que desde hace más de cuarenta años la "unidad de investigación" para los científicos coherentes ha sido el "aula". Eran las "aulas" las que se elegían aleatoriamente para validar la investigación cuyo esquema se aplicaba a todos sus alumnos. Se consideraba, después, al alumno o a los alumnos de la clase tanto para rechazar a quien no participase en todo el proceso del esquema heurístico como para los "análisis de varianzas y covarianzas" exigidos para seguir el "diseño científico"). Que más tarde se intenten clasificaciones de la "investigación acción o aular" es natural. Ya hablaré. Ahora termino las *Lides*...

## NIVELES DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO, CURRICULAR E INDAGADOR

Cuando este mismo año (1989, p. 1 y s.) "participé" en Jornadas dedicadas a Didácticas especiales, "reverdecí" mis cosmovisiones didácticas "dormidas o latentes". Como era de esperar brotaron con "hojas renovadas" para cambiar la sombra o imagen proyectada sobre el fondo de la caverna platónica. Apoyado en el "humus", es decir, con humildad y originalidad, esclarecí mi actitud quizasista, siempre postulante y con ribetes de una cuasi-decisión muy arriesgada. El impacto acaso pudiera ser mayor en tierras del noroeste donde las "situaciones vitales" son más flexibles y quizasistas, pero de fuerte raigambre para lo "seguro".

El título del trabajo es "Niveles epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos de las Didácticas especiales". Sólo muy rápido te ofreceré la tríada epistémica postulada (léela, si te parece, y no te rompas la cabeza): a) *Quizás existan niveles cognitivos en los tres dominios epistémicos de las Didácticas especiales mentadas en el título*; b) *Quizás quepan interpretaciones de homogeneidad entre determinados niveles didácticos y los paralelos niveles cognitivos de un saber*; c) *Quizás podamos desarrollar críticas relacionales de índoles horizontal y vertical bien entre los dominios bien entre los niveles*.

Tomaré de estos postulados quizasistas lo que venga mejor para Didáctica general. Así mantengo que en corriente "epistémica" (corto los tres apéndices) contemporánea uno de los

enfoques más considerados y versátil intenta "iluminar" desde la "crítica interna". Cuando no alcanza los logros de validez aspirados se intenta sustituir "por críticas externas", produciendo las "cuasi-decisiones" epistémicas, que en quizasismo logran máxima potencia.

Si tienes en cuenta mis años de estudio antes de la Licenciatura, las publicaciones utilizables entonces y los enfoques epistémicos (gnoseo o criterio) dominantes surge una posible deformación personal que me lleva a postular la existencia de seis niveles cognitivos en el espacio didáctico agrupables en dos subespacios de tres. Creo que me han parecido así quizás por dos razones: 1) Mi tendencia a escindir en seis cada dimensión didáctica; 2) El apego que arrastro conmigo del nominalismo. Citemoslos: A) *Metacientífico y Metatecnológico o Sistémico* (aquí el "Meta" que introduce en Didáctica es definitivo así como en Tecnología (1962 y 1983); B) *Paracientífico y Paratecnológico* (ahora me aprovecho del nominalismo piagetiano, y, sitúo correctamente mis análisis (1960, b); C) *Científico o Teórico* (que para algunos representa el techo máximo de un saber) (1955); D) *Tecnológico* (con todo el juego de estrategias y tácticas, representaciones y recursos) (1965); E) *Técnico* (más viejo y convencional es el saber hacer sabiendo por qué se hace) (1967); y F) *Artístico o práctico* (ajustado a la tarea, quehacer o faena tiende a entrecruzarse con el anterior en el espacio didáctico) (1962, a) (Fig. 5).

### CONDUCTA DIDÁCTICA TERMINAL

Clase de didacta	Término normativo	Sistemática formal, analítica y descriptiva	Dominio del saber didáctico	Bases técnicas y empíricas de su saber	MÉTODO CIENTÍFICO Y DESTREZAS HEURÍSTICAS					
					Deduce	Infiere	Crea hipótesis	Selecciona hipótesis	Verifica hipótesis	Plantea problemas a resolver
Docente medio	IMITA secuencias normativas	Elemental	Rutinas superficiales	Empirismo inerte	Mecánicamente	Con modelos hechos	No	Nunca	Nunca	No
Docente hábil o diestro	REALIZA normas con éxito controlado	Elemental	Comprensiva elemental	Empirismo comparativo	Desde normas de segundo rango	A nivel elemental	Sólo operativas	A veces	Casi nunca	Ocasionalmente
Técnico docente	INSTRUMENTA recursos normativos con éxito	Intermedia	Comprensión causal	Técnica elemental	Desde normas de primer rango	A nivel intermedio	Sólo operativas	Muchas veces	Casi nunca	A veces
Tecnólogo didáctico	ESTRUCTURA y sistematiza las normas	Avanzada	Avanzado	Técnica teórica	Desde normas básicas	A nivel avanzado	De índole tecnológica	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
Investigador didáctico	DESCUBRE los efectos de las normas	Muy avanzada	Muy avanzado	Teoría suprema	Desde principios	A máximo nivel	De toda índole	Siempre	Siempre	Siempre

Fig. 5

No puedo abandonar el nominalismo. ¿Recuerdas los vocablos inferir e inferencia? Siempre los he utilizado cuando eran tan valiosas la inducción como la deducción. ¿Llamarías "ascensoría" a la cualidad de poder subir y bajar o de tener que subir y bajar sucesivamente? Diría que entre A y F caben innumerables subes y bajas ascensoriales. Fíjate en

el F: Desde el quehacer, tarea y práctica se pasa "horizontalmente" a otros quehaceres laterales y a una "norma práctica o arte" secuencial, y, "verticalmente" con facilidad a un saber hacer o del hacer: técnica, aunque si el impulso original es mayor se podría "ascender" sin parada hasta la Tecnología o hasta la Teoría. Más la dinámica ascensorial nos permite, p.ej., el que alcanzado el nivel de conocimiento técnico desde unos datos experimentales es posible y conveniente volver a retornar a la práctica para realizar mejor otros quehaceres que no habían sido utilizados para construir la "norma técnica".

¿Quizás exista alguien que no encuentre fácil el descenso desde Metadidáctica o Meta-tecnología al acto didáctico? El "temor "catastrófico" de cambio de niveles es claro en quienes niegan el paso del uno al otro. Quizás podríamos aceptar que el problema dinámico del paso queda como problema y sólo se exija la aparición patente en cada nivel. ¿Por qué marco dos subespacios? Porque el superior es grato para los epistemólogos científicos y el segundo goza de todo el cariño del profesorado. La dinámica ascensorial, sube y baja, es aceptada por todos sin "sentimiento catastrófico".

Dentro de mi quizasismo (desde la certeza estocástica) hace algún tiempo establecí o formulé el *criterio de intradisciplinaridad* para validar sistemáticamente la Didáctica (1983, b, p. 412). ¿Acaso necesite aclarar que me centraba en la "*intradisciplinaridad vertical*" apoyada en los seis niveles cognitivos mentados? Claro que me resta el *criterio de intradisciplinaridad horizontal* con sus variantes lateral y secuencial que afecta a la validez y fiabilidad sistemáticas de las presencias o patencias en cada nivel. Comprendes que tal validez sistemática nivelar la podríamos interpretar como garantía de la existencia de "faces visibles o cuasi controlables" de la "validez sistémica" siempre presuponible dada su pertenencia a un hiperespacio invisible. ¿No crees que un criterio similar podríamos aplicarlo a los apartados de este estudio mío? ¿En qué nivel me desenvuelvo en cada uno de ellos?

Mas por "quizasista" (que acepta diversos criterios o diversas exigencias criteriales) ya que se apoya en "certeza estocástica", "cuasis", "cómo síes", "cómo noes", "acazos", "tal vez", etc., etc. está abierto a numerosísimas maneras de constatar vigor, patencia o reflejo en cada nivel cognitivo de la Didáctica. El "estar allí" o "el ser así" en cada zona o nivel puede surgir de impactos intuitivos directos o con imágenes, de una ascensión y convergencia jerárquico inductiva o de una completa, coherente, saturada y compatible deducción. Por *propiedad quizasista* para alcanzar la validez sistémica de lo didáctico sólo necesitamos que sea válida sistemáticamente en algún nivel de cada uno de los dos subespacios. Luego desde porcentaje criterial esta sería la consideración: Aparición en uno de los tres niveles de cada subespacio equivale a criterio 33%. Es claro que ha de estar patente, a lo menos, en uno de los tres niveles de cada subespacio, es decir: patente en dos niveles: uno del espacio abstracto y otro del espacio cuasi-concreto.

En la fig. 6 (páx. 54) te ofrezco la matriz bidimensional para permutaciones binarias. Sistémicamente son válidas las permutaciones incluidas en los cuadrantes positivos (conforme Trigonometría) así p.ej. AD, BD, CD,... BF y CF; DA, EA, FA,... EC y FC.

Hemos de pasar al conocimiento curricular. Así lo he anunciado. Tras los análisis epistemológicos paracientíficos aludidos situé plan, planificación, programas, programación, disciplina y administración junto a supervisión, dirección, etc. dentro del ámbito de la organización escolar. Es cierto que en momentáneas situaciones didácticas la Didáctica y la Organización se anastomosan, en otra metáfora, se funden estructuralmente. ¿Cómo influyó en mi concepción de los saberes de la Sección el que en la Ley universitaria de 1944 estuviese adscrita a Pedagogía experimental? En los pocos libros que sobre "curriculum" podíamos

MATRIZ BINARIA DE NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LAS DIDACTICAS  
(F.H., 1989)

		Metaciencia	Paraciencia	Ciencia	Tecnología	Técnica	Práctica		
		-	A	B	C	D	E	F	+
Subespacio científico	A		AA	AB	AC	AD	AE	AF	
	B		BA	BB	BC	BD	BE	BF	
	C		CA	CB	CC	CD	CE	CF	
Subespacio técnico-práctico	D		DA	DB	DC	DD	DE	DF	
	E		EA	EB	EC	ED	EE	EF	
	F	+	FA	FB	FC	FD	FE	FF	-

Fig. 6

disponer en el C.S.I.C. no encontraba nada "aprovechable" hasta 1951. En *The child and his curriculum* de Lee and Lee encontré algunos temas de Didáctica general y numerosos de lo que entonces denominábamos Metodología o Didáctica especial. En esa peculiar "situación incentivadora de absorción de ideas" del constructor de una Memoria original (sea erudita o aerudita intencional, como la mía) tropecé con un solitario "diamante en bruto", que me venía como anillo al dedo para el apartado Programa (que encontraba rígido, rutinario, calcificado): fue la definición de "curriculum". Como en una memoria aerudita no se puede reproducir nada de nada, no la reproduje. La transformé o pulí ideatoria y nominalmente para integrarla con encaje original, pero "abrillantado", al bloque anterior: concepto y método. Del concepto he hablado antes, del método diré que oferté la dual convergencia de combinar "metá y odos", por un vector y "meterjomai", por el segundo vector con lo que sale esta expresión: "camino transformante hacia un objetivo o fin perseguido con esfuerzo motivado". Me venía a pelo para entrar dinámicamente en el "método". Lo intenté. Recuerdo que entonces parecía "epistemológico" separar los métodos didácticos de los heurísticos. Hoy predominan la metafórica "fusión" aular ajustada al subespacio menos abstracto. Pulido el "curriculum", en mi interpretación, pasó a ser "programa" (1951, ined.; 1959, a): *Conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela*. (Alguna vez, por el hábito de "centrar la escuela en el alumno", cambié personales por discentes. Reconozco mi fallo reductivo). Así pude proyectar todo el quehacer universitario de la Didáctica, que explicité sintéticamente tras el éxito: 1963 y 1964, ya reducida a Didáctica por convocatorias de 1957 y 1960. En 1951 fue sobre *Fundamentos de Metodología y Didáctica* con más de 170 temas

Estabámos con el conocimiento curricular. Cuando me pregunto ¿por qué tales apegos al "curriculum" y tales despegos a Didáctica? Empecemos "nominalmente": "Curriculum" es vocablo latino que va en el título de obras anglosajonas ¿Acaso *Stenhouse* en su obra conocida no lo utilizaba casi dos veces por página?; Didáctica es de origen griego y sólo está promovida por centroeuropeos y mediterráneos. Sigamos fonéticamente: Curriculum (tetrasílaba con cuatro vocales débiles), Didáctica (tetrasílaba que alterna vocales débiles y fuertes). Sigamos conceptualmente: "Curriculum" parece un "espacio atractivo" hacia el que apuntan enseñanza, educación, organización y "saberes humanizantes" con proyección política; "Didáctica" parece un "espacio depreciado" por el "transfondo oculto" de independencia y escasa fiabilidad dentro de una pobre validez sistémica. Pasemos al prestigio: "Curriculum" se apoya en las Didácticas especiales sin comprometerse con su metodología; Didáctica, por poseer método propio, exige la aportación metódica (estratégica al añadir la evaluación criterial). Acabemos con el atractivo: "Curriculum" atrae más a todos los profesores o aspirantes al profesorado porque en él cabe todo, desde lo latente o oculto a lo patente y futuro; Didáctica no atrae tanto porque exige dominio, metas, estrategias, etc., etc. De ahí que la corriente actual de jóvenes y prestigiosos didactas sea la de abordar o instalarse en el *curriculum*. ¡Ese es su problema!! ¿Por qué muchos aceptan los *Handbooks of Research on Teaching* monumentales (1963, 1973 y 1986) en los que omiten, intercalan o minimizan el curriculum dando enorme fuerza a cuestiones de Didáctica general y de Didáctica especial en sus casi 3.700 páginas de tamaño folio u holandesa?

El número verosímil de *Teorías del Curriculum* se incrementa tanto como el de expresiones "cuasi-teóricas". Está en función de las cosmovisiones ocultas, niveles de autoestima y niveles de aspiración. Dentro del quizasismo tiendo a mantener la existencia del nivel metacognitivo para el curriculum y a sugerir que alguien realice análisis paracientíficos. Transformar las Teorías en ciencia no es empresa difícil, pero tendrá que hacerlo otra persona que no exalte la superioridad de la Didáctica. En mi fuero interno "me suena" Ciencia didáctica y no tiene resonancia afectiva Ciencia curricular. Así de una manera rápida podríamos sintetizar un abanico de *teorías curriculares conforme a cuatro dimensiones* (no dispongo de calma suficiente para incrementar tal "espacio conceptual", perdóname):

a) *Propósito modificador* (se comprende bien ya que el propósito está en el curriculum como en otros comportamientos. Son tres las claves: 1) *mantenedoras* (llamadas tradicionales por la escuela nueva, que intentan conservar en un 95% la cultura recibida, ahondando sus pilares); 2) *cambiantes* (que tienen conciencia de que hay que modificar los "curricula" pretéritos con un criterio del 66% y modificando algunos de los pilares); 3) *innovadoras* (que encuentran desechable el pretérito por sus ocultaciones deshumanizadoras, aunque acepten un parco porcentaje de éxitos, y proponen cambios radicales con estilo catastrófico); b) *Metodología interna*, las que tienen conciencia de que tal proceder transformante es necesario para el curriculum. Señalo tres claves: 4) *estratégicas* (cuando delimitan criterialmente niveles, arranque, proceso y término); 5) *indagadoras* (cuando, excepto la toma de decisión inicial, todas las decisiones "curriculares" se nutren de la investigación o indagación aular sobre lo considerado); 6) *críticas* (cuando esencialmente se apoyen en el discernimiento interactivo docentes-discentes exento de prejuicios); c) *Apoyo aular* (cuando el vórtice curricular atiende a las turbulencias aulares para dominarlas racionalmente con ribetes socio afectivos); 7) *planificadoras del estudio* (cuando atienden a las estructuras de una etapa escolar o de un curso, subdividiendo áreas y tiempos en bloques asequibles, comprensibles y con docentes en forma: 1987 c); 8) *trazadoras de programas* (con una tendencia a temarios, cuestionarios,

etc., y desde diversos estamentos: autoridades, equipos de profesores, comunidad aular); 9) *reajustadoras aulares* (apoyadas más o menos descaradamente en los "aparentes fallos escolares", en diagnosis, recuperación y aceleración dentro de límites convenientes); d) *Dialéctica socio-política*, es de tal índole que, entre nosotros han crecido estas teorías después de 1980, cuando la democracia ya había durado más que la república de 1931. 10) *latentes, ocultas o invisibles* (cuando se centran sobre ese cúmulo de estratos subyacentes bajo los pies de cada ser humano. Tropezan con el problema expresivo, que ha de ser patente y emplear términos comprensibles); 11) *formales* (cuando se ajustan a construcciones bien perfiladas: diseños, diagramas, ideas); 12) *informales* (cabén los no-formales, sin "obligaciones" estructurales ni teleológicas, sin "definiciones evaluables", pero con fuertes creencias en la potencialidad humana).

Es casi seguro que domines otras clasificaciones de "teorías curriculares" apoyadas en expresiones felices y similares a las que ahora te ofreceré: 1) Conjunto de contenidos escolares; 2) Conjunto de experiencias aulares orientadas; 3) Bloque de compromisos docentes interactivados o auspiciados en el aula; 4) Comunicaciones de propósitos intentados y críticos; 5) Desarrollos temporales de planes de estudios o de quehaceres didácticos; 6) Estructuración de programas, temarios o cuestionarios; 7) Tendencias al proceso de indagación en el aula respecto de materias escolares; 8) Conjunto de esfuerzos motivadores hacia metas previstas; 9) Estructura de apuntes, momentos y decisiones de evaluación sistemática. Personalmente encuentro "demasiado ambicioso" el pensamiento curricular, que, en general, elude definirse dentro de los "espacios de la epistemología científica".

Vayamos a la "investigación" (fig. 7, 8 y 9). Algo he rozado en *Teorías curriculares*: 5. Me alegra el culto a la "investigación aular", pero me preocupa su puesta en marcha. Soy asturiano y como asturiano fanfarrón ¿quizás sea un estereotipo o quizás sea un talante? ¿Cuántos imaginas que como yo, son Profesores de Investigación del C.S.I.C. en las áreas de dominio pedagógico? Tenemos la fortuna de que gracias a la "investigación-acción o aular" predomina la tendencia de que cabe "investigar a todos los niveles cognitivos" (me refiero a los seis de mi modelo). También destaca la aceptación como investigadores cualitativos de todos os profesores aunque plantee problemas de validez y fiabilidad de sus evaluaciones, y, como consecuencia de los resultados de su inferir. Ahora sólo quiero destacar que la "toma de conciencia" de la posibilidad de descubrir nuevas vías es más que suficiente para aceptar virtualidades didácticas a la imagen del "profesor como investigador". La he vivido desde que inicié mi tesis. ¿Qué importan las clasificaciones? Como siempre pueden ser tantas cuantas las atribuciones de beneficios. Estos beneficios varían conforme las características de la misma indagación. Lo que asusta es que, cuando se intentan "reducir" las palabras o expresiones que simplifiquen ejemplarmente pasos o fases, se "recae" en estructuras análogas a las de hace setenta años. ¿Es que la simbólica "triangulación" (intra o extra; personal o metódica; mantenedora o innovadora; seguidora o crítica; etc., etc.) no existía antes? En principio esta investigación-acción puede tener sentido individual, colaborativo y participativo, puede coordinar expertos y docentes de aula, puede concentrarse en el recinto escolar o en el aula; puede ser crítico-constructiva o crítico-innovadora, etc., etc.

¿Quién sería capaz de negar que en toda investigación didáctica, curricular o aular es necesario: a) Identificar el problema a investigar (basta con destacarlo o hacerlo patente sin preocupaciones de antecedentes, etc., etc.); b) Decidir poner los medios para resolverlo heurísticamente; c) Diseñar o planificar el proceso de puesta en marcha de los supuestos, conjeturas o hipótesis; d) Realizar las fases previstas del diseño y las intercaladas por obstruccio-

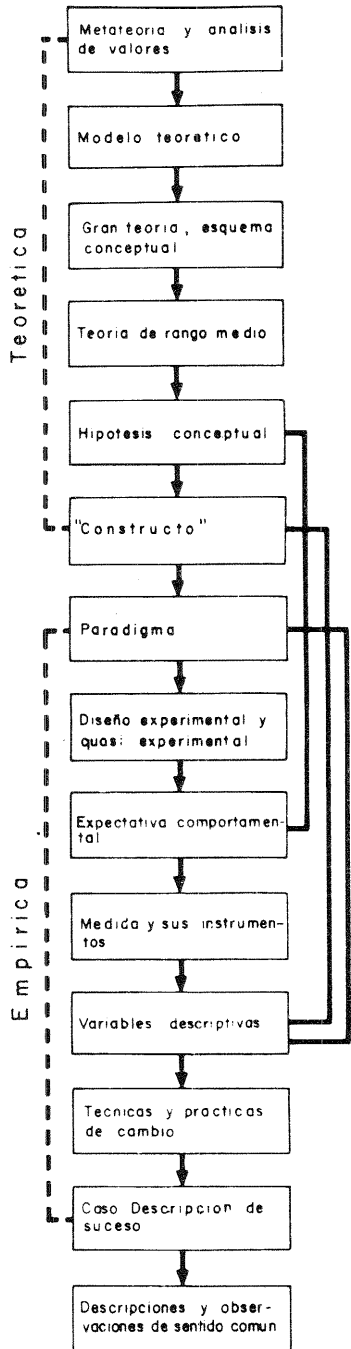


Fig. 9  
F.H. (1974)

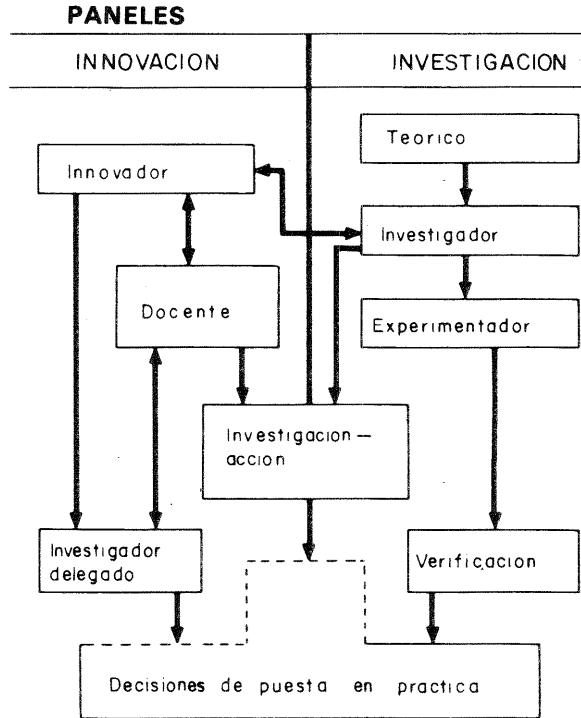


Fig. 8  
(F.H., 1974)

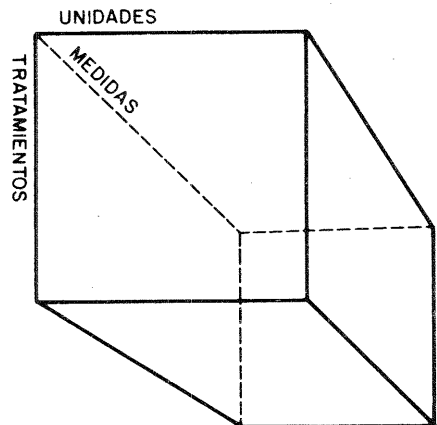


Fig. 7  
(1974)  
Cubo (adaptable al modelo F.H.)  
para determinar la calidad de cada investigación

nes; e) Observar directa y triangularmente las variaciones producidas; f) Evaluar terminalmente los resultados y procesualmente los cambios; g) Reflexionar e interpretar e) y f); h) Aplicar los hallazgos e i) Revisar ajustes y desajustes para sucesivas investigaciones? No debemos olvidar que la actitud de investigación aular es como el Ave Fenix: renace de sus cenizas.

## COTEJOS TRIUNFANTES DE LA DIDÁCTICA GENERAL

Quizás sea bueno mantener la metáfora del Ave Fénix. La Didáctica resulta al realizar comparaciones con otros saberes. Veamoslas.

a) La Didáctica cubre seis niveles cognitivos y logra la validez sistémica intradisciplinar.

b) La Didáctica es la Ciencia "propietaria de un espacio científico" y no subarrendante.

c) La Teoría curricular no cubre seis niveles cognitivos, aunque pueda lograr validez sistémica.

d) La Teoría curricular no es propietaria sino copropietaria del espacio teórico-práctico que se atribuye.

e) La Didáctica especial se deriva de tres componentes: Didáctica general; Ciencia, saber o práctica específica; y Organización escolar.

f) La Teoría curricular se apoya en la Didáctica especial y en saberes humanizadores.

## REMODELACIÓN DEL CONCEPTO DE DIDÁCTICA GENERAL

Este duro combate con los enfoques epistemológicos y con los curriculares me tiene que llevar a matizar más mis "viejos conceptos" de Didáctica general. La lucha, en verdad, se mantiene cuando hemos de diferenciar entre Didáctica general, Didácticas especiales y Psicologías de la enseñanza y de la instrucción.

Dos veces "tuve" la obligación de definir "Didáctica general" (1973 y 1983 b). La última la repito así: "Didáctica general es el subsistema de la Didáctica que tiene por objeto el estudio y aplicación de las decisiones normativas hipotéticamente obligatorias que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza válidos para: 1) Todos y cada uno de los discentes; 2) Todas y cualesquiera de las materias, comunicaciones o informaciones; 3) Todos los tipos y componentes docentes; 4) Todas y singulares situaciones y estructuras didácticas; 5) Todos y particulares ámbitos o instituciones formales y no formales; 6) Todos y cada recurso didáctico; 7) Toda y cada vía isomórfica aplicable de 1 a 6".

Añadía: "Dado que en el último siglo las Didácticas generales se han concebido para profesores y escolares de seis a dieciseis años, tendemos a aceptar sistemas, estilos y modelos de actos didácticos, dentro de la *enseñanza obligatoria*, que poseen la suficiente flexibilidad como para extenderse y adecuarse universalmente".

Quizás recuerdes que he hablado de estratos en el "currículum latente, invisible u oculto". Parece natural imaginar que unos estratos están más cerca de la superficie mientras otros están muy lejos. Los primeros quizás tengan mayor probabilidad de aflorar y emerger para

ser captables como patentes. ¿En qué estratos situaríamos los saberes específicos de las Didácticas especiales? ¿No has sobreentendido que al decir "todos y cada uno de los discentes" va implícito este desarrollo "todas y cada una de las actitudes y aptitudes de los discentes"? Si fuese de tal manera la Didáctica general atenderá con prioridad a lo que es propio de todo ser humano discente, a lo que todo ser humano posee como perteneciente a su caudal innato, aunque pueda perfeccionarse por el cultivo. Llevo cuarenta años manteniendo que lo único y genuinamente propio del hombre es el lenguaje oral y llevo incluyendo las estructuras de comunicación oral dentro de la Didáctica general desde entonces. Lo mismo hacía con la composición escrita y con la "apelación" o escucha oral, pero me detenía ante la lectura. Quizás por el alto porcentaje de analfabetismo que siempre tuvimos. Quizás por el bajo nivel de cultura funcional entre nosotros (1958, 3-35). Quizás por el emplazamiento de la emergencia lectora (1950: 217-245), (1953: 17-39). Tendía a situar la lectura en Didáctica especial. Eso no quita para que en su día propusiese como materia que no figuraba en el plan de estudios de las Escuelas de Magisterio (entonces): *La enseñanza de la lectura*. La lectura es una de las propiedades del hombre culto y es cultivada con éxito desde los seis años de edad mental (que pueden ser cuatro cronológicos). Mi único hermano leía a los tres. También la convivencia y solidaridad son propiedades de todo ser humano. Luego en Didáctica general hemos de incluir: escucha, habla, lectura y composición escrita, junto a convivencia y solidaridad. La Ortografía reglada y la Gramática pertenecen a la lengua, como sistema convencional, y no al lenguaje, como potencia funcional humana. Tampoco los sistemas políticos pertenecen a la Didáctica general aunque se apoyen en la interacción y auxilio.

Cuando nos quedan menos días de brega la sinceridad fructifica. Por eso los arrepentimientos de última hora gozan de validez y vigencia, aunque el hombre bueno o santo se eleva en cada instante y en cada acto minúsculo.

¿Hemos de introducir todo cuanto se incluye en la denominada "inteligencia libre de cultura o inteligencia innata"? En mi concepción sí, pero... ¿Es fácil delimitar en todos los casos el núcleo innato del culturalizado? Quizás no. No sé si lo he dicho ¡¡me atemorizan las interferencias o inhibiciones proactivas!! Sí quiero lo vayais pensando. Arrastro demasiadas incompetencias dentro de mi progreso cultural. Si la Didáctica general recupera toda la comunicación y la lectura (verbal, figurativa e icónica), junto a la convivencia y solidaridad habrá progresado.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA Y REFERIDA A FERNÁNDEZ HUERTA**

1950. Maduración, disposición y preparación lectoras. *Rev. Española Pedagogía*, 30, abril-junio, pp. 217-245.

1953. Enfoque didáctico de la lectura. *Bordón*, 33, pp. 17-39.

1955. Consideración causal del aprendizaje. *Rev. Esp. Pedagogía*, 50, abril-junio, pp. 83-97.

1958. Pruebas para determinar la cultura funcional en adultos. *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, diciembre, pp. 3-35.

1959. Los programas escolares I. *Rev. Educación*, 102-103, octubre, pp. 10-13.

1960a. Sentido bipolar de lo didáctico. *Rev. Esp. Pedagogía*, 69, enero-marzo, pp. 3-16.

1960b. Objeto de la Didáctica. *Rev. Esp. Pedagogía*, 70, abril-junio, pp. 110-129.

- 1960c. Principios hipotéticos de la Didáctica integral. *Rev. Esp. Pedagogía*. 72, octubre-diciembre, pp. 267-277.
- 1962a. Dimensiones de la Didáctica contemporánea. *Perspectivas pedagógicas*. 10, 2º semestre, pp. 131-137.
- 1962b. El examen como fuente de hipertermia y taquicardia. *Rev. Esp. Pedagogía*. 79-80, julio-diciembre, pp. 191-222 (con Briese, E.).
- 1964a. Didáctica. *Diccionario de Pedagogía*. Labor. Barcelona, pp. 267-268.
- 1964b. Educación (Ciencias de la). *Dic. Pedagogía*, ut supra, pp. 292-293.
- 1964c. Métodos gráficos. *Dic. Pedagogía*, ut supra, pp. 627-634.
1965. Tecnología educacional. *Enciclopedia de la Nueva Educación*. (Suárez, J.E. Ed.), Apis, Madrid, pp. 768-784.
1967. Tecnología didáctica. *Barcelona escolar*. 6, pp. 61-78.
- 1973a. La Didáctica: Concepto y encuadramiento en la *Enciclopedia pedagógica. Enciclopedia de Didáctica aplicada*. (Maillo, A. Ed.), Labor, Barcelona, pp. 9-19.
- 1973b. Aceptaciones y divisiones de la Didáctica. *Enc. Did. Apli.*, ut supra, pp. 20-30.
- 1973c. Enseñanza y aprendizaje. *Enc. Did. Apli.*, ut supra, pp. 31-72.
1974. *Didáctica*. U.N.E.D., Madrid.
1978. Límites aporéticos y antinómicos de la unificación y diversificación educativas. *Perspectivas pedagógicas*, 41-42, pp. 35-47.
- 1983a. Didáctica. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana. Madrid, pp. 408-410.
- 1983b. Didáctica general. *Dic. Cienc. Educ.*, ut supra, pp. 412.
- 1983c. Didaxis. *Dic. Cienc. Educ.*, ut supra, pp. 414.
- 1983-84. Sentido de la Didáctica dentro del campo de las Ciencias de la Educación. *Introducción a los estudios pedagógicos*. UNED. Madrid, pp. 437-477.
- 1987a. Didáctica formal. *Didáctica y Tecnología de la Educación (Diccionario)*. Anaya. Salamanca-Madrid, pp. 90-93.
- 1987b. Proyecto docente. *Dic. y Tec. Educ.*, ut supra, pp. 384-387.
- 1987c. Semiosis epistemagógica de una aporía caliente: profesorado en forma. *La formación de los profesores*. Universidad de Granada. pp. 55-71.
- 1987d. *Tecnología educacional I*. UNED. Madrid.
- 1989a. Sistémica: Hiperespacio invisible aglutinador y metafórico para Organización escolar. *Organizaciones educativas*. Martín Moreno, U., Ed. UNED. Madrid, pp. 63-104.
- 1989b. Niveles epistemológicos, epistemagógico y epistemodidáctico de las Didácticas especiales (extensión en torno a diez mil palabras). En prensa.

## **MEDIA DOCENA DE OBRAS DE CONSULTA Y DE ENFOQUE ABIERTO**

1963. *Handbook of Research on Teaching*. GAGE, N.L. (Ed.). Rand Mc Nally. Chicago (con 1218 ps. holandesa).

1973. *Second Handbook of Research on Teaching*. TRAVERS, R.M.W. (Ed.). Rand Mc Nally. Chicago (Con 1.400 pgs. holandesa).

1986. *Handbook of Research on Teaching. Third edition*. WITTROCK, M.C. (Ed.). MacMillan. New York (Con 1.037 pgs. y formato algo mayor).

1986. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. VILLAR, L.M. (Ed.). Universidad de Sevilla (Con 596 pgs.).

1987. *La formación de los profesores*. de VICENTE, P.S. y LORENZO, M. (Eds.). Universidad de Granada (Con 768 pgs.).

1988. *Conocimiento, creencias y Teorías de los profesores*. VILLAR, L.M. (Ed.). Marfil. Alcoy (Con 326 pgs.).