

NIVELES EPISTEMOLOGICOS, EPISTEMAGOGICOS Y EPISTEMODIDACTICOS DE LAS DIDACTICAS ESPECIALES

JOSE FERNANDEZ HUERTA
Profesor Emérito de la UNED

AJUSTE AL ESQUEMA BASE

El profesor de una didáctica especial, que esté en forma (1987) es una persona de gran estabilidad emotiva, que controla y goza de una clara actitud abierta ante los fabulosos mundos de las ideas y de las creencias también se estima autosuficiente para resolver la mayoría de los problemas que conlleva cualquier disciplina.

El profesor en forma es básicamente «selector». He sido Profesor a todos los niveles, pero en la disciplina que he ejercido más cursos ha sido *Didáctica general y Didáctica especial*.

Conozco profesores de Didácticas especiales que vibran ante toda la problemática que supone seleccionar y distribuir saberes y tareas de manera que sus alumnos no sólo dominen el saber y su técnica sino que estén altamente ilusionados por el mismo. Suelen tener una idea clarísima sobre el contenido a poner en juego, incluso sobre actividades que desarrollen destrezas. Pero surgen algunas dudas al razonar sobre el proceso a seguir, sobre la constancia del progreso discente, sobre la decisión terminal y sobre los modos válidos y fiables de evaluación.

Mi intento es llegar a delimitar las didácticas especiales dentro del «espacio conceptual» que les corresponde e imaginar «orientaciones ni directivas ni preceptivas».

Hemos de contactar con la «Comunidad científica», por un lado, y con la «decisión de atender al título» por otro. Para acceder al fondo de un problema clarificamos y distinguimos los términos del mismo sin caer ni en nominalismo ni en tautología.

Te pido que atiendas a los postulados de la siguiente tríada epistémica (no los aceptes de inmediato, sólo considéralos como una posibilidad intuible): a) *Quizás existan niveles cognitivos en los tres dominios epistémicos mentados 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.*

Son postulados epistémicos (común para epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos), que aclararé. Intento mantener con tales postulados *quizasistas* una estructura coherente y versátil, que pretende «iluminar» todo el espacio epistémico desde la «crítica interna». Es cierto que el *quizasismo* cuando no logra los criterios de validez aspirados, introduce la «crítica externa» capaz de producir decisiones «cuasi-epistémicas» que sólo dentro del enfoque *quizasista* alcanza una potencia máxima (1953b y 1954).

Ante este «nuevo estilo» y tras un acto de reflexión crítica, intuyo la existencia de seis niveles de profundidad o realidad dentro del «espacio didáctico», agrupables en dos subespacios de tres. *Quizás* la misma existencia del «espacio didáctico» sea cuestionable así como la de los dos subespacios. A mí me parece apropiada tal subdivisión, pero quizás se deba a dos o tres razones: 1.^a Mi tendencia a escindir en seis cada dimensión didáctica para darle un tinte tecnológico de criterio porcentual (1962 y 1967a, 1974) (fig. 1 y 2) 2.^a El arraigo nominalista de todos los que creemos que cada idea debe encontrar un término adecuado; 3.^a La subdivisión epistemológica de Piaget en 1967 para el subespacio superior.

Como consecuencia son estos los seis niveles: A) *Metacientífico y Metatecnológico o Sistémico* (aquí el «meta» que introduce en Didáctica es tan definitivo como el que propuse para Tecnología) (1962 y 1983) (fig. 11); B) *Paracientífico y Paratecnológico* (aprovecho tanto la decisión de Piaget como mis análisis fenomenológicos, con la indicación *quizasista* para el último) (1960b); C) *Científico o Teórico* (aparecen problemas ya que tanto el uno como el otro representan para muchos el techo máximo de un saber) (1955); D) *Tecnológico* (con todo el juego de estrategias, tácticas, representaciones y recursos) (1965, 1967a, 1973 y 1983) (fig. 3); E) *Técnico* (más viejo y convencional al plantear como única exigencia el saber hacer sabiendo por qué se hace) (1967a); y F) *Artístico o práctico* (ajustado a la tarea, quehacer o faena tiende a entrecruzarse con el anterior cuando se ahuyenta la rutina) (1952).

¿Recuerdas los vocablos inferir e inferencia? ¿Cuántas veces has tenido conciencia de que inferir es aplicable tanto a deducir como a inducir? Luego tanto inferimos del nivel A al B, C... F como del nivel F al E, D... A. *Quizás* fuese bueno que nos atreviésemos a denominar «ascensoría» a la cualidad de inferir desde o hacia, de subir y bajar de nivel cognoscitivo o de tener que subir y bajar sucesiva, alternativa y constantemente. Es claro que entre el techo y la base caben innumerables subidas y bajadas con «paradas intermedias».

Vamos a analizar un nivel. Parémonos en el F, que representa la interacción aular. Desde el quehacer, tarea, faena o práctica docente (una tarea o práctica determinada) se pasa horizontalmente a otros quehaceres o faenas «laterales», es decir, del mismo nivel cognitivo y a una «norma práctica o arte» secuencia que apunta a la asimilación e integración de la cultura. La «estructura» por las mentadas prácticas y normas, al generalizarse, se convierte «verticalmente», con facilidad, en un «saber hacer o del hacer», es decir, en una «técnica». La inferencia generalizadora ha facilitado el ascenso desde el nivel práctico al técnico. Si añadiésemos otras condiciones como control y evaluación, por ejemplo se alcanzaría el nivel tecnológico y si le añadimos explicación y sistema, por ejemplo ya estaríamos en el nivel teórico o científico. Así hasta el techo. Más la «dinámica ascensorial» nos permite el «sube y baja» de interacción perfectiva. Así alcanzando un nivel superior por la inferencia inductiva, por ejemplo el «técnico» desde el práctico, desde determinados datos experienciales, es válido, posible y conveniente retornar deductivamente a la práctica para realizar mejor otros quehaceres que no habían sido considerados o utilizados al construir la «norma técnica». También sería fácil mostrar como desde una presencia Metadidáctica de postulados hipotéticos se puede descender a los niveles cognitivos inferiores, aunque algún teórico de la ciencia establezca barreras infranqueables. Hay como un «temor catastrófico» respecto a los «cambios de nivel cognitivo» ¿quién teme a quién? La aspiración de muchos es la fusión de niveles. Una fusión que debería producirse en el nivel cognitivo que todos dominan: el práctico. *Quizás* se intenta el dominio de

lo práctico aceptando los otros niveles como variantes del conocimiento práctico, por un lado, y del sentido común por otro.

Dentro del *Quizasismo* (certeza de probabilidad porcentualmente ajustable) hace algún tiempo di a conocer el «criterio de intradisciplinaridad» para validar epistémicamente la Didáctica (1983b, p. 412). Era claro que me centraba sobre la *validez intradisciplinar vertical*, es decir, vinculante de los niveles cognitivos de la disciplina que acabo de ofertar en seis). A su lado, pero con menor potencia dialéctica, disponemos del *criterio de validez intradisciplinar horizontal*, que afecta a la validez y fiabilidad sistemáticas de las presencias o potencias en cada nivel. Esta «validez sistemática nivelar» es garante de la existencia de «fases visibles o cuasi controlables» coherentes y compatibles de la validez epistémica, sistémicamente presuponible dadas su pertenencia e inservible en un hiper-espacio invisible (1989a).

En cuanto *quizasista* (fiel a los flexibles y exigentes criterios porcentuales) me apoyo en «certeza estocástica flexible», «cuasi/s», «como si/es», «como no/es», «acasos», «tales veces», etc. Estoy abierto a indefinidas variantes para captar o constatar vigor, potencia, imagen o reflejo en cada nivel cognitivo del «espacio didáctico». El aparecer, estar allí, ser así, ser todavía, ser ya, reflejar, en cada nivel cognitivo puede devenir de impactos intuitivos directos, de imágenes claras, de ascensión y convergencia jerárquico-inductiva de datos en nivel inferior o de una completa, coherente, compatible y saturada inferencia deductiva desde nivel superior.

Por *propiedad quizasista*, previa a las propiedades de una Ciencia, para alcanzar la validez epistémica de lo didáctico sólo necesitamos que sea válida sistemáticamente en alguno de los niveles de cada uno de los dos subespacios. Luego la validez criterial porcentual es en cada subespacio del 33% Mas necesita estar patente, a lo menos, en uno de los tres niveles cognitivos de cada subespacio, dicho de otra manera ha de manifestarse tanto en el subespacio abstracto como en el cuasi-concreto.

MATRIZ BINARIA DE NIVELES DE CONOCIMIENTOS DE LAS DIDACTICAS (F. H., J., 1989)							
Niveles y subespacios		Meta-científico	Para-científico	Científico	Tecnológico	Técnico	Práctico o Artístico
		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 técn.-prác.	D	DA	DB	DC	DD	DE	DF
	E	EA	EB	EC	ED	EE	EF
	F	+ EA	FB	FC	FD	FE	FF -

Fig. 4

En esta matriz binaria o matriz dimensional para permutaciones binarias gozan de *validez sistémica intradisciplinar vertical* todas las permutaciones incluidas en los cuadrantes positivos (conforme en Trigonometría), así por ejemplo, AD, BD, CD y CF (primer cuadrante) y DA, EA, FA... EC y FC (tercer cuadrante) (fig. 4).

Mas los *quizasistas* mantenemos que validez o fiabilidad se incrementan cuando la patencia se da en un tercer, cuarto o quinto nivel (en seis viene a ser una ilusión tintada de utopía). Hasta aceptamos la fórmula de Spearman-Brown, que apliqué en 1945 (1946 in, 1950).

DANZA EPISTEMICA DE LAS DIDACTICAS

Date cuenta que aquí he de referirme a «todas» las Didácticas, que pueden surgir o constituir los seis niveles del «espacio didáctico» mentado. Mi «rutina personal» me obliga a reiterarme en diversas ofertas. ¿Recuerdas que verbal y gráficamente oferté (1973b) los espacios didácticos *espontáneo, intencional y sistemático*? ¿Verdad que desde el «quehacer» surgía un nuevo «subespacio», que daba lugar a «nuevos subespacios de segundo orden»? Mas en (1987b, p. 90-93) escribí sobre *Didáctica formal*, lo que hoy diría así: Didáctica formal para mí, es la que engloba o reestructura a todas las Didácticas visibles e invisibles, positivas y negativas, generales y especiales, convencional y tecnológicas, cerradas y abiertas, curriculares y desplanificadas, personalizadas y socializadas, etc. con sus grandes hitos en la Metadidáctica y en la Sistémica o Metatecnología, por una vertiente, y, la Mazética y Creática, por otra, y, sus encadenamientos epistemodidácticos y epistemagógicos, por un lado, epistemológicos, por otro, y psico más socioepistémicos, al fondo; con *validación intradisciplinar vertical*: la validez de la verdad didáctica exige la potencia porcentuada y compatible de los subespacios metacientíficos, paracientíficos y científico, como más abstracto, y, tecnológico, técnico y práctico, como más normativo y orientador.

Acaso sería bueno advertir que ni el griego ni el latín ni el español podrían convertirse en criterio para resolver los problemas planteados en el título. ¿Quién gozaría de potencia suficiente en sus argumentos para derrotar con «niveles epistémicos» a *niveles gnósticos*? Imagino que los múltiples defensores del «cognitivismo» se pasarían a los segundos, pero no lo tengo ni un tanto así de seguro. ¿Para qué agotarse en debates si Piaget, antes psicólogo que lógico y mucho antes que epistemólogo, inventó la «epistemología genética» que acoge «con naturalidad» a lo que podría denominarse «epistemología psicológica» (1967).

Durante el último decenio se han producido dos irrupciones o invasiones en el «espacio didáctico»: la epistemológica y la curricular, como primicias renovadoras. No lo han justificado epistémicamente y todavía no son claros los beneficios logrados, aunque existan amplios productos. ¿Por qué en ninguno de los tres *Handbook of Research en Teaching* (1963, 1973 y 1986) con Gage, Travers y Wittrock de editores, se explicita algún tratamiento epistemológico, aunque si aparecen vocablos de alto nivel: *Paradigmas, Modelos, Teorías, Metateorías y Filosofías de la enseñanza? Quizás, quizás*, porque los norteamericanos no siguen el movimiento epistemológico centroeuropeo.

Quizás aceptásemos el término «epistemológico» porque parece dar seguridad de futuro al «simple episteme». *Quizás* sería aconsejable actuar con el término «epistemología». ¿Qué parece añadir el «logia» al «episteme»? Sin prejuicios aporta un discernimiento agudo analítico-sintético del «pensamiento» mediante oferta de condiciones «formales de la validez deductiva hacia el logro del conocimiento veraz». Se arroja en un criterio porcentual del cien por ciento. Al fundirse dos términos e integrarse

hacen un «total»: «epistemología» mayor que la suma de los componentes. La «epistemología» es una estructura que válida y normativamente nos lleva desde una «situación de conocimiento no bien delimitado» a otras u otra «situación válida y más fiable».

Pasemos a *crítica epistemológica*. Ya dije (1986): «es la crítica o discernimiento de encuentros normativos en los que convergen dimensiones psico-socio-antropo y lógicas en busca de la verdad pedagógica».

Vamos a *episteme didáctico o crítica epistemodidáctica*.

No exige «la autenticidad personal» de la epistemología sino que se centra en el «conocimiento *quizás* verdadero (validez normativo porcentual)» consecuencia de la acción o acto realizado dentro de una situación integradora derivada del encuentro de las necesidades óptica (profundas e invisibles) de enseñar y aprender en un bipolar marco de estructura psicosocial, para conseguir cambios discentes positivos (interactivamente cambios docentes perfectivos). Como dije, he dicho y digo, la certeza didáctica es *certeza estocástica* (porcentual) que en el *quizasismo* reduce la exigencia de altos porcentajes.

Mas la «epistemodidáctica» ha de disponer de un «espacio conceptual». No podría existir la «epistemodidáctica» si no existiesen bien la Didáctica bien *el o los espacios didácticos*.

La existencia de una Ciencia, un saber, una técnica o una manera de obrar está en estrecha independencia con los modelos o paradigmas epistémicamente vigentes. Como acto decisorio, con visos jurídicos, la existencia rigurosa de «algo» todavía en vigor se apoya en la «propiedad de dominio» de los «espacios científicos, técnicos o prácticos» y, de cuanto acontece en tales espacios, junto a los «productos» que de allí saliesen. Voy a detenerme en el «espacio conceptual del Nivel C: la Didáctica como Ciencia». Encuentro epistémicamente cuatro propiedades claves o dimensionarias de la Ciencia: 1) *Propiedad objetiva*, denominable «objeto propio» (espacio o conceptual) o campo disciplinar, que sólo compete a tal Ciencia); 2) *Propiedad metódica*: denominable «método propio» (que ha de ser peculiar y específico, aunque algunos de los componentes de su estructura pudiesen advertirse en otras Ciencias); 3) *Propiedad teleológica*: denominable «fin propio» (término o cierre del saber, al que se enfoca todo él); 4) *Propiedad posesiva y liberadora*: denominable «posesión propia» (aunque puede parecer redundante, por un lado, y parte del objeto propio, por otro) en la que se destaca que las anteriores propiedades no se derivan de simple aplicación de las correspondientes a otros saberes ni se instalan como subalternas o subarrendantes del «espacio conceptual» de otro u otros saberes.

Bajo la estructura de estas cuatro propiedades la Didáctica quedaría definida así: *La Didáctica es saber formalmente especulativa* (Nivel C: conocimiento teórico o teorético), *pero virtualmente práctico* (Nivel F: conocimiento artístico y operativo) *estocásticamente cierto* (certeza de probabilidad graduable «quizasísticamente) 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 transformantes 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 e integración y cuya posesión propia está en no necesitar supeditarse a otro saber ni en convertirse en «aplicadora» aular de otros saberes.*

Didáctica general (1973b y 1983d) 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.º a 6.º.

En mi interpretación está el que, si profundizamos, le corresponde cuanto sea propio y genuino del hombre en cualquier fase de su desenvolvimiento y dentro de las situaciones habituales de la época que se considere. Más tarde volveré a este punto.

De *Didáctica especial o Didáctica especiales* ya dije en 1983, ampliando versiones anteriores. «Estudia las decisiones didáctico normativas acomodadas a estructuras del saber, disciplinas o grupos de disciplinas. Siguen la tradición de las Metodologías (Archille, Hernández Ruíz, etc.) elaboradas casi siempre con criterios analógicos, técnicos y de aplicación práctica, y apoyados en el mensaje, en el contenido de la información y en la exigencia tridimensional de ser congruente con método-medio, docente y discentes».

Una pequeña aclaración: «*Especial es equívoca*. Para algunos abarca *especial y diferencial*, pero en mis definiciones de las mismas fechas dejaba para *Didáctica diferencial* (1973b, 1983b). Estudia y determina las normas didácticas que son mero desarrollo y aplicación de las generales, conforme: 1) Tipos y clases docentes y discentes; 2) Diversas comunidades, agrupaciones y gestiones didácticas; 3) Niveles formo-organizativos de enseñanza formal y no formal; 4) Carencias profundas, ocasionales o remediabiles; 5) Compensaciones, recurrencias y aceleraciones discentes; 6) Las no centradas sobre contenidos. Coordina tipologías docentes con tipologías discentes. Renuncia al utópico profesor ideal u óptimo para todo y al irreal escolar promedio. Acepta tanto al maestro óptimo para desempeñar un papel orientador formativo dentro de una comunidad (institucionalizada o no), de un tipo de enseñanza (convencional, tecnológico, heurístico, no formal, etc.), según un sistema (colectivo, socializado, individualizado, personalizado, etc.) compatible con tipos de didaxis, de teorías didácticas, etc. como los estadios discentes definidos, tipos de flujo psicobiológico y sociocultural sobre prerrequisitos discentes, clases de homogeneidad para alcanzar decisiones normativas. La didaxis, como subsistema es captable intuitivamente en diversas caras o facetas analíticas. Estos *momentos analíticos* quizás pudieran ser: 1) Un ser que incita, ayuda, auxilia (interacciona, si es humano docente); 2) Un ser al que se incita, ayuda, auxilia (interacciona si es discente); 3) Un objeto, signo o relación enseñable (indicable, sugerible, mostrable o emitible) y aprehensible o mensaje didáctico (perceptible, intuible, imaginable o comprensible); 4) Un mediador o canal didáctico, inalámbrico electrónico o sólido); 5) Un cualitativo ergosistema optimizante (es decir, sistema o estructura que aporta, consigue y produce esfuerzos para lograr la energía óptima) de arranque, mantenimiento y cierre [aclararé: a) despertarse o alertadores con intenciones o actitudes iniciales didácticas (estamos ante un trimotor: 1), 2) e interacción); b) mantenimiento satisfactorio (derivado del mantenimiento de la motivación con diversos recursos o inyecciones motivadores, en los tres motores); c) conciencia del acierto resolutivo, cambio y predisposición hacia nuevas situaciones análogas o secuenciales, que cohesionen eficazmente todas las partes; 6) Una red variada de estrategias y tácticas normales, conocida o ignorada (patente y latente), que oriente, coordine y secuenciali-

ce el esfuerzo producido durante el proceso didáctico comprendido entre la captación o señalamiento inicial de metas y objetivos y la evaluación formativa terminal (fig. 5).

EPISTEMODIDACTICA A LOS DIVERSOS NIVELES DIDACTICOS Y COGNITIVOS

A la *epistemodidáctica no le interesa discutir* si un saber, técnica o arte determinando Metaciencia, paraciencia, ciencia, tecnología, técnica o quehacer. Simplemente acepta su existencia a determinados niveles o un solo nivel para comparar tal «existencia cognitivo nivelar» con los seis niveles epistémicos de la Didáctica.

Se dan muchos niveles homogéneos y cabe discutir la validez tanto de los complejos horizontales como de las jerarquías verticales.

Desde la *epistemodidáctica quizás* parecen surgir espontánea o casi espontáneamente una tríada de principios relativos o las innumerables *Didácticas especiales*. Las condense así:

a) De un saber, dominio o nivel de conocimiento no es válido ni fiable derivar directamente la enseñanza del mismo (Didáctica especial) tanto por insuficiencia como por incongruencia al carecer de o soslayar diversas dimensiones didácticas. *¿Acaso* los epistemológicos no han dicho ideas similares para el paso de una ciencia a otra? *¿Acaso* un físico es normalmente aceptado como biólogo o terapeuta? *¿De ahí* el canto a la interdisciplinaridad!

b) De una didáctica general (tampoco de una Teoría curricular) no es válido ni fiable derivar directamente una didáctica especial por insuficiencia e incongruencia básicas y porque todas las Didácticas especiales serían isomórficas.

c) El simple enlace, entramado o convergencia de normas de Didáctica general y normas del saber o técnica de determinadas disciplinas no puede considerarse como Didáctica especial (conforme dije en 1983) mientras no se produzca la integración epistémica entre ambas o aglutinadas por algún otro saber o técnica. *Quizás* sea más beneficiosa la «triangulación». Dejémoslo, por ahora.

La variable a) denominable «científico» en Didáctica ha sido, es y será defendida por todos los dominadores de una Ciencia que, profesionalmente, han devenido profesores. *Quizás* podría postularse así: *no se puede enseñar lo que no es domina*. Todo el equívoco se apoya en el vocablo «domina». *¿Quizás* son los más sabios los mejores profesores? Para equilibrar pros y contras nace cada Didáctica especial como un «espécimen» de Didáctica aplicada.

La variante b) tiene menos defensores, *quizás* porque no se «sienta tan dominada», «quizás» porque se carezca de recursos didácticos para pasar de normas didácticas generales a normas didácticas especiales. Didactistas y formadores de profesores de nivel primario se encuentran satisfechos en esta variante. Se apoyan en «su postulado»: «dominando todas las estrategias y tácticas para "enseñar" a diversos niveles de abstracción y práctica y, conjugándolas con la cultura poseída y la interpretación aplicativa de los recursos surge "naturalmente" la adecuación a las características de los alumnos respecto a lo que se intenta hacer aprender».

La variante c) que podríamos denominar de «acoplamiento» es la que se predomina en cursillos o cursos breves, que tanto encantan en nuestras tierras: C.A.P., movimientos renovadores, cursos de perfeccionamiento, etc. Uno de sus obstáculos era el de la «yuxtaposición», a pesar de aspirar a una dinámica funcional e integradora. Cuando intervienen otros componentes organizativos, «curriculares» y de indagación aular esta variable c) alcanza máximos.

¿No es cierto que los libros blancos denominados *Diseño curricular base* (1989) se encuentran entre los niveles C y D? Se diseña mejor con fines próximos y objetivos globales (1974). Es decir, metas aspiradas y metas realizables, que con fines remotos y objetivos comportamentales.

¿Quizás la solución epistémica de las *Didácticas especiales* consista en la formación de un «triángulo base» en cada nivel de conocimiento constituido por 1. Saber o «disciplina especial»; 2. Didáctica general; 3. Organización escolar (como he dicho durante toda mi docencia universitaria, didáctica y organización se anastomosan en el aula). Los escorzos «curriculares» y de «indagación aular» encajan bien como «triangulación secuencial» bien como incremento de la «autoestima docente» en la toma de decisiones didáctica y curriculares.

NIVELES DE DIDACTICA ESPECIALES CON ASPIRACIONES SISTEMICO-EPISTEMICAS DE NIVELES DIDACTICOS, COGNITIVOS Y ORGANIZATIVOS

En *quizasismo didáctico* predomina el modelo tridimensional (reducido, a veces, al «triangular»). Es cierto que los «triángulos» dan lugar a «espacios» como tetraedro, octaedro e icosaedro, entre los regulares, pero ¿por qué doblegarnos a la norma de la regularidad? Dentro del *quizasismo didáctico* no cabe considerar como básico excluyente ni la Didáctica general ni la Ciencia o disciplina especial ni la Organización escolar de las experiencias de aprendizaje. Las tres son básico-constitutivas y giran dinámicamente cambiando sus posiciones. En realidad la integración sistémica no es acoplamiento de tres espacios, sino estructuración latente de la tríada. ¿Acaso no es patente el modelo organizativo cuando nos referimos a la Didáctica de cierto saber, disciplina o arte? ¿Qué son o significan los créditos? ¿A cuántas horas de trabajo corresponde un crédito? ¿Qué tipos de actividades se «deben» realizar en tales horas? ¿Estructuradas, formales o abiertas? En verdad, los «créditos» vienen a ser «esquemas» de la fusión epistémica con el invisible ámbito de la «Sistémica». La cantidad, calidad y sentido de los supuestos «ocultos» bajo el término crédito quizás podrían llevar a una tesis doctoral.

La fusión epistemo-didáctica es una fusión caliente y operativa cuando da lugar a coherentes Didácticas especiales. Necesita «Alta temperatura humana», al no ser simple cotejo o parangón entre niveles homogéneos de conocimiento entre la Didáctica general y la Ciencia o disciplina, ya que para alcanzar la integración sistémica requieren Organización. Esta cálida fusión epistemodidáctica no implica predominio de alguna de las tres, aunque las representaciones gráficas y las taxonomías quizás recarguen los aspectos tecnológicos de la Organización. ¿Acaso no parecemos irrumpir en el «espacio curricular»? De esto hablaremos algo. ¿Qué significación daríamos a las cuatro interrogantes clave del *Diseño curricular base* (1989) (fig. 8): ¿Qué enseñar? ¿Cuánto enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué? ¿Cómo y cuándo evaluar? Compárese con fig. 5, que ya publiqué en 1976. En su dimensión pragmática funden tranquilamente todo lo que hemos dicho. ¿En su pensamiento oculto o latente el defensor del «curriculum» o teoría «curricular» ha absorbido las dimensiones didácticas y pedagógicas realizadas en el recinto escolar? Aunque Dewey, en los diez o veinte (1925), escribiese sobre *The child and the curriculum*, traducido por Luzuriaga como «El niño y el programa escolar», porque debe en concepción y argumentos, a «curriculum» las notas de «programa» entre nosotros (impersonalidad infinitamente extensa, divisiones y subdivisiones, apego a clasificaciones abstractas, disciplina lógica, desgarrador cristalizador de la ciencia) mientras dejaba para el niño cuanto sonaba a personal, unitario, práctico y emotivo, interesante, motivado.

¿TRIANGULO BASE O ENGLOBALA CURRICULAR?

El que Didáctica general, Saber o Ciencia, Didáctica especial y Organización escolar naciesen antes que las Teorías curriculares, sólo es un argumento histórico. Preguntemos de otra manera: ¿Pueden los «curricula», los proyectos o diseños curriculares, etc., cubrir el área de conocimiento que acoge una Didáctica especial? ¿Quizás la entrega al «curriculum» es la autovía de entrada a las Didácticas especiales y de salida de la Didáctica general?

Aprovecharé mi propia experiencia. Cuando en 1951 preparé mi primera Memoria para Cátedras: *Fundamentos de Metodología y Didáctica*, aparecieron cuatro vocablos potentes: enseñanza, aprendizaje, formación e instrucción. Dos o tres decenios después han irrumpido con vigor: epistemológico y «curriculum». Con total espontaneidad se han coronado tales términos con el título de *Teorías*, aunque la epistemología ha sido la emperatriz (epistemología metacientífica, epistemología paracientífica y epistemología científica). No. Entonces no pensé que para anglonorteamericanos *Didáctica* y *Teaching* tienen espacios comunes. «Teaching» para ellos abarca todo el proceso interactivo de enseñar-aprender (fácil de entender aparentemente por ser vocablos que están entre los trescientos de máxima usualidad). Sea como sea encontré las propiedades clave de la Didáctica.

Pero la Memoria exigía otros dos apartados: Programa y Fuentes. Poco existía sobre Programas escolares (nada sobre Programas universitarios). Casi siempre la fortuna ayuda a los que vigilan hasta el alerta. Un par de obras sobre «curriculum» no me proporcionaban ideas o criterios para concebir «algo nuevo». Pero en 1951, llegó al C.S.I. una obra de Lee and Lee: *The child and his curriculum*. Voluminosa con el estilo de las publicaciones de Appleton Cent. Co (1951) cambiaba el *the* de Dewey por *his* para aproximarse más al discente que a los contenidos. Entre sus capítulos lo había de Didáctica general y de lo que entonces denominábamos Metodología o Didácticas especiales. El rigor no era su fuerte, pero sí la abundancia. Yo estaba en esa peculiar «situación motivacional de absorción de ideas» para «transformarlas con sentido». Caprichosamente intentaba una Memoria que era lo que hoy se denomina Proyecto docente. Originalidad y originalidad. La erudición la dejaba para investigadores y publicaciones, que la exigiesen. En el libro de los Lee «descubrí» una idea o concepto brillante, desde mi enfoque era «diamante en bruto». Es esa piedra preciosa que buscaba con insistencia para «regalar» a la Memoria una concepción original de Programa (que tanto en Dewey como en los demás, encontraba rígido, rutinario, calcificado, que me parecía derogable e impropio de presentación universitaria, fue la concepción de «curricular», que, como Luzuriaga, un cuarto de siglo antes, transformé en «programa». Ya había transformado la idea clásica de método, al combinar: «meta» y «odos» con «meterjomai» para obtener la expresión «camino transformante (transforma o discente y docente) hacia un objetivo o fin perseguido con esfuerzo motivado». Abordé así el método, aunque, por tradición, separé los didácticos de los heurísticos. Hoy predomina la metafórica «fusión aular» ajustada al subespacio menos abstracto. El «curriculum» pulido y abillantado, pasó a ser «programa (1951 in, 1959): Conjunto de experiencia personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela» (Alguna vez, por el hábito de «centrar la escuela en el alumno» (1979) escribí involuntariamente y de memoria «discentes» en lugar de «personales». Cuando eso ocurrió reduje en demasía el «contorno» de programa, ya que éste afecta enormemente al docente).

Todo ha resurgido al contrastar Didácticas especiales con «currículo» de un área de conocimiento. ¿Por qué tales apegos al «curriculo» y tales despegos u omisiones

de la Didáctica? En el mismo D.C.B. creo que la palabra Didáctica no aparece, aunque por deslices de precipitación hayan aparecido unas pocas veces los adjetivos «didáctica/s y didáctico/s. Parece una obsesión persecutoria». ¿Contrastamos Didáctica y «curriculum»? Empecemos «nominal y fonéticamente»: «curriculum» es vocablo latino aceptado por los anglo-norteamericanos y sus influidos. ¿Acaso *Stenhouse* en su obra más conocida en castellano (1984) no lo utiliza casi dos veces por página? ¿Quizás nuestros «expertos» en «curriculum» multipliquen o reduzcan la proporción? Eso lo dejo para los investigadores de los productos «curriculares». Didáctica es de origen griego y sólo estuvo promovida por centro-europeos y mediterráneos. La tendencia hacia el «agujero negro» del «currículo» obnubila a la mayoría. Sigamos: «Curriculum» (tetrasílaba con cuatro vocales débiles, es más atractiva que «currículo» (*un* sustituido por *O*, pierde dinámica). Didáctica (tetrasílaba que alterna débiles y fuertes). Sigamos deambulando entre interpretaciones. «Curriculum» o «currículo» es en las nuevas concepciones un «espacio atractivo» (ya menté el «agujero negro») hacia el que apuntan enseñanza, aprendizaje, formación y educación, organización y «saberes humanizantes» con proyección sociopolítica (sólo hay que ver los «diagramas cromáticos» del D.C.B. (fig. 8, 9, 10); «Didáctica» (siempre Cenicienta) es un «espacio depreciado o pringante por el transfondo oculto» de independencia y escasa fiabilidad dentro de una pobre validez sistémica. Pasemos al prestigio y aureola: «curriculum» siempre se ha apoyado en las disciplinas y en las Metodologías especiales, pero, aunque a veces las incluya en su contorno, no profundiza ni en métodos ni en estrategias; Didáctica, por poseer método propio, exige la aportación metódica (estrategia al añadir la evaluación criterial). Alcancemos la cúspide aureolar: «curriculum» goza de tal atractivo que sus coautores quizás sean rapsodas himnodiales en quienes la «autoestima» se combina con el «autoensalzamiento», incrementado por un «latente, invisible u oculto "heterorrebajamiento"» de la Didáctica (ejemplos: muchos). Maravilla advertir el acceso profesional de estos «cantautores»: Didáctica. No me atrevo a denominarles didactas por temor al tizne o insulto. ¡Su renuncia es su problema!

¿Por qué la mayoría aceptan los *Handbooks of Research in Teaching*, monumentales y bien contruidos (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 tamaño holandés? Pero no puedo alcanzar decisiones sin ver ofertas «curriculares». Empiezo por la que he visto en el D.C.B. (p. 7, T. E. Prim). «La noción de *currículo*... abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender:... y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales... cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje». No. No lo voy a comparar con el mío. Cuatro décadas son muchos años. Tan solo una observación: «apuntan al alumno y le precupan prioritariamente enseñanza y aprendizaje». Es cierto que en otros lugares «pretende»: «educación social y moral, no discriminatoria y abierta al entorno». Lejos de mí la crítica del D.C.B. Yo pertenezco al pasado.

Sigue la interrogante. Para poder entrever el «englobe curricular» hemos de atender a las *Teorías del curriculum* o a las obras tituladas «curriculum...» El número verosímil de estas teorías se incrementa tanto como el de expresiones «cuasi-teóricas» o el de los intentos tecnológicos para controlar el «curriculum». Las decisiones «curriculares» están en función de las cosmovisiones ocultas o invisibles de cada autor, de los niveles de superación y autoestima de cada uno, de los niveles de aspiración y de los indicios de originalidad. Por eso las obras «anónimas» como el D.C.B. oscilan durante el proceso, conforme sea quien lleve la responsabilidad en cada instante (son propias de la investigación delegada. Véase tema XXXV (1972) (fig. 13). Dentro del

«quizasismo» mantenemos la existencia del nivel *metacognitivo* para el «curriculum» y sugerimos que alguien realice un análisis epistemológico para-científico (aunque los tratadistas de «curriculum» no han manifestado competencia en tales análisis, quizás por estimarlos fuera de lugar). Transformar las teorías curriculares en Ciencia curricular no es empresa difícil, pero se la dejo a quien como yo, no existe la superioridad de la Didáctica. En mi «fuero interno» me suena Ciencia didáctica y no tiene resonancia afectiva Ciencia curricular.

Quizás si mostrase, en rápido abanico, un anticipo de síntesis de teorías curriculares, podrías imaginar el «englobe curricular». En este «espacio conceptual», reducido, atiendo a cuatro dimensiones para indicar en cada tres tipos de teorías clave. Más no te ofrezco ni una clasificación rigurosa ni una taxonomía. Tú podrás refundir o multiplicar. Estimo que debo facilitar su actitud ante el «curriculum» o «proyecto curricular» que imagines.

A) Conforme al *propósito modificador* (Intención y propósito) son tan del «curriculum» que hasta existen obras centradas sobre la «evaluación de propósitos en el curriculum». Señalo tres teorías clave: 1) *Mantenedoras* (que fueron llamadas «tradicionales» por la escuela nueva). Hacen un «acto de fe» respecto del «tesoro cultural» recibido. Intentan conservar entre el 95 y el 100% de la cultura recibida. Para conservarla, ante los embates de las ideas nuevas, han de ahondar los pilares y reforzar su consistencia. 2) *Cambiantes* (Suelen ser las que predominan, entre las que aspiran a la renovación). Tienen conciencia de que la cultura recibida es un caudal rentable. Advierten que los cambios tecnológicos son rápidos mientras que los constitutivos son más pausados. Luego hay que «modificar» los «curricula» existentes con criterios oscilantes entre el 66 y el 75%. Deben instalarse algunos nuevos pilares que puedan reemplazar a otros. 3) *Innovadores* (Arrancan del descrédito radical de las obsoletas teorías curriculares). Encuentran desechable la estructura curricular pretérita por sus «ocultaciones» deshumanizadoras y propuestas rutinarias. Los cambios han de ser radicales, revolucionarios, catastróficos. La confianza en el éxito es absoluta, aunque en los inicios parezca suficiente con acertar entre el 25% y el 33%.

B) Conforme a la *Metodología interna* (las que captan con claridad que tal proceder transformante es necesario para cualquier propósito curricular). También señalo tres teorías clave: 4) *Estrategias* (cuando aroman el método con el control y la delimitación criterial, conforme con el quizasismo). Tanto el dominio de niveles cognitivos y afectivos, como arranque, proceso y término de la estrategia han de estar bajo control y debidamente evaluados. El porcentaje exigido para la «eficiencia» sigue las reglas del «quizasismo». 5) *Indagadoras* (cuando, excepto la toma de decisión inicial, todas las decisiones curriculares se nutren de la investigación o indagación aular sobre lo considerado). Luego volveremos. 6) *Críticas* (cuando esencialmente se apoyan en el discernimiento interactivo docentes-discentes exento de prejuicios y con poder decisorio). Si falla el último pierde su poderío curricular.

C) Conforme el *apoyo aular*. Aunque en el bloque anterior es básica la estructura aular, ahora indicamos que el vértice curricular (origen de todos los torbellinos escolares) atiende a todas las turbulencias aulares para dominarlas con ribetes socio afectivos desde emplazamiento cognitivo. Daré otras tres: 7) *Planificadoras del estudio* (cuando atienden a las estructuras de un período, una etapa o un curso escolar, subdividiendo con mayor o menor generalidad áreas y tiempos en bloques asequibles, comprensibles y para docentes en forma (1987). 8) *Trazadoras de programas* (la ya indicada por Dewey. Tienden a cuestionarios, temarios, programas, etc., y desde diversos estamentos: autoridades, equipos de profesores del centro, comunidad escolar, etc. con otra terminología se denominan proyectos docentes, cu-

riculares, etc. 9) *Reajustadores aulares* (supongo un «retorno» al papel de la escuela en la sociedad y un reconocimiento, más o menos descarado de los «aparentes fallos escolares» en diagnosis, recuperación y aceleración dentro de límites convenidos). Si la comunidad aular no capta la profundidad de la personalidad cultural de cada uno de sus miembros y de la resultante, *quizás* no se produzca el progreso aspirado.

D) Conforme a la *Dialéctica socio-política*. El juego dialéctico ha proliferado en estas teorías en «nuestra piel de toro» después de 1980, cuando la democracia se había asentado más que la República de 1931. Sigo con temas: 10) *Latentes, ocultas o invisibles* muy de «moda» porque han llevado al «curriculum» la «opacidad entitativa» de alcanzar nuestra mismidad, «la latencia madurativa» para el aprendizaje «la desconfianza radical sobre nuestras personalidades básica y modal», «la inseguridad decisoria» sobre lo que recibo y mi reacción, etc. ¿Quizás alguien podría adivinar cuántos sustratos subyacen bajo nuestro «mi»? Un hábil dialéctico jugando con la ironía y mayéctica socráticas nos demostrará que ni en las pulsiones hay un estrato terminal. El grave problema de estas teorías está en que cuando quieren aflorar sus ideas tropiezan con el problema expresivo. No pueden proponer un código nuevo porque no sería comprendido por los demás. El código «patente» de cada uno ha sido integrado dentro del ámbito rechazado por la teoría. 11) *Formales* (que siempre subsistirán, ejemplo el D.C.B. Se ajustan a construcciones humanas cinceladas «conforme principios sólidos y perfiles bien dibujados: diseños, diagramas e ideas discurren dentro de un gran esquema formal»). 12) *Informales* (el bastante reciente hallazgo de educación y enseñanza no-formal ha nacido para reforzar el «in», que siendo negativo había derivado en situaciones sociales sin exigencias comportamentales. Sus características son o participan de todos los aes, des y noes negativos que se pueden recoger: Acratas, atélicas, desincentivadas, no-normadas, etc. Es decir, carecen de pasado, de presente y de futuro, de «obligaciones estructurales y teleológicas»; de definiciones evaluables, etc. pero adensan una fuerte creencia en la potencialidad humana (sin definir tal potencialidad). No obstante, la «tendencia humana» es «formalizar lo informal». Ya que estamos a vueltas con el «curriculum», en mi vetustez, veamos otras maneras de «clasificar» las «teorías curriculares». Mi intento «semantizador» se corresponde con el «intento sintáctico»: Suele agradar más la expresión feliz que compendie teorías, cuasi-teorías y elucubraciones, siempre que en la misma se den elementos suficientes para «situar el problema dentro de un espacio conceptual». Los resortes y giros que salgan de mi sintaxis siempre serán personales, aunque esconden la intención de revisar algunas concepciones curriculares. ¿Crees que sería suficiente decir bien la Didáctica es una Ciencia, bien es una Teoría sin que explicitemos aquello que la constituye como tal? Tampoco me dice nada la afirmación de que el «curriculum» sea o no una Tecnología. ¿Tecnología de qué y cómo?

Pero antes otra pista interesante. El «curriculum» se ha declarado moribundo, sobre todo cuando se encasilla en niveles abstractos (Eso lo ha descuidado el D.C.B., que le quiere dar vida con el encadenamiento de «proyectos curriculares», estatal, autonómico, del centro y del profesor (fig. 10). Ni las Ciencias participadas en el aula ni la Didáctica general ni la Organización escolar se han confesado «moribundas», aunque se desangran por las «imaginaciones curriculares» captadas como «descubrimiento». *Quizás* algunas interrogantes: ¿Es el «curriculum» un «recinto enclaustrado» dentro de los prepotentes, amplios y universales «espacios de los saberes socio-políticos»? ¿*Acaso* ha negado que los «saberes nucleares» en la Enciclopedia pedagógica (1973a) (fig. 4) tengan que vitalizarse con los saberes plasmáticos que les propocionan «savia» (sea nueva, renovada o tradicional) para dentro del «espacio propio» ela-

borar diversos niveles de conocimiento? Para mí el poderío radica en los «saberes nucleares».

Vamos a la «sintaxis curricular». *Quizás* recuerdes expresiones felices o infelices pero similares a éstas: 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 escolares intentados y críticos; 5) Desarrollos temporales de planes de estudio o de quehaceres didácticos; 6) Estructuración de programas, temarios y cuestionarios; 7) Tendencia al proceso de indagación en el aula respecto de materias escolares; 8) Conjunto de esfuerzos motivadores hacia metas instructivas previstas; 9) Estructura de apuntes, momentos y decisiones de evaluación formativa sistemática.

En realidad estas expresiones sintácticas se acomodan mejor a los niveles de conocimiento del subespacio tecnológico, técnico y práctico. No obstante, el «pensamiento curricular» por su desmesurada ambición himnodial encandila a sesudos didactas. Me encantaría el nacimiento de una «epistemecurricular», aunque sólo alcanzase el nivel «científico». Ya cabe una respuesta a la interrogante ¿triángulo base o «espacio curricular»? Triángulo base porque el «currículum», desde su origen, está larvado por las Didácticas especiales. ¿Acaso el D.C.B. no se siente obligado a «marcar áreas y bloques» de finalidades próximas o metas aspiradas y objetivos globales o «metas realizables»? ¿Acaso no sitúa la Metodología en el corazón de un esquema? Todos los indicios ecológicos, ambientales, socio-políticos, etc., sólo son superestructuras en las que estamos envueltos.

Indagación-aular ¿propiedad de las Didácticas o de las «teorías curriculares»?

Quizás sea bueno el empleo de indagación en lugar de investigación, aunque acaso eleve más la autoestima investigación que indagación.

Ya desde el principio (1942) considerábamos el «aula» como unidad con lo que resolvíamos problemas de muestreo y de aplicación, aunque, luego, en cada aula se «numerasen» todos los alumnos. A partir de los 50, los experimentalistas, a propuesta de Lindquist, alcanzaron el acuerdo de la «unidad aular».

Quizás convenga advertir que investigación cabe a todos los niveles cognitivos (a los seis citados). Ved figuras 11, 12 y 13 del tema XXXV de *Didáctica* (1974). Interpretelas. *Acaso* sea bueno señalar que la investigación-acción o aular problemas como investigadores cualitativos a todos los profesores, aunque plantee problemas sobre la validez y fiabilidad de sus evaluaciones, premisas clave, y sobre la adecuación del proceso seguido para alcanzar resultados. Tal vez sea positivo enfocar sobre la «toma de conciencia» de la posibilidad de descubrir nuevas vías. Esta actitud es más que suficiente para aceptar virtualidades didácticas la imagen del «profesor como investigador». Justamente por saber todo lo que significa la «investigación científica» en cuanto códigos (1967b, y 1968a, b) y criterios interpretativos es por lo que propongo indagación-aular.

Claro que acepto la «triangulación». *Quizás* sería bueno recordar que para explicar la estabilidad de los «pulsares» (emiten radiaciones percibidas como pulsos) recurren a tres tipos de «quarks» (arriba, abajo y extraño). En nuestro caso, la «triangulación» tiende a ser simbólica (intra o extra; personal o metódica; mantenedora o innovadora; seguidora o crítica; instaladora o secuencia, etc.). ¿No recurre a una «triangulación» de saberes para alcanzar cada Didáctica especial? Triangulación más factible cuanto menos elevado sea el nivel cognitivo a considerar. En principio esta in-

dagación aular puede tener sentido individual, colaborativo y participativo, puede coordinar expertos (científicos o tecnólogos) y docentes de aula, puede concentrarse en el «recinto escolar» o en una sola «aula», puede ser crítico-constructiva y crítico-innovadora, puede autodefinirse o apoyarse en preceptos (el D.C.B. es «prescriptivo»), puede incentivarse económica o promocionalmente, puede ser resolutive o realimentadora.

Quizás si cambiásemos algunos términos y apartados, llegaríamos a aceptar que en toda investigación (indagación) didáctica (fig. 12) curricular o aular, habría que tener en cuenta: a) La identificación del problema a investigar, «indagar» (es suficiente destacarlo o hacerlo patente, sin sentirse obligado a estudio de antecedentes, investigaciones similares o sobre el mismo problema, etc. (esto último sería esencial en los meta-análisis); b) Decisiones para búsqueda de medios que quizás permitan resolverlo heurísticamente (sólo sería suficiente con analogías verosímiles); c) Diseño o plan de los procesos de puesta en marcha de supuestos, conjeturas o hipótesis (*quizás* valdría la intención diseñadora sin remache de perfiles); d) Poner en marcha y realizar las fases previstas en el diseño y las que tengamos que intercalar por obstrucciones; e) Observar directa y sistemáticamente con escorzos triangulares las variaciones producidas (no olvidemos que una variante trianguladora es la individual desde ángulos complementarios); f) Evaluar terminalmente los resultados y procesualmente los cambios; g) Reflexionar e interpretar: e) y f); h) Aplicar los hallazgos y contrastar su validez; i) Revisar ajustes y desajustes para sucesivas investigaciones. La actitud de investigador o indagador aular pertenece a la «formación permanente». El término de... es comienzo de...

¿PARTICIPAMOS TODOS?

SEIS NIVELES DE DIDACTICAS ESPECIALES O REFLEXION CRITICA

Es más probable que, también el *quizasismo*, tienda a ser himnodial.

No es necesario la «existencia triangular epistémica de todas y cada una de las Didácticas especiales en cada nivel». ¿Qué nivel de conocimiento puede alcanzar el saber específico que posees? ¿Intentas participar en el asentamiento riguroso de tu Didáctica especial o te conformas con un pasar nominalista? Si se le denomina Didáctica especial de... ¿Para qué complicar más las cosas? Parto de que en las páginas anteriores, «quizás» te he ayudado a consolidar ideas, «quizás» estás pronto al «eureka» (lo encontré).

Ahora fusión epistémica con tres pilares de seis posibles tramos o niveles cognitivos (fig. 6). Pero en coherencia epistémica, sólo pueden fundirse niveles de conocimiento homogéneo o estimados *como si* fuesen homogéneos.

Con *esfuerzo quizasista* se pasa a la cuasi-homogeneidad (quizás homogeneidad) de entidades compatibles. Cabría considerar la verosimilitud de que «existiesen» todas las homogeneidades a los niveles respectivos como punto de arranque explicativo. Luego partimos de que es verosímil, pueden fundirse los tres prismas triangulares en un nuevo prisma triangular integrador. Las caras del prisma Didáctica general son Docente (fig. 7) discente e información, mas como el fin es la instrucción integrada, amplía sus dimensiones con las propias del fin: contenidos y sociopsíquicos (1974). Para simplificar, podría haber dicho que las tres caras de cada prisma triangular «componente» tendrían que ser: objeto, método propio y fin propio, dando por sentado que la «posesión propia» es la base de cada prisma.

Empecemos por el nivel «Meta». La homogeneidad proclamada ha de proceder tanto de los niveles contemplados como de las vías utilizadas en la integración. La convergencia también brillará en la finalidad: conseguir que, mediante la «integración nivelar» la interiorización y asimilación de los «contenidos, métodos», etc., de cada ser «organizados adecuadamente» y apoyados por «estrategias y tácticas» didácticas, los discentes (también los docentes) tengan la posibilidad de «integrar personalmente» en el más profundo estrato de su personalidad las «nuevas aportaciones» que, algunas veces, pueden alcanzar el nivel de «reconducción», que señalé para la lectura (1960c). ¿Recordemos que el «exemplar» está en las propuestas de Künn? Como ejemplo: Metadidáctica y Metaciencia especial se integrarían en perspectiva *quizasista* con una Metaorganización escolar a través de vías metaprocesuales para alcanzar así una Metadidáctica especial. ¿Me atrevería a expresar que parece todavía más sensato, en el *quizasismo*, imaginar que Metatecnología didáctica, Metatecnología disciplinar y Metatecnología de la Organización escolar se integrarían también por rutas Metatecnológicas en el espacio de una Metatecnología didáctica disciplinar o especial.

En el siguiente o anterior nivel (conforme baje o suba): *Paracientífico y paratecnológico en Didáctica especial determinada*. ¿Reproduzco los argumentos anteriores? «Quizás» me sea difícil porque así como es patente la existencia en Didáctica general, la patencia de los niveles en los otros dos prismas no la intuyo con tanta claridad. Acaso podrá aparecer, más queda entre paréntesis.

Variemos el nivel y situémonos en el *científico*. La toma de decisiones *quizás* parezca más clara en cuanto admitamos cierta equivalencia semántica entre *Ciencia y Bloque de Teorías* coherentes y compatibles. El «espacio conceptual» cubierto por el objetivo propio vendría a cubrirse mediante «retazos» con pocos intersticios y pocas interferencias. De la Didáctica derivan numerosas Teorías Didácticas, de cada Ciencia derivan numerosas Teorías científicas y nadie discute la existencia de Teorías de la organización escolar. Parecería que ya desde aquí estamos en zona segura, pero «quizás» sea muy grande la «inseguridad» dado que el disenso es mayor que el consenso entre los profesionales de la Didáctica. Dentro del criterio de validez porcentual del *quizasismo* estoy «casi seguro» de que sólo del 20 al 25% de los miembros de la «comunidad didáctica» reconocen los tres niveles del subespacio superior. El Proyecto docente permite centrarse en el subespacio inferior: Tecnología, Técnica y práctica. La Tecnología educacional (1965) y la Tecnología didáctica (1967a) pueden alcanzar niveles heurísticos. Le damos rango o no, el consenso para aceptar la Tecnología (didáctica, científica y organizativa) es de unanimidad, aunque no suele presentarse la integración ni siquiera bajo el escudo de Tecnología curricular.

Los argumentos aplicados para nivel tecnológico *quizás* sean igualmente válidos para los niveles técnico y práctico.

DIFICULTADES PARA LOGRAR METADIDACTICA Y METATECNOLOGIA DIDACTICAS ESPECIALES

El espectro de los *Metas* (científicos) se han instituido en el último medio siglo. La tarde de Piaget es de 1967. Introduce la Metadidáctica (1951, 1962), Show (1973) trató las Metateorías y en 1983 instaló la Metatecnología didáctica. Las Metaciencias han proliferado conforme los científicos tendían más y más al ámbito filosófico. La dificultad está en Organización escolar. *Quizás* se haya constituido la Metateoría de la Organización escolar, pero *acaso* sea bueno emplear como argumento el que «la aceptación de las vías procesuales de integración llevan implícito el supuesto de la existencia de una Metateoría». Luego en *quizasismo* caben Meta-metodologías didácticas especiales.

DIFICULTADES DE PARADIDACTICA Y PARATECNOLOGIA DIDACTICAS ESPECIALES

A pesar de Comenio y Willman, en 1951 se dudaba sobre si la Didáctica se centraba sobre enseñanza, aprendizaje, formación, instrucción o método. El modelo neotomista sólo me daba metadidáctica. Encontré mi emplazamiento paradidáctico en los encuentros directos de la intuición de las esencias. Realicé varios análisis fenomenológicos de los cinco «espacios conceptuales». Iban en las Memorias de 1951 y 1958. Publiqué en 1960 y 1983.

Quizás si aceptamos las Paraciencias y las Paraorganizaciones la consecuencia sólo podría ser una: la *Paradidáctica especial es intuitible*, luego existe. No todos los saberes admiten una clara epistemología paracientífica.

Facilidades para las didácticas especiales y tecnologías didácticas especiales

Pocos hispanos negarían las versiones científica o teórica de la Didáctica. Los muy influidos *Teaching* con la dinámica de ciencia, teoría y arte minimizan el valor semántico de Didáctica. Ya he demostrado que es Ciencia. Muchas de las disciplinas escolares son Ciencias reconocidas. La Organización, que era Teoría, ha alcanzado el nivel de Teoría a cuyo conjunto *quizás* sería bueno reconocerle carácter científico. Aceptando la homogeneidad se alcanza la Didáctica especial como saber científico.

Mucho más fácil, es aceptar la Tecnología didáctica especial. Quisiera advertir un matiz o variante *quizasista*. *Quizás* la integración a cada nivel pueda producirse sin exigir la misma densidad o peso en cada uno de las tres componentes de la tríada. ¿Existen las vías procesuales de integración? ¿Nos atreveríamos a afirmar que *quizás* el baricentro de cada nivel del «gran prisma» se instala más próximo al componente que más aporta a la integración? ¿*Quizás*, por «convenir» con los «nuevos», convendría denominar Didáctica curricular especial o Tecnología al «gran prisma» que abarca a los «cuatro subespacios de componentes y compuesto»?

PRIORIDAD DE LAS TECNICAS Y PRACTICAS DIDACTICAS ESPECIALES EN EL AULA

¿*Acaso* alguien negaría la potencia didáctica de las realizaciones aulares? *Quizás* todas las aspiraciones y esperanzas didáctico-educativas pertenecen más al mundo de las ilusiones que al de las realidades. *Quizás* sea excesivo imaginar que todo problema irresuelto y patente en nuestros días se corrige con una cadena de proyectos respecto de posibles actuaciones aulares.

Lo que Comunidades nacional y autonómica esperan de la «enseñanza obligatoria» es el dominio funcional de los instrumentos básicos de nuestra mente. Espera «instrucción» sin lagunas, sin interferencias y sin rutinas. Espera lo que se instala fundamentalmente en las técnicas y prácticas de las Didácticas especiales. Espera la consolidación de espíritus flexibles, abiertos y creativos capaces de abandonar lo «derogado» y de embarcarse en rutas que parecen llevar a situaciones de mayor libertad.

CONSECUENCIAS NORMATIVAS PARA LAS DIDACTICAS ESPECIALES

Para niveles docentes primarios:

- a) No es necesario dominar toda la Didáctica general.
- b) No es necesario dominar toda la Ciencia o disciplina a enseñar.
- c) No es necesario dominar toda la Organización escolar.

d) Es necesario que los saberes y técnicas operativas de la Didáctica general se aúnen con los propios del saber o disciplina para unificarse organizativamente (lógicamente) en tiempos, espacios y recursos.

e) Es conveniente que esta unificación se realice participativamente y empleando las vías propias de la investigación.

EJEMPLOS DE UNA DIDACTICA ESPECIAL

Quizás uno de los mejores ejemplos sea la *Didáctica de la lectura*. Para que le sirviese, los prismas de Didáctica especial, necesitaría admitir que el prisma saber o disciplina fuese el lenguaje escrito (Si incluimos dentro de la misma la «lectura de imágenes estáticas o dinámicas» agrupamos reductos de otros espacios o ámbitos). Quizás conviniere defender que la Didáctica de la lectura es un capítulo de la Didáctica general. El lenguaje es lo único genuino del ser humano, que no pueden funcionalizar otros seres «animados», aunque algunos pudieren comunicarse por vías de frecuencia inalcanzable para el hombre o por simple impacto directo «entre espíritus». Imaginemos que se consolida la decisión magistral de que «la lectura» debe ser estudiada como una Didáctica especial.

La Didáctica de la lectura yace en el trasfondo de los cinco momentos de aprendizaje (1950b) (1957a, b) (1983-84). Los métodos son el abductivo y educativo para pasar a predisposición y a emergencia. Mas el «aprestamiento lector» que lleva a la emergencia, se apoya en el desarrollo lingüístico del alumno: sobre todo en la riqueza léxica y en la dimensión sintáctica de las frases. La «organización participa» en el juego que producirá esta Didáctica especial en cuanto aporta, por ejemplo tecnologías (máquinas de escribir, máquinas lectoras de iniciación y de rapidez y ordenadores, determinado, a la vez, cuantía de alumnos por profesor y características del aula, sistemas graduados y no-graduados, etc. La Didáctica especial optará, además, por sus métodos propios (literal, silábico, léxico y sintáctico o fraseológico). Sin explicar más: alcanzaríamos decisiones sobre los prerequisites a exigir para el logro de la emergencia lectora (qué edad mental), qué ambiente familiar, qué riqueza idiomática, qué discriminaciones visuales, qué tipo de letra. De esto ya escribí (1953a).

JOSE FERNANDEZ HUERTA
Profesor Emérito de la UNED

BIBLIOGRAFIA CITADA DE PUBLICACIONES DE FERNANDEZ HUERTA

- (1950a): *Escritura (Didáctica y Escala gráfica)*, C.S.I.C., Madrid.
- (1950b): «Maduración, disposición y preparación lectoras», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 30, abril-junio, pp. 217-245.
- (1953a): «Enfoque didáctico de la lectura», *Bordón*, 33, enero, pp. 17-39.
- (1953b): «El criterio intrínseco en la hipótesis de normalidad dentro de la experimentación didáctico-pedagógica», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 44, octubre-diciembre, pp. 517-527.
- (1954): «El criterio extrínseco en la determinación de la normalidad dentro de la experimentación didáctico-pedagógica», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 45, enero-marzo, pp. 79-86.
- (1953a): «Consideración causal del aprendizaje escolar», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 50, abril-junio, pp. 83-97.
- (1957a): «Encaminamientos didácticos de los momentos madurativos», *Servicio*, 592, 9 de febrero, p. 15.
- (1957b): «Los momentos madurativos en el aprendizaje de la lectura», *Servicio*, 593, 16 de febrero, p. 15.
- (1959): «Los programas escolares I y II», *Rev. Educación*, 102-103, octubre, pp. 10-13 y 37-41.
- (1960a): «Sentido bipolar de lo didáctico», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 69, enero-marzo, pp. 3-16.
- (1960b): «Objeto de la Didáctica», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 70, abril-junio, pp. 110-129.
- (1960d): «Principios hipotéticos de la Didáctica integral», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 72, octubre-diciembre, pp. 267-277.
- (1960c): «Fundamentos psicológicos de la lectura», en *III Reunión de Estudios sobre el Analfabetismo*, J. N. contra el Analf., Madrid, pp. 178-189.
- (1962): «Dimensiones de la Didáctica contemporánea», *Perspectivas pedagógicas*, 10, 2.º semestre, pp. 131-137.
- (1964): «Maestro de formación convivencial», *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, pp. 53-66.
- (1965): «Tecnología educacional», *Enciclopedia de la Nueva educación* (Suárez, J. L., ed.), APIS, Madrid, pp. 768-784.
- (1967a): «Tecnología didáctica», *Barcelona escolar*, 6, pp. 61-78.
- (1967b): «Problemas y técnicas de diagnóstico pedagógico o educacional», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 100, octubre-diciembre, pp. 315-331.
- (1969a): «Barreras de la investigación didáctica en España», *Rev. Esp.ª Pedagogía*, 106, abril-junio, pp. 103-108.
- (1969b): «Evaluación paradigmática de fases y facetas en la diagnosis pedagógica», en *La educación actual*, C.S.I.C., Madrid, pp. 105-121.
- (1973a): «La Didáctica: Concepto y encuadramiento en la Enciclopedia pedagógica», *Enciclopedia de Didáctica aplicada* (Maillo, A., ed.), Labor, Barcelona, pp. 9-10.
- (1973b): «Acepciones 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.
- (1979): «La enseñanza básica centrada en el niño», *Bordón*, 229, septiembre-octubre, pp. 261-273.
- (1983a): «Didáctica», *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (Sánchez, S., dtor.), Santillana, Madrid, pp. 408-410.
- (1983b): «Didáctica diferencial», *Dicc. Cien. Educ.* (ut supra), pp. 410-441.
- (1983c): «Didáctica especial», *Dic. Cien. Educ.* (ut supra), pp. 411-412.
- (1983d): «Didáctica general», *Dic. Cienc. Educ.* (ut supra), p. 412.
- (1983e): «Didáctica, recursos», *Dic. Cienc. Educ.* (ut supra), pp. 412-413.
- (1983f): «Didactismo», *Dic. Cienc. Educ.* (ut supra), p. 414.
- (1983g): «Didaxis», *Dic. Cienc. Educ.* (ut supra), p. 414.

- (1983-84): «Niveles madurativos y capacidad de aprender», en *Introducción a los estudios pedagógicos*, U.N.E.D., Madrid, pp. 405-435.
- (1986): «Crítica epistemagógica de las decisiones y riesgos didáctico-curriculares comprometidos en diversos paradigmas de evaluación educacional», en *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (Villar, L. M., dtor.), Universidad de Sevilla, pp. 142-184.
- (1987a): *Tecnología educacional*, U.N.E.D., Madrid.
- (1987b): «Didáctica formal», *Didáctica y Tecnología de la educación (Diccionario)* (Sarramona, J. y Ferrández, A., drts.), Anaya, Salamanca-Madrid, pp. 90-93.
- (1987c): «Semiosis epistemagógica de una aporía caliente. Profesorado en forma», Universidad de Granada (Lorenzo, M. y de Vicente, P., drts.), pp. 55-71.
- (1989a): «Sistémica: Hiperespacio invisible aglutinador y metaórico para Organización escolar», en *Organizaciones educativas* (Martín-Moreno, Q., coord.), U.N.E.D., Madrid, pp. 63-104.
- (1989b): «Agonía exultante de la Didáctica general» (en prensa ocho a nueve mil palabras), *Bibliografía superior citada en texto* (extranjera o anónima).
- (1925): (trad.) Dewey, J., «El niño y el programa escolar» (trad. por Luzuriaga, L.), *Revista de Pedagogía*, Madrid (breve opúsculo).
- (1951): Lee and Lee, *The child and his curriculum*, Appleton Cent. Co., New York.
- (1963): *Handbook of Research on Teaching* (Gage, N. L., ed.) Rand Mc Nally, Chicago.
- (1967): Piaget, J., *Logique et connaissance scientifique*, Editions Gallimard, Paris.
- (1973): *Second handbook of Research on Teaching* (Travers, R. M. W., ed.), Rand Mc Nally, Chicago.
- (1984): (trad.) Stenhouse, J., *Investigación y desarrollo del -curriculum-*, Morata, Madrid.
- (1986): *Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, M. B. ed), Macmillan, New York.
- (1989): *Diseño Curricular Base* (ed. infantil, ed. primaria, ed. secundaria I y II), Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones, Madrid.