

ESTATUTO CIENTÍFICO DE LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES

por FRANCISCO DE SALVADOR MATA

Universidad de Granada

Introducción

Objetivo de este artículo es dilucidar el carácter científico de las Didácticas Especiales. En él trataré de exponer mi posición personal sobre la cuestión, aunque al hilo del discurso cite las opiniones de otros autores, con quienes comparto opiniones o de cuyas posiciones disiento.

1. Indefinición epistémica de las Didácticas Especiales

Muchos especialistas en la materia están de acuerdo en que la teoría de la enseñanza, o la teoría didáctica, está por hacer: «Somos conscientes de que todavía no se ha llegado a una teoría de la enseñanza de gran rigor y consistencia y que más bien se está en la fase de progresiva clarificación conceptual y elaboración de un paradigma predominante y cuasi definitivo» [1].

A pesar de que estas palabras fueron escritas hace algunos años, parece que hoy siguen siendo válidas, aunque se esté más cerca de la meta.

Si éste es el estado de la cuestión por lo que se refiere a la Didáctica (a veces llamada «General»), el panorama no es menos halagüeño en lo que respecta a las Didácticas Especiales. Sin que ello sea un argumento científico, algo tiene que ver con una posición epistemológica el catálogo de áreas, elaborado por el Consejo de Universidades.

Sobre el carácter científico de las Didácticas Especiales se plantean algunas cuestiones fundamentales, estrechamente relacionadas:

1.^a) ¿Qué tipo de saber o en qué nivel epistémico se sitúan las Didácticas Especiales? ¿Son teorías científicas, tecnológicas, técnicas o actividades prácticas?

2.^a) ¿Cuáles son sus constituyentes epistémicos? ¿Tienen un objeto propio?

3.^a) ¿Las Didácticas Especiales derivan de la Didáctica General o son autónomas? En todo caso, ¿qué relación mantienen entre ellas? ¿son disciplinas diferentes de la Didáctica o son campos o aplicaciones de ella?

Se constata, en una revisión bibliográfica, que son pocos los autores españoles que hayan abordado el tema de una forma amplia, si se exceptúan a los profesores Fernández Huerta (1973, a y b, 1974, 1983, 1987, 1989) y Fernández (1981, 1982, 1984, 1987). Y eso, a pesar de que en todos los Planes de Estudio, vigentes en las Facultades o Secciones de Pedagogía, figura una materia con la misma o parecida denominación.

Tampoco abundan los autores extranjeros que hayan abordado esta cuestión. Por supuesto, en el ámbito científico anglo-sajón ni siquiera existe el término «Didáctica Especial», como tampoco el de «Didáctica». En el ámbito europeo, hay algunas notables aportaciones, aunque escasas, fundamentalmente procedentes del ámbito germánico (Aebli, 1980; Skagen y Tiller, 1983; Harbo y Kroksmark, 1986; Marton, 1986).

Esta ausencia de reflexión epistemológica puede explicarse quizá por una doble causa. En primer lugar, por la escasa atención prestada a la reflexión epistemológica, no sólo en éste sino en otros campos pedagógicos. De otra parte, por la falta de preparación del didacta en un campo científico o tecnológico (referido a los contenidos curriculares), imprescindible para elaborar una teoría didáctica de la materia, de carácter necesariamente interdisciplinar.

Aunque las aportaciones directas son escasas, pueden inducirse otras, por vía indirecta. En efecto, a partir de las reflexiones teóricas sobre la Didáctica, se pueden hacer reflexiones análogas, aplicables a las Didácticas Especiales.

Hechas estas precisiones, podemos establecer tres posiciones teóricas, perfectamente definidas. La primera defiende el carácter aplicativo y técnico de la Didáctica Especial, que algunos denominan Didáctica Aplicada (Álvarez Méndez, 1987). En este ámbito se incluye la denominada «Didáctica diferencial». Ambas derivarían de la Didáctica.

Otra posición, identificada con los que cultivan una determinada ciencia, técnica o arte, defiende que la didáctica de una materia deriva de la ciencia, arte o técnica que se enseña. Ejemplo paradigmático de esta posición es el lingüista Theodor Ebnetter (1982), cuando se refiere a la enseñanza de la lengua.

Una tercera posición intermedia, con la que me identifico, defiende una cierta independencia de las Didácticas Especiales respecto a la Didáctica, que se considera como la matriz disciplinar, pero no hasta el punto de ser totalmente autónomas y constituir un área independiente.

Quien más claramente ha defendido la primera postura ha sido Ferrández (1981, 1984, 1987). El autor acepta la existencia de las didácticas especiales, cuyo objeto es el «estudio de los contenidos concretos y la problemática que puede reportar la enseñanza y el aprendizaje» [2]. Pero niega el carácter científico a la Didáctica Especial: «La didáctica especial y diferencial tienen carácter permanentemente aplicativo o técnico, pero carecen de cualidad científica en sí mismas, y sólo disponen de ella por la concreción de leyes, principios y normas de la didáctica general» [3]. En un escrito anterior el autor es más explícito y contundente:

«Si existe una didáctica general, que normativiza el proceso instructivo en sus componentes básicos, ¿qué fundamento tienen las didácticas especiales? Es preciso ver claro que lo verdaderamente científico es la didáctica con un campo de aplicación... que se extiende a diferentes grupos de individuos, que se centra en diversos campos culturales... Las didácticas especiales son «praxis» o... técnicas... concretas en un ámbito de aplicación concreto. La sustantividad de la didáctica especial... radica en la didáctica general, verdadera... ciencia de la educación»[4].

En sentido similar se pronuncia Benedito (1987). El autor excluye las Didácticas Especiales del ámbito propiamente pedagógico (en el que se incluye la Didáctica). Por el contrario, las incluye en lo que el autor denomina «ámbito disciplinar», «al que no le conviene el calificativo de ciencias de la educación» sino que lo considera como «capítulos o enfoques diferenciales de las ciencias anteriores» (Teoría de la Educación, Didáctica, Organización Escolar, Orientación...). Más exactamente, define las didácticas especiales como «disciplinas educativas que profundizan en la práctica académica y en la aplicación tecnológica» [5].

Pacios (1981) adopta también una posición ambigua. En efecto, el autor defiende que la Didáctica Especial no es ciencia, pero que tampoco se identifica con la Didáctica General.

Una posición intermedia, más moderada, defienden otros para quienes la Didáctica Especial sigue siendo Didáctica Aplicada (Fernández Huerta, 1974; Álvarez Méndez, 1987). Para el primero, las Didácticas Especiales son «metodologías especiales centradas sobre materias escolares, que varían conforme el método dominante en cada rama del saber» [6].

En la misma línea se sitúa Renzo Titone, para quien las didácticas especiales se generan a partir de la didáctica general. En concreto, de acuerdo con su concepción de la didáctica como metodología de la enseñanza, entiende que las didácticas especiales no son más que variaciones metodológicas en función de aspectos o elementos concretos del acto didáctico. El autor incluye en las didácticas especiales, tanto las referidas a los contenidos (o materias de enseñanza), como las referidas a sujetos, a las que otros denominan «didáctica diferencial» (Titone, 1981, a y b).

Fernández Huerta ha defendido la inclusión de las Didácticas Especiales en el corpus pedagógico, aunque también su carácter aplicativo. El autor las incluye en la «zona de diferenciación», surgida de la consideración y aplicación particularizada de las cuatro disciplinas nucleares de carácter normativo: Pedagogía, Orientación, Didáctica y Organización Escolar (Fernández Huerta, 1973). El autor ha variado más tarde su posición, como se verá más adelante (Fernández Huerta, 1990).

Unas observaciones críticas a estas posiciones:

1.^a) Si la Didáctica (toda didáctica) es una teoría aplicada (en palabras de Fernández Huerta «virtualmente práctica») no tiene sentido hablar de una Didáctica Aplicada, como si hubiera alguna que no lo fuera. Tanto la Didáctica General como la Especial tienen carácter aplicado (son ciencias aplicadas).

2.^a) Defender el carácter aplicativo de las Didácticas Especiales no implica, por ello, negarles carácter científico, por cuanto que la ciencia aplicada es algo más que mera aplicación de principios generales a la práctica. Es decir, la ciencia aplicada necesita de un desarrollo intermedio que vaya ocupándose de temáticas más acordes con las necesidades de la educación, de los sujetos y de las condiciones de la situación concreta. Por ejemplo, en la enseñanza de una materia concreta las necesidades, los sujetos y las condiciones varían.

3.^a) No parece que pueda construirse una «norma técnica» genérica, sin referencia a sujetos y contextos (entre ellos, las materias de enseñanza). La aplicación de la norma genérica a casos concretos

requiere especificaciones ulteriores. Y éste sería, en cualquier caso, el ámbito de la Didáctica Especial. Pero hay algo más que mera aplicación, como veremos.

2. *Niveles epistémicos de las Didácticas Especiales*

Estas observaciones críticas nos introducen en la tercera postura, que he anunciado como propia, algunos de cuyos argumentos han sido propuestos por Fernández Huerta en diversas publicaciones (Fernández Huerta, 1973, 1974, 1983, 1987, 1990). En esta última publicación, el autor ha establecido, de forma nítida, los principios epistemodidácticos para la construcción de las Didácticas Especiales (Fernández Huerta, 1990):

1) 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.

Este principio invalida la posición de los científicos o culturalistas. En efecto, el dominio de una ciencia, arte o técnica no implica la posibilidad o facilidad para enseñarlo.

2) 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. Este principio pone en crisis la posición de quienes defienden el carácter meramente aplicativo de las didácticas especiales, como derivación de la Didáctica General. Porque, en efecto, las normas didácticas especiales no «son mero desarrollo y aplicación de las generales» [7].

El didactismo carece de recursos para pasar de normas generales a normas específicas. Lo cual implica dos aspectos interdependientes: a) el dominio del espacio didáctico, al menos en los cuatro niveles epistémicos inferiores: práctico, técnico, tecnológico y teórico-científico; b) comprensión amplia y precisa de carencias didácticas respecto de cada área cognitiva, técnica o práctica.

3) El simple enlace, entramado o convergencia de normas de Didáctica General y normas del saber o técnica de determinadas disciplinas no puede considerarse Didáctica Especial, mientras no se produzca la integración epistémica entre ambas o queden aglutinadas por algún otro saber o técnica.

La síntesis dialéctica estaría en concebir la Didáctica como un sistema integrado por subsistemas, entre los cuales estaría la didáctica general, la didáctica especial y la didáctica diferencial, entre otras. De acuerdo con este enfoque sistémico, las Didácticas Especiales serían disciplinas propias, a las que correspondería un espacio conceptual propio, aunque, según Fernández Huerta (1990) se sitúen en el nivel artístico y técnico. El autor ha establecido seis niveles epistémicos (o niveles cognitivos) en el espacio didáctico: metacientífico, paracientífico, científico (teórico), tecnológico, técnico y artístico (práctico).

Partiendo de estos presupuestos, creo que la Didáctica Especial, como otras ciencias, ha nacido de la praxis: «Ciertamente, todas las ciencias han nacido de los oficios, de los menesteres prácticos, de las tecnologías anteriores a la ciencia propiamente dicha. Tal es la tesis definitivamente demostrada por historiadores de la ciencia tan prestigiosos como Munford o Bernal... Significa esto que los campos de cualquier ciencia han sido roturados siempre por operaciones anteriores a la ciencia misma, operaciones de naturaleza artesanal y tecnológica» [8].

Creo que la construcción de la Didáctica Especial se produce por *inferencia* generalizadora desde el nivel práctico (es decir, la enseñanza concreta de una materia) hasta el nivel técnico.

Mi opinión va más allá: las Didácticas Especiales pueden alcanzar el nivel teórico-científico con el mismo rango que la Didáctica General. Lo cual no significa que las Didácticas Especiales puedan desgajarse del tronco común que es la Didáctica. De otra manera, las Didácticas Especiales no constituyen un área distinta. A mi entender, serían variables conceptuales de la Didáctica, teorías específicas, pero parciales, reintegrables en una teoría general de la enseñanza. Pero no serían mera aplicación tecnológica de la teoría general de la enseñanza.

Tres argumentos principales pueden aducirse en defensa del carácter científico de las Didácticas Especiales, derivados de la argumentación general sobre las ciencias de la educación (Palop, 1983):

- 1) El «factum»: existe un reconocimiento social e institucional de las Didácticas Especiales. Aunque últimamente se hayan separado de la Didáctica General, más por motivos políticos que académico-epistemológicos, lo cierto es que siempre han estado unidas, constituyendo un área única. Muchas cátedras de Universidad han ostentado la denominación de «Didáctica General y Especial». La disciplina «Didácticas Especiales» (o denominaciones similares) figura en todos los Planes de Estudio vigentes en las Facultades o Secciones de Pedago-

gía (o de Ciencias de la Educación). Los docentes e investigadores adscritos al área de Didáctica han cultivado la Didáctica Especial más aún que los especialistas en una ciencia, arte o técnica. ¿Por qué desgajar del área las Didácticas Especiales y no la Organización Escolar, por ejemplo, o la Evaluación? Las razones de carácter epistemológico, que luego aduciré, no justifican esta fragmentación del área. Ejemplo paradigmático de vuelta a la normalidad y de congruencia epistémica es la denominación de un Departamento de la U.N.E.D.: «Didáctica, Didácticas Especiales y Organización Escolar».

2) Perspectiva histórica: la historia de la Didáctica se identifica, hasta confundirse, con la historia de las didácticas especiales, hasta el punto de que éstas son anteriores a aquella (Titone, 1981, a). En el proceso epistémico de construcción de la Didáctica, el procedimiento inductivo es tan válido o más que el deductivo. Como ha señalado un autor, las didácticas especiales estudian situaciones concretas, fenómenos parciales, realizaciones del concepto «enseñanza». La Didáctica describe, explica y predice los fenómenos particulares de cada acto didáctico. La enseñanza de la lengua o de la matemática, por ejemplo, es un acto didáctico concreto, un fenómeno particular que queda explicado, subsumido, en una teoría general de la enseñanza (Sáenz Barrio, 1987).

3) Perspectiva epistemológica: las didácticas especiales tienen sustantividad propia y se diferencian netamente de la didáctica general, por la especificación del objeto o materia de enseñanza. En efecto, si queremos elaborar una teoría de la enseñanza (éste sería el objeto de la didáctica), o tenemos que aceptar las variaciones inducidas por el objeto entrañable (la materia o contenido del acto didáctico), o prescindimos de los contenidos. En el primer caso tendríamos que elaborar tantas teorías cuantas materias diferentes haya (Didáctica de las matemáticas, Didáctica de la historia...). En el segundo supuesto, estaríamos construyendo una metateoría de la enseñanza, de carácter más abstracto, en cuanto más alejado de la realidad.

Ambas posiciones son reconciliables. En efecto, cada didáctica especial constituye una teoría específica, aunque parcial, de la enseñanza. La elaboración de una teoría general, formal o metadidáctica (Fernández Huerta, 1974), integra las teorías específicas y parciales (objeto de las didácticas especiales). El procedimiento inverso (deductivo) también es legítimo: a partir de una teoría general (formal) de la enseñanza se derivan teorías específicas para la enseñanza en situaciones concretas (en función de los sujetos, de las materias u otras variantes didácticas). Pero, sin duda, el primer procedimiento está más relacionado con la práctica, por cuanto la teoría se genera a partir de ella y no a la inversa.

Ésta es la posición de algunos teóricos de la ciencia. Por citar un ejemplo de actualidad, el reciente premio nobel de Física, Stefen W. Hawking, defiende que «el objetivo final de la ciencia es el proporcionar una única teoría que describa correctamente todo el universo». Pero, como objeta el mismo autor, «es muy difícil construir una única teoría capaz de describir todo el universo. En vez de ello, nos vemos forzados de momento, a dividir el problema en varias partes, inventando un cierto número de teorías parciales. Cada una de estas teorías parciales describe y predice una cierta clase restringida de observaciones, despreciando los efectos de otras cantidades... Si todo en el universo depende de absolutamente todo el resto de él de una manera fundamental, podría resultar imposible acercarse a una solución completa investigando partes aisladas del problema. Sin embargo, éste es ciertamente el modo en que hemos progresado en el pasado» [9].

Perdóneseme la extensa cita, pero de ella puede derivarse fácilmente una proyección analógica al problema que nos ocupa: nuestro universo es la enseñanza, nuestras teorías parciales son las derivadas del análisis de aspectos de la enseñanza (entre los cuales están los derivados de las materias o contenidos de enseñanza, que dan origen a las diversas didácticas especiales) y, finalmente, nuestra aspiración es la elaboración de una teoría general de la enseñanza que englobe y sintetice todas las pequeñas teorías parciales.

En definitiva, la construcción científica de la Didáctica implica una función sintáctica, la de articular los procesos lógicos de la ciencia con los procesos psicológicos del aprendizaje.

Sin ascender al nivel teórico-científico, se perciben también ambas posiciones (deductiva e inductiva). La primera, defendida por Ferrández: «Posteriormente (a la Didáctica) el estudioso de lo didáctico concreta la norma general en situaciones determinadas, allí analiza todas las posibles variables que interviene, capaces de modificar de alguna forma el modelo general... el tipo de materia... cada demanda, a partir de la norma general, unos modelos» [10].

La segunda posición puede estar ilustrada con estas palabras de Titone: «La completa formalización del “proceso didáctico” (...) no podrá hacerse sino después de una madura elaboración de los problemas relacionados con la “materia didáctica” (los contenidos de la enseñanza)» [11].

Explicitaré algunas implicaciones de este enfoque. La teoría de la enseñanza (objeto de la Didáctica) debe asumir una o varias teorías teorías del aprendizaje, por cuanto la función de la teoría de la enseñan-

za es ordenar la acción para conseguir un aprendizaje eficaz en determinadas condiciones (Gimeno, 1982). Ahora bien, existen teorías específicas de aprendizaje (aprendizaje lingüístico, matemático, científico, histórico...). Luego también puede y debe haber teorías específicas de la enseñanza (matemática, lingüística...).

He de observar, por último, que mi enfoque del problema epistemológico no prescinde del tema de la sustantividad de las Didácticas Especiales, en oposición a la Didáctica (llamada General). En efecto, si la construcción de la Didáctica General y de las Didácticas Especiales son inseparables, ello significa que ambas deben estar en el mismo área de conocimiento. Es más, mi opinión es que quizá no constituyen disciplinas diferentes, sino campos («fields») de una misma área (sectores de un mismo círculo, elementos de un sistema o ramas de un mismo árbol).

3. *Objeto de las Didácticas Especiales*

En este epígrafe trataré de dilucidar el carácter sustantivo de las Didácticas Especiales. En efecto, un saber se diferencia de otro por alguna de estas cuatro variables: objeto, método, fin y propiedad o exclusividad (Fernández Huerta, 1990). No parece que el método y el fin diferencien a la Didáctica General de la Especial. Sólo queda, pues, el objeto y su especificidad.

Ahora bien, sin negar la posibilidad de una metateoría o, más sencillamente, de una teoría general de la enseñanza (objeto de la Didáctica General), es claro que no podemos prescindir del contenido (el qué enseñar es una cuestión fundamental en la didáctica). Pero «como cada ciencia a transmitir... presenta una peculiar estructura noética, la Didáctica tratará de ajustarse a cada una de ellas» [12]. «La didáctica no es una competencia formal que se aplica a todos los contenidos, sin preocuparse de la especificidad que deja huella incluso en las técnicas, algo que pueda trasladarse de un área disciplinar a otra, sin entrar nunca verdaderamente en relación con lo que caracteriza a cada una de ellas» [13].

A partir de las propuestas de Gimeno (1981) para construir una teoría de la enseñanza, se pueden derivar líneas para la construcción de la Didáctica Especial. En efecto, si la Didáctica se constituye como una teoría de la enseñanza (una teoría sobre un objeto-modelo). Si el objeto-modelo incluye como elemento estructural los objetivos y éstos se especifican en función de los contenidos de aprendizaje (es decir, contenidos

culturales), como éstos difieren (no son idénticos en cada disciplina), entonces se justifican las didácticas especiales.

Si, de otra parte, el fenómeno de la enseñanza presenta una estructura dinámica, de tal manera que cualquier variación en un elemento repercute en otros elementos, las variaciones del contenido determinan la necesidad de construir una teoría de la enseñanza específica. En función del objeto de enseñanza, las estrategias didácticas serán diferentes y los fundamentos explicativos serán específicos (teoría psicológica y social).

Con todo, parece que el autor niega, en algún sentido, el carácter pedagógico de los contenidos, como elementos de instrucción. En efecto, defiende que «todo lo concerniente a los contenidos de las asignaturas del currículo, su selección, ordenación, etc., es algo que a la teoría de la enseñanza le viene dado por la epistemología de las disciplinas» [14]. Pero reconoce que «en la acción se establecen relaciones complicadas entre él (el contenido), los objetivos educativos, los medios técnicos, las prácticas de evaluación, las relaciones profesor-alumno. Estas relaciones sistemáticas son el objeto de estudio de la teoría de la enseñanza» [15].

Aquí, de nuevo, radica el problema: o la teoría general de la enseñanza asume la ordenación y selección de contenidos, hecha por la ciencia correspondiente, o debe asumir ese reto. En el primer caso, no habrá lugar para la didáctica especial. Es más, cabe el riesgo de que los cultivadores del campo científico-cultural se arroguen competencias para establecer el modelo didáctico y regular el aprendizaje. Ya lo han defendido algunos lingüistas, para la enseñanza de la lengua (Ebnetter, 1982). En el segundo caso, se justificaría plenamente una teoría de la enseñanza específica, opción con la que me identifico.

En efecto, como ya dije antes, si la teoría de la enseñanza debe asumir una teoría del aprendizaje; si existen teorías de aprendizajes específicos (de la lengua, matemáticas...), ¿por qué deberán existir también teorías específicas de la enseñanza (lingüística, matemática...)?

Otro problema es determinar por quién y cómo se construyen las teorías específicas de la enseñanza. ¿Acaso por el didacta, quien asume estructura científica dada, como asume una teoría del aprendizaje, a partir de las cuales elaboraría la teoría didáctica?; ¿o tal vez por el científico, que asume un modelo didáctico y lo adecúa a la estructura de su ciencia? Que la solución sea interdisciplinar no resuelve el problema de la integración de diferentes modelos teóricos, procedentes de campos distintos.

Hay quienes defienden que la selección y ordenación de los contenidos (de la enseñanza o del currículum) compete a la Didáctica (Benedicto, 1987). Mi opinión es que ésta es la justificación de una didáctica especial. Pero hay quienes opinan que esta operación le viene dada al didacta por los cultivadores de la ciencia, arte o técnica de que se trate (Gimeno, 1982).

Para determinar si Didáctica General y Especial son dos disciplinas diferentes, deberíamos establecer la especificidad y diversidad del objeto de estudio. Ahora bien, no está claro entre los didactas cuál es el objeto propio de la Didáctica: ¿la enseñanza?, ¿el acto didáctico?, ¿el currículum? Entiendo que el objeto de la Didáctica es la «didaxis» o acto didáctico. Este concepto incluye otros conceptos más restringidos: tanto la enseñanza y su correlato, el aprendizaje, como, incluso, el currículum [16].

Aunque los autores discrepan en el análisis estructural de estos conceptos (enseñanza, acto didáctico, currículum), todos incluyen en el modelo teórico, como un elemento esencial, «los contenidos», «la materia de enseñanza» (o el qué enseñar, para los curriculares). A partir, pues, de este elemento esencial me parece que puede explicarse la génesis de las Didácticas Especiales.

No se me oculta que algunos autores hacen derivar las Didácticas Especiales del método de enseñanza. Pero, en definitiva, el método deriva, a su vez, de la especificidad del objeto enseñable. Esta es la opinión de R. Titone, de acuerdo con su concepción de la Didáctica como «síntesis orgánica y funcional de una metodología de la instrucción (fin) con una tecnología de la enseñanza (medio)» [17].

El autor, que incluye en la categoría genérica de «didácticas especiales» las que otros autores denominan «didáctica diferencial» o «didáctica terapéutica»... (Fernández Huerta, 1973; Ferrández, 1982; Ferreres, 1987), entiende que decir «didáctica especial» equivale a hablar de una diferenciación del método, en función de una variedad de aspectos concretos en el acto didáctico (Titone, 1981, a).

Este enfoque es compartido por otros autores, que defienden que el método didáctico no es independiente de la materia que se enseña: «El método didáctico no es más que... la organización, adecuada al alumno, del método científico empleado en la disciplina» [18]. En el mismo sentido se expresa Fernández Huerta, quien considera las didácticas especiales como «metodologías especiales centradas sobre materias escolares, que varían conforme el método dominante en cada rama del saber» [19]. En otras ocasiones, el autor prescinde del término «método» y lo sustituye por «decisiones didáctico-normativas», que deben acomodarse «a la estructura del saber, disciplinas o grupos de disciplinas» [20].

Incluso en el enfoque curricular se entiende que la enseñanza no puede desligarse de la disciplina que se enseña: «Enseñar tal disciplina o tal campo del conocimiento es siempre “enseñar” la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento» [21].

De otra parte, dado que el acto didáctico se caracteriza por la intencionalidad, la situación didáctica se perfila, distinguiéndose de cualquier otra situación vital, por la previsión y la ordenación racional. La Didáctica Especial tiene su origen y fundamento en este carácter de previsión y adecuación a los sujetos y al objeto de la enseñanza, en su multiforme variedad. En efecto, es evidente que la metodología deberá definirse en función de tales variables. Tendremos, pues, tantas didácticas especiales cuantos sean los diferentes sujetos y diversas las materias de enseñanza (Titone, 1963).

La consideración del objeto de enseñanza implicará la construcción de didácticas diversas, para las distintas materias o áreas del curriculum (lingüístico-literarias, lógico-matemáticas, físico-naturales, histórico-sociales...). Otros autores, quienes sólo a estas didácticas denominan «didácticas especiales», las clasifican también de forma diferente (Ferrández, 1982; Ferreres, 1987).

Otras posiciones sobre la génesis de la Didáctica Especial, en función del objeto, se centran exclusivamente en el contenido de la enseñanza. La formulación más explícita del argumento me parece la de Ferrández: «...aunque parezca contradictorio... quizá no se puede hablar de que el inicio instructivo es “didáctica general”, ya que cuando alguien piensa en el acto didáctico lo hace referido a una materia de estudio... según esto habría que pensar en la didáctica especial como inicio de la ciencia de la instrucción» [22]. Recientemente el autor ha escrito: «El acto didáctico se hace fenómeno observable cuando hace referencia a un cuerpo especial de contenidos (didácticas especiales)» [23].

Si esto es así, o la Didáctica Especial y Diferencial pertenecen a la esencia de la Didáctica o ésta no es más que un esquema teórico-formal sobre la enseñanza o el acto didáctico. Porque, en efecto, «la completa formalización del “proceso didáctico” (...) no podrá hacerse sino después de una madura elaboración de los problemas relacionados con la “materia didáctica” (los contenidos de la enseñanza)» [24].

Aunque no se considere el método como elemento del acto didáctico, no por ello se prescinde del contenido o disciplina. Por ejemplo, en el modelo comunicativo, «el intercambio (de nociones, influencias, normas...) se produce a través de *acciones diferenciadas*, según el tipo de contenido o disciplina que se afronte y según el tipo de relación intelec-

tual u operativa que se mantenga con dicho contenido... De otra forma, el mensaje condiciona, induce variaciones en el acto comunicativo y en sus elementos (canal, código, audiencia...) [25].

En síntesis, el objeto de la Didáctica Especial (sea el análisis del contenido de la enseñanza, sea la formalización de normas técnicas) es irreductible al objeto de la Didáctica General (sea la enseñanza, sea el acto didáctico, o el curriculum). Aunque la Didáctica Especial (como teoría y como práctica) debe y puede contribuir a la construcción de la Didáctica General.

4. *Perspectiva interdisciplinar*

Lo dicho hasta aquí explica sobradamente el epígrafe. En efecto, no parece que la Didáctica Especial pueda construirse de forma totalmente autónoma, sin el concurso de otros saberes, pedagógicos o no.

Las Didácticas Especiales tienen carácter interdisciplinar o transdisciplinar, tanto para quienes sólo le otorgan un carácter meramente aplicativo o técnico, derivado de la Didáctica (Benedito, 1987), como para quienes le conceden sustantividad propia (Fernández Huerta, 1990). Benedito asigna a las Didácticas Especiales la función de hacer de puente entre los diversos departamentos de Didáctica.

Obviamente, los que defienden la existencia de una sola Didáctica, entre cuyas competencias incluyen el análisis de los contenidos, también defienden su carácter interdisciplinar. En efecto, «la didáctica se sitúa entre las disciplinas, las metodologías y las técnicas» de manera que «sólo una verdadera colaboración interdisciplinar puede construir didácticas no aisladas sino funcionales, tanto respecto a la estructura de las asignaturas como a los procesos de aprendizaje» [26].

La interpretación más reciente, y acertada, a mi juicio, acerca del carácter interdisciplinar de las Didácticas Especiales es la de Fernández Huerta (1990). El autor ha recuperado en la estructura epistémica la Organización Escolar, tan minusvalorada un tiempo y ahora recuperada. En efecto, según Fernández Huerta, la construcción de la Didáctica Especial se basa en tres pilares: 1) Saber o disciplina especial (que, en sentido genérico, incluiría ciencia, técnica y arte); 2) Didáctica; 3) Organización Escolar. La fusión epistémica de estos tres pilares puede analizarse en los seis niveles cognitivos (o espacios didácticos), antes citados, aunque no sea necesaria la integración en todos ellos.

Los tres pilares, o disciplinas fundamentales, son básicos, constitu-

tivos, necesarios, pero ninguno excluyente. La Didáctica Especial se produce no como resultado sumativo sino como integración epistémica de las tres disciplinas, de manera que se constituye una nueva saber o disciplina. Por supuesto que, dado su origen epistémico, esta nueva disciplina es de carácter netamente pedagógico.

Aunque comparto plenamente la idea del profesor Fernández Huerta, quisiera añadir unas matizaciones. Como en el componente «Didáctica» debe incluirse un subcomponente psicológico y sociológico, cuya interacción con el componente «Disciplina Especial» nos daría otros saberes (Psicología de... Sociología de... la Lengua, por ejemplo), incluiría también estos saberes como ciencias fundamentales de la Didáctica Especial.

En efecto, la Didáctica como teoría de la enseñanza se construye como un sistema complejo en cuya estructura se pueden distinguir varios subsistemas: un subsistema psicológico, un subsistema sociocultural y un subsistema pedagógico-didáctico, bien entendido que este último caracteriza y configura todo el sistema.

Como han subrayado varios autores (Blankerts, 1980; Englund, 1984; Gudem, 1983; Holmberga y otros, 1986; Wallin, 1988), el objeto de la Didáctica es la fundamentación racional de las relaciones entre contenido y forma de la enseñanza (o entre contenido y método). Esta fundamentación racional consiste en analizar las relaciones entre contenido y forma desde una perspectiva axiológica y cognitiva. Es decir, se trata de dotar esta relación de coherencia lógica y consistencia con un sistema de valores y una teoría del conocimiento. Por lo cual, la teoría didáctica se constituye como un subconjunto o parte de la teoría de la educación (Bruhn, 1954; Harbo y Kroksmark, 1986).

El análisis de las relaciones entre contenido y forma pasa necesariamente por el análisis previo de las relaciones entre contenido y procesos de aprendizaje (subsistema psicológico) y entre contenido y contexto sociocultural (subsistema sociocultural).

En esta perspectiva, la consideración de las relaciones del contenido (perspectiva epistemológica) con otros elementos del acto didáctico (o subsistema didáctico) constituye el núcleo de la llamada Didáctica Especial. Sin que por ello tengamos que considerarla como una disciplina independiente de la Didáctica. Bastaría con definirla como un campo de investigación («field») de la Didáctica o como una parte de ella.

Analizaré esta apretada síntesis. La Didáctica aborda dos cuestiones fundamentales: QUE y COMO enseñar. Obviamente la segunda depende de la primera. La determinación del qué enseñar no es una

competencia atribuible a los cultivadores de las ciencias, las técnicas o las artes que se enseñan. Es competencia de la Didáctica. Esta, en cuanto subteoría de la educación, determinará el contenido de la enseñanza en función del análisis de las relaciones de éste con otros elementos del sistema (proceso de aprendizaje, exigencias socioculturales) y, sobre todo, en función de su valor educativo (formativo).

De acuerdo con lo dicho, una forma de enseñanza (o un método) debe adecuarse a unas determinadas exigencias (en esto radica, en parte, lo que algunos autores han denominado fundamentalmente racional de la enseñanza):

1) Adecuación al fin general de la formación: Es preciso determinar el valor formativo de las diversas materias (científicas, culturales, técnicas o artísticas), y en consecuencia, el modo en que su enseñanza puede alcanzar efectivamente dicho objetivo. Obviamente esta función didáctica conecta con la Teoría de la Educación.

2) Adecuación a la lógica interna de las disciplinas: El conocimiento de la estructura y de los métodos con que operan las diversas ciencias debe guiar la construcción de un método o la determinación de estrategias didácticas.

3) Adecuación a la Psicología del Aprendizaje: El conocimiento del proceso y de las leyes que rigen el aprendizaje de las distintas materias curriculares así como la determinación de las características diferenciales de los sujetos del aprendizaje con condición indispensable para la construcción de un método didáctico racional.

4) Adecuación a las experiencias sociales: La selección de contenidos (qué enseñar) y la forma de enseñarlos (cómo enseñar) debe adecuarse a las exigencias sociales y a las teorías culturales dominantes en una sociedad determinada.

Aunque es obvio que en las exigencias de adecuación se establece un orden jerárquico cuya primacía la ostentan los fines educativos, no lo es menos que en la derivación de estas exigencias hay que contar con la elaboración de otros saberes o disciplinas no estrictamente pedagógicas. Aquí radica el carácter interdisciplinar de la Didáctica. Y, en consecuencia, el carácter interdisciplinar de la Didáctica Especial.

En efecto, el subsistema psicológico y sociocultural en su interacción con los diversos contenidos de la enseñanza genera diversas teorías específicas (del aprendizaje o de la cultura), que deben ser tenidas en cuenta en la construcción del subsistema didáctico. Éste es, a mi juicio, el fundamento o justificación de las Didácticas Especiales. Éstas serían,

como ya he apuntado antes, teorías específicas, aunque parciales, de la enseñanza, en cuya construcción colaboran diversas teorías específicas: del aprendizaje (de la lengua o de la Historia, por ejemplo) de la sociedad o de la cultura (Sociolingüística, Teoría marxista de la historia, por ejemplo).

En el enfoque curricular sucede otro tanto. He de advertir que, a mi juicio, el concepto de curriculum es una sustitución innecesaria, aunque novedosa, del objeto de la Didáctica: el acto didáctico. La teoría curricular denomina «fuentes» o «fundamentos científicos del currículum» lo que más arriba he denominado «subsistemas», aunque aquella adopte distinta terminología.

El tema fundamental en la construcción de la Didáctica Especial es lo que en la teoría curricular se denomina «fuente epistemológica». En la interpretación de Fernández Huerta esta fuente se identificaría con «El Saber o Disciplina Especial». Es obvio que esta fuente no es única y que la racionalidad del curriculum exige que esta instancia se armonice con las exigencias derivadas de otras fuentes. Y en ello estriba la función de la Didáctica, en su dimensión práctica.

En definitiva, en las Didácticas Especiales como en la Didáctica General (y en otras ciencias pedagógicas) se dan cita, confluyen y aportan la mayor parte de las Ciencias de la Educación.

El carácter interdisciplinar de la Didáctica no es óbice para concederle una cierta autonomía respecto a las ciencias o saberes que la fundamentan. En efecto, la función de la Didáctica no se identifica con ninguna de las otras ciencias o saberes.

Tampoco me parece necesario distinguir una Didáctica (llámese General o sin otro apelativo) de unas Didácticas Especiales. Estas serían campos de actividad de aquella o teorías parciales de una teoría general de la enseñanza o, en todo caso, aplicación concreta de un esquema formal abstracto (en el caso del diseño curricular, una aplicación de un esquema formal de diseño a un área concreta de conocimientos).

5. Conclusiones

Aún a riesgo de repetir ideas ya expresadas a lo largo del artículo, en este epígrafe persigo un triple objetivo:

- 1) Fijar brevemente mi posición personal sobre el tema.

- 2) Hacer una síntesis de las ideas fundamentales.
- 3) Establecer una base para la discusión con los expertos.

Los argumentos desarrollados permiten establecer las siguientes conclusiones:

1.^a) Las Didácticas Especiales están aún en un estadio de indefinición epistémica.

2.^a) Históricamente las Didácticas Especiales son anteriores a la Didáctica General.

3.^a) Las Didácticas Especiales deberían estructurarse como teorías específicas o teorías parciales de la enseñanza, insertas en una matriz disciplinar: la Didáctica. Construidas de modo inductivo, se integrarían en una teoría general de la enseñanza. Construidas en forma deductiva, derivarían de una teoría general de la enseñanza.

4.^a) Las Didácticas Especiales no son independientes de la Didáctica: constituyen campos («fields») o variables conceptuales de ella. La Didáctica sería un sistema (o matriz disciplinar) integrado por subsistemas entre los cuales estaría la Didáctica General, las Didácticas Especiales y la Didáctica Diferencial.

5.^a) Las Didácticas Especiales, sin embargo, poseen cierta autonomía o especificidad, respecto a otros campos de la Didáctica, por su objeto de estudio: las relaciones del contenido de la enseñanza (el qué enseñar) con otros elementos del acto didáctico.

6.^a) Las Didácticas Especiales, al igual que la Didáctica como matriz disciplinar, tienen carácter interdisciplinar, por cuanto en su construcción epistémica integran conocimientos procedentes de diversas disciplinas (Psicología, Sociología, Ciencia, Arte y Técnica).

7.^a) Las Didácticas Especiales tienen un carácter netamente pedagógico, por cuanto su episteme consiste en la derivación de normas de acción para optimizar la enseñanza en situaciones concretas. En este sentido, su episteme no se confunde ni se deriva de las ciencias, artes o técnicas, objeto de enseñanza. Por cuanto las normas se justifican en función de un sistema de valores, establecido en la Teoría de la Educación, las Didácticas Especiales constituyen un subconjunto o parte de la teoría de la educación.

Dirección del autor: Francisco Salvador Mata, Escuela Universitaria del Profesorado, Campus de Cartuja, 18071, Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 4.IV.1991.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1980) Fachwissenschaft, Psychologie und fachdidaktik, pp. 17-28, *Bildungsforschung und Bildungspraxis* II:3.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987) Didáctica Aplicada a la enseñanza de la lengua, pp. 225-239, en J. M.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ (Ed.) *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua* (Madrid, Akal).
- BARTOLOMEIS, F. de (1986) *La actividad educativa. Organización, instrumentos y métodos* (Barcelona, Laia).
- BENEDITO, V. (1984) *Universidad y docencia* (Barcelona, P.P.U.).
- (1987) *Introducción a la Didáctica* (Barcelona, Barcanova).
- BLANKERTZ, H. (1980) *Teorien und modelle der Didaktik* (München, Juventa Verlag).
- BRUHN, K. (1954) Didaktik – vad är det? en *Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen* (Uppsala Universitet, n. 85).
- CASTILLEJO, J. L. (1978) *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación* (Madrid, Anaya).
- DAROS, W. D. (1982) Encuadre epistemológico de la Didáctica, pp. 32-63, *Didáctica Experimental* I:1.
- DE CORTE, E. y OTROS (1979) *Les fondements de l'action didactique* (Bruselas, De Boeck).
- DOYLE, W. (1983) Academic work, pp. 159-199, *Review of Educational Research*, LIII:2.
- EBNETER, Th. (1982) *Lingüística Aplicada* (Madrid, Gredos).
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1973, a) La Didáctica: concepto y encuadramiento en la Enciclopedia Pedagógica, pp. 9-19, en MAILLO, A. (dir.) *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, I (Madrid, Labor).
- (1973, b) Aceptaciones y divisiones de la Didáctica, pp. 20-30, en MAILLO, A. (dir.) *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, I (Madrid, Labor).
- (1974) *Didáctica* (Madrid, U.N.E.D.).
- (1983) Didáctica Especial, pp. 408-410, en *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Madrid, Diagonal-Santillana).
- (1984) Sentido de la Didáctica dentro del campo de las Ciencias de la Educación, pp. 437-477, en *Introducción a los estudios pedagógicos*, II (Madrid, U.N.E.D.).
- (1989) Prólogo sistémico, en *Didáctica (Curso de Adaptación)* (Madrid, U.N.E.D.).
- (1990) Niveles epistemológicos, epistemológicos y epistemodidácticos de las Didácticas Especiales, *Enseñanza*: 8.
- FERRÁNDEZ, A. (1981) La Didáctica: ciencia normativa, pp. 65-84, *Anuario*: 1.
- (1982) El contexto de la Didáctica Diferencial, pp. 5-18, *Educación*: 2.
- (1984) La Didáctica contemporánea, pp. 227-253, en SANVISENS, A. y OTROS, *Introducción a la Pedagogía* (Barcelona, Barcanova).
- (1987) Introducción, pp. IX-XXXI, en FERRÁNDEZ, A. y SARRANOVA, J. (dirs.) *Didáctica y Tecnología de la Educación* (Madrid, Anaya).
- FERRERES, V. (1987) Didácticas Especiales, pp. 93-97, en FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (dirs.) *Didáctica y Tecnología de la Educación* (Madrid, Anaya).
- GIMENO, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Madrid, Anaya).
- (1982) La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la

- enseñanza, pp. 467-499, en PÉREZ, A. I. y ALMARAZ, E., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (Madrid, Zero, Zyx).
- GUNDEM, B. B. (1983) *Skolens oppgave og innhold (En studiebok i didaktik)* (Oslo, Universitetsforlaget).
- HAWKING, S. W. (1988) *Historia del tiempo* (Barcelona, Crítica).
- HARBO, T. y KROKSMARK, T. (1986) *Grundskolans didaktik* (Lund, Studentlitteratur).
- LUNDGREN, U. P. (1987) Didaktikens namn?, pp. 27-38, *Forskning m utbildning*, XIV:3.
- MARTON, F. (1986) (Ed.) *Fackdidaktik* (Lund, Studentlitteratur).
- PACIOS, A. (1981) *Introducción a la Didáctica* (Madrid, Cincel).
- PALOP, P. (1983) Epistemología de las ciencias humanas, pp. 33-71, en BASABE, J. y otros, *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía* (Madrid, Anaya).
- PHENIX, P. P. (1978) The use of the disciplines as curriculum context, en ORLOSKY, D. E. y SMITH, B. O. (Eds.) *Curriculum development. Issues and Insights* (Chicago, Rand McNally).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985) *Currículum, acto didáctico y teoría del texto* (Madrid, Anaya).
- SAENZ BARRIO, O. (1987) *Proyecto docente para el concurso a una Cátedra de Didáctica* (inédito).
- SALVADOR MATA, F. y MOLINA RUIZ, E. (1990) Las Didácticas Especiales en la formación del pedagogo, pp. 513-526, en ZABALA, M. A. (Ed.) *La Formación Práctica de los Profesores* (Universidad de Santiago).
- SCHWAB, J. J. (1974) The concept of the structure of a discipline, en EISNER, E. y WALLANCE, E. (Eds.) *Conflicting conceptions of curriculum* (Berkeley, McCutchan).
- (1977) Structure of the disciplines: meanings and significances, en BELLACK, A. y KLIERBARD, M. (Eds.) *Curriculum and Evaluation* (Berkeley, AERA).
- SKAGEN, K. y TILLER, T. (1983) *Fag – Skole – Samfunn (Innföring i fagdidaktik)* (Oslo, Aschehoug).
- SMITH, B. O. (1986) Teaching, pp. 11-15, en DUNKIN, M. J. (Ed.) *International Encyclopedia of teaching and teacher education* (New York, Pergamon Press).
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid, Morata).
- TITONE, R. (1963) *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche* (Zurich, P.A.S.-Verlag).
- (1970) *Metodología didáctica* (Madrid, Rialp).
- (1981,a) *La ricerca in Psicolinguistica Applicata e in Glottodidattica* (Roma, Bulzoni).
- (1981,b) *Psicodidáctica* (Madrid, Narcea).
- WALLIN, E. (1988) Notes on Didactics as a field of research, pp. 1-7, *Scandinavian Journal of Educational Research*, V: 32.
- ZABALZA, M. A. (1984): El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional, pp. 9-38, *Enseñanza*: 2.

SUMMARY: SCIENTIFIC STATUS OF SPECIAL DIDACTICS.

The aim of this paper is to discuss the scientific status of the so called Special Didactics. In this context some questions must be answered: what kind of knowledge Special Didactics are they or what epistemic level they place at? Are they a scientific theory, a technology, a technic or a practical matter? What is their specific subject? Are they derived from General Didactics, that is, are they fields of Didactics or are they autonomous knowledge?

A survey on the Spanish Bibliography make evident that no much attention is payed to this question by spanish writers.

To definite the scientific status of the Special Didactis a piagetian approach is followed (lexical, historical and epistemological).

KEY WORDS: Special Didactics. Teaching theory. Educational Epistemology.