

# DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

**Adalberto Ferrández Arenas**  
Dpt. de Pedagogia i Didàctica. U.A.B.

## RESUMEN

Una reflexión sobre las didácticas especiales no puede aislarse de una revisión sobre la enseñanza de la cultura y de las prioridades que en ella se establecen. Enfoques logocéntricos, psicocéntricos o empirocéntricos conllevan opciones curriculares y organizativas distintas e implican diferentes necesidades respecto a la formación inicial y permanente del profesorado.

## ABSTRACT

A study about special didactics can not be considered separately from a revision about the teaching of culture and of the priorities which are established in it. Logocentric, psycocentric and empirocentric approaches bear different syllabuses and organisational options and imply different needs with respect to preliminary and permanent teacher training.

However, and in spite of the different points of view, it is possible to synthesise from experience. The one we analyse here, tries to combine the way to present the contents (logocentric, psycocentric or empirocentric), the treatment that they are given together with the teaching aims (formal, axiological, mental or culture-giving).

## 0. Introducción

Hay confusión en el ámbito de las Didácticas Especiales y curiosamente, ante tal situación, se reacciona bajo modelos de resistencia al cambio. En ocasiones la confusión es un acicate para buscar nuevas formas de acción; es en realidad el punto de partida de la innovación. Pero, a veces, la confusión genera un proceso de reafirmación en las estructuras ya existentes, evitando así cualquier movimiento de toma de decisiones para la transformación de la realidad asentada.

Entre otras posibles salidas de este discurso acerca de la confusión en las Didácticas Especiales, se puede pensar en el problema que subyace en las diversas interpretaciones que hay en la enseñanza de la cultura. Existe un amplio espectro de consideraciones sobre tal enseñanza de la cultura que se especifica desde los que se quedan clavados en lo logocéntrico, como consideración de lo científico, tecnológico o del mero saber sin implicación ideológica o axiológica, hasta los que parten de la cultura objetiva para instrumentar desde ella la transformación social.

La interpretación del papel de las Didácticas Especiales en la estructura del currículum es hoy poco clara, dadas las diversas visiones interpretativas existentes; es decir, cada solución que se propone como válida depende de un punto de vista pedagógico que se adopta, con lo que tal forma de proceder conlleva sustantivamente a la parcialidad de soluciones y, como consecuencia, al aumento de la confusión que repercute en lo teórico y en lo práctico.

Aquí intentaremos un análisis del fenómeno con espíritu totalizador para dar una visión más clara de esta confusión actual. Veamos (sin perder de vista que todavía estamos en la introducción) una aproximación al problema mediante el análisis de la realidad cotidiana de enseñanza.

La responsabilidad de la enseñanza pivota en torno al *docente* que es quien tiene competencia para ejercer la función indicativa en una o varias materias del currículum. A la hora de planificar los contenidos de las materias concretas y en el momento del proceso de enseñanza, puede adoptar distintas modalidades de acción: se decanta por dar prioridad (no exclusividad) a las características de aprendizaje de los discentes; o bien concede más importancia al mundo de las experiencias e intereses de los alumnos; puede también priorizar la sistematización de los contenidos de acuerdo al haber de las ciencias o tecnologías de las que forman parte; o bien adopta una modalidad matricial, de forma que combine adecuadamente, de acuerdo a los criterios previos, las tres modalidades anteriores. No estamos hablando de otra cosa que de la clásica, pero vigente interpretación de la enseñanza de contenidos instructivos: psicocéntrica, empirocéntrica, logocéntrica o total.

Pues bien, ante este número de posibilidades, la opción docente (así aparece cuando se analiza el fenómeno en la realidad cotidiana del aula) es la *logocéntrica*. Está más interesado, y en ocasiones obsesionado, por la estructura de los conocimientos que transmite, dejando al margen de su consideración el mundo de las posibilidades de aprendizaje discente así como su ámbito experiencial y de intereses.

Si esta realidad se manifiesta así, es necesario buscar alguna justificación, máxime cuando el fenómeno es generalizable a un elevado tanto por ciento en ocasiones instructivas. Todo apunta hacia el curriculum de formación de los profesores.

La *formación inicial* docente es, hoy por hoy, claramente logocéntrica; su trabajo formativo inicial se basa en el dominio teórico-práctico de las ciencias, saberes o tecnologías a las que va a dedicar su docencia. De esta constación no se libran los profesores de enseñanzas medias y un número elevado de docentes de primaria (¿no pasa algo raro también en el último año de educación infantil?). A todo ese entramado de contenidos se les da un barniz didáctico con la esperanza de que la transferencia ejercerá su beneficencia y el docente será capaz de «hacer» didácticamente a partir de lo que «sabe». Ya es hora de convencerse de la imposibilidad de pasar al campo de la práctica desde el dominio de ámbito teórico, esta transferencia no se da con facilidad ni menos por atonomasia y el profesor camina en su trabajo con dos hatos, uno en cada hombro, sin relación ni complementariedad.

Un acercamiento a la solución puede emprenderse desde un adecuado balanceo, entre la formación inicial y continua del profesor, entre lo propio de los contenidos curriculares y lo genuino de lo pedagógico, arropado todo ello por un conocimiento de la realidad contextual de los espacios y tiempos educativos. De alguna forma se está reclamando la imagen que nace de la acción convergente del científico, el perito y el artista. Hasta el momento actual, sin embargo, siempre se ha abogado por el estado de «científico», buen conocedor del campo de la disciplina desde el ángulo de los contenidos que le dan cuerpo, pero nada más.

De algún modo, hemos llegado a un punto en el que ya podemos concretar algún principio didáctico. Se puede especificar así: la confusión existente en el campo concreto de las Didácticas Especiales se despeja si se contempla bajo un enfoque sistémico que considere la necesidad de multivariiedad de estrategias metódicas, la configuración epistémica de los contenidos curriculares y la adecuación de estos dos elementos al grupo destinatario de enseñanza.

Intentemos ahora ver si esto tiene visos de certeza desde otros planteamientos. Conviene recordar que el fenómeno «confusión» lo estamos contemplando con espíritu totalizador. De acuerdo a ello, lo estudiaremos ahora según los planteamientos semióticos de la teoría de Titone (1981):

a) *El nivel sintáctico* de la «didaxis» determinaría la posibilidad de multivariación de estrategias didácticas, sobre todo centradas en la relación de las posibles combinaciones de los códigos de comunicación verbal y no verbal. A estas relaciones de carácter comunicativo, se pueden añadir las distintas modalidades de actividad docente y discente (trabajo individual, en grupos, individualizado, expositivo, diálogo abierto, etc), con lo que la multivariación de estrategias está garantizada.

b) *El nivel semántico* de la «didaxis» delimita las relaciones entre los códigos de comunicación y la tipología de los contenidos. No es lo mismo transmitir contenidos nocionales que contenidos axiológicos en base a planteamientos actitudinales; en uno y otro caso habrá una diferencia notable del uso de lo verbal. Sirva esto como un ejemplo aclaratorio, ya que no tenemos intención aquí y ahora de establecer un cuerpo sistemático de relaciones.

c) *El nivel pragmático* establece la relación entre los signos o códigos de la comunicación y las características personales de cada uno de los componentes del grupo destinatario. Es el momento de adecuación del lenguaje a las posibilidades de cada participante en el proceso instructivo.

De algún modo, y desde esta panorámica, los ámbitos de acción en cada didáctica especial quedarían subsumidas en: *lo propio de lo metódico, lo pertinente al contenido científico y el genuino de lo psicocéntrico*. Vista la confusión desde esta triple perspectiva, comienza a aclararse el problema aunque todavía sea un proyecto global y en origen.

El discurso queda centrado en tres elementos y hay que elaborarlo con un enfoque sistémico; por lo tanto en cada momento y cuando se hable de un elemento, los demás están presentes de alguna manera. Estos elementos interactuantes son:

1. La dispersión de las Didácticas Especiales.
2. La inadecuación de los contenidos a las características de los grupos destinatarios.
3. La monotonía en la actividad instructiva.

## **1. Estado actual de las Didácticas Especiales**

No vamos a adoptar una metodología histórica y ver cómo se abandona el trivium y cuadrivium para ir gestándose una nueva estructura curricular. Es más conveniente descubrir por qué lo que existe ahora es así y no de otra manera; es decir, cuál es la base teórica que sustenta esta estructura cuyos

componentes toman distinta importancia cuantitativa, pero no rompen la realación cualitativa.

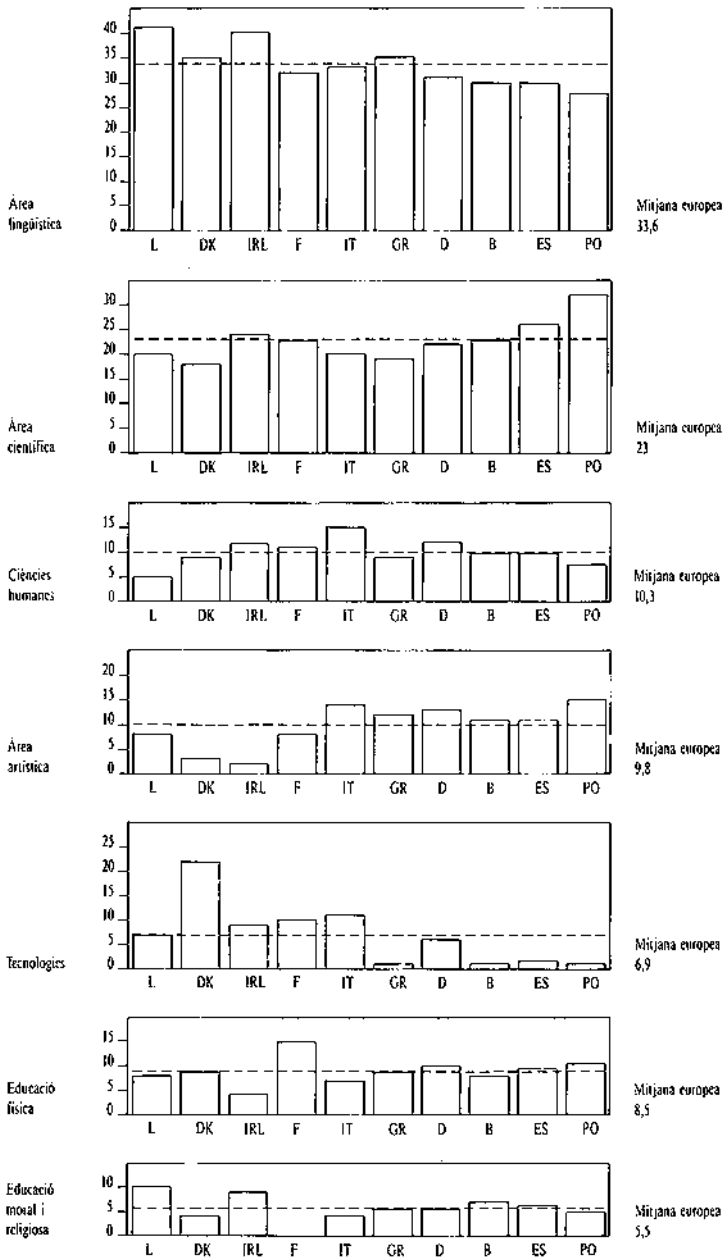
Puede suceder que en un momento y lugar determinados la matemática y las ciencias naturales tomen mayor importancia que las ciencias sociales y la expresión artística; esta importancia se puede ver en los horarios semanales, por ejemplo. La diferencia cuantitativa a favor de algunos tratamientos en detrimento de otros no hace desaparecer ninguno de los existentes en las Didácticas Especiales. Unas materias pueden tener más importancia ahora y otras pasado un tiempo, pero por ello no desaparecen ni unas ni otras, sino que existe el mismo orden estructural.

Cada situación histórica y social impulsa a un tipo de contenidos en detrimento de otros, aunque parece que siempre existe la tendencia a mantener una hegemonía de lo verbal y numérico y de marcado carácter instrumental. Hoy, por ejemplo, en los currícula de la Comunidad Europea todo se articula entorno a la expresión oral y escrita, los lenguajes científicos, las ciencias humanas, la expresión artística, la educación técnica y tecnológica, la educación física y la educación moral y ética. Pero dentro de este contexto estructural alcanzan mayor importancia que en años anteriores y muy cercanos la educación técnica y tecnológica en el ámbito de las nuevas tecnologías. Pero además de esta línea que parece lógica en la perspectiva de las necesidades sociales, la Comunidad Europea se ha empeñado en dar importancia a temas de carácter interdisciplinar: educación sanitaria, educación cívica y vial, los derechos del hombre, el entorno físico y social, etc. Para no ampliar más el discurso en esta idea tan sencilla, aunque importante, copiamos el cuarto comparativo de Villarmau (1989:29) sobre la dedicación horaria a las distintas áreas del curriculum en los distintos países de la Comunidad Europea (ver cuadro 1). Ya se ha dicho que el horario es un indicador de la importancia de los contenidos.

En resumen, por tanto: hay variación en la consideración cuantitativa de las materias del curriculum, pero se mantiene siempre la estructura cualitativa. Siendo así, volvamos a la pregunta anterior: ¿cuál es la base teórica en la que se sustenta esta estructura?

### **1.1. Los contenidos y la teoría de la comunicación**

No es nada nuevo la relación que muchos autores han intentado entre la teoría de la comunicación y la teoría de la enseñanza. Podríamos comenzar a estructurar una comparación biunívoca de cada uno de los elementos dentro de un contexto endógeno y exógeno; tendríamos que comparar la función comunicativa del emisor y receptor con la función de enseñanza y aprendizaje del docente y discente; también se puede poner en parangón la



**Cuadro 1. Dedicación horaria a las áreas del currículum en los distintos países miembros de la CEE.**

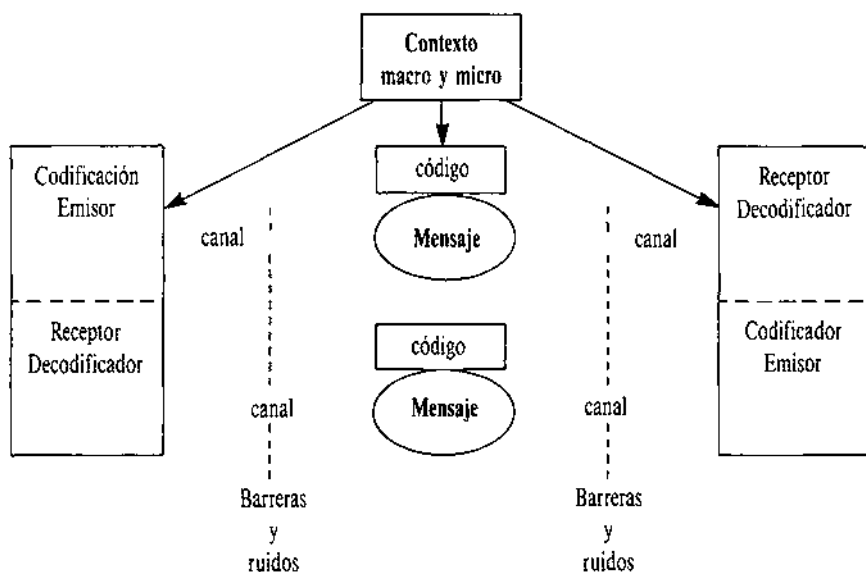


Figura 1. La comunicación bidireccional.

tipología del canal y los distintos materiales didácticos dentro de las estrategias metódicas (ver figura 1). Pero lo que aquí nos interesa es centrarnos en el *mensaje* que se comunica y en el *código* del que nos servimos para codificar y decodificar ese mensaje, aunque sin perder de vista la pertenencia al sistema de comunicación bidireccional.

¿Cómo elaboramos desde aquí una división de contenidos de modo que posteriormente se estructuren las Didácticas Especiales? Cuando dos o más personas se comunican usan un código que ambos dominan y que les permite la constante codificación de los mensajes. Los tipos de código pueden ser:

a) *Simbólico*: No existe relación natural entre significado y significante; sólo existe relación convencional, por lo que su uso requiere un cierto grado de abstracción además de un nivel de dominio de los signos que constituyen todo el elenco convencional. El código simbólico se especifica en los convencionalismos *verbales* y *numéricos* a los que habría que añadir lo propio de la semiología de la imagen que todavía no ha influido en la estructura de los contenidos del currículum.

Curiosamente la *expresión verbal* y la *expresión numérica* son dos componentes básicos del currículum de la formación de base. También la curiosidad llama la atención en sentido negativo: ¿Por qué no se enseña a manejar el código simbólico que se especifica en imágenes convencionales, es decir,

sin relación natural con lo que representan? Todavía no se ha añadido al currículum de forma habitual este tratamiento del código simbólico. Sin embargo, y dada la libre circulación entre países con código verbal distinto, cada vez toma más importancia el dominio de la imagen convencional. Es un simple apunte que refuerza el concepto anterior acerca de la existencia de unos contenidos u otros de acuerdo a las necesidades sociales. La imagen simbólica todavía no ha sido sentida como necesidad social generalizada de todos los ciudadanos.

b) *Analógico*: Hay una cierta relación natural entre el significado y el significante por lo que se requiere un cierto grado de abstracción para codificar y descodificar.

Todo el campo de la *expresión dinámica* entraría de lleno en este modelo de código de comunicación. El mimo, la pantomima, la expresión no verbal y hasta la música pertenecen a este modelo con pleno derecho.

Así como en el caso del código simbólico había una deficiencia proveniente del mundo de la imagen, aquí hay una clara anomalía nacida del uso. La tradición judeocristiana en nuestra sociedad ha influido negativamente en el uso rico de la comunicación no-verbal; el gesto, la postura corporal, los gestos de manos y brazos, etc. han estado coaccionados por una cultura de «recato austero». Con ello se ha perdido la riqueza decodificadora de lo no verbal.

El hombre actual tiene que aprender muchos gestos porque «el lenguaje del cuerpo es más universal que el de la palabra. Aunque hay algunas diferencias debidas a factores culturales, existen a pesar de ellas elementos comunes, referidos fundamentalmente a gestos reveladores de emociones básicas» (MOROS, 1983: 14). Estas ventajas en la comunicación justifican por sí mismas la existencia de lo dinámico, concreción del código analógico en la educación.

De todos modos, y a pesar de las deficiencias, las distintas manifestaciones de la *expresión dinámica* son componentes sustantivos de la formación de base.

c) *Iconico*. La relación del significado y del significante pueden llegar a ser tal que se «confunda» el uno con el otro. La capacidad para decodificar mensajes elaborados en código icónico no requiere casi la existencia de aptitud abstracta; su aprendizaje se logra por educación informal, es decir, al vivir en un medio físico y social determinado se logra codificar y decodificar mensajes por el mero hecho de vivir actuando en ese medio. Cuando lo icónico se acerca a lo convencional (Cuadros, diagramas de flujo, etc.) es necesaria una enseñanza específica de los «quasiconvencionalismos» que comienzan a emerger.



Sea como sea, nadie duda de la existencia de lo plástico, concreción de lo icónico, en los currícula de la formación de base.

De acuerdo a este análisis del código en la comunicación bidireccional queda claro que existen, como mínimo, cuatro núcleos temáticos en el currículum de formación de base:

- *Área de expresión verbal*: Lengua.
- *Área de expresión numérica*: Matemáticas.
- *Área de expresión dinámica*: Mimo, teatro, educación, física, música, etc.
- *Área de expresión plástica*: Dibujo, escultura, pintura, modelado, etc.

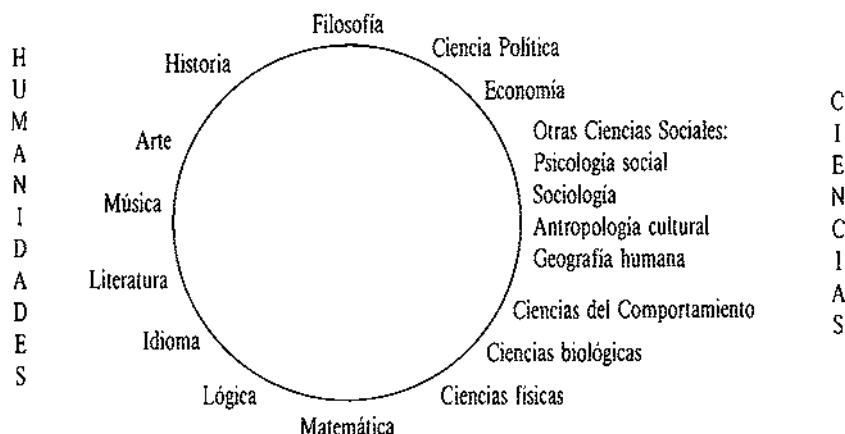
Todo ello en la consideración concreta de «formas de expresión»

Si centramos ahora el discurso en el elemento «mensaje» del sistema de comunicación, se observa que tanto el emisor como el receptor *expresan* algo que pertenece al mundo de las experiencias propias o ajenas, presentes o pasadas, nacidas de la práctica, del razonamiento, de la especulación o de meras observaciones más o menos sistemáticas. Tales experiencias pertenecen necesariamente al mundo de «lo social» o de «lo natural».

Este modo de ver el mensaje acerca ya al concepto de programa o de secuenciación de contenidos, previa diferenciación de pertenencia a planteamiento de ciencias sociales o naturales. Más aún, en la cultura académica de nuestro país, y a pesar de los esfuerzos de la ley (Bachillerato *Unificado* y Polivalente), sigue existiendo la dicotomía clásica en ciencias y letras. Enrólese dentro de los estudios de «ciencias» las matemáticas y ciencias naturales, construyase el cuerpo de «letras» con las humanidades y ciencias sociales, y se tendrá el corpus total de los planes de estudio hasta los cursos universitarios, incluidos los planes de postgrado.

Es cierto que últimamente se van perfilando más los campos y se intenta diferenciar el ámbito de las Ciencias Sociales del área de las Humanidades. A ello ha contribuido el hecho de la semejanza del método en la contribución de la ciencia y, desde ese punto de vista, puede estar justificado; pero, si nos centramos en el contenido una vez sistematizado, habrá siempre un peso específico más acorde con la realidad de la naturaleza o más vertebrado con los fenómenos del hombre que vive en sociedad.

Algunos autores han intentado paliar definitivamente esta diferenciación clásica entre «ciencias» y «letras» para buscar mayor racionalización en la composición de la constelación académica de las distintas materias de en-



**Cuadro 2. Las Humanidades y las Ciencias, según CASSIDY (1962).**

señanza. Tal es el caso de Cassidy (MICHAELIN, 1970:15), de París (1973:117 y ss) o del propio Schwab (SPERB, 1973:305) que a partir de la década de los sesenta, coincidiendo con las nuevas propuestas curriculares, dan una visión sintética de propuestas para la diferenciación de las materias. Veremos después cómo ya no se insiste posteriormente al tomar el discurso sobre los contenidos curriculares otros rumbos (ver cuadros 2, 3 y 4).

Si se sigue dentro de este modelo de análisis de los contenidos del mensaje en la enseñanza, siempre habrá una epítome clara: hay unos tratamientos científicos que tienen por objeto al hombre y sus manifestaciones y otro que decide su estudio al conocimiento de la naturaleza y sus fenómenos. En unos y otros existe una tecnología cada vez más sofisticada, que se dedica al dominio de la naturaleza y, en ocasiones, de las relaciones humanas para modificarlas en función de objetivos previstos.

Según lo dicho, se puede concluir:

- Área de experiencia social: Ciencias sociales y humanas.
- Área de experiencia natural: Ciencias Naturales.

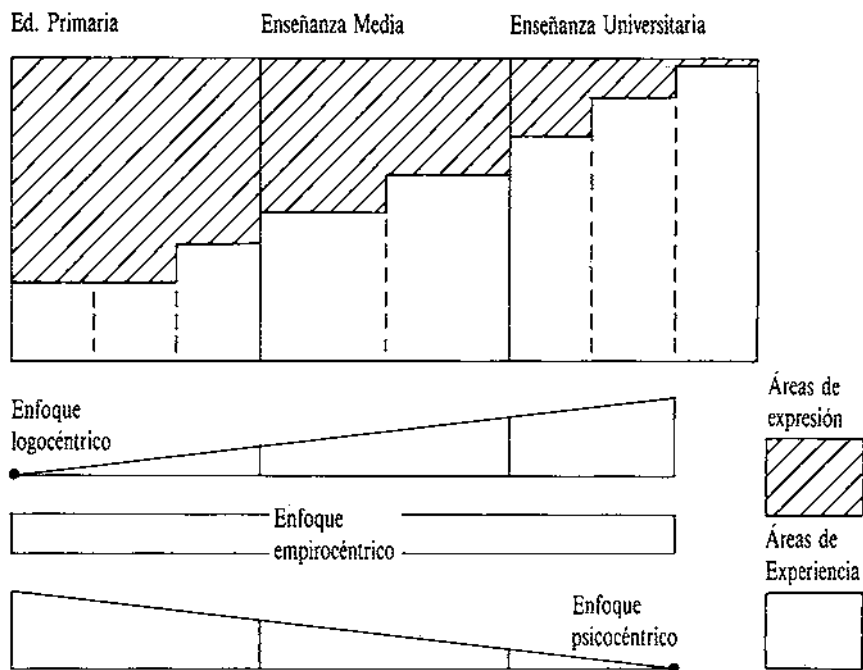
Cuando se contempla todo el currículum académico, la modalidad formal (enseñanza reglada), desde una perspectiva cíclico horizontal, aparece primero un enraizamiento en áreas de expresión (verbal, numérica, plástica

<b>Ciencias de la Naturaleza</b>	Matemáticas	Astronomía
	Física	Geología
<b>Humanidades</b>	Química	Botánica
	Biología	Zoología
		Anatomía
		Medicina
	Ingeniería	
<b>Humanidades</b>	Lengua - Filología	
	Arqueología, Diplomática, Epigrafía,	
	Bibliología	
	Historia del Arte, Literatura	
	Historia general	
	Derecho	
<b>Nuevas Humanidades (Ciencias Humanas y Sociales)</b>	Matemáticas, Informática, Cibernética	
	Lingüística	
	Economía, Sociología	
	Psicología	
	Antropología cultural	

Cuadro 3. Clasificación según PARIS (1973).

<b>Ciencias</b>	<b>De investigación</b> Ciencias Naturales, Biológicas y Físicas:	Astronomía Biología Química Geología Matemática Geografía Física Física
	<b>De apreciación:</b> Humanidades	Artes Lenguaje Literatura Filosofía
	<b>De decisión:</b> Ciencias Sociales:	Antropología Ciencias económicas Historia Geografía Humana Ciencias Políticas Psicología Sociología

Cuadro 4. Clasificación según J. SCHWAB (1973).



**Figura 2. Perspectiva ciclicohorizontal del currículum de enseñanza reglada.**

y dinámica) con intencionalidad de dominio instrumental. Después se va llenando el tupido árbol del saber con sus múltiples «ramas» de especialización desde el bachillerato a la universidad, centradas en lo social-humano o científico-natural (figura 2). Tal es la fuerza de la diferenciación de tratamientos científicos que hasta los Departamentos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se rigen por este esquema.

Como se observa en la figura 2, en la enseñanza primaria, hay una clara dominancia del trabajo didáctico en las áreas de expresión. Lo importante es que el alumno domine los mecanismos de comunicación; que pueda expresar sus experiencias, sentimientos, ideas, etc. (codificar mensajes) y que puede comprender lo que otro le comunica (descodificar mensajes). Se supone que con ello se pertrecha del utillaje imprescindible para enfrentarse al mundo de la sistematización de las ciencias, las tecnologías y los saberes. De aquí su enfoque instrumental en busca de habituaciones.

La importancia de lo expresivo va perdiendo prioridad conforme se avanza hacia la enseñanza universitaria. Siempre, sin embargo, hay algo que se ha de aprender, aunque sea de tipo formal, para mejorar la codificación del mensaje (piénsese por ejemplo, en «Cómo se escribe una tesis doctoral»).

Lo contrario sucede con los contenidos propios de lo social-humano y de lo científico natural. En un principio tienen poca importancia para ir adentrándose cada vez más en el campo de la sistematización de contenidos.

A la vez, y ya se decía algo anteriormente, se observa cómo el enfoque logocéntrico va en consonancia con lo propio de las áreas de experiencia y lo psicocéntrico con lo genuino de las áreas de expresión; en tanto, lo empirocéntrico mantiene una línea de regularidad. Como decíamos, esto es lo que sucede en la realidad, tal y como nos lo manifiesta el fenómeno observado; caso distinto es si así debe ser.

Existe, pues, un entronque en la teoría de la comunicación y hay una tradición que ha sedimentado una cultura académica, capaz de estructurar todo el sistema educativo en todas sus ramificaciones. Al inicio de este apartado también se ha comprobado cómo la Comunidad Europea, con pequeñas variaciones, ha apostado por este modelo. Ante tamaña fuerza aseverativa de los conocimientos quizá convendría poner punto y final y aceptar por aclamación el modelo de Clasificación de las Didácticas Especiales vigentes.

Sin embargo hay que buscar el punto débil de alguna de sus aplicaciones si es que existe. Para ello nada mejor que volver a analizar el fenómeno de la enseñanza aunque saltando de la vida del aula a la repercusión global en la estructura de las instituciones de enseñanza.

## 1.2. La relación de los contenidos del curriculum

Se parte del supuesto de que los contenidos del plan docente gozan de objetividad, actualidad y validez. Sin esto no se puede saltar a buscar relaciones intrínsecas entre ellos porque todo estaría sedimentado en una falsedad de principio. Detengámonos un momento en este punto dada la importancia propedeútica que tiene.

a) Cuando se dice que los contenidos han de ser depositarios de *objetividad*, no se habla de otra cosa que de la característica de la adecuación a hechos reales. Sin embargo, quien determina qué contenido es objetivo o no será el propio docente, por lo que se supone la existencia de un criterio subjetivo. Aquí parece vislumbrarse una contradicción, pero sólo es aparente porque en enseñanza siempre domina una opción sobre otras nacidas de la toma de decisiones. Ahora bien, para evitar posibles defectos, aún suponiendo la «subjetividad prudente» del docente, es preferible actuar con esquemas de intersubjetividad: varias personas, tras el análisis pertinente, toman una decisión conjunta. De este modo un programa tiene la garantía de ser menos subjetivo, al ser una decisión plurivalente.

b) La *actualidad* no es más que una consecuencia de la necesidad que tiene un contenido de ser pertinente; un aspecto de la pertinencia es la actualidad y un peligro es la moda, es decir, confundir lo transitorio, aceptado por la mayoría, con los contenidos culturales necesarios hoy.

Este criterio de actualidad es hoy fundamental porque, dada la movilidad científica y laboral de nuestra sociedad, hay que diferenciar bien y elaborar la építome pertinente de los contenidos del curriculum en base a lo que hoy, aquí y ahora es válido. De otro modo, la moda podría provocar tales cambios en los programas que evitara la estructura de un curriculum adecuado para la vertebración educativa de los distintos niveles, tanto en su consideración *intranivel* como *interniveles*.

c) Se habla finalmente de la *validez*. Un contenido puede ser *objetivo* (en esa consideración intersubjetiva) y gozar de las características que definen la *actualidad*, pero tener validez en o para un caso concreto de enseñanza. La energía atómica es un tema de rabiosa actualidad, sin embargo no es válido como contenido de un programa de primer curso de enseñanza primaria.

En principio se puede considerar que todo es válido porque todo pertenece a la cultura de la humanidad; pero los parámetros de referencia en un proceso de enseñanza no nacen de los sustantivos universales de la cultura, sino de objetivos tendencia que se eligen en función del grupo destinatario. Esta elección introduce una regulación restrictiva que se justifica precisamente por la selección de contenidos válidos.

Partimos, por tanto, de este supuesto: los contenidos compilados son *objetivos, actuales y válidos*. Cada acervo seleccionado es propio de un área de expresión o de un área de conocimiento social-humano o científico-natural. Se dispone, por tanto, de una serie de programas que tienen todas las características de fiabilidad.

La pregunta ahora es: En el mundo actual, y concretamente en nuestra civilización occidental, ¿es racional la clasificación de contenidos de acuerdo a materias (según las estamos contemplando) o es urgente un planteamiento que los considere relacionadamente de acuerdo a los objetivos?. Es decir, ¿Se puede adoptar un modelo multidisciplinar o bien interdisciplinar?

Si se ha de contestar de acuerdo a lo que más aparece en la bibliografía especializada y en las aspiraciones teóricas y tendencias verbalizadas y en los centros educativos, habrá que afirmar con rotundidad que el modelo interdisciplinar es el apetecido. Sin embargo, en la realidad que describe la práctica diaria se ha alcanzado, como cota más alta, alguna experiencia del modelo pluridisciplinar. *Esto no es más que una justa consecuencia de la estructura de los contenidos tal y como se está exponiendo hasta este mo-*

*mento*: curriculum basado en materias o disciplinas a las que se les ha privado de interrelación.

Conviene echar una ojeada ahora a los cuadros 2, 3 y 4 en los que se exponían algunas formalizaciones de la multiplicidad de las ciencias, saberes, etc. La clasificación de Cassidy es claramente multidisciplinaria, en tanto que la de Paris y Schwab pueden tener atisbos de pluridisciplinariedad; ninguna clasificación presenta el mínimo auspicio de interdisciplinariedad.

Veáse la misma idea desde otro planteamiento, sin perder de vista que el supuesto que domina es la «apetencia» interdisciplinaria en el ámbito teórico de la didáctica, en total ruptura con lo que sucede en la práctica de cada día en las aulas. Se intenta ahora puntualizar más concretamente cuáles son las formas de relacionar disciplinas y cuál es la dominante en la práctica diaria, sin olvidar por qué sucede así.

1) *La multidisciplinariedad*. Un curriculum compuesto por distintas disciplinas, que es lo habitual, se desemboca sustantivamente al considerar cada una de estas disciplinas desintegrada de las demás. Se rompe la relación entre las materias de un programa (ver fig. 3). Este fenómeno es habitual cuando las diversas competencias docentes se reparten entre distintos profesores facultados para impartir asignaturas específicas (profesor especialista). Más

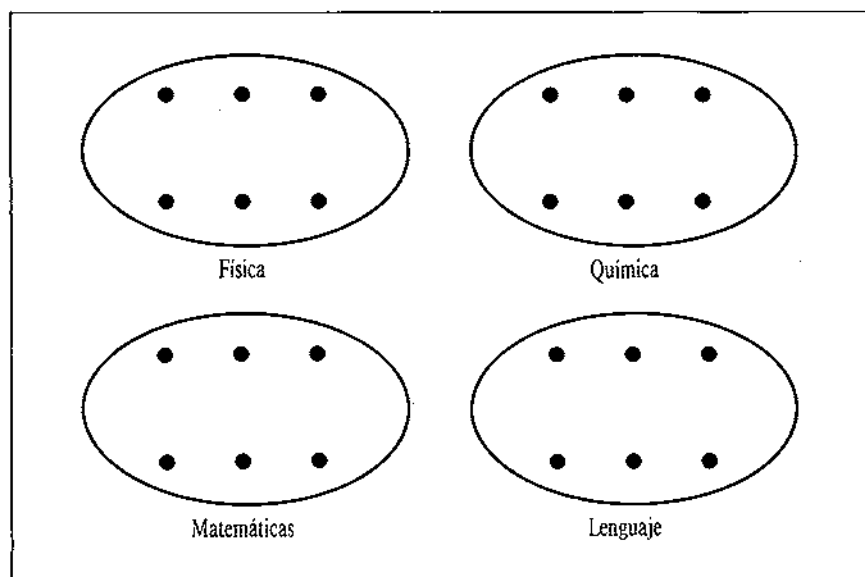


Figura 3. Multidisciplinar: Mera yuxtaposición entre asignaturas sin relación entre sí.

aún, aunque el profesor sea generalista, suele producirse el mismo acontecer docente; allí está la distribución horaria más habitual en las aulas distinguiendo, desde los primeros cursos, las horas que se dedican a expresión numérica, verbal, plástica o dinámica así como a las áreas de experiencia social y natural. Quizá la imagen del profesor generalista, capaz de distribuir el tiempo en su aula de acuerdo a necesidades reales del grupo destinatario, puede disponer el curriculum de primaria de modo que se relacione, de alguna forma, los contenidos de unas asignaturas y de las demás.

De todos modos, la cauda endógena de este fenómeno de dispersión de contenidos se enraiza en la teoría que se ha adoptado para configurarlos: como se ha explicado anteriormente, en *la forma de usar el código y mensajes en la comunicación bidireccional*. Será difícil, por lo tanto, que cambie la situación en tanto no se modifique el fundamento teórico sobre la que se basa este modelo tecnológico de armonizar los contenidos del curriculum.

2) *La pluridisciplinariedad*. El fenómeno que en cada momento del horario escolar se manifiesta en el aula es que el programa de Física no marca la estructura cíclico horizontal del de las matemáticas, la Historia no tiene nada que ver con el programa de la Geografía, de Economía o de cualquier otra disciplina de las Ciencias Sociales. La pluridisciplinariedad (ver fig. 4) intenta alentar la posibilidad de relación entre algunas asignaturas o, como

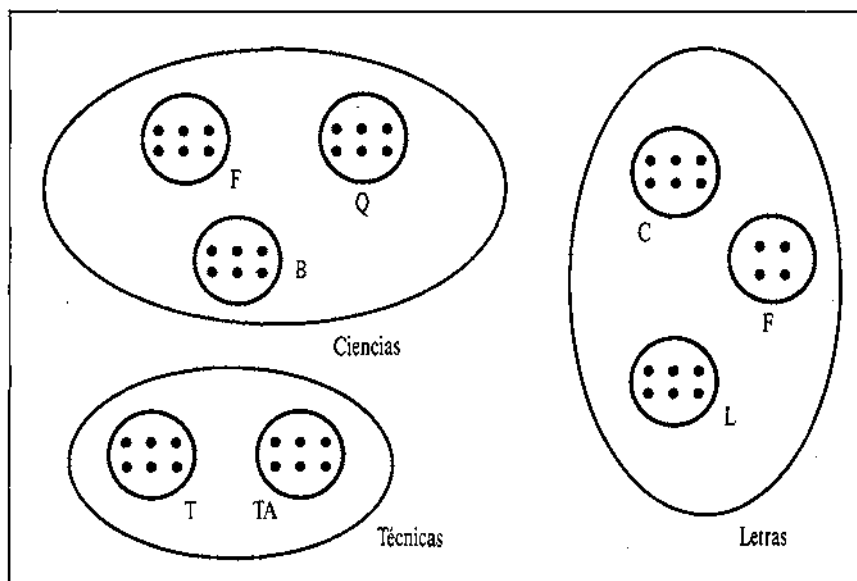


Figura 4. Pluridisciplinariedad: Cooperación metodológica y de contenidos entre distintas materias.



mínimo, partes del programa de algunas disciplinas. Como se ha dicho, algunas clasificaciones de los saberes, ciencias, etc. ya propician este modelo; para ver este hecho clasificatorio véase una ordenación de París en un intento totalizador al modo de las taxonomías (cuadro nº 5).

Las disciplinas se pueden relacionar por yuxtaposición de sectores de conocimientos que tengan un referente común (física, química, biología...; lengua castellana, francesa o inglesa...; tecnología, dibujo técnico, prácticas de taller...; etc.). Pero lo más significativo de la pluridisciplinariedad es que no sólo hay relación de los contenidos, sino también colaboración en las metodologías. En realidad, el concepto de «disciplina» así lo exige si se acepta la definición de Kokosowski (1978;154): «Conjunto específico de conocimientos que tienen sus características propias en el terreno de la enseñanza, de la formación, de los mecanismos, métodos y materias».

Los posibles intentos de pluridisciplinariedad han tenido mayor incidencia en la Organización Escolar que en la Didáctica. Algunas instituciones han estructurado su enseñanza entorno a los departamentos, constituidos como órgano «staff» en los organismos escolares. Estos departamentos tienen una doble competencia básica: la coordinación de programas de las materias afines, según algún criterio disciplinar, y la formación permanente de sus profesores en materia propia de las Didácticas Especiales que le son propias.

Si se analiza la realidad que ha producido este intento, se manifiestan una serie de detalles de interés para la vida docente de los centros escolares:

1. La estructura en departamentos no ha facilitado la interrelación de contenidos o/y estrategias metódicas de las distintas asignaturas del currículum.

2. El libro de texto rige las formas de hacer en la enseñanza; aunque sea el mismo profesor quien imparta castellano, latín y francés no hay relación intrínseca entre esas asignaturas, a pesar de que pertenecen al mismo departamento, al estar constreñido el programa de la estructura del libro de texto.

3. Al existir en la enseñanza primaria unos ciclos con profesor único y otro con profesores especialistas, los centros de este nivel de enseñanza están obligados a adoptar un modelo organizativo horizontal que combine los departamentos con los equipos educadores. Llega un momento en el que los ciclos inicial y medio actúan en la estructura de equipos de educadores y sólo el ciclo superior admite el funcionamiento en departamentos; por lo tanto, la posible pluridisciplinariedad se retrasa hasta el curso 6º de E.G.B. La nueva ley no va a solventar este problema.

4. Como todo el funcionamiento real es multidisciplinar y no pluridisciplinar, los materiales de apoyo, los libros de texto, el material audiovisual, etc., se elige en función de cada disciplina y no de las posibles relaciones entre un conjunto de ellas.

<b>Ciencias Puras</b>	<b>Ciencias Formales</b>	Matemáticas Lógica Semiótica pura	puramente deductivas control algorítmico consistencia
	<b>Ciencias Empíricas</b>	<b>Nomológicas</b>	Física      Biología Química    Psicología Sociología-Etnología Lingüística nomológica Ergología
		<b>Descriptivas</b>	<b>Sincrónicas</b>
<b>Ciencias Aplicadas</b>	<b>Diacrónicas</b>	Historia	Natural   Mundo inorgán. (cosmogonía) Geol. evolut.  Cultural
		Ciencias ontogenéticas	Embriología Psicología genética Sociología genética
		Ingeniería natural Veterinaria      Medicina-Terapéutica Pedagogía «aplicada» <i>Ciencias Sociales</i> Ingeniería social	

Cuadro 5. Clasificación de las Ciencias Puras (PARIS).

En fin, puestos a buscar referentes que den alguna noticia de esta estructura de las Didácticas Especiales, hay uno muy significativo que ya hemos apuntado: los departamentos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se organizan en torno a los departamentos que obedecen a la clasificación de los contenidos que venimos exponiendo. Parece, pues, que la estructura actual tiene vocación de permanencia.

3) *La interdisciplinariedad*. Esta estructura de las disciplinas es todavía, según nuestro punto de vista, una esperanzada utopía. Todo esto depende del concepto que se tenga de lo interdisciplinar, ya que si se confunde con los modelos concéntricos, por ejemplo, sería una realidad diaria en muchas aulas. Conviene, antes de continuar, ajustar el concepto de interdisciplinariedad.

Si estamos de acuerdo con WAKE (1976:22) estaríamos hablando, en general, de la cooperación entre dos o más disciplinas. «Esta interacción —dice el citado autor— y esta cooperación pueden ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua en el dominio estudiado». Es la *integración* un concepto interesante por su carácter diferenciador de otros modelos que pueden confundirse con el que ahora estudiamos; es quizá esta noción quien da una cualidad distintiva respecto a la pluridisciplinariedad.

A esta idea diferencial tan clara —«integración»— hay que añadir otra característica: cuando las disciplinas que intervienen en el proceso interdisciplinar han terminado su contribución, «salen» beneficiadas o en sus contenidos o en sus métodos o en ambas cosas a la vez.

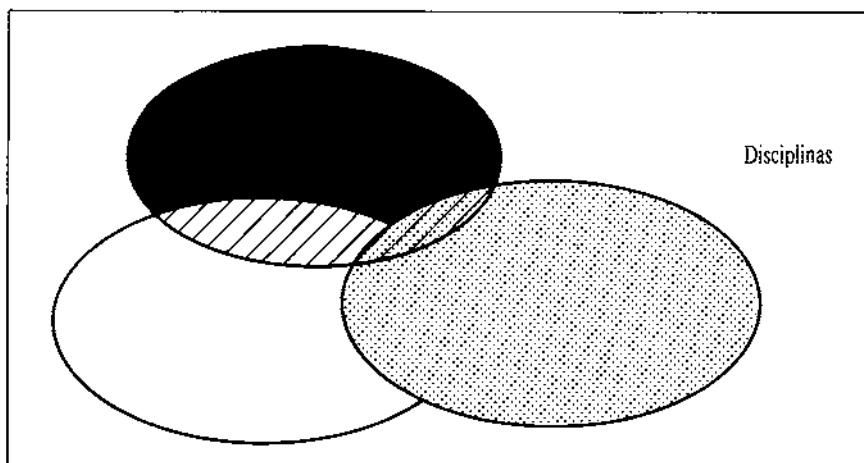


Figura 5. Interdisciplinariedad: Integración mutua.

Así entenderemos aquí que lo interdisciplinar; sin embargo, esta estructura disciplinar suele confundirse con el modelo concéntrico de secuenciación de contenidos. Para evitar la confusión es necesario analizar las características netamente diferenciales que ambas poseen.

a) *El modelo concéntrico* se basa en un núcleo central que pertenece al campo de intereses del alumno (centros de interés) o al área de sus experiencias (núcleos de experiencia). Lo *interdisciplinar* se refiere a una cuestión científica, tecnológica, etc, que se quiere dominar o mejorar en el campo técnico, del conocimiento o del mero saber. El alumno sabe poco o nada de esa cuestión.

b) En el *modelo concéntrico* el alumno parte de los conocimientos, experiencias, afectos, etc, que le han dado sus experiencias o de las motivaciones que provocan los centros de interés. En la *interdisciplinariedad* el alumno desconoce el objeto de estudio; sólo dispone de unas «herramientas» que le van a facilitar el dominio de ese objeto, para lo cual las interrelaciona (integración de disciplinas).

c) El *modelo concéntrico* tiene una contextura centrífuga, en tanto que la *interdisciplinariedad* es lo sustantivamente centrípeta (ver figuras 6 y 7). Por lo tanto en lo concéntrico el alumno «aprovecha» sus aprendizajes provenientes de interactuar con el medio físico y social para comenzar nuevos aprendizajes; en lo interdisciplinar el alumno no tiene referencias anteriores, pero tiene unas disciplinas cuyos contenidos los integra para «atacar» los nuevos conocimientos.

d) El *modelo concéntrico* tiene un campo de aplicación restringido dentro de las enseñanzas regladas, en tanto lo *interdisciplinar* es aplicable en cualquier situación de enseñanza.

Vista así la interdisciplinariedad, parece ser que la estructura de contenidos nacida de los instrumentos de la comunicación, tal y como se ha expuesto, no es la más adecuada. Más aún, parece que lo interdisciplinar choca conceptualmente con lo departamentalizado. Es presumible, por lo tanto, que será difícil aplicar modelos interdisciplinares en tanto se mantenga la estructura actual de las Didácticas Especiales. Interdisciplinar, al igual que creatividad, son conceptos llenos de esperanza, peor todavía vacíos de posibilidad en la práctica al desconocerse las bases teóricas que permitan convertirlos en realidad tecnológica. Estamos condenados a la multidisciplinariedad y, si la organización del centro se estructura departamentalizadamente, quizá podamos optar por la pluridisciplinariedad. La interdisciplinariedad queda en los reductos de la esperanza pedagógica.

Si todo esto es así y habiendo arribado a este punto, ¿Merece la pena dedicarse a escudriñar en qué consiste la transdisciplinariedad?

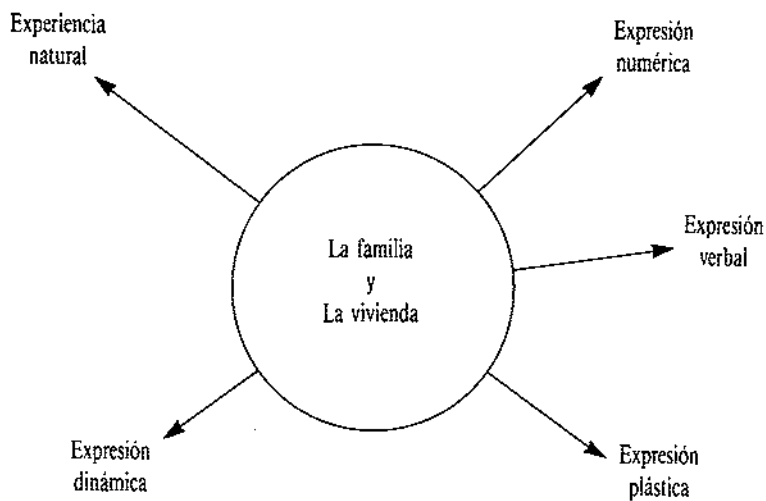


Figura 6. Modelo concéntrico.

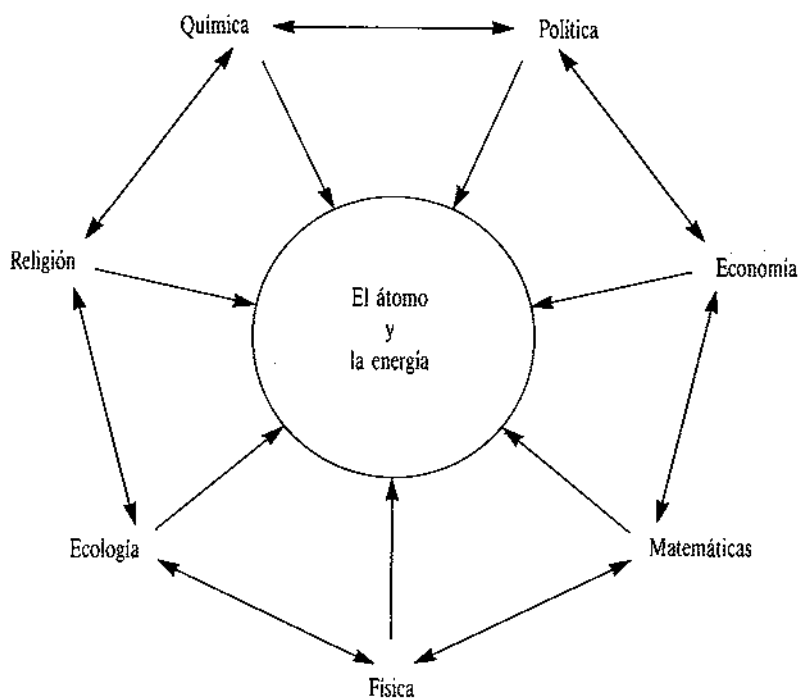


Figura 7. Modelo interdisciplinar.

## 2. Una expectativa de cambio desde la intencionalidad docente

Hubo un tiempo en que los diseños curriculares hacían referencia necesaria a las taxonomías. Estas regulaban la programación, aunque se olvidaron durante el proceso de enseñanza. Aún hoy día, cuando se habla de objetivos, se tiende a pensar en primer lugar en las taxonomías.

Como sucede en muchas ocasiones didácticas, un planteamiento de enseñanza no es más o menos válido en sí mismo considerado, sino es adecuado o inadecuado según sea el uso que de él se hace; pues bien, de las taxonomías se hizo un uso poco pertinente y sólo justificado desde un planteamiento tecnológico que hunde sus raíces en:

- la teoría de la información y no en la teoría de la comunicación humana.
- la teoría conductista de aprendizaje y no en planteamientos más generativos y cognitivos.
- el enfoque sistemático considerando al conjunto de elementos que interactúan como sistema cerrado y no como un sistema dinámico que es lo real.

Cuando la enseñanza se contempla dentro del contexto endógeno y exógeno, y por lo tanto, como un ecosistema constantemente diferencial, lo taxonómico pierde su justificación de ser, rector de la instrucción máxime si se le quiere mantener su enfoque prescriptivo. No quiere esto decir que neguemos la intencionalidad docente en el momento de la enseñanza, sino que no se puede restringir a una estructura algorítmica que, por ser tal, desconoce procesos de aprendizaje que se producen y pasan inadvertidos. La adopción de los modelos taxonómicos, tal y como se vienen usando, supone admitir que parte del proceso de aprendizaje se desconoce. No es extraño que se haya dado la vuelta al modelo y haya un propósito de moverse en un plano más amplio y con mayor posibilidad de acomodación a las coyunturas diferencias que se producen en los momentos de enseñanza. La intencionalidad docente no puede ir más allá de una explicación de la misma o de un plan tendencia abierto a la posibles circunstancias; no se admite su encajonamiento en las paredes de los objetivos operativos.

Además la enseñanza basada en lo taxonómico conlleva, a veces de forma solapada, un excesivo psicologismo. Cuando tal fenómeno se produce, se prestigia lo cognitivo en detrimento de lo cultural que es fundamento genuino de la excelencia humana.

Desde contenidos culturales, propios del grupo destinatario de enseñanza, se puede saltar a racionalizar toda la estructura instructiva. Se parte de que la finalidad de la enseñanza es la integración de lo cultural con espíritu crítico y transformados. Aquí comienza un nuevo planteamiento que se fun-

damenta en el contenido de la enseñanza prioritariamente sin dejar a un lado la potenciación de capacidades cognitivas, afectivas y conativas.

La pregunta que ahora salta al escenario del discurso ha de ser necesariamente ésta: ¿No significa este proyecto de las Didácticas Especiales una vuelta al academicismo o a los modelos humanísticos?. Todo depende, como ya se ha comentado del uso que se haga en la práctica de la enseñanza del nuevo modelo.

Lo que se enseña, sobre todo si existe una intencionalidad docente explicada con amplitud de límites, tiene una caracterización *instrumental, axiológica, formal o enculturizante*. De acuerdo a este supuesto, hay cuatro criterios para diferenciar contenidos instructivos, pero que no encasillan previamente el dominio cultural, sino que representan una opción en el momento de enseñanza. Esto es fundamental, ya que de otro modo se puede llegar a una estructura cerrada que, sería diferente a la actual, pero didácticamente similar. Es decir, se puede partir de una conjetura: los contenidos que constituyen el cuerpo de una cultura sólo pueden tener una forma de ser y no otra; por ejemplo, si la operativa matemática elemental es sustantivamente instrumental, es imposible darle un tratamiento didáctico formal; o bien, el estudio de la Historia sólo tiene un carácter enculturizante y está exenta por la imposibilidad sustantiva, de un tratamiento axiológico. Cuando se adopta esta propuesta de claro matiz restrictivo, nace una nueva clasificación de los contenidos y asignaturas explícitamente multidisciplinar. Veamos:

<b>Disciplinas formales</b>	Matemáticas Lógica	
<b>Disciplinas axiológicas</b>	Educación cívica Educación moral	Educación artística .../
<b>Disciplinas instrumentales</b>	Lectura Escritura Cálculo	Dibujo lineal Técnicas oratorias .../
<b>Disciplinas enculturizantes</b>	Física Historia Geografía Química	Sociología Lingüística general Pedagogía .../

Después de tanto esfuerzo en la búsqueda de alternativas más pertinentes y actualizadas, habríamos llegado a caer en un defecto semejante a aquél del que intentamos salir.

Es necesario mantener que todos los tratamientos de enseñanza admiten un régimen instrumental, formal, axiológico y enculturizante, aunque unos son más proclives que otros a una forma concreta de trato. Es una diferencia con base en lo cuantitativo, pero no en lo cualitativo.

La física, por ejemplo, tiene una construcción de contenido científico más propia de lo formal y de lo enculturizante que de lo axiológico e instrumental; pero no está exenta cualitativamente de la posibilidad de estos modos de tratamiento didáctico. Baste recordar las nuevas tecnologías aplicadas al campo de los valores humanos (salud, ecología, bienestar) o la importancia del manejo instrumental para el dominio del material de laboratorio.

Ahora es decisivo analizar lo que cada uno de estos tratamientos comporta para ver la incidencia del nuevo modelo en lo didáctico y en lo organizativo.

1. *Lo formal.* El individuo tiene unas formas de pensamiento que tienen más o menos poder lógico según sea su formación; no hay duda que las personas con altos niveles de educación tienen más capacidad para seguir un razonamiento hilvanado o para elegir el modo de pensamiento más idóneo cuando se enfrentan a una realidad discursiva. No es momento de entrar aquí en las diferencias intrínsecas entre el pensamiento vulgar y científico, pero la disparidad entre ambos es un buen ejemplo para aclarar lo que se quiere decir.

La práctica discursiva es fundamental para disponer de una amplia gama de capacidades cognitivas. Cuando alguien ha dicho que los adultos analfabetos no poseen pensamiento operativo formal, tendrían más bien que hablar de una deficiencia en el discurso por falta de práctica en mover los hilos de pensamiento al referir éste a algún objeto específico poco habitual en su campo de experiencia e intereses. Las señoras dedicadas con exclusividad a sus tareas domésticas llega a racionalizar procesos de distribución temporal o de diferencia de capacidades en según que recipientes, aunque no tengan facilidad para comprender la propiedad asociativa y distributiva en aritmética. Lo uno le es familiar y tiene experiencia constante y lo otro es extraño a su mundo experiencial y de interés.

Hay una forma de trabajar los contenidos de enseñanza que beneficia el múltiple manejo de las capacidades cognitivas. Como decíamos anteriormente, hay contenidos más propensos que otros a beneficiar la riqueza del discurso humano por la misma estructura interna de los mismos; tal es el caso del razonamiento matemático, de sus múltiples manifestaciones o de la lógica. Pero cualquier tratamiento de enseñanza admite unas estrategias metódicas multivariadas, por lo que, cuando la propia forma de ser del contenido no beneficia lo formal, bien lo puede conseguir el tratamiento metódico que se emplee.

Lo importante es saber que la actividad didáctica de corte formal tiene



como objetivo generar hábitos y posibilidades multivariadas de uso del pensamiento. No se olvida, por lo tanto, ni lo convergente, ni lo divergente; se busca con ahínco el dominio de lo inductivo y deductivo, de lo analítico y de lo sintético, de la especificación y de la generalización, etc.; pero también se intenta el logro de la fluencia y flexibilidad, de lo originario y lo original, de lo transferencial y lo creativo.

2. *Lo instrumental.* Si para comenzar habláramos de las técnicas de estudio y dijéramos que allí hay un tratamiento instrumental, cualquiera comprendería la utilidad de su dominio. Pero hay otros contenidos que limitan su existencia en el programa al logro de habilidades y destrezas sensoriales, perceptivas, psicomotrices, comprensivas, aplicativas, etc., que facilitan el aprendizaje de otros contenidos con más intención formal, enculturizante o axiológica.

Siempre se ha hablado de la lectura, la escritura y el cálculo como materias de contenido instrumental; pero nadie duda que hay lectura, escritura y cálculo que pueden tener otra intencionalidad. Parece ser, por ejemplo, que el estudio de la Estadística en nuestras Facultades de Pedagogía tiene un enfoque formal por su alto componente matemático; sin embargo, cualquier profesor de esta materia en ese contexto sabe que su aprendizaje tiene una base instrumental: dominio de tratamientos de comparación o relación con muestras pequeñas o grandes, apareadas o no, etc. en la investigación cuantitativa. Sólo este paradigma de investigación justifica la existencia de tal disciplina en nuestros problemas.

Cuando se opta por lo instrumental, se apuesta para que el alumno alcance hábitos y destrezas que le faciliten otros trabajos intelectuales. Este es el referente más claro para el docente. En el ejemplo anterior sobre la Estadística, el referente para un profesor de la Facultad de Matemáticas será lo formal y lo enculturizante, pero no lo instrumental. Cada contexto, por lo tanto, aporta el componente diferencial sobre el mismo objeto de enseñanza.

3. *Lo axiológico.* Un contenido, visto como un constructo y sin relación con otros, puede tener altos niveles de profilaxis axiológica. Sin embargo, cuando ese mismo contenido es objeto de enseñanza, al intervenir un docente y un discente, tiene alguna referencia a lo actitudinal y al mundo de los valores por parte de uno y de otro; esa referencia no es necesariamente igual ni tan sólo similar, por lo que el contenido así visto se convierte, a veces, en fuente de «ruidos» en la comunicación instructiva.

Es difícil, pues, pensar en un contenido que se enseña y creer en su asepsia por falta de relación con el mundo de los valores. No nos referimos aquí al llamado *curriculum latente*, en el que la intencionalidad axiológica es patente, sino a cualquier momento del proceso de indicación didáctica.

Como sucede en los casos que ya hemos estudiado al hablar de contenidos más proclives hacia un tipo de tratamiento u otro, aquí también se pue-

de hacer referencia a disciplinas que tradicionalmente se les ha puesto el cuño de «educación»... (artística, cívica, vial, ética, sexual...); seguramente la cultura escolar las quería diferenciar de las demás a las que les daba más concreción informativa o, como máximo, formativa. Si se cae en este espejismo, se está potenciando una discriminación injustificada porque desde la enseñanza de la Historia se ha hecho una loa irracional a las hazañas de muchos pueblos; el estudio de la Literatura de un país es un canto inconcluso a valores y creencias; el mismo trabajo sobre los productos agrícolas, se aprovecha para adentrarse en el mundo afectivo del alumno.

Sucede, como ya hemos reiterado, que todo es cualitativamente capaz de cada uno de los prototipos de tratamiento. Nada en el mundo de los contenidos tiene la marca exclusiva de lo axiológico porque es patrimonio de todo el elenco cultural.

4. *Lo enculturizante.* Ya he dicho alguna vez que la vocación histórica de las instituciones educativas ha sido la transmisión de la cultura, la lengua, los usos y las costumbres, los avances tecnológicos, el posicionamiento personal ante el cosmos, la moral, las artes, las ciencias y los saberes han constituido la fuente y la base de los programas escolares.

La cultura en que se mueve un grupo de hombres que forman una comunidad es amplia y difícil de orquestar dentro del programa escolar. Por ello, uno de los primeros compromisos de los responsables del sistema educativo es relacionar contenidos, aunque, como es lógico, en esa selección no hay un consenso general sino una opción de la clase dirigente. En ocasiones algunos agentes sociales ejercen su derecho de presión y se logra cierta modificación, pero también ésta tendrá un claro componente de opción entre otras posibilidades. De aquí que en cada época y de acuerdo a las estructuras del poder dominante, se estudia un tipo de literatura y no otro, un enfoque de la Física dejando otros a un lado, un modo de contemplar la Historia, una manera de analizar los problemas de la Pedagogía Humana, etc. La enseñanza, por lo tanto, adopta de antemano el prisma sobre el que va a proyectar la cultura objetiva para su descomposición en contenidos específicos que constituirán la base del curriculum.

La enculturización intenta sumergir al individuo y al grupo en la cultura que les es propia; pero hay que leer este intento didáctico con sentido restrictivo: el entramado cultural ha sido proyectado de acuerdo a unas opciones previas que evitan la existencia de otras. Esta realidad educativa es más evidente conforme el sistema educativo es más normativo y más generalizado a la población. Otra sería el fenómeno si existiera un claro compromiso de descentralización y de posibilidad de autonomía de acción; los niveles de decisión participativa y las opciones intersubjetivas aumentaría, aunque no desaparecería la presión decisoria del poder.

Bajo esta conceptualización del problema sí se puede estudiar el sentido

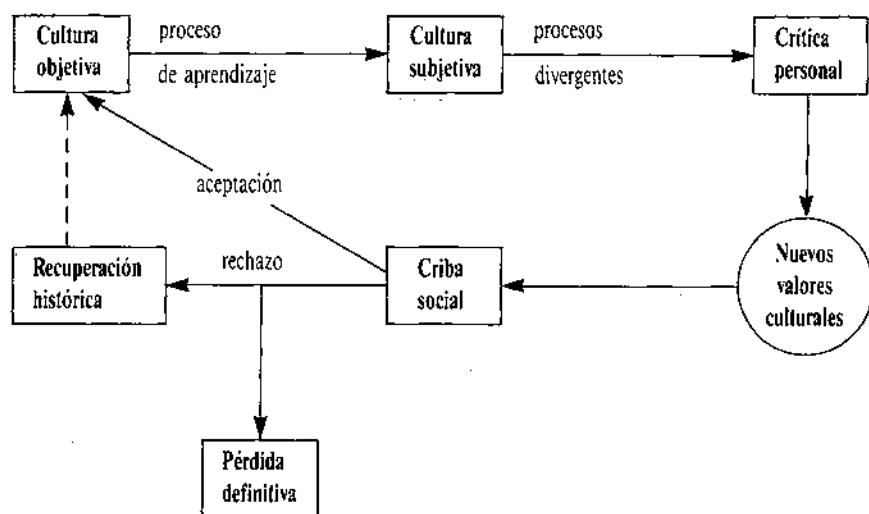


Figura 8. Proceso de génesis de lo cultural.

genuino de lo enculturizante, pero si se pierde la referencia dada se puede confundir todo el planteamiento.

Hace ya unos años planteé un posible modelo de la génesis de la cultura desde un plano instructivo. En la figura 8 he intentado simplificarlo porque considero que es suficiente para el propósito actual.

Existe una cultura objetiva que es patrimonio de una comunidad de personas y que no es generalizable a la comunidad universal. Desde esta primera perspectiva lo enculturizante es claramente diferencial; no tiene vocación cósmica. Creo que en enseñanza este primer pensamiento es clave porque de él nace la posibilidad de adecuación didáctica en todo su pleno sentido y de acuerdo a la realidad diferencial que le es sustantiva.

Esta cultura objetiva entra en contacto con el hombre gracias a procesos educativos que no son necesariamente formales; también lo no-formal y lo informal colaboran con la integración de la cultura. Existe, pues, un proceso instructivo gracias al cual el hombre convierte esa cultura en propia y dispuesta para ponerla en práctica. Cada vez aumenta su elenco cultural, por lo que cada vez tiene más posibilidades de actuación en el medio físico y social.

Si esta cultura subjetiva nace de un planteamiento que las clases dominantes hacen de la cultura objetiva (seleccionan, priorizan, eliminan, trastocan, etc). No será propiamente personal, aunque se haya interiorizado, hasta que no exista una crítica personal al respecto. En este momento comienza a funcionar la intención transformadora de la que ya se ha hablado. Transformar no indica necesariamente cambiar radicalmente, ya que hasta

la aceptación de estructuras vigentes, tras planteamientos críticos, tiene espíritu transformador.

Desde esta situación, el hombre y el grupo humano se encuentran en posición de generar nuevos valores que aumentarán el patrimonio cultural objetivo.

Todo esto proceso descrito define el sentido de enculturización que, ante todo, tiene vocación transformadora. Además, el hombre y el grupo enculturizado sabe que, tras sus planteamientos nuevos o sus transformaciones de lo anterior, estará presente otra vez en la criba social que aceptará o rechazará los valores generados.

Lo importante, a pesar de parecer reiterativo y hasta pesado, es que lo enculturizante es tal si subyace el espíritu de transformación social desde lo cultural.

¿Qué disciplinas o qué contenidos didácticos poseen la exclusiva de lo enculturizante? Todos tienen capacidad de gozar de esta característica, aunque unos tienen más poder transformador que otros; de nuevo estamos en la eterna dicotomía de lo cualitativo y cuantitativo, pero que aquí no es tal ya que existe convivencia real, aunque con sentido diferencial.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRÁNDEZ, A. «La Didáctica: Ciencia normativa», en *Anuario 1: Las Ciencias de la Educación a examen*. Barcelona, Universidad Autónoma. 1981.
- KOKOSOWSKI, A. *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Madrid, Narcea. 1978
- MALLART, J. *Revisión Didáctica Contemporánea de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral policopiada, Universidad de Barcelona. 1985.
- MICHAELIS, J.V. «Tendencias fundamentales en los planes de estudios» en *Revista de Educación*, núm. 207-208, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1970.
- MOTOS, TERUEL, T. *Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona, Humanitas. 1983.
- PARIS, C. «Hacia una epistemología de la interdisciplinariedad» en *La Educación, hoy* n. 3, Barcelona, Promoción Cultural. 1973.
- SPERB, A.C. *El currículo*, Buenos Aires, Kapelusz. 1973.
- TITONE, R. *Psicodidáctica*. Madrid, Narcea. 1981.
- VILARNAU, J.M. «La formació bàsica i el futur europeu» en *Crònica d'ensenyament*, febrer, n. 12, Barcelona, Generalitat de Catalunya. 1989.
- WAKE, R. «L'interdisciplinarité dans les programmes de l'enseignement secondaire» en *Education et Culture* n. 31, Paris. 1976.