

**Didáctica General
versus didácticas
específicas: un
viaje de ida y
vuelta**

Maria Rosa Rosselló
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
133-142

Didáctica General *versus* didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta

General Education *versus* Specialised Education: a roundtrip journey

Maria Rosa Rosselló
Universitat de les Illes Balears

Resum

Al nostre entorn, el creixement de les didàctiques específiques es produeix en un moment en què la didàctica general experimenta una gran transformació, com ho palesa l'especialització que sofreixen alguns dels seus camps (educació especial, formació del professorat, organització educativa, etc.), que esdevenen entitats diferenciades de coneixement. No tots els autors coincideixen sobre la majoria d'edat d'aquestes àrees emergents, ni sobre la seva situació en el camp de la didàctica, la qual cosa provoca l'obertura d'algunes polèmiques (autonomia o dependència, coexistència o complementació...) que, lluny de millorar la pràctica, remetent a qüestions merament acadèmiques i una mica absurdes.

Summary

Within our framework, the growth of Specialised Education is taking place at the same time that General Education is undergoing a notable transformation, e.g., specialisation in several fields (Special Education, Teacher Training, Educational Organisation, etc.) are becoming differentiated entities of knowledge. Not all authors agree about the coming of age of these emerging areas, nor on their status in the heart of education, which has led to a number of debates (autonomy or dependence, co-existence or complementation, etc.) that at times, far from improving practice, pose somewhat trivial and merely academic questions.

1. Una primera incursión: las Didácticas Específicas

En nuestro contexto, el origen del debate entre una Didáctica General y unas Didácticas Específicas se sitúa a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, cuando aparecen claros indicadores de que estas últimas se están consolidando como áreas independientes de conocimiento. Un simple rastreo por la producción bibliográfica, nos ayuda a detectar algunas evidencias importantes.

En primer lugar, y a modo de ejemplo, en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, se publican los primeros *Handbooks* (Gabel, 1994; Fraser y Tobin, 1998) que plantean líneas de investigación claramente interconectadas, produciéndose una inci-

piente consolidación y coherencia temática en las propuestas de estudio e innovación. Se incrementa también la publicación de libros y capítulos que ofrecen visiones panorámicas o reflexiones de carácter global sobre las didácticas específicas: Perales y Cañal (2000), Del Carmen *et al.* (1997), Gil (1994), Puig y Calderón (1996), Ballester (1999), etc. son algunos de los testimonios que pueden citarse al respecto.

En segundo lugar, aparecen revistas específicas sobre estos temas, al tiempo que, revistas internacionales de carácter más general (*Harvard Educational Review*, *Review of Educational Research*,...) o las españolas como *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación*, *Investigación en la escuela*... publican con frecuencia creciente trabajos relativos a la enseñanza de las distintas materias escolares.

Al mismo tiempo, aumenta el número de memorias de investigación y tesis doctorales leídas¹ sobre estos temas, algo hasta ese momento insólito en nuestro contexto educativo. Aunque carecemos de un análisis minucioso y exhaustivo que permita constatar la producción que ha tenido lugar en todas las áreas (humanidades, música, educación física...), a partir de lo que sucede en nuestro departamento² es factible suponer que ello es debido tanto a la consolidación de equipos de investigación como al crecimiento de estas áreas en algunos departamentos universitarios.

En cuarto lugar, cabe señalar la transformación que está sufriendo la formación inicial del profesorado de Secundaria, tal como se desprende de algunas de las propuestas experimentales del Curso de Calificación Pedagógica —que sustituirá al *famoso* y denostado CAP— que han llevado a cabo distintas universidades y que están rompiendo con el planteamiento tradicional de concebir dicha formación como suma disjunta de conocimientos científicos y una preparación pedagógica general. La reformulación del CAP ha dado paso a nuevas fórmulas experimentales (Gil, 1993; Porlán y Martín, 1994; Furió, 1994; Jiménez y Sanmartí, 1995, Porlán *et al.*, 1996; etc.) que insisten en la necesidad de aumentar el conocimiento didáctico del contenido, a pesar de que esta apuesta quede diluida en las distintas directrices legales.³

En definitiva, todos estos datos nos hacen entrever que el auge de las Didácticas Específicas no es un hecho anecdótico o fortuito. Quienes apuestan y trabajan en estas áreas, barajan distintos argumentos para defender y justificar la especificidad de sus campos de conocimiento, de entre los cuales cabe destacar los siguientes:

- La importancia de los contenidos en el proceso de aprendizaje (Shulman, 1987) y el consiguiente rechazo de la idea de equipotencialidad, según la cual existirían unas leyes generales del aprendizaje igualmente aplicables a todos los ambientes y situaciones (Pozo, 1989).
- La necesidad de desterrar definitivamente la creencia de que la enseñanza es una actividad simple para la que bastan los conocimientos científicos y algo de práctica. En este sentido, se manifiesta claramente Stodolsky (1991, 13): «El contenido influ-

¹ En el ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales, el trabajo de Martínez Terrades (1998) detecta por ejemplo un total de veinte tesis doctorales leídas desde 1987 hasta 1994 sobre esta temática.

² En este momento están en marcha unas seis memorias de investigación relacionadas con la didáctica de la música y otras dos relacionadas con la didáctica de la lengua.

³ Nos referimos al Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9-noviembre-95). Puede consultarse también el Proyecto de Real Decreto del Título Profesional de Especialización Didáctica de 5 de septiembre de 2001. Sin embargo, todas estas directrices legales quedan fuertemente convulsionadas con la publicación de la LOCE (2002), ya que, a la espera de su concreción definitiva, todo parece indicar que se equiparará el prácticum con los primeros meses de ejercicio docente.

ye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares [...] aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente».

Sin embargo, desde una perspectiva diferente, algunos autores (Marhuenda, 2000; Bolívar, 1994,...) manifiestan que resulta todavía prematuro dar carta de naturaleza a todas las didácticas específicas y que su defensa puede acarrear serios peligros. Desde su punto de vista, reivindicar un profesional que posea un conocimiento didáctico y a la vez propio de cada área, podría servir para legitimar y redimir en parte una tradición «olvidada», el profesor de cada materia, el profesor especialista, más que un profesional en un sentido más globalizador, capaz de trabajar en equipo, y de tener una perspectiva amplia del currículo, la organización escolar y las funciones sociales de la institución educativa.

Por otra, como apunta Bolívar (1994, 81), existe el peligro de que estas didácticas específicas se apoyen casi exclusivamente en la «psicología de la instrucción/educación». En su opinión:

El acercamiento/interconexión de la didáctica específica (p.e. Sociales) a la psicología, da lugar a convertir todo el problema de la enseñanza en un asunto psicopedagógico, desconectándolo de todo lo que ha sido el análisis curricular: qué contenidos sociales deben formar parte de la escolaridad para el tipo de ciudadano que deseamos promover. Reivindicar que la psicología de la educación necesita además proporcionar un marco general que dé sentido a la acción educativa significaría, simplemente, subsumir el currículum en la psicología o, mejor, psicologizar el currículum.

Como se deduce de tales posturas, el debate entre unas Didácticas Específicas y una Didáctica General no es un debate autónomo en sí mismo. No es tampoco un debate estrictamente pedagógico, ya que, en el fondo remite a múltiples cuestiones: ¿competencias profesionales comunes o específicas?, ¿especialización en áreas o especialización en etapas?, ¿qué modelo formativo es el más apropiado?, ¿formación centrada en el contenido o formación centrada en el alumno?, ¿conocimiento tradicional o conocimiento emergente?...

Cuestiones todas ellas que dependen del contexto sociopolítico en las que se desarrollan y de los cambios y reconceptualizaciones que el propio concepto de profesor y, cómo no, de los cambios que la propia institución escolar está experimentando. Aunque de todo ello hablaremos en el próximo apartado.

2. Una segunda incursión: la Didáctica General

Como nos recuerda Seoane (1999, 24) «el estado actual de cualquier cuestión solo puede ser entendido a la luz del pasado, alentado por la historia, por todos los presentes que han sido, los cuales dotan de sentido y permanencia a nuestra actualidad. Y lo que es más importante, no nos confinan a la inmediatez del ahora, permitiendo la planificación del porvenir y la elaboración del proyecto de futuro, al tiempo que confieren continuidad y significado a la existencia».

Con esta idea «en mente», y con el convencimiento de que las Didácticas Específicas mantienen, al menos en sus orígenes, una estrecha relación con la Didáctica General, en este apartado pretendemos trazar una breve radiografía de lo que ha sido la evolución de este campo científico durante estas últimas décadas, coincidiendo precisamente con el auge

experimentado desde las Didácticas Específicas. Nos proponemos además recoger nuevas *pistas* que nos permitan ver con otras *lentes* el debate que tenemos entre manos.

En este sentido, es evidente que a partir de la década de los ochenta, la Didáctica General sufre un gran cambio de perspectiva en el que confluyen diferentes hechos:

a) Desde el contexto científico y epistemológico, aparecen nuevas maneras de entender y construir el conocimiento científico. El cuestionamiento del enfoque positivista como el único merecedor del calificativo de «científico» junto con las aportaciones provenientes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, estimula la apertura a nuevas metodologías de investigación y la búsqueda de un espacio propio de construcción del conocimiento en el que es la naturaleza de los problemas la que determina el modo de indagación.

b) Desde el contexto social, hemos entrado de lleno en la sociedad del conocimiento, de la postmodernidad, del neoliberalismo... Esto ha provocado nuevas maneras de entender la realidad, de relacionarnos, de aprender y de enseñar, de concebir el trabajo y el ocio, y, sobre todo, unas nuevas demandas a la institución escolar. Un simple vistazo al Cuadro 1, que toma como referencia el balance que realizan Hernández y Sancho (2002), nos servirá para ilustrar el tema.

Ante los múltiples y rápidos cambios sociales que se van produciendo, el incremento de la desigualdad entre grupos y personas y una distribución de los bienes culturales y educativos de forma cada vez más injusta, la institución escolar recupera su protagonismo: aprender para la vida y aprender para convivir en un mundo plural deben ser uno de los objetivos fundamentales de la escolaridad obligatoria en nuestros días.

c) Desde el contexto profesional, y en correspondencia con los cambios anotados anteriormente, se está produciendo un cambio de roles en la función docente y en su contexto de trabajo. Revisar las condiciones organizativas de la escuela y analizar los nuevos ámbitos formativos que van surgiendo (formación ocupacional, formaciones profesionales,

Cuadro 1. Los cambios experimentados por la escuela.
(Adaptado de Hernández y Sancho 2002, 14-15).

Lo que ha cambiado	Lo que no ha cambiado
La diversificación de la población que accede a la educación escolar.	La visión de la mayoría de los gobiernos sobre la educación y la forma de gestionarla.
La forma de producir, almacenar, transmitir y acceder al conocimiento.	La formación inicial del profesorado, que sigue sin superar el debate entre la teoría y la práctica.
Las representaciones y las prácticas sociales y familiares sobre la infancia y la adolescencia.	La organización y el contenido del currículo (centrada en contenidos y articulada en disciplinas).
La conformación de las familias y su disponibilidad de tiempo para la educación.	La dimensión simbólica y física de la escuela en lo que se refiere tanto al lugar en el que se realiza el aprendizaje, como al tiempo escolar o a la forma de agrupar al alumnado.
La forma de entender cómo las personas aprenden, fruto del conocimiento elaborado por la investigación sobre el aprendizaje.	Los sistemas de evaluación, que continúan con el mito de que las diferentes etapas educativas no son más que una excusa para preparar el paso al ciclo siguiente.
El saber desarrollado sobre diferentes maneras de enseñar no centradas en el profesorado y los libros de texto.	La concepción sobre los medios de enseñanza. Se sigue pensando que la única forma de aprender es a través del libro de texto.
Las finalidades de la educación: cómo preparar a los individuos para un futuro incierto, un trabajo cambiante y una constante complejidad en las relaciones sociales.	Las creencias y expectativas de los profesionales.

formación en la red, etc.) aparecen como tareas básicas para cambiar y mejorar las creencias, las actuaciones y las relaciones de los distintos profesionales de la educación.

De forma más concreta, durante el período que estamos analizando, la Didáctica General se ha visto sometida a un proceso de reconceptualización y revisión de sus fundamentos básicos, proceso que ha sido interpretado por los especialistas con diferentes nombres: «desorientación» (Marhuenda, 2000), «relativismo pedagógico» (Gimeno, 1995), «relativismo epistemológico» (Salinas, 1995). Así, la Didáctica se ha visto convulsionada por un conjunto de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las Didácticas Específicas. Entre estos hechos, cabe recordar los siguientes:

- Una cierta «fragmentación» desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas (la Educación Especial, la Formación del Profesorado,...), que antiguamente formaban parte de la misma Didáctica y que ahora buscan su propia autonomía y consolidación científica.
- La aparición del Currículum y su progresiva *apropiación* de los temas y objetos de estudio característicos del campo de la Didáctica.
- La amplitud y diversidad de temáticas abordadas en, y desde, la Didáctica con propuestas tan dispares como el diseño de entornos virtuales de enseñanza, la exclusión social y educativa, los modelos de apoyo a las necesidades educativas especiales, las políticas del libro escolar, la pedagogía hospitalaria, el currículum democrático, la disciplina en la escuela, etc.

Estamos, por tanto, ante un campo complejo que está ampliando considerablemente sus puntos de mira y sus referentes, lo cual provoca una cierta sensación de perplejidad ante la imposibilidad de atender a la investigación del conjunto de sus tópicos emergentes.

Pero a su vez, nos invita a reflexionar sobre el enorme contraste entre la complejidad del campo y la percepción, seguramente compartida, de los escasos cambios producidos en la práctica educativa, tal y como quedó reflejado en el cuadro anterior. Un atributo que seguramente es aplicable también al campo de las Didácticas Específicas: mientras son muchos los datos que confirman un gran movimiento de todos estos campos, paralelamente remarca también la gran separación existente entre la teoría y la práctica, entre los estudios y las prácticas escolares. Por eso, todas las didácticas —sean generales o específicas— no pueden continuar trabajando de espaldas a la realidad o a sus profesionales.

Es más, desde este punto de mira, es posible interpretar el debate que estamos analizando tal y como lo intuye Montero (2001, 75):

[...] el problema estaría más en una cuestión ideológica, de política de la formación del profesorado y de lucha por el poder de grupos de especialistas diversos en el campo, que en una disposición a ensanchar los límites de lo que se da por supuesto, en la formación de profesores y profesoras.

Porque, de hecho, la Didáctica General y las Didácticas Específicas coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo, capaz de convertir su disciplina en objeto *real* de aprendizaje; y en subrayar las relaciones de cada materia con otros tipos de conocimientos propios del ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los alumnos y su entorno. De ahí la necesidad de superar el debate en su plano meramente académico y de realizar urgentemente una crítica interna, de reconstruir un nuevo escenario académico y

científico capaz de potenciar equipos interdisciplinarios, que favorezcan el desarrollo de trabajos conjuntos.

3. Nuevos retos para nuevos tiempos

Asumiendo estos planteamientos, el principal reto que tenemos ante nosotros no es tanto dilucidar la pertenencia, la subordinación o la simple coexistencia de todas estas áreas, sino más bien de aunar los discursos generales y especiales, de equilibrar los discursos de la enseñanza fuera de la escuela con la enseñanza en la escuela, de construir un marco integrador capaz de dar cabida a los planteamientos teóricos y profesionales que van surgiendo. En este camino de reconstrucción y autocrítica, todas las didácticas deberían:

1. Establecer puentes más sólidos y fluidos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, lo cual supone abandonar las viejas disputas de poder y establecer nuevas relaciones, nuevas fórmulas de comunicación y trabajo conjunto entre los distintos profesionales de la educación (infantil, primaria, secundaria y entre los distintos departamentos universitarios).

2. Continuar trabajando desde nuestros contextos profesionales, aplicando la lógica básica que subyace a la estructura epistemológica de cualquier didáctica: construir teoría a partir de la práctica, incorporando en su seno las implicaciones que se derivan de una opción básica e ineludible por la interdisciplinariedad.

3. Comprometerse con un proyecto de escuela pública de calidad (Escudero, 2002; Marhuenda, 2000), recuperando el sentido de la institución escolar en tanto que legitimadora de una selección cultural que responde a unos principios educativos y no comerciales, de justicia y equidad. Porque, como afirma Carbonell, la escuela sigue siendo «uno de los espacios públicos privilegiados para llevar a cabo el ideal democrático» (2001, 35).

4. Profundizar en el estudio de los nuevos ámbitos educativos que han ido apareciendo en nuestra sociedad (formación ocupacional, formación en la empresa, formación en la red, etc.). Estas prácticas necesitan de un discurso que les dote de sentido, que las explique y justifique desde el punto de vista educativo, superando su simple legitimación –el discurso administrativo– o cuestionamiento –un análisis político pero no educativo.

5. Vincular los estudios y propuestas con cambios organizativos, valorando las aportaciones de la Organización Escolar desde el plano de la igualdad, sin supeditar los cambios organizativos a las propuestas didácticas.

6. Continuar investigando el conocimiento práctico de los docentes, sus teorías implícitas, su desarrollo profesional... como pieza clave en la articulación de la teoría y la práctica y en la mejora de las propuestas para la formación docente.

7. Trasladar nuestros discursos, propuestas, críticas, exigencias,... al ámbito universitario y al propio contexto de trabajo. Como afirma Pérez de Lara (1998, 18):

Es como si la universidad, en su intento de realizar, estrictamente, la función social de profesionalización en todos los procesos de formación, hubiera necesitado prescindir del pensamiento para responder compulsivamente a la demanda de aplicabilidad técnica en todos sus contenidos; olvidando que es en sí misma una institución fundamentalmente pedagógica, sitúa, paradójicamente, las prácticas educativas en otro lugar, fuera de ella, rechaza el pensamiento como fuente de teorización estrictamente ideológica y se queda con la transmisión de técnicas vacías de contenido, alejadas a su vez de la práctica, que siempre se sitúa en otro lugar (1ª escuela, la familia, la calle, las residencias...) un lugar en el que tales técnicas serán, por fin, aplicables.

Con todo, abrigamos la esperanza de haber demostrado que no hay que temer los conflictos que provoca la aparición de *nuevas* disciplinas (preeminencia de los componentes meramente especulativos frente a los componentes de aplicación; dispersión de los análisis; dificultad de construir proyectos integrados...), siempre y cuando seamos capaces de resituarnos desde nuestros escenarios, manteniendo una actitud de autocrítica y una concepción interdisciplinar, que contemple como mínimo diferentes niveles:

- Desde la comprensión de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo una visión integral, holística y multidisciplinar.
- Desde una intervención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que aúne los elementos curriculares y organizativos, explícitos y ocultos.
- Desde unas propuestas de cambio de la realidad escolar y extraescolar que tenga en cuenta todos los elementos anteriores y sea concebido como un todo. De lo contrario, muchos de los proyectos de formación de profesores o muchas de las ideas didácticas para la mejora de la enseñanza, lo que Tyack y Tobin (1994, 454) identifican como la *gramática escolar*, no llegan a propuestas de acción visibles.

Sólo de este modo, todas las didácticas pueden convertirse en un marco conceptual y en un campo profesional capaz de unir y articular un discurso global, completo, práctico y próximo a la realidad de la enseñanza.

Bibliografía

- BALLESTER, A. (1999): *La Didàctica de la Geografia. Aprenentatge significatiu y recursos didàctics a les Illes Balears*. Palma: Edicions Documenta Balear.
- BOLÍVAR, A. (1994): Proyecto Docente. Universidad de Granada.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEL CARMEN, L. et al. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESCUADERO, J. M. (2002): Escuela pública: discursos y prácticas consecuentes. <http://www.Amydep.com/Revista/numero3/v1n3a2.htm> (Visitada 26-3-02).
- FRASER, B.; TOBIN, K. G. (Eds.) (1998): *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FURIÓ, C. (1994): Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 188-199.
- GABEL, D. L. (Ed.) (1994): *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- GIL, D. (1993): Psicología Educativa y Didáctica de las Ciencias: los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63.
- GIL, D. (1994): Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 154-164.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol.II) (pp. 13-44). Madrid: Morata-Fundación Paidea.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. (2002): Desafío, transgresión y riesgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 12-15.

- JIMÉNEZ, M. P.; SANMARTÍ, N. (1995): The development of a new science curriculum for secondary school in Spain: opportunities for change. *International Journal of Science Education*, 17(4), 425-439.
- MARHUENDA, F. (2000): *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre
- MARTÍNEZ TERRADES, F. (1998): *La didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. Génesis, estado actual y perspectivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- MONTERO, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PERALES, F. J.; CAÑAL, P. (Dir.) (2000): *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998): *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Alertes.
- PORLÁN, R. et al. (1996): Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, 24, 49-58.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PUIG, L.; CALDERÓN, J. (1996): *Investigación y didáctica de las matemáticas*. Madrid: MEC-CIDE.
- SALINAS, B. (1995): Límites del discurso didáctico actual. En AA.VV., *Volver a pensar la educación (Vol.II). Prácticas y discursos educativos* (pp. 45-60). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- SEOANE, J. A. (Coord.) (1999): *Derecho y retraso mental. Hacia un estatuto jurídico de la persona con retraso mental*. A Coruña: Fundación Paideia.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- STODOLSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TYACK, D.; TOBIN, W. (1994): The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.