

Didácticas específicas: ha nacido una ciencia

Javier Gurpegui y Juan Mainer
Fedecaria-Aragón

Revista de Educación (2002). Monográfico dedicado a las Didácticas Específicas; nº 328, pp. 7-166.

Foucault sostuvo que hay dos historias de la verdad: la interna y la externa. Cualquiera práctica social, susceptible de producir un dominio de saber, puede ser contemplada desde estos dos puntos de vista. Uno, el que, desde dentro, se interesa únicamente en contarnos la verdad tal como se hace. Otro, el de quien, desde un lugar exterior a la verdad misma, intenta reconstruir las determinaciones sociales que la conforman, atribuyéndose así el instrumental necesario para incidir en ese espacio de saber-poder y, si fuera el caso, intentar transformarlo. La ignorancia u ocultamiento, deliberados, de los intereses que se dan cita en la génesis de un cuerpo de conocimientos y campo profesional como el que nos ocupa persigue un objetivo: hacer pasar por naturales, ahistóricas y desinteresadas las jugadas en las que los agentes sociales pugnan por acumular un capital simbólico o cultural. Se dice estar sirviendo a la Ciencia, al Progreso de la Humanidad, o a la Cultura, cuando en realidad se participa activamente de ese entramado de poderes, con una actitud que transita con facilidad entre la inconsciencia ingenua (no por ello "inocente") y el cálculo maquiavélico.

La publicación objeto de esta reseña, el monográfico aparecido en *Revista de Educación*, dedicado a siete *didácticas específicas* y precedido por un artículo introductorio a cargo de su coordinador, Isidoro González Gallego -Director General del Instituto Superior de Formación del Profesorado y uno de los cinco Catedráticos de Universidad del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales-, es un buen ejemplo de esa interesada naturalización y deshistorización. Su im-

portancia estratégica en el proceso de institucionalización académica de este nuevo campo discursivo y profesional, que ha tenido lugar a lo largo de estas dos últimas décadas, es evidente..., y ésa es la razón de su presencia en estas páginas.

El citado trabajo introductorio aspira a enmarcar y dotar de sentido al resto de colaboraciones, estableciendo con claridad las reglas del juego del nuevo discurso científico-educativo. Las didácticas específicas se van constituyendo en un nuevo régimen de verdad que, para el autor de la introducción, significan un saber llamado a gobernar el acto de educar y transmitir conocimiento; resultan de la confluencia de tres factores: los sujetos a los que el conocimiento va dirigido, la acción profesional que el profesor realiza manejando el conocimiento y, finalmente, la lógica y la estructura del mismo conocimiento científico. El encuentro de estos elementos propicia la aparición de un campo científico relativamente nuevo: "la didáctica propia de una ciencia, del área curricular de que se trate" (p. 12). Para este autor, cuanto más generalizada y menos selectiva sea una enseñanza, más necesita de la didáctica; tanto la LOGSE, como la Ley de Calidad lo demuestran.

Este nuevo saber acerca de los saberes y su transmisión, aspira, a su vez, a constituirse en una ciencia -aplicada y aplicable- orientada a fundamentar las decisiones del profesorado y a dar respuesta a los grandes interrogantes sobre la educación y el aprendizaje. Respuesta que, por sustentarse en la "verificación científica" (p. 17), será a todas luces menos "intuitiva y profética" que la que hemos venido encontrando en los debates sobre la Ley de Calidad. De ahí que, al decir de González, sea preciso sustituir el "nefasto" concepto de *innovación* por el de *experimentación* (p. 33), -los

científicos no innovan sobre el genoma—, del mismo modo que habrá que cuestionar el abuso del concepto *investigación* para referirnos al trabajo del profesorado, ya que para ello son necesarios una *teoría potente* y una *metodología validadora*, no siempre al alcance de un enseñante a menudo desbordado por la complejidad e inmediatez de su relación con el alumnado. Con todo, —concede en este caso P. Battaner (p. 76)— la innovación, aunque no garantice “acierto”, es una *buena* actitud por parte del profesorado. En suma: el profesor puede ejercitar la *reflexión crítica* (p. 62) o la *microinvestigación*, pero no la *investigación* propiamente dicha. Se marca así, en el seno del *campo educativo*, una diáfana frontera entre el trabajo del profesorado y el de los investigadores científicos; el propio discurso establece sus reglas de uso, sus sistemas de exclusión —quién puede hablar y de qué se puede hablar...— y la correspondiente jerarquización de los sujetos que se aproximan y construyen en relación con aquellas técnicas discursivas.

Pero las didácticas específicas no sólo despliegan y afianzan sus posiciones en el interior del *campo educativo*. Más allá, en el *campo científico*, hacen lo propio con un determinada estrategia: para acotar el terreno toman distancias tanto de los planteamientos académicos, que defienden el protagonismo absoluto de las disciplinas científicas, como respecto a los planteamientos derivados de la didáctica general y de las “psicologías o sociologías” (p. 32).

Siguiendo a P. Bourdieu (2000: p. 96)¹, podemos descubrir dos especies de capital científico: uno, el “puro”, se basaría en el reconocimiento de un conjunto de expertos por parte de sus iguales en el campo de la ciencia y equivaldría al expuesto hasta aho-

ra; nos conduciría a reconocer la “necesidad”, para el progreso de la educación, de que existan unas didácticas específicas autónomas. La otra forma de capital es la “institucional”; seguramente por ello, la totalidad de los trabajos que aparecen en este monográfico incorporan rigurosas estadísticas del profesorado universitario especialista en cada una de las didácticas, así como un repaso de las principales tesis doctorales y revistas especializadas dedicadas a la cuestión.

La presencia de unos datos *que están ahí* se une a la reconstrucción de la propia trayectoria histórica, que tiene su hito fundacional en un famoso *Catálogo de Áreas del Conocimiento* definido por el *Real Decreto 1888/1984*, de 25 de Septiembre de 1984, que define las cinco áreas de *Didácticas Especiales* (pp. 7-8). Conscientes de la importancia de la misión encomendada, casi todos los autores y autoras juzgan insuficientes tanto los recursos disponibles como los pasos dados hasta ahora, se sienten con frecuencia víctimas de la incompreensión del resto de la comunidad científica o de los enseñantes, y desconfían de todo *intrusismo* o, sencillamente, de quienes muestren reticencias a ocupar la posición por ellos adjudicada². Sin ánimo de entrar en el fondo de la cuestión, entendemos que esta pose de quienes se reconocen como expertos, no es en absoluto ajena a otros procesos, nada desinteresados, por cierto, —la creación y reconversión de plazas universitarias en el marco del tránsito de la LRU a la LOU, o el papel adjudicado en el Capítulo I de la LOCE a la didáctica específica en relación con la futura formación inicial del profesorado—, que jalonan el contexto constitutivo de gremios con evidente voluntad de poder y control.

¹ Bourdieu, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

² No nos resistimos a citar aquí la alusión que Joaquín Prats, responsable del trabajo sobre didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 81-96), realiza acerca de esta publicación que el lector o lectora tienen en sus manos: “Por último, disponemos de *Con-Ciencia Social*, peculiar colaboración promovida por una federación de grupos de renovación en Didáctica de las Ciencias Sociales” (p. 85). Lo inquietante no es la ambigüedad del adjetivo *peculiar*, sino la reticencia a aportar más explicaciones, que perfilen el lugar desde el que se habla y desde donde poder dialogar y discutir, haciendo explícita la posición de cada cual en el *campo educativo*.

Con todo, algunos de los trabajos aportados no renuncian a la conciencia crítica. Este es el caso del dedicado a las Ciencias Experimentales (pp. 97-109), firmado por Óscar Barberá, en el que, entre otras cosas, se niega la creencia de que la investigación científica pueda mejorar *ipso facto* la práctica educativa (pp. 99-100). Pero, sobre todo, resulta útil el artículo de Fernando Hernández, dedicado a la Expresión Plástica (pp. 111-136), único que realiza una reconstrucción sociohistórica de la disciplina, abierta al enfoque genealógico. Un recorrido sociogenético que conduce a su autor a defender un modelo interdisciplinar de comprensión de la cultura visual, orientado a formar ciudadanos críticos frente a las inercias sociales.

En el planteamiento general sobre las Didácticas Específicas subyace la falsa creencia de que la reflexión científica en un determinado campo —el contenido que se enseña— precede y constituye a la correspondiente disciplina escolar y que, por consiguiente, la función del didacta no es otra que la de ejercer de eficaz “transposicionista” en el marco de las múltiples transformaciones que operan sobre los saberes cuando éstos atraviesan el umbral de la escuela y se someten al libre proceder de sujetos individuales encargados ora de transmitirlos, ora de asimilarlos con aprovechamiento y eficacia. Se trata de la versión hispana y vulgarizada de lo que un didacta de las Matemáticas, Yves Chevallard, bautizó, hace dos décadas como la “transposición didáctica”. Así, la Lengua Castellana “enseñada”, por ejemplo, se alimentaría de la Lingüística, sucediendo lo mismo con las demás asignaturas escolares: en el fondo estamos ante un viejo mito, en permanente proceso de remozamiento y reinención desde hace más de siglo y medio. Así, podemos entender la afirmación de González, “cada disciplina contribuye desde un ángulo diverso a la orientación del alumno” (p. 27), como el resultado de dos presunciones abiertamente falaces: que la cultura académica es la fuente fundamental del conocimiento escolar y que las disciplinas científicas son instrumento universal para la educación, capaces, en colaboración

con el correspondiente instrumental psicopedagógico, de impulsar procesos de aprendizaje con pretensiones de universalidad e inmanencia en todos los seres humanos.

Una mirada histórica y sociológica sobre el proceso de gestación del currículum no hace sino desmentir esta creencia. Es la sociedad quien impone al sistema educativo las grandes finalidades y es éste quien recrea desde el interior del contexto escolar, según un modelo fácilmente reconocible, que se ha llegado a hacer bastante estable y resistente al cambio, los contenidos que deben ser aprendidos, las baterías de ejercicios para llevarlos a la práctica, procedimientos de motivación para hacerlos “apetecibles” y un poderoso aparato examinador, destinado a medir, clasificar y jerarquizar con “objetividad” a los sujetos. En suma: el concepto que habría que poner en el centro de toda reflexión didáctica no sería tanto el saber y su transposición, cuanto la propia escuela como productora y distribuidora de contenidos culturales y rangos sociales: los “códigos disciplinares”.

Tarea vana buscar en el pasado la existencia de una corporación de alquimistas, más o menos independientes de la escuela, dedicados a transformar el saber sabio en saber enseñable...; y, sin embargo, ahí están las disciplinas escolares y las culturas profesionales. La pretensión de los didactas por constituirse en científicos de referencia para seleccionar y organizar el conocimiento escolar, regular las prácticas pedagógicas y gobernar técnicamente las posibilidades y límites de los profesionales de la docencia consigue, de paso, legitimar un sentimiento de distinción por parte del profesorado, revestido de repente de cientifismo infalible (elemento éste muy familiar al *habitus* profesional de Secundaria); satisface el afán eficientista de las políticas educativas neoliberales, que encuentran nuevos argumentos para el deterioro de lo público en función de unos indicadores objetivos refrendados científicamente; inducen, en fin, en la Comunidad Educativa el impulso para que el alumnado y las familias adquieran el estatus de clientes, más que de protagonistas, del sistema educati-

vo ya que son los "profesionales" quienes se encargan de la educación. No es éste, evidentemente, el lugar para profundizar en estas cuestiones; bástenos con poner de manifiesto el sospechoso contraste entre la escasa capacidad para modificar la realidad de lo que acontece en las aulas y el creciente poder académico, social y mercantil que despliegan los agentes y agencias de esta remozada forma de verdad pedagógica. En cualquier caso, está claro que la gestación de estas nuevas especialidades surgidas en el campo educativo son mucho más el producto de condicionamientos sociales, internos y externos, que el fruto sólido de la propia dinámica de los acontecimientos intelectuales, que termina por exigir una profunda reorganización conceptual dentro de un campo de saberes y poderes.

El profesorado necesita, qué duda cabe, un conjunto de ideas fundamentadas, sobre cómo aprende su alumnado y sobre cómo aprende él mismo, a partir de su práctica docente. También necesita conocer con cierta profundidad un conjunto de saberes que se producen y reproducen en el campo científico, claro está. Además, si no quiere que los demás decidan por él, precisa tener una reflexión contrastada sobre cuestiones de política educativa, condiciones del trabajo, movimientos sociales que trabajen en favor de una escuela realmente pública, etc. Y este heterogéneo conjunto de conocimientos debería servirle para reflexionar críticamente sobre su condición de docente y para tomar conciencia del lugar real que ocupa en la sociedad y sobre las condiciones en las que podría implicarse en procesos sociales de cambio desde su trabajo en la escuela.

¿Existe un único modelo de docente que organice estos saberes con cierta coherencia? Evidentemente no. Lo que sí está claro es que los defendidos por González, Battaner o Prats en los textos que nos ocupan propenden justamente a todo lo contrario: en ellos asistimos a la simplificación de los dilemas morales, a la colonización por parte de las ciencias experimentales de las acciones humanas y, sobre todo, al reforzamiento de un *habitus* profesional perfecta-

mente consolidado y bien conocido. Hoy más que nunca es preciso apostar por un modelo de docente dirigido a cambiar las condiciones sociales de la enseñanza, buscando la emancipación individual y colectiva a través de la acción política transformadora. El de un intelectual crítico que se ve abocado a una reflexión sistemática, contrastada con la realidad educativa y sociopolítica, que, aunque la llamemos *investigación*, no debe tener su referente en la investigación "científica" tradicionalmente considerada.

En el campo científico, al igual que en el educativo, el saber se presenta como algo eterno, desligado de los intereses sociales que lo conforman. Para el profesorado, conocer los problemas que existen para construir una "ciencia con conciencia", puede constituir una interesante caja de herramientas para procurar *el aprendizaje de lo social* de sus alumnos y alumnas. Problematicar la ciencia puede ser un cauce interesante para problematizar la escuela, indagando con el alumnado en cuestiones relacionadas con la producción social del saber. En el momento actual, por otro lado, este instrumental presenta una heterogeneidad que, entre otras cosas, es producto de una crisis: la originada por la certeza de que es necesaria una ciencia al servicio de la lucha contra la alienación, y de que, por consiguiente, la producción y control del conocimiento deben estar al servicio de la emancipación de nuestras sociedades, más que subordinados al cumplimiento rigorista de los protocolos científicos. Sólo así se entienden las potencialidades de "disciplinas indisciplinadas", como los *estudios culturales* o el *análisis crítico del discurso*; sólo así la Escuela se constituye en un ámbito social capaz de interpelar al saber científicamente organizado, en nombre de un determinado tipo de aprendizaje. En este marco, la investigación o la indagación, o como quiera que la llamemos, del docente, se debe llevar a cabo desde una posición educativa que ningún experto científico le puede sustraer; por ello, en ningún caso, se considerará una investigación de segunda mano, derivada de la científica. Una didáctica, así considerada, no puede ser sino crítica de la

didáctica y didáctica de la crítica: una actividad ideológica, ética y política, orientada al cuestionamiento de sí misma y dirigida a hacer de la crítica su instrumento predilecto de intervención sobre la realidad escolar que impugna. Y esta reflexión se hace especialmente oportuna en un momento en el

que reaparece la cultura tecnocrática, con un disfraz distinto al de la Ley del 70, o al constructivismo de la LOGSE, camuflada quizá de un "sentido común" muy propio del sistema de alianzas que en el momento actual impulsa y sostiene la aplicación de la LOCE.