

## LIBERTAD E ISOMORFISMO DE MÉTODOS DIDÁCTICOS

La Historia de la Didáctica, llena de virajes, nos presenta en rápida sucesión sus momentos evolutivos con abundancia de reiteraciones. ¿Acaso las directrices «nuevas» son tan nuevas como pretenden o regresan a vías sancionadas con anterioridad? ¿No podemos advertir la derogación de perspectivas «miopes» junto a la imposición de perspectivas «hipermétropes» en el ir y venir de la Didáctica?

Si penetrásemos en lo que permanece invariante dentro de estos vaivenes, hallaríamos un objeto desenfocado la mayoría de las veces: el objeto formal de la Didáctica. Tanto la certedad como la largueza del enfoque tienen su razón de ser en los trabajos docente y discente coligados con el método utilizado. No existe, ni puede existir, versión didáctica que no refleje de algún modo su objeto formal. El objeto formal polariza todo el contenido científico y, en nuestro caso, nos obliga a considerar las actividades del escolar o del docente con sentido metódico. La coligación didáctica exige conexión vital del método con las actividades escolar y magistral.

Mas la multiplicidad de las perspectivas y la reiteración didáctica nos llevan a una situación de perplejidad. ¿Será exacto afirmar que las doctrinas didácticas son necesariamente diversas o bien la variedad es atribuible solamente a imperfecciones conceptuales? Ahora no estamos en situación de responder alegremente con razones en pro del pluralismo didáctico o en favor del monismo. Mas sí podemos anticipar un esbozo de solución, o cuando menos de aproximación, mediante ataque indirecto del problema. Si demostrásemos que el método didáctico es único, alcanzaríamos un sólido punto de apoyo para proponer la unicidad, defendida a ultranza por el logicismo rigorista. Si probásemos que el método didáctico es múltiple, ¿sería por ello legítimo afirmar la pluralidad esencial de los sistemas didácticos? Responder ahora a esta pregunta supone una toma de posición injustificada cuando pretendemos resolver neutralmente el problema. No obstante, conviene recordar que la heterogeneidad doctrinal ilimitada no ha pasado de ser un supuesto relativista.

Lo grave de nuestra situación es que no podemos intentar resolver ni la infinitud doctrinal ni la unicidad metódica mediante inspección de los tratados didácticos. ¿Quién ha precisado las notas distintivas del método didáctico único? Muy diferente es suponer la existencia de un método único, inteligible entre la multiplicidad metódica, a probar la existencia de dicho método caracterizándolo con sus notas distintivas o definiéndolo implícitamente. Nosotros no podemos aceptar tal supuesto de unicidad cuando está en litigio la misma unicidad. Con el mismo criterio de imposición hipotética podríamos admitir la existencia de sólo dos, sólo tres o indefinidos métodos didácticos. Necesitamos para aceptar el método didáctico como único la notificación del método o su definición.

¿Podríamos, por otra parte, afirmar que algún tratadista nos ha ofrecido una pluralidad indefinida de métodos o que nos ha regalado con una gran variedad, representativa de la infinitud sumaria? No. Cuando algún autor nos ha mostrado una rica gama de vías didácticas parece agotarse con tal variedad y no nos anuncia la infinitud. Varía de unos a otros autores la cantidad de rutas mostradas, pero esa variedad no obedece a razones científicas, sino, en primer lugar, al sistema de presupuestos, y, en segundo lugar, a la fecundidad de cada didacta.

Si nada definitivo obtenemos en los tratados, hemos de recurrir a nosotros mismos. Aunque parezca ingenua cualquier eventualidad, no la debemos desechar por si en ella encontrásemos la solución o indicios de la misma. Queremos empezar por uno de los aspectos comunes a todos nosotros en cuanto vulgo: la comodidad. Parece desde la comodidad, a primera vista, que la variedad metódica, con su gama indefinida de colores y matices, nos permite encontrar el método que mejor se nos acomode o que sea más acomodable a cada situación. Pero, también en aras de la comodidad, nos tropezamos con esa misma gama de métodos que nos lleva a preguntarnos: ¿Aparece cada método automáticamente ante cada situación? Nadie podría demostrar tal aparición automática.

Si es necesario reflexionar y elegir, la comodidad se restringe por las operaciones selectivas. ¿Cómo escogeríamos el método conveniente entre la multiplicidad indefinida de vías que están ahí ante nosotros? Ya el poder entresacar el método adecuado es de una complicación extraordinaria.

Incrementaríamos la complejidad al recordar que los métodos no son

instrumentos objetivos que están ahí ante nosotros como herramientas laborales prestas a entrar en servicio, sino unas entidades que hemos de mantener en nuestra mente para aplicarlas en su momento. El método necesita del hombre tanto como el hombre del método. ¿Es posible, nos preguntamos, mantener en nuestra mente todas las variantes metódicas? No es preciso responder radicalmente. Lo haré en relación con las comodidades. Digo así: es incómodo mantener todas las variantes metódicas en nuestra mente si el número de las variantes es ilimitado o indefinido. Si fuese un poco más lejos, podría asegurar que la unicidad metódica es más cómoda que la multiplicidad. Psicológicamente es posible la inercia o rutina docente cuando se actúa siempre por la misma «vía», cuando utilizamos un solo método.

Debemos renunciar a la comodidad como criterio por dejarnos en el campo de la confusión. Con vulgaridad no se podría resolver este problema. Se nos impone la revisión del sistema de la Didáctica porque, en cuanto hombres, estamos comprometidos en nuestra versión discente. Sólo participamos auténticamente en nuestra vida cuando polarizamos y damos sentido a nuestros compromisos. Esta polaridad y sentido nos exigen dirigir nuestro aprender para evitar la ruptura del compromiso de auténtico aprendizaje.

El aprender no compromete a sólo un hombre, a este hombre, sino que obliga a cada hombre. Pero ¿todos estos hombres atacan didácticamente los objetivos con un solo método o usan varias vías incluso para objetos formal y materialmente equivalentes? ¿Podríamos resolver esta cuestión mediante recuento de los hombres que los utilizan? La solución que nos ha dado *este* hombre ofrece las mismas garantías que la solución de *ese otro*. En abstracto no poseemos criterios para calificar o descalificar a *cualquier* hombre. En concreto tampoco poseemos criterios seguros para comparar las garantías resolutivas de *cada par* de hombres. Nos encontramos de este modo abocados a una situación estadística con triunfo del mayor porcentaje del colectivo. Mas, contra esta tendencia, afirmamos que la solución no puede hallarse por simple acumulación estadística. Tanto la adición como el porcentaje son improcedentes. La elaboración de un problema auténticamente humano exige detención, profundidad, autenticidad, y *no todo* «hombre» actúa como hombre pleno. Es necesario darse a la dificultad e interrogarla para encontrar la respuesta.

Al entregarnos, al darnos a la dificultad nos enfrentamos con el

significado del método. ¿Quién sería capaz de determinar la cuantía metódica sin antes precisar el dintorno significativo de método? No se dedica, en general, gran extensión a estos intentos precisivos.

Método (de μέτα y ὁδός) es uno de los términos menos equívocos dentro del campo significativo de la Didáctica. Aparece a primera vista una dualidad significativa de método dependiente más que de su estructura íntima de la determinación con que precisemos su amplitud. Un recorte dominado por la determinación estática se asienta en la unión simplista de las dos unidades léxicas (μέτα y ὁδός) para dar como significado el de camino para alcanzar un fin. Mas la conexión toma tonalidades de rigidez e invariabilidad en esta determinación por considerarse el camino como algo definitivamente constituido, al que, en cierta manera, deben coordinarse los elementos iniciales y final. Se hiperestima de este modo la función del método al convertirse en elemento determinante sin explicarnos en virtud de qué alcanzamos el fin, ya que el *datum* está ahí y también están ahí método y fin, pero el mero estar ahí no impone el logro del fin. Es necesario precisar el significado para que sin nueva aclaración queden resueltos los problemas planteados sobre este recorte.

La determinación dinámica, admitida explícita o implícitamente por los pensadores, da un rasgo realista al significado insertándonos en la relación metódica. También se asienta el significado en la unión de las dos partículas griegas, pero lo inicia comparativamente. Advierte que la mayoría de las veces la preposición μέτα se matiza al unirse con otras palabras de un sentido de mudanza, cambio, transformación. Así, metabolismo, metáfora, metátesis, metágoce, metalepsis, metamorfosis, metaplasmo, metástasis... son vocablos helénicos aceptados por nuestro diccionario de la lengua, en los que predomina la idea de cambio o transformación implícita en el común μέτα.

La unidad método, afirmamos, de acuerdo con valiosos investigadores, lleva consigo la nota de cambio o transformación. El método no es algo que está ahí de modo rígido, invariable, inerte, sino que su estar produce una variación, un cambio. En cuanto tal, posee una potencia, un poder, que le hace apto para enfrentarse con el *datum* o supuesto inicial y conseguir mediante sucesivas transformaciones el logro del fin, de la verdad, del objeto científico.

Esta potencia o poder metódico procede formalmente de la misma estructura del método. Con métodos deficientes no se pueden lograr re-

sultados valiosos. La sofística deductiva o el muestreo indebido en campo experimental nos alejan de la verdad científica. Materialmente la potencia metódica procede del *datum* inicial y de los contenidos en juego, pero eficientemente se debe al investigador o estudioso. Con el mismo método se alcanzan diversos estadios de profundidad o de claridad, según el hombre que los maneje. Hombre y método, vigor y estructura, se compenetran en el enriquecimiento íntimo de una ciencia.

Hombre y método, vigor y estructura, se compenetran hasta confundirse en el enriquecimiento íntimo de uno mismo. El método didáctico sigue la ruta inicial de la investigación con el discente: balbuceos, vacilaciones y, finalmente, seguridad. Existe también un cambio o transformación en el método didáctico, aunque advirtamos una situación bifurcable referida al dato inicial. ¿Consideraremos como dato inicial sólo al escolar ignorante o sólo al objeto o relación aprensible? ¿Será el punto de partida la relación de nescencia respecto a tal objeto? La toma de posición en cuanto al dato objetivo es comparable a la tratada; por tanto, el método implica cambio. En cuanto al escolar o la relación nesciente, es innegable que el método de aprender produce una transformación: de ignorante a conocedor. Hombre y método, maestro-escolar y método, se compenetran para enriquecer armónicamente al alumno. Si el método didáctico no se exigiese a sí mismo, la transformación del hombre incipiente en hombre integral quedaría virtualmente descalificado.

Alcanzada como primera conclusión la de que el método didáctico para ser tal debe ser capaz de producir cambios o transformaciones de índoles subjetiva y objetiva, se consigue un punto de partida de grandes consecuencias. Entre las consecuencias tenemos:

- I. Un método que no produzca realmente cambios es un seudo método.
- II. Un método que produzca cambios no determinables científicamente no es un método científico.
- III. Un método que produzca cambios de dirección desviada es un método inadecuado.
- IV. Un método que produzca cambios de sentido negativo es un método equivocado.

Pero la potencia metódica nos revierte al problema de la unicidad o pluralidad de los métodos. El método ¿es uno o vario? ¿Es el mé-

todo ajustable a cada situación o el ajuste del método implica la existencia de otro método? Podría parecer que, puesto que el método produce cambio, el método mismo es mudable. En realidad, son dos cuestiones distintas. Se podría admitir que produciendo el método cambios sea el mismo formalmente invariable o bien que sea formalmente variable. En el primero de los casos su actividad está sujeta a límites previstos fuera de los cuales deja de ser tal método, en el segundo es ilimitado en poder y flexibilidad.

No podemos desarraigar los moldes lógicos. El método concebido como ilimitadamente elástico y poderoso se difumina vitalmente hasta convertirse en el sujeto que actúa metódicamente. La elasticidad y el poder ajustable son propiedades del hombre en cuanto tal. No es extraño en este caso el pensamiento deweyno de confusión inicial entre método y aprendizaje distinguibles luego con motivo del éxito o fracaso en el aprender. Las estructuras lógicas nos previenen contra la flexibilidad ilimitada, aunque, por otra parte, tiendan a la unidad metódica. ¿Cómo se explica el logicismo inflexible junto a la unidad del método? ¿No ha de incrementarse la flexibilidad conforme se reduce la variedad de los métodos? Lógicamente se ha defendido que a cada finalidad llegamos por una sola vía específica. Por otra parte, si el fin de la didáctica es la instrucción, cabe ahora pensar lógicamente, el método es único. Ahora no nos preocupa la cuestión de la rigidez metódica, sino tan sólo el de la cuantía de caminos.

Admitamos como hipótesis inicial la de la unicidad del método didáctico postulada por buenos pensadores. Supongamos, por tanto, que la instrucción es un ente claramente definido. Recordemos también el distintivo transformador del método y, arbitrariamente, caminemos en sentido inverso. Es decir, partamos del fin, encaminémonos por el método y alcancemos el *datum* inicial. ¿A qué *data* inicial llegaremos cuando el método es único? No tenemos opción. Solamente alcanzaremos aquellos que mediante la virtualidad transformadora del método sean convertibles en el resultado instrucción. Lógicamente el método obra como un criterio selectivo. Aquellos datos que no pueden ser convertidos en instrucción deben ser repudiados didácticamente. Volvamos a las menciones anteriores. Datos iniciales pueden serlo tanto este sujeto como este objeto. Luego cabe que tanto algún sujeto como algún objeto no sean enfocables por tal método único, aunque se concibiese éste con la máxima amplitud y vaguedad.

En esta hipótesis inicial hemos trazado un esquema sencillo, ya

que tal sencillez se colige de la simplicidad atribuída al objetivo, a la instrucción. Mas cabe preguntarse: ¿Es realmente sencilla la instrucción? Al considerar la instrucción en abstracto independiente del método con que se alcanza y de los sujetos instruibles, renunciemos a considerarla en cuanto movimiento para centrarnos en la instrucción lograda, en la instrucción en cuanto acto. ¿Qué es la instrucción en cuanto acto? Podríamos definir la instrucción en cuanto acto como un caudal de conocimientos asimilados o integrados. No queremos detenernos ahora en la problemática que llevan los matices de asimilación e integración. Mas sí queremos señalar las vías principales sobre las que podríamos discurrir.

La asimilación e integración encierran gran complejidad, ya que no significan una simple acumulación de conocimientos desmembrados que hemos amontonado y, a veces, ordenado, sino una interiorización de dichos saberes. Un conocimiento no se asimila hasta que no se hace nuestro, hasta que no se asemeja a nosotros. Un saber no se integra hasta que no se une el resto de nuestro saber y forma una unidad indisoluble con ellos. Unidad sólo realizable por intermedio de nuestra personalidad.

Quizá puede creerse que acabo de reducir la instrucción a su aspecto material hecha abstracción del formal. Mas no he negado la importancia vital de la Didáctica, que tiende a desenvolver las aptitudes específicas de los escolares, sino que he propuesto una fórmula en la que inciden materia y forma, contenido y desenvolvimiento aptitudinal. La asimilación o la integración no son posibles si no entran en juego las aptitudes, bien que coordinadas. Además, las aptitudes no son entes de razón, sino potencias en movimiento, que se desenvuelven gracias a los contenidos que las ponen en juego. Aún más: las aptitudes son determinables científicamente por medios materiales, por contenidos diversos en profundidad y sentido.

Entrevista una complejidad, más vital que conceptual, centrada en la comprobabilidad de la asimilación o de la integración, se iluminan los obstáculos con sombrío agigantamiento al detenernos en el contenido, en el caudal de conocimientos. ¿Cómo se constituye dicho caudal? Los conocimientos asimilados pueden ser de muy diversa índole y nada hay resuelto ni sobre la calidad ni sobre la cantidad de dichos conocimientos. La respuesta unitaria exigirá un todo instructivo perfectamente entramado. El todo instructivo está de hecho constituido por

multitud de elementos, ora independientes, ora no-independientes. El todo instructivo se nos presenta complejo y oscuro en lugar de sencillo y claro.

Conviene ahora indicar una dificultad nacida de la confusión existente entre la concepción de elementos no-independientes en la instrucción y la de miembros o partes independientes en la misma. En el primer caso, aunque destaquemos un elemento sobre los demás, el resto de los componentes actúa con el poder propio de la estructura única: la instrucción; en el segundo la instrucción es un todo partible o desmembrable en cuantos miembros propongamos, sin que exista un vínculo de coligación unitaria. Al destacar un elemento no-independiente mantendríamos la unidad de la instrucción sin despreciar los otros elementos del fondo; al atender a un miembro nos desligaríamos de las otras partes.

La no-independencia de los elementos formalmente constitutivos de la instrucción se realiza solamente cuando se da la asimilación o integración por intermedio del sujeto con el que forman un todo. De ahí que muchos de los elementos constitutivos se puedan presentar como independientes de la estructura total, aunque puedan correlacionarse entre sí. Como he dicho, la oscuridad se agiganta al atender a los elementos constitutivos de la instrucción, ya que en la admisión de tales o cuales elementos intervienen radicalmente los supuestos o imposiciones del científico.

Ahora bien; si la sencillez y elementalidad del objeto dan lugar a confirmar la unidad metódica, la complejidad y oscuridad constituyen uno de los orígenes de la multiplicidad de los métodos didácticos. Otro de los orígenes, anticipémoslo, lo constituye la consideración singularizada de cada escolar. El que el objeto instrucción sea en cierto modo impuesto por nosotros en su peculiar estructura da la posibilidad de escorzarle de distintos modos. Ante la diferente composición atribuible a la instrucción y ante la diversidad jerárquica conferible a cada elemento, aparecen como adecuados métodos distintos siempre que se declare inadmisibile la teoría del método superelástico, acomodable con precisión a todos y a cada uno de los elementos.

¿No habrá tantos métodos posibles como elementos escorzables? Cada variante posible dentro del oscuro concepto de instrucción puede permitir la utilización fructífera de un método. Mas la pluralidad metódica está sujeta a las condiciones anteriores para el método único:

cada método tiene la virtud de eliminar los datos iniciales que de acuerdo con su constitución no puedan ser convertidos en la perspectiva peculiar de la instrucción.

Didácticamente nos tropezamos con que un *datum* inicial no puede ser despreciado en la instrucción. Este dato, en ningún modo despreciable, es el escolar nesciente en potencia de aprendizaje. Así, pues, los métodos indefinidamente obtenibles están sujetos a lo menos a dos condiciones: a la compatibilidad o concordancia del elemento jerarquizado con el todo instructivo y a la posibilidad de que *éste* o *todo* escolar sea didácticamente conducible hasta dicho objetivo.

A las dos condiciones anteriores podemos añadir una tercera, la denominable independencia metódica, que permitirá considerar dos o más métodos no sólo como diferentes, sino también como inderivables el uno del otro. Así mostramos cómo una posible ilimitación en la elaboración de métodos didácticamente «nuevos» queda regulada por tres limitaciones esenciales que reducen el posible *quantum*. Dicho de otro modo: la libertad de elaboración o creación de métodos se reduce o limita por las condiciones a que debe someterse todo método didáctico.

Alcanzamos así el concepto de grados de libertad del método didáctico. La comprensión del concepto no nos obliga a grandes artificios. Se entiende por grados de libertad del método didáctico el número límite de variantes metódicas que pueden formularse en el campo didáctico. En el caso de simplicidad de objeto final y *datum* inicial —posición rebatida— la gradación se reduce a uno. Un solo método sería el máximo de variabilidad. Si siendo el objetivo final incuestionablemente único, los *data* iniciales son específica e irremediabilmente dobles e independientes, el número de grados de libertad metódica será dos. De este modo, y teniendo en cuenta las condiciones señaladas, se alcanzaría el grado de libertad metódica.

A vía de ejemplo pudiéramos advertir la posibilidad de esta gradación no por simple constatación de lo expuesto por diferentes tratadistas, sino reflexionando sobre la jerarquía de los elementos constitutivos de la instrucción. Es innegable que los factores invariantes de la instrucción han de intervenir en todo momento instructivo, aunque se haya desatendido o pretendido eliminar algunos. La estructura de las materias de aprendizaje, la perspectiva social, el afincamiento en el escolar, la presión magistral... han influido como elementos genéricos. En la instrucción bien entendida intervienen todos esos factores o elementos, pero se les ha concedido diferente jerarquía. La distinta jerarquía ha es-

corzado métodos diversos: individuales e individualizados, colectivos y colectivizados. La metódica varía de unos a otros, luego aparecen en principio cuatro grados de libertad. Si acusásemos más el perfil de acuerdo con la Didáctica diferencial, veríamos descomponerse cada uno de los anteriores factores en elementos igual o diversamente jerarquizados, lo que ampliaría los grados de libertad metódica.

No se ha de creer, advertimos, que la libertad metódica pueda llegar a desembocar en el atomismo metódico. No puede desintegrarse atómicamente porque, ya lo he dicho, hay tres condiciones de cohesión: compatibilidad, adaptación e independencia. Es cierto que el método, por naturaleza, es radicalmente compatible con el objeto o relación a que nos conduce; luego la compatibilidad no depende del mismo método, sino del elemento al que apunta respecto de la instrucción como todo. Ese elemento no puede ser impuesto arbitrariamente sin contar con el todo instructivo, sino que ha de consistir en un aislamiento e iluminación particular.

La adaptación actúa también como criterio moderador. El método ideado a partir de un elemento compatible acoge dentro de su retícula un grupo de sujetos. Si este grupo está constituido por todos, el método es adecuado; si este grupo excluye algunos sujetos, el método deja de ser generalmente adecuado para convertirse, a lo más, en particularmente adecuado. La última limitación: independencia; tiende a evitar la seudocreación metódica, ya que el método que depende constitutivamente de otro puede considerarse a lo sumo como una ramificación del primero, sin que sea legítima su admisión como nuevo método.

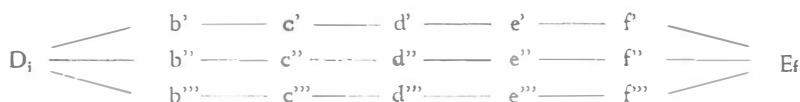
Sería impropio de este artículo anticipar una resultante de aplicar los tres criterios anteriores a los métodos didácticos posibles. Vale, no obstante, señalar la necesidad de estudiar los límites de la libertad metódica o grados de libertad para determinar no sólo la legitimidad de los métodos existentes, sino la posibilidad de idear métodos nuevos que vengan a satisfacer las exigencias de algunos elementos o de algún nuevo grupo de elementos. No hemos de creer que la metódica didáctica es un sistema cerrado y caduco al que sólo le restan algunos detalles pequeños, sino que por haber sido tratados rutinaria, emprácticamente, han quedado en la oscuridad gran número de relaciones y posibilidades. La metódica didáctica, abierta al estudio, necesita la consideración teórica capaz de renovar el estado actual una tanto inoperante.

El estudio teórico de los métodos nos llevará a otra de las cuestiones básicas: al isomorfismo metódico.

Antes hemos citado la compatibilidad, la adecuación y la independencia como criterios restrictivos de la infinitud metódica. Ahora nos aparece uno de los conceptos de mayor interés didáctico, aunque no haya sido aislado hasta hoy. El nuevo concepto resuelve las dificultades presentadas en diferentes didácticas respecto de la nomenclatura y variedades metódicas.

Entiendo por isomorfismo de los métodos didácticos aquella determinación de dos o más métodos que les confiere la misma forma o estructura. En nuestro caso dos métodos son isomórficos en sentido amplio cuando poseen comunes no sólo los *data* iniciales, sino también el elemento del todo instructivo. El isomorfismo estricto exige no sólo identidad inicial y final, sino identidad de situaciones o eslabones metódicos de tal modo que a cada estadio de un método corresponda otro similar en el segundo. El isomorfismo metódico didáctico sólo puede aparecer en sentido estricto cuando se admite la bifurcación de los métodos. Esta bifurcación puede ser ocasionada por diversos factores; entre ellos citaremos la polivalencia del dato inicial, la posibilidad de mantener series paralelas de contenidos que puedan apuntar al mismo fin y la intromisión de supuestos adaptables a los contenidos e incapaces de desviar la dirección final.

De forma esquemática podríamos representar el isomorfismo polivalente de la siguiente manera:

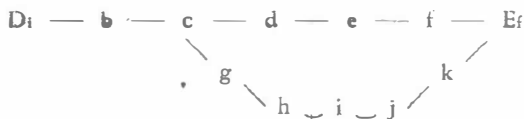


En el esquema anterior los caminos caracterizados con  $b'-c'-d'-e'-f'$ ,  $b''-c''-d''-e''-f''$  y  $b'''-c'''-d'''-e'''-f'''$  son isomórficos.

No debemos confundir isomorfismo con no-independencia. En la no-independencia el nuevo método parte de datos parcialmente elaborados por el método subordinante, mientras que en el isomorfismo se identifica el *datum* inicial (excepto en los casos de coordinación isomórfica). Además, en la no-independencia no es necesario plantear la equivalencia formal, ya que en la ramificación puede ser necesario

introducir una serie de momentos sin correlato en el subordinante para alcanzar el mismo objeto.

Podríamos representar la no-independencia con este nuevo esquema:



Tampoco debe suponerse gratuitamente que los métodos dependientes son inútiles en Didáctica, aunque cabe declarar su sin sentido en la investigación. En Didáctica son los métodos dependientes de gran utilidad para vencer la resistencia momentánea de algún escolar mediante una vía de descargo.

Dado que el isomorfismo supone bifurcación y correlación de momentos atribuibles, a veces, al matiz dado a los puntos bifurcables, conviene clasifiquemos los tipos de isomorfismo admisibles en la elaboración del método didáctico.

Si advertimos que estas consideraciones son de índole metodológicas, comprendemos la impresión surgida al clasificarlos como isomorfismos lógico, empírico, experimental y analítico, por lo que la reducimos a los aspectos empírico o fáctico, experimental o científico y analítico.

El isomorfismo empírico o fáctico se presenta, a veces, confundido con la no-independencia, ya que su carácter dificulta los análisis. Por tal motivo pueden hacerse cuasi-equivalentes el isomorfismo empírico y el isomorfismo vago. En éste, como se ha dicho, la identidad estructural queda reducida a los elementos limitales: *data* iniciales y objetivo perseguido. Los análisis deficientes característicos de la empirie dificultan el hallazgo de los eslabones correlatos. Dos métodos didácticos se connotarán como empíricamente isomórficos cuando partan de sujetos identificables y cuando el elemento instructivo al que apuntan sea el mismo. No preocupa empíricamente la trabazón interna en cuanto correlato, admitiéndose todas las conexiones como equivalentes.

Con este tipo se puede calificar dos métodos de enseñanza de la lectura o de la escritura, verbigracia, como isomórficos si ambos parten de los mismos datos o supuestos y ambos pretenden alcanzar el mismo tipo de lectura o escritura. Empíricamente es factible un poliisomorfismo y es justificable la postura de quienes afirman que lo importante didác-

ticamente es el maestro en lugar del método. Lo es porque el maestro, como causa auxiliar de los cambios discentes, viene a ser la verdadera causa diferenciadora cuando se crea un **poliisomorfismo** metódico universal.

El isomorfismo experimental está sujeto a nuevos requisitos. No se puede pretender ahora determinar la equivalencia estructural por la posición de los elementos limitales, se necesita algo más. Por no haber alcanzado el estudio analítico, tampoco cabe determinar por comparación las diversas situaciones metódicas. Como factor resolutivo se introduce en la estructura la magnitud. De ahí que sólo se pueda admitir la equivalencia metódica cuando, sometidos a experimento dos métodos diferentes que pretenden encontrar el mismo objeto y parten de los mismos datos, los resultados son científicamente indiferenciables. En otros términos: la significación de las diferencias debe ser nula o anulable.

Si el estadio experimental, con su mayor perfección, no se ha alcanzado en todos los contenidos, el estadio analítico se puede considerar como inexplorado. Pátese ahora del isomorfismo experimental, y se intenta, mediante rigurosos análisis, determinar la existencia de las dos series comparables de momentos metódicos. La demostración de ambas series hace patente el éxito.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

Profesor de la Universidad de Madrid

## S U M M A R Y

In this article the question is posed whether the variety of methods is due to an actual differentiation or to a conceptual imperfection. The theoretical study of this problem leads to the subject of the several degrees of freedom in Didactics, that is to say, of the maximum number of methodological ways which can be devised. The author finds out three necessary conditions: the compatibility of the hierarchical element and the instructive one; their adjustment to the school-boys and the independence of method to assure their methodological cohesion. So he leaves a way open to the study of the existing methods following the three criteria above mentioned.

Another aspect of the methodological ways which can be devised is that of isomorphism, the empirical, experimental, analytical study of which is also outlined in this article.