

SOBRE EL CONCEPTO DE DIDACTICA

Volver, al cabo de los años, a proponer como problema los conceptos que durante mucho tiempo se han venido barajando en el quehacer científico y han servido, además, de rótulo para construir sistemas completos de doctrina, puede obedecer a muchas razones.

En primer lugar, está la natural exigencia de claridad y precisión que la razón humana tiene respecto de los conceptos que utiliza, máxime si estos conceptos han de ser objeto de comunicación interindividual.

Los agudos perfiles significativos que las palabras nuevas suelen presentar, de una parte se achatan con el rodar de términos que implica el a veces frívolo comercio intelectual, y de otra se presentan contrapuestos porque son resultados que necesariamente han de aparecer distintos, ya que nacen del examen detenido y exhaustivo que hacen o pretenden hacer los diferentes cultivadores científicos en diferentes circunstancias culturales y desde diversas escuelas intelectuales.

Por otra parte, pueden irrumpir en el campo de la ciencia, no tan sereno como vulgarmente aparece, corrientes nuevas o renovadas que exijan una revisión del contenido de las ideas-madres para adaptarlas a la nueva fisonomía científica o para encuadrar en ellas los conceptos que vuelvan a estar en candelero.

En último término, el espíritu humano no se aquietta con la nueva aprehensión de los conceptos; no le basta con el puro coger las ideas y alojarlas en el intelecto como se cazan palomas y se encierran en el palomar, sino que

ha de enfrentarlas con las que ya posee y situarlas dentro de su arquitectura intelectual, con lo cual esa idea es lo que es, pero da lugar, además, a una serie de relaciones. Estas relaciones que se originan en la intimidad del espíritu, ¿no añadirán alguna peculiar nota al concepto recientemente alojado? Esta peculiar nota íntima representa, sin duda, la original aportación de cada espíritu pensante al concepto que rueda de unas mentes a otras. Otra razón más para que *a priori* no se estime estéril la reflexión sobre viejos temas.

A mayor abundamiento, ocurre con este término de Didáctica, objeto de las presentes reflexiones, que con la irrupción de los procedimientos experimentales en la Pedagogía, a la tersa claridad sistemática que resplandecía en las obras del siglo XIX ha seguido cierto confusio-nismo en los campos de la Didáctica y la Pedagogía general.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA DIDÁCTICA.

Los nombres de Ratichius y Comenio están asociados a los comienzos de la Didáctica con nombre propio (1).

La *Didactica Magna* del pedagogo moravo representa

(1). Rei, *Handbuch des Pädagogik*, II, 203.

En un reciente libro se dice que la *Didáctica* de Elia Bodin y otros escritos sirvieron a Comenio de preparación y estímulo (Giovanni Caló, *Dall'umanesimo alla scuola del lavoro*, tomo I, Firenze, 1940, páginas 102-103). Elia Bodin (Elías Bodinus) usó el nombre de Didáctica entre Ratke y Comenio, y aun, según parece, sugirió a éste su Didáctica y su *Janua*; pero lo cierto es que apenas es conocido su nombre en la Historia de la Pedagogía. (Sólo he encontrado una alusión a Bodinus en el *Lexikon der Pädagogik*, de Roloff, 1913, tomo I, y en la *Enciclopedia Manual de Pedagogía*, de Ruiz Amado. En las obras enciclopédicas de Rein, Monroe, Giovanni, Formiggini, Martiazzoli e Credaro, Buisson, Sánchez Sarto y Espasa, que he consultado ex profeso, no figura ni el nombre.) Como no trato de hacer un estudio histórico, me considero dispensado de entrar en el análisis de las causas de este olvido.

la entrada más gallarda que se pueda imaginar para una ciencia que por primera vez se presenta con título nuevo en el concierto de sus colegas, las otras ramas del saber humano.

Rompiendo el posible temor de vaguedad en la concepción de la nueva ciencia, y también el temor de estrechez de sus límites, antes de hacer la definición de la Didáctica subraya el gesto de audacia que ha debido realizar: «Nosotros nos atrevemos a prometer—dice en el prólogo a los lectores (2)—una Didáctica magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos» (3).

Y especificando a continuación la finalidad de este artificio, dice lo siguiente: «Enseñar realmente de un modo *cierto*, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar *rápidamente* sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con *solidez*, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente, nosotros demostramos todo esto *a priori*, es decir, haciendo brotar como de un manantial de agua viva raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, los cuales, reunidos en un solo caudal, formen el universal artificio para organizar las escuelas generales» (4).

Realmente responde bien al empuje juvenil de la presentación y parece que no se le queda nada en el tintero. Su ambición, sus ilusiones, su fundamento, se hacen

(2) Comenio, *Didáctica magna*. Trad. por S. López Peces. Madrid (Editorial Reus), 1922, pág. 7.

(3) Aunque sea a título provisional, hemos de hacernos cargo ya del primario contenido que a la Didáctica le asigna su propia etimología, la enseñanza, la cual recoge Comenio en el principio de su obra. Mientras nuevos razonamientos no nos digan otra cosa, hemos de aceptar sin más que la enseñanza es el objeto propio de la Didáctica.

(4) Loc. cit.

patentes en la primera página. Y, sin embargo, aun resulta más ambicioso el contenido del libro por cuanto antes de hablar de la enseñanza dedica quince capítulos a tratar de la formación del hombre y a hablar de la escuela y aun vuelve a dedicar a esta institución otros cinco capítulos al final de la obra.

Me interesa a los fines de fijar el concepto de Didáctica detenerme únicamente en este contenido y en su fundamentación metodológica.

Respecto del contenido, dice bastante esa ligera alusión que acabo de hacer al capitulado del libro, en el cual la intuición difusa de arte de enseñar a que lleva la consideración etimológica de la palabra Didáctica, según el mismo Comenio señala, se puntualiza en una serie de temas que evidentemente desbordan el mero contenido de la enseñanza, aunque con ella tenga relación.

En realidad, la *Didáctica* de Comenio es un tratado de educación, no simplemente de enseñanza. Está justificada, sin embargo, la extralimitación del maestro moravo, porque entonces no se había constituido la Pedagogía en cuanto ciencia y cuando la sistematización de las ideas referentes a la enseñanza provocó la aparición de la Didáctica, esta nueva ciencia hubo de recoger en un principio la doctrina de la educación, que como un apéndice o a modo de ideas prácticas vivía al amparo de la Filosofía, de la Política o de la Literatura.

Fluctuando las ideas educativas en uno y otro campo, sin incardinación definitiva, era lógico que se amparasen a la sombra de la Didáctica que acababa de aparecer, como ciencia cuyo objeto material era la enseñanza, concepto tan estrechamente ligado con el de educación. En resumidas cuentas, el concebir la enseñanza como objeto principal de la ciencia pedagógica, no es sino una sinécdoque obligada, porque mientras la educación andaba todavía como hospiciiana, sin disciplina científica segura a que

acogerse, la enseñanza logró constituir su cercado propio en el campo de las ciencias.

En cuanto a la fundamentación formal de la Didáctica en Comenio, ya es un lugar común hablar de su fundamento naturalista, respondiendo dócilmente a la orientación general de la ciencia en el Renacimiento.

Sin embargo, bueno será advertir que el naturalismo de Comenio no es empirismo, sino un naturalismo de sentido metafísico, que tal vez conviniera llamar mejor, para evitar equívocos, esencialismo. Efectivamente, según él mismo dice, toda su Didáctica la demuestra «*a priori*, es decir, haciendo brotar como de un manantial de agua viva raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, los cuales, reunidos en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales» (5).

Como se ve en las anteriores palabras, la naturaleza que sirve a Comenio para fundamentar su Didáctica, no es la naturaleza sensible, fenoménica y cambiante que se aprehende empíricamente, sino «la propia e inmutable naturaleza de las cosas», es decir, su esencia, lo cual tal vez haga aparecer esta nueva ciencia en el pedagogo moravo menos «moderna» de lo que se dice en los libros de Pedagogía al uso.

Sin embargo, hay un fundamento empírico indirecto en la *Didáctica Magna*. La naturaleza sensible es objeto constante de observación, y de los procesos naturales observados se deducen, por razonamientos de analogía, las conclusiones didácticas (6). El apriorismo de Comenio se

(5) *Op cit.*, pág. 7.

(6) A título de ejemplo se pueden considerar las siguientes palabras: «El arboricultor, recorriendo las selvas y jarales, no planta la semilla en cualquier parte que es a propósito para la plantación, sino que, preparada, la lleva al *jardín* y con otras ciento las cuida al mismo tiempo; así también el que se dedica a la multiplicación de peces para la cocina construya una piscina y los hace criar a millares; y cuanto mayor es el *jardín* más felizmente suelen crecer los árboles, y

manifiesta en la concepción, tácita o explícita, de la analogía entre los conceptos que baraja.

* * *

La postura omnipedagógica de la Didáctica de Comenio persiste, aunque a veces innominada, hasta que aparece la sistematización de la Pedagogía en Herbart.

La principal obra pedagógica de Pestalozzi (7) revela en su título un sabor marcadamente didáctico, ya que anuncia un método, o un modo, si se quiere, de enseñanza. Sin embargo, tiene tanto de obra de Didáctica estricta como de Pedagogía. En la carta quinta dice que ha presentado los postulados para «tejer los hilos de un método general y psicológico de educación» (8), con lo cual está dicho que alborea el siglo XIX con la misma diferenciación entre la Didáctica y la Pedagogía con que apareció en el XVII la obra de Comenio (9).

No obstante, es interesante poner de relieve la evolución del sentido naturalista desde Comenio a los pedagogos de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que prepararon el campo para la aparición de la Pedagogía sistematizada. Si en Comenio, según dije anteriormente, la naturaleza aun tenía un sentido metafísico, en Pestalozzi se manifiesta ya claramente el sentido empírico, en el cual

cuanto más grande es la piscina mayores son los peces. Por lo cual, así como es indispensable la piscina para los peces y el vivero para los árboles, así las escuelas son precisas para la juventud.» Op. cit., página 75.

En el párrafo transcrito la conclusión viene condicionada por una premisa empírica y otra elidida, en la que se establece la analogía entre la escuela y los «criaderos» de plantas y animales.

(7) *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, publicado en 1801. Traducción castellana, Madrid (Ed. «La Lectura»), 1933.

(8) Op. cit., pág. 115 de la traducción castellana.

(9) Realmente, el libro de Pestalozzi está tan lleno de pensamientos pedagógicos y no didácticos, que autorizan fundadamente para pensar que su obra pudiera también titularse, «Cómo educa Gertrudis a sus hijos».

está sumergido el sujeto educando. En Comenio se hacía una apelación a la naturaleza sensible para transportar analógicamente sus leyes a la educación. Ya en Pestalozzi, el hombre tiene en sí mismo la naturaleza sensible y, por consiguiente, en la observación psicológica se han de buscar las leyes de la educación y de la enseñanza (10).

Esta clara orientación psicológica en la fundamentación real de la educación y la enseñanza, no desaparecerá ya del campo de la Didáctica.

Con el rígido encuadramiento que Herbart hizo de la Psicología en el esquema formal de la Pedagogía puede decirse que la Didáctica encontró uno de sus incommovibles fundamentos.

Parece un poco extraño hablar de la Didáctica en Herbart, pero lo cierto es que aun sin hablar de Didáctica dió el paso decisivo para señalar sus límites con la Pedagogía, al hablar de instrucción y enseñanza dentro de su doctrina general de la educación (11). Conviene, no obstante, señalar que en Herbart no falta sólo el nombre de Didáctica en el plan de su Pedagogía; tampoco hay todavía una delimitación conjunta de los problemas didácticos que están señalados netamente en su obra más elaborada (12), pero alternando con problemas no didácticos de la Pedagogía.

No obstante, el claro estudio de Herbart sobre los problemas de enseñanza ha servido para que sus seguidores

(10) Hablando de la enseñanza del lenguaje, dice que la forma de esta enseñanza se revela «en que puede hacer el hombre todo ello sin perturbar la grandeza y sencillez de la marcha de la naturaleza física, la armonía que se descubre en nuestro mero desarrollo sensible, sin robar ni una sola parte de nosotros mismos, ni lo más pequeño del cuidado uniforme que nos otorga la madre Naturaleza en su desarrollo puramente físico. Todo esto ha de alcanzarse por el arte perfecto de la doctrina del lenguaje y por la psicología más delicada...» *Op. cit.*, página 140 de la traducción castellana.

(11) Vid. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Trad. española. Madrid («La Lectura»).

(12) Herbart, *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Trad. española. Madrid («La Lectura»).

construyan sin dificultad una Didáctica herbartiana (13), que ha llegado hasta nuestro siglo como la de más vigor científico.

Entre los que directamente aprendieron Pedagogía con Herbart, Ziller publicó ya una obra cuyo objeto material era la enseñanza, aunque no apareciera con el título de Didáctica (14). Otro tanto hizo Rein, que estudió con Stoy y Ziller, discípulos inmediatos de Herbart, y que llevó su firme orientación práctica a la teoría de la enseñanza (15).

Fué Willmann, formado en la Sociedad de Pedagogía científica fundada por Ziller, el que publicó ya una obra con el nombre de Didáctica (16).

* * *

Sobre la recia trabazón científica entre la Psicología y la Etica que Herbart dió a su Pedagogía y que sus discípulos siguieron en la Didáctica, en Willmann aparece incorporada a la Didáctica la reflexión histórica y so-

(13) En la *Pedagogia general*, de Herbart, trad. española, 2.ª edición se ve un parangón según Willmann, entre la Didáctica y la teoría de la disciplina. (Trad. española, 2.ª ed., págs. 358-9.)

(14) T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre von erziehendem Unterricht*, 1865.

(15) W. Rein, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, Leipzig, 1878-1885, ocho volúmenes. No estará de más decir que posteriormente Rein colocó a la Didáctica entre la Pedagogía teórica.

(16) O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Braunschweig, 1882-89; 2 vols. Fünfte Auflage, 1923.

El hecho de que hable de Ziller, Rein y Willman como discípulos de Herbart, no quiere decir que fueran fieles seguidores de todas sus doctrinas. Basta para situarlos en la línea de este pedagogo el seguirle en el esquema general de su Pedagogía y el que en la casi totalidad, sus doctrinas están inspiradas en las herbartianas, ya sea para desarrollarlas, ya, en alguna ocasión, para rectificarlas.

Por otra parte, conviene hacer notar que hubo durante el siglo XIX muchos herbartianos que escribieron obras sobre enseñanzas especiales, las cuales pueden ser consideradas como otros tantos capítulos de Didáctica herbartiana; pero considero innecesario irlos citando, porque no estoy haciendo un estudio histórico exhaustivo.

cial que ofrece una nueva fundamentación para resolver los problemas de la enseñanza.

Llega Willmann a la fundamentación histórica de la Didáctica a través de la consideración de que la permanencia de los hechos a lo largo de la Historia lleva en sí la justificación de su validez y de su fundamento en la misma naturaleza del hombre.

De esta convicción deduce Willmann que la Didáctica debe construirse sobre el examen de las instituciones educativas, con objeto de descubrir los principios que forman su núcleo ideal y en cierto sentido descubrir también en el proceso histórico de la Humanidad la marcha de la educación juvenil (17).

Tal vez en esta apelación a lo histórico pudiera fácilmente descubrirse el germen de la posterior Pedagogía descriptiva, que nació como un producto de la Filosofía culturalista, a la que no es ajeno Willmann, y que tan ligada está al predominio de lo histórico en el saber humano.

Igualmente incorpora el citado autor a su Didáctica el contenido sociológico de que está llena la Pedagogía en los últimos años del siglo XIX. Pero al dar cabida a esta fundamentación sociológica de los problemas didácticos, no ha de pensarse que vaya a suplantarse necesariamente a la individual. Esta mirada a lo social, por lo menos en Willmann, que está dentro de la ortodoxia católica, no hace desaparecer el punto de vista del individuo,

(17) Vid. *Leistungen des Geschichtsforschung für die Pädagogik und Didaktik* (O. Willmann, *Didaktik*. Braunschweig, 1923, págs. 39-40).

En la página 48 de la citada obra se dice: «Die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen lässt, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat.»

el cual se mantiene en buena doctrina herbartiana entre lo ético y lo psicológico.

Proclama Willmann la necesidad de examinar los problemas didácticos desde el doble punto de vista de lo social y lo individual, que no son incompatibles (18).

Por distinto camino que Willmann, a través de la experimentación científica, se llega también a postular una dirección histórica para la Didáctica, aunque con alguna diferencia respecto de la concepción willmaniana. No se trata aquí tanto de una renovación de lo que en la Historia se ha mantenido, cuanto de un planteamiento histórico inicial en los problemas didácticos (19).

* * *

Coincidiendo con el pleno desarrollo didáctico de la doctrina de Herbart se incorpora a la Pedagogía la investigación experimental moderna.

(18) «Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Einsicht darf beim Vorschreiten in das soziale Gebiet keinesfalls verloren gehen. Der Weg zu diesem muss durch die individualistische Pädagogik hindurchgelegt werden, und die Erweiterung des Horizontes auf die kollektive Erziehung- und Bildungsarbeit darf den Blick für deren individual-ethische und psychologische Verhältnisse nicht abstumpfen.» (O. Willmann, *Didaktik*, pág. 26.)

(19) «Se utiliza (el procedimiento histórico) en casi todas las investigaciones, en la elaboración del capítulo en que se esbozan, interpretándolos, los resultados ya logrados sobre el tema, o bien los métodos diversos que se han empleado para acercarse a su solución, o bien, por último, las investigaciones anteriores con el tema relacionadas.

Este procedimiento puede constituir el instrumento capital de investigación en los estudios referentes a la práctica de los grandes pedagogos; estudios emprendidos con el intento de precisar los puntos que han quedado oscuros en la historia de la enseñanza.

Tiene también importancia fundamental cuando se estudia el desenvolvimiento de ciertos sistemas escolares o el de los programas de estudios, o el empleo de los libros clásicos.» (R. Buyse, *La experimentación en Pedagogía*. Trad. española. Barcelona (Labor), 1937. pág. 129.)

«Tale, secondo noi, dovrebbe essere l'indirizzo da darsi alla didattica, indirizzo storico-esperimentale.» (A. Martinazzoli e L. Credaro, *Didattico illustrato di Pedagogia*. Artículo «Didattica», pág. 467.)

Puede citarse como inicial el trabajo de Sikorsky, publicado en 1879, sobre la fatiga que el trabajo intelectual produce en los escolares (20). La naturaleza del trabajo, tan íntimamente ligado con la enseñanza, puede dar pie para decir que la Didáctica experimental empezó en el mismo punto y hora en que Sikorsky inició la referida investigación (21), en la que se fundaron sus discípulos para seguir una serie de estudios experimentales acerca de la fatiga en la escuela (22).

Después de varios años de trabajos especiales de orden puramente didáctico, sobre todo en la última década del siglo XIX, aparece en 1903, por primera vez, según creo, una obra de conjunto, cuyo objeto es la Didáctica, fundada en métodos experimentales (23); desde entonces es frecuente la inclusión de la Didáctica en los tratados de Pedagogía experimental (24).

La introducción del método experimental en la Didáctica no representa únicamente un nuevo camino en el descubrimiento de la ciencia, por lo que a la nuestra se refiere; implica, sobre todo, un nuevo punto de vista en el planteamiento y desarrollo de los problemas didácticos.

Desde Comenio hasta nuestro siglo, los problemas didácticos se resolvían *a priori*, ya fuera buscando fundamentación en la Filosofía, en la Psicología o en el pro-

(20) Sikorsky, *Sur les effets de la lassitude provoquée par les travaux intellectuels chez les enfants à l'âge scolaire*. (Annales d'Hygiène publique, 1879, págs. 458-464.)

(21) Si se piensa que la Didáctica, según algunos cultivadores lo hacen como más adelante veremos, tiene por objeto propio la escuela, entonces no cabe duda que también la Pedagogía experimental empezó por ser Didáctica experimental.

(22) Expuestos principalmente en *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane* y en *Psychologische Arbeiten*.

(23) W. A. Lay, *Experimentelle Didaktik*. 3.ª edición. Leipzig, 1910.

(24) Vid. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, 2.ª edición. Leipzig, 1914; 3 vols.

E. Claparède, *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Traducción española. Madrid (Beltrán), 1927.

R. Buyse, *La experimentación en Pedagogía*. Trad. española. Barcelona (Labor), 1937.

ceso históricosocial de la Humanidad. Esta condición apriorística es común a toda Didáctica no experimental; únicamente con el empleo riguroso de los procedimientos empíricos la Didáctica soluciona *a posteriori* sus problemas. La Didáctica experimental da sus fallos en los problemas que plantea la enseñanza, por el control de los resultados, ya investigue el valor de un procedimiento didáctico, ya la influencia de un trabajo escolar (25).

En este sentido, puede considerarse la inclusión del método experimental en la Didáctica como el trazado del segundo arco de un paréntesis abierto con los otros métodos de investigación didáctica al deducir racionalmente los procedimientos de enseñanza. Oído, por así decirlo, el parecer de la razón cuando «inventa» procedimientos de enseñanza «rationales», con el método experimental se concede audiencia a los hechos para que con su lenguaje seco e irrefragable hablen sobre el valor de esos procedimientos «razonados».

CONTENIDO MATERIAL.

El recorrido histórico que antecede nos ha proporcionado una idea suficientemente clara acerca de las distintas fundamentaciones formales que han incidido en la Didáctica. Su contenido material ha llegado también a los momentos actuales sin que se advierta, ni de lejos, absoluta unanimidad.

En primer término, se nos aparece la enseñanza como objeto de la Didáctica. Digo en primer término, porque,

(25) Binet postulaba una Pedagogía de *resultados*; y refiriéndose a la Didáctica se puede leer que «*método sperimentale didattico* è quello che mostra al concreto il risultato che si può ottenere nella scuola». (A. Martinazzoli e L. Credaro, *Dizionario di Pedagogia*, página 467.)

tanto su raíz etimológica cuanto su origen histórico, llevan inmediatamente a la idea de enseñar (26).

La simple idea de enseñanza se complica sucesivamente a medida que, circunscrita al terreno pedagógico, pretendemos ahondar en su significado.

La inserción de la enseñanza en el quehacer pedagógico lleva aneja la idea de finalidad educativa. Las múltiples enseñanzas, mostraciones que en la vida pueden darse, quedan apartadas del campo didáctico para dejar únicamente aquella que tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya forma inmediata es la adquisición de conocimientos.

Esta adquisición de conocimientos, si es fruto de una enseñanza en su pleno significado, tiene su origen en la actividad de un enseñante que actúa sobre el enseñado y con la realidad o el contenido que se enseña. Esta actuación docente, que se presenta de un modo predominante como estímulo y dirección, hace surgir nuevos conocimientos en el sujeto enseñado.

Y como la forma más universal de enseñanza se da cuando el docente posee con anterioridad los conocimientos o las ideas que ha de adquirir el discente, se habla en general, aunque con poco rigor, de la transmisión de conocimientos (27).

En cuanto se habla de transmisión de conocimientos, implícitamente se barajan tres elementos que fácilmente

(26) Al comienzo de su *Didáctica magna* dice Comenio: «Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar.» (Página 7 de la traducción española citada.)

(27) «Didáctica es la rama de la Pedagogía que estudia los métodos, formas y procedimientos de enseñanza... en cuanto dice relación con la transmisión de conocimientos.» (Vidal Perera, *Teoría y arte de la educación*. Granada, 1911. 2.^a edición, pág. 223. El subrayado es mío.)

Acerca de la llamada «transmisión de conocimientos», véase la opinión negativa extrema del P. Ruiz Amado en su *Didáctica* (Barcelona, 1933, pág. 3.) Sin embargo, con restricciones, puede admitirse una transmisión de conocimientos, y por ello acepto la frase en el presente trabajo.

se intuyen, si se considera esa transmisión como un movimiento: el punto de partida, el de llegada y el movimiento en sí. Esta metáfora nos ayudará extraordinariamente a rastrear los posibles problemas implicados en el contenido material de la Didáctica.

Si pensamos en la transmisión de conocimientos como un movimiento de algo que va desde una persona a otra, nos encontramos con que su término es el aprendizaje (28), en el cual se pueden distinguir dos fenómenos distintos: el de interiorización de unos conocimientos anteriormente extraños al sujeto y la fijación o aseguramiento de permanencia por parte de esos conocimientos (29).

Ahora bien, la permanencia de los conocimientos en la mente no tiene en sí misma justificación, a no ser que presenten éstos una determinada cualidad: la de estar en relación con el fin de la educación (30). La perspectiva de la educación desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos presenta, a medio camino, un nuevo concepto estrechamente enlazado con uno y otro extremos: la instrucción.

En el momento en que de la enseñanza pasamos a la instrucción se complica el horizonte de la Didáctica por-

(28) «True teaching, which ends in the production of new knowledge, consists in aiding and directing the organic process of idea-formation.» (Fletcher, *Cyclopaedia of Education*. London, 1892, pág. 432. El subrayado es mío.)

(29) Henry Dunn, al hablar del arte de enseñar, dice que es «arte de comunicar los conocimientos de manera que el discípulo pueda comprender, si es posible, en todas sus relaciones la verdad que se trate de enseñarle, y... se le lleve... a atesorar en su entendimiento de un modo fijo y permanente hechos dignos de consideración». (Henry Dunn, *Principios de enseñanza*. Madrid, 1853, págs. 25 y 26.)

(30) «Si es verdad que la dignidad no se funda en el conocimiento, sino en la voluntad, todo aprendizaje ha de tener relación con el fin de la educación para que tenga algún valor en el carácter futuro del discípulo y para que su voluntad pueda ser elevada, vigorizada y hecha eficaz.» (W. Rein, *Resumen de Pedagogía*. Trad. española, página 99.)

«La Didáctica... estudia los elementos y medios de enseñanza y trata de concertarlos con los principios de educación.» (Ballesteros y Márquez, *Pedagogía*. Málaga, 1921, pág. 335.)

que este nuevo concepto se presta a diversas interpretaciones y presenta conexiones más complejas.

Como objeto de la Didáctica, tiene el concepto de instrucción sobre el de enseñanza, la ventaja de que, sin necesidad de ulterior aclaración, toda instrucción tiene sentido pedagógico. Dicho de otro modo, existen enseñanzas que nada tienen que ver con la tarea educativa, mientras que la instrucción no se da de hecho sino en virtud de un propósito o de una realidad pedagógica (31).

Connota la instrucción, por otra parte, un alcance interior que en sí no tiene la enseñanza. Hemos llegado al concepto de instrucción desde el de la adquisición de conocimientos, la cual ya es, en su último extremo, un fenómeno interno y representa, por así decirlo, el primer acto de la instrucción. Es sólo primer acto, porque la instrucción, en su significación radical, implica construcción y en esta idea, a su vez, están envueltas las de materia y orden.

El orden que en sí lleva la instrucción no tiene sólo una acepción, estática diríamos, en virtud de la cual se diga que cada elemento instructivo ocupe su lugar correspondiente en la instrucción total (32). Lleva también el orden en su acepción dinámica, de finalidad, en cuanto que la instrucción, total y parcialmente, tiene orientación intrínseca hacia la educación en todas sus dimensiones (33).

(31) «La instrucción presenta los medios más acertados para perfeccionar el ser humano con la adquisición de conocimientos.» (Gorgonio Hueso, *Principios de educación, sistemas y métodos de enseñanza*. Soria, 1863, pág. 5.)

(32) A este orden hace referencia principalmente la idea de sistema en Herbart: «La reflexión serena ve la relación de los objetos varios, ve cada cosa aislada en su correspondiente lugar, como miembro de esta relación. El buen orden de una rica reflexión se llama sistema.» (Herbart, *Pedagogia general*, pág. 140 de la trad. española.)

(33) El llamado corrientemente fin formal de la instrucción es específicamente educativo, aparte del valor pedagógico que encierra su fin material.

Una colección de definiciones de la instrucción que ilustran las re-

A la vista de las anteriores reflexiones, podemos plantearnos el problema de si es la enseñanza, el aprendizaje o la instrucción el objeto propio de la Didáctica.

Ya hemos visto que el concepto de enseñanza desborda el campo de la Didáctica, desde el momento en que existen enseñanzas que no tienen mayor relación con los problemas pedagógicos que otros cualesquiera actos humanos; no es, por otra parte, ajena a la Didáctica porque justamente esta ciencia ha nacido como un estudio de la enseñanza, pero de una enseñanza de tipo especial: la destinada a la adquisición de conocimientos, sin otra ulterior finalidad que la educativa.

Ahora bien, si queremos elevar al rango científico nuestro posible conocimiento de las cosas, hemos de remontarnos a las causas, y cuando esas cosas, objeto de nuestro conocimiento, son los actos humanos, en cuanto tales, su más profunda explicación es la finalista. Por consiguiente, si la Didáctica ha de ser algo más que una suma de conocimientos vulgares, tenemos que llegar al conocimiento del aprendizaje y de la instrucción en cuanto causas finales inmediatas de la enseñanza.

Parece, pues, que son más bien el aprendizaje y la instrucción los objetos propios de la Didáctica; sin embargo, no es esto totalmente exacto; porque entonces nos olvidamos de la función que ha dado origen a esta materia: el enseñar. Ocurre que la instrucción y el aprendizaje pueden darse sin enseñanza y en ese caso habríamos desplazado el objeto de la Didáctica.

Resulta, por tanto, que ni la enseñanza, ni el aprendizaje, ni la instrucción, son, sin más, objetos de la Didáctica, y, sin embargo, de todos ellos participa. Parece, de consiguiente, que ha de encontrarse este objeto en algo

laciones de la instrucción con múltiples interpretaciones de la educación puede verse en Schmieder (*Didáctica general*. Trad. española de Duñaiturria, Madrid, 1932, págs. 9 y 10.)

que relacione los tres conceptos antedichos. Ese algo no tiene una especial denominación.

Si volvemos la vista a la metáfora del movimiento, como representación de la transmisión de conocimientos, nos encontramos con que entre el punto de partida y el de llegada está el movimiento mismo, la transmisión de conocimientos, el enseñar, en una palabra.

Parece que con esto hemos retrocedido al viejo punto de partida de la Didáctica, abandonado por demasiado amplio; así es, efectivamente; pero las anteriores reflexiones nos permiten trazar los límites al concepto de enseñanza para que sirva como objeto didáctico. La enseñanza es objeto de la Didáctica cuando desemboca en aprendizaje y en instrucción.

¿Y qué condiciones han de cumplirse para que se realice esta enseñanza y el consiguiente aprendizaje? Primero, que existan los elementos personales necesarios para que la enseñanza exista: el docente y el discente; y segundo, que éstos se pongan en relación, en «movimiento». Este movimiento personal no es otro que la actividad: el trabajo.

De esta manera el objeto de la Didáctica se define netamente en el trabajo docente e instructivo, en la relación del que enseña y del que aprende (34).

Frente a la escuela antigua pasiva, que yo no sé si en realidad ha existido de un modo absoluto, postula este concepto de Didáctica, el trabajo del discípulo. Frente a la escuela anarquista, última consecuencia de la llamada escuela nueva, cuya existencia radical tampoco se ha dado (35), postula el trabajo del maestro.

* * *

(34) «Didaktik ist demnach die Lehre von Lehren und Lernen überhaupt.» (W. A. Lay, *Experimentelle Didaktik*. Leipzig, 1910, s. 1.)

(35) Digo que no se ha dado de un modo absoluto ni la escuela pasiva ni la escuela anarquista por las siguientes razones:

La escuela llamada pasiva, cuya más acusada expresión es la pu-

Fácilmente podría pensarse, teniendo en cuenta lo dicho, que el objeto de la Didáctica es el trabajo escolar. Creo, sin embargo, que sería limitar demasiado el contenido didáctico, porque fuera de la escuela puede existir, y de hecho existe, también una enseñanza instructiva, la cual no puede dejarse fuera del ambiente didáctico porque no hay razones suficientes para ello.

La enseñanza doméstica y la extraescolar, en general, puede ser, sin duda ninguna, sometida a estudio científico, y en ese caso ha de incluirse forzosamente en la Didáctica.

Por otra parte, puede en la escuela darse, aunque en mínima parte, un trabajo educativo y no instructivo, y en ese caso evidentemente el objeto de la Didáctica es desbordado por el trabajo escolar. Los epígonos del idealismo en Italia han puesto en marcha un nuevo concepto de la Didáctica, a la que dan el significado de teoría de la escuela (36). En realidad, se trata de la continuación de un raciocinio filosófico deductivo, iniciado en la construcción teórica de la Pedagogía.

En buena doctrina idealista, la Pedagogía es una especificación de la Filosofía, y así no es dificultoso concebir

ramente memorista, no es ni una cosa ni otra en sentido absoluto. No es puramente memorista, porque en ella se ejercitaban otras facultades, v. gr., determinadas facultades físicas, aunque no fueran más que las necesarias para aprender a escribir; y no era puramente pasiva, porque los alumnos trabajaban y tal vez más que en muchas escuelas «activas»; el mismo aprender de memoria. ¿no es un trabajo? En cuanto a sus resultados, toda la cultura hasta el siglo pasado ha sido creada y transmitida por hombres educados en escuelas pasivas y memoristas.

No creo tampoco en la existencia de escuelas anarquistas *sensu stricto*, porque incluso su pontífice máximo, Tolstoi, al describir su escuela de Yasnaia Poliana, habla de las tareas del maestro, que debe tocar la campana (pág. 8), dirigir (pág. 130) y vigilar (pág. 133) a los discípulos. (Conde León Tolstoi, *La escuela de Yasnaia Poliana*. Valencia, Prometeo.)

(36) «La didattica... sarà da noi trattata come una teoria della scuola.» (G. Gentile, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, página 19. Bari, 1914, vol. II.

la Didáctica como una teoría especial dentro de la Pedagogía. Ahora bien, esta especialización no quiere decir una especificación de la ciencia en torno a un objeto más determinado que el de la ciencia general; éste sería el caso al suponer que la Didáctica sea una especialización pedagógica que trate de la enseñanza, como una especie dentro de los conceptos educativos generales. La especialización en sentido idealista representa un avance más en la evolución del pensamiento: es, pudiéramos decir, una generación subsiguiente a la de la ciencia general (37). Así, la Didáctica se concibe como engendrada por la Pedagogía.

Ahora bien, la Didáctica idealista no puede tener como objeto la instrucción en sentido estricto, porque no existe para el idealismo distinción entre la inteligencia y la voluntad (38), ni puede tampoco ser objeto suyo la enseñanza porque no existe distinción entre el sujeto y el mundo exterior, lo cual hace imposible toda adquisición y transmisión de conocimientos en sentido riguroso, ya que nada hay que interiorizar (39). Prescindiendo por un momento de las consecuencias del idealismo, que va dejando

(37) «... il concetto speciale si distingue dal generale per la sua maggiore determinatezza derivante da nuove differenze dinamiche generatesi nell'intimo dello stesso concetto generale.» (G. Gentile, *Op. cit.*, pág. 20.)

(38) «Nel concetto dell'assoluta autoctisi conoscere e volere coincidono perfettamente.» (G. Gentile, *Sommario*; vol. I, pág. 86.)

(39) Lombardo-Radice, hablando del libro, dice que «se equivocarán los que valorasen el texto como algo más que una ayuda para recordar lo que ya se sabe». (*Lecciones de Didáctica*, Trad. española. Barcelona, 1933, pág. 140.)

Esta concepción del libro-recordatorio no ha de tomarse superficialmente como un despertador de recuerdos de lecciones aprendidas anteriormente, sino de ideas que siempre han estado, potencialmente al menos, en el espíritu. Lo que del libro transcribo literalmente se dice de la enseñanza en general, idea que tiene su ascendiente remoto en el mismo Sócrates: «Y ciertamente ignora el oráculo de Ammón, si cree que un escrito puede ser algo más que un medio para despertar los recuerdos de quien conoce ya el asunto que en él se trata.» (Fedro, página 300. Nueva Biblioteca Filosófica, XII, Madrid, 1936.) Téngase en cuenta el significado de los recuerdos en la teoría platónica de las ideas

sucesivamente sin objeto posible a la Didáctica, echa mano Gentile de lo empírico y toma la escuela como objeto didáctico, ya que es la realización concreta de la educación (40).

Esta llamada a lo empíreo deja abierta la puerta para que los no idealistas puedan también concebir la Didáctica como una teoría de la escuela. Así ocurre que en Italia, tal vez por la influencia del neoidealismo, aun autores alejados del idealismo tienen, sin embargo, el mismo concepto sobre el contenido material de la Didáctica (41).

Se llega a suponer la escuela como objeto de la Didáctica por la orientación empírica que ha dado lugar a las llamadas pedagogías «vividas» o experimentadas, y cuya más acentuada manifestación se da en los practicistas, que niegan todo valor a las reflexiones cuyo objeto inmediato no sea el trabajo escolar (42).

Conviene no confundir esta llamada dirección empírica de la Didáctica con la experimental. En el caso de los

(40) «Dopo tutto quello che si disse nella *Pedagogia generale* contro l'insostenibilità di una distinzione filosofica tra intelletto e volontà, e quindi tra educazione intellettuale e morale, va da se che noi non possiamo parlare qui d'una didattica come teoria dell'istruzione in senso stretto, o dell'insegnamento, in contrapposto alla pedagogia della volontà. La didattica nostra si distingue dalla pedagogia generale, come una teoria speciale da quella che in essa vien più particolarmente determinata. Empiricamente parlando, si potrebbe all'ingrosso definire, e sarà da noi trattata come una teoria della *scuola*; la quale è evidentemente una forma speciale concreta, determinata della educazione. E in questo senso, come s'accennò a principio, come una pedagogia speciale.» (G. Gentile, *Sommario*, vol. II, pág. 19.)

(41) Aparte de lo que más adelante diré, pueden verse los diccionarios italianos de Pedagogia, en los que se ve con gran predominio la misma idea del contenido de la Didáctica, aunque converjan en él por distintos caminos.

En el mismo caso se encuentra, por ejemplo, Mario Casotti, que está dentro de la ortodoxia católica, y es profesor ordinario de la Universidad católica de Milán, quien también tiene de la Didáctica la idea de que sus problemas son únicamente problemas escolares. (Cfr. *Didáctica*. Brescia, 1941.)

(42) «Una *Didattica* deve nascere nella scuola e non da solitarie riflessioni e dissertazioni.» (M. Casotti, *Didattica*, pág. 9.)

practicistas se trata de una fundamentación didáctica en la propia experiencia, pero sin recurrir a la comprobación científica experimental (43).

Claro está que el trabajo escolar representará siempre la parte más extensa del objeto material de la Didáctica (44), por dos razones: en primer lugar, porque en la escuela es donde con más extensión que en ningún otro ambiente ni institución se da el trabajo instructivo; y en segundo lugar, porque es más fácil realizar en la escuela el estudio científico del trabajo docente y del discente.

Sólo por derivación, en cuanto ambiente o continente de una gran parte del objeto didáctico, pudiéramos decir que la escuela es objeto de la Didáctica.

* * *

Si volvemos el hilo de nuestro pensamiento a considerar la instrucción en cuanto objeto de la Didáctica, nos encontramos con un fenómeno que guarda alguna analogía con el de la escuela, ya que también es objeto de la Didáctica, pero en virtud de una peculiar relación con la enseñanza.

Al descartar la instrucción en cuanto tal como objeto de la Didáctica, después de postular la necesidad de estudiarla para fundamentar científicamente la enseñanza,

(43) Vid. R. Buyse, *La experimentación en Pedagogía*. Trad. española. Barcelona, 1937, págs. 32-34.)

(44) Refiriéndose a la Didáctica experimental (y *mutatis mutandis* puede aplicarse a la Didáctica en general), dice Meumann lo siguiente: «La Didáctica experimental parte, por tanto, de una extensión de nuestros experimentos para el análisis general del trabajo del niño, y de la aplicación del análisis experimental a su trabajo en cada una de las materias de la enseñanza. Según esto, hemos de designar en primera línea, como cometido de la Didáctica experimental, el análisis del trabajo de los escolares en cada una de las materias de la enseñanza.» (E. Meumann, *Compendio de Pedagogía experimental*. Trad. española de Ruiz Amado. Barcelona, 1924, pág. 259.)

parecemos haber incurrido en una contradicción. No es tal, sin embargo, porque la instrucción puede muy bien servir como fundamento de una ciencia y estar fuera de ella; en realidad, así ocurre con determinados conocimientos científicos—los llamados fundamentales—respecto de la Pedagogía. Puede también acontecer que sin ser objeto primero de la Didáctica quepa en ella al servicio de su primordial contenido; y esto es lo que a mi modo de ver ocurre.

El objeto primero inmediato de la Didáctica es el trabajo docente y discente; pero es indispensable para su explicación científica conocer su justificación finalista, y ésta nos lleva inmediatamente a la instrucción, que implica el aprendizaje como primera actividad instructiva. Como la instrucción no es objeto específico de ninguna ciencia, puede con todo rigor atribuirse a la Didáctica, que la tendrá por tanto como objeto mediato, o si se quiere, objeto previo y fundamental (45).

A través del concepto de instrucción se llega a la fundamentación psicológica de la Didáctica, ya que la instrucción es fenómeno de orden psíquico, aunque admita, y en ocasiones reclame, un estímulo y dirección externos.

La enseñanza se nos presenta, por tanto, como la acción externa que ha de provocar la instrucción, y por consiguiente la Didáctica versa sobre actos externos con repercusión psicológica, en la que encuentran su justificación.

Es, por tanto, la Didáctica una ciencia cuyo objeto inmediato está constituido por hechos externos, que se justifican en otros internos, puesto que estudia únicamente la enseñanza que desemboca o tiende a desembocar en instrucción. Esta peculiar tendencia de la enseñan-

(45) En este sentido se puede dar por bueno que «la Didáctica fijará, pues, primero, el concepto de instrucción en el sentido científico». (Schmieder, *Didáctica general*. Trad. española de Duñaiturria, pág. 6.)

za didáctica tal vez sea la causa de que en casos bien señalados se tome como ciencia de la formación, aunque sea concebida esta formación como organización de contenidos intelectuales.

Claro está que si del concepto de enseñanza se pasa, por servirle de fundamento, al de instrucción, de éste se toma el aspecto más radical, que es el formal, con lo cual se está abocado a una confusión entre la Didáctica y la Pedagogía, puesto que la formación intelectual es producto inmediato de la instrucción. Pero ya es en gran parte educación, y por consiguiente, objeto propio de la Pedagogía.

Como sucesivos jalones en la línea que lleva a confundir la Didáctica con la Pedagogía, por no deslindar a tiempo el campo de la primera materia, podemos señalar en primer término la traslación del objeto propio de la Didáctica desde la enseñanza a la instrucción.

Esta traslación de objeto no es todavía grave, porque se resuelve en un distinto modo de planear el contenido de la Didáctica. Considerando la instrucción como objeto propio, se estudia de un modo central, pudiéramos decir, y la enseñanza también es objeto de estudio en cuanto que se considera como un medio, el más importante sin duda, de instrucción (46).

El segundo paso en el camino de la confusión es considerar la instrucción, principal o únicamente, en su aspecto formal como objeto de la Didáctica, con lo cual se concibe esta ciencia como una teoría de la formación.

Lo mismo que del anterior punto de vista puede decirse de éste, aunque ya está más cerca de la franca confusión. Todavía representa únicamente una dislocación del objeto de la Didáctica, y no tiene más graves consecuen-

(46) Típico ejemplo de esta confusión es la Didáctica de Schmieder, que en realidad es una auténtica Didáctica, pero desenfocada en cuanto al punto de vista de su objeto material inmediato.

cias que las de dejar en un plano más inferior a la enseñanza propiamente dicha.

La obra de Willmann es la más representativa de este modo de concebir la Didáctica (47). El rótulo mismo de su libro fundamental anuncia este su concepto de la referida ciencia en cuanto teoría de la formación (*Bildungslehre*), y en su contenido queda disminuída la enseñanza en extensión y en valoración (48).

Creo oportuno repetir que los dos puntos de vista didácticos citados no desbordan el campo de esta ciencia (49). Traspasan sus límites y entran ya en terreno pedagógico y no didáctico las concepciones de la Didáctica que la identifican con la educación intelectual.

Puede citarse como representante del confusionismo a Claparède, cuya habitual claridad en el planteamiento de los problemas parece haberse ofuscado por su concepto funcional de los problemas pedagógicos (50).

(47) O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Fünfte Auflage, Braunschweig. 1923.

(48) Vid. *Op. cit.*, Vierter Abschnitt. Die Bildungsarbeit, págs. 413 y 578.

(49) El P. Ruiz Amado opina que Willmann trata en su obra cuestiones que traspasan los linderos de la Didáctica (Vid. *Didáctica general*, pág. 1, y *La educación hispanoamericana*, t. III, págs. 282-283), porque trata de la educación intelectual. Sin embargo, en mi opinión, cabe en puridad la Didáctica dentro de la educación intelectual cuando se piensa en la organización del material intelectual, que es instrucción esencialmente. Dentro de la educación intelectual hay otras cuestiones ajenas a la Didáctica, y son aquellas que tratan exclusivamente del desarrollo de la energía intelectual, perfeccionamiento de facultades, aumento de capacidad; en suma, todo lo que implica evolución de las facultades de orden cognoscitivo. Afina Willmann su concepto de la Didáctica al decir que trata de la *adquisición de la formación*: «Man Kann die Didaktik mit gleichen Rechte definieren als die Lehre vom Bildungswesen und als die Lehre vom Bildungserwerbe.» (*Didaktik*, pág. 27.)

(50) «Reunimos bajo el nombre de Didáctica todo lo que se refiere al desarrollo y al aprovisionamiento de las funciones *intelectuales*.

El fin de este desarrollo y de este aprovisionamiento es el de reunir determinado número de instrumentos que permitan al niño adaptarse a las diversas situaciones, a las cuales tendrá que hacer frente en su carrera de adulto. La Didáctica, como se ve, debe ser mirada desde

La confusión entre Didáctica y educación intelectual no lleva consigo únicamente el subsiguiente ensanchamiento del terreno didáctico, sino un desplazamiento especial de su objeto que si por una parte es desbordamiento de propios límites, por otra es abandono de campo que le pertenece.

Así, al recabar para la Didáctica problemas de desarrollo de funciones intelectuales (51) en gracia a ese su cometido intelectual puramente, en el mismo momento se olvida la función que a la Didáctica le incumbe en orden a la educación moral, en la cual hay un problema de instrucción moral evidentemente didáctico, y del cual el mismo Claparède se hace cargo, pero lo engloba dentro del capítulo que él llama educación, y que se refiere a la educación moral estrictamente (52).

* * *

Queda, a mi modo de ver, suficientemente claro que el objeto inmediato de la Didáctica es el trabajo docente y el docente, es decir, la enseñanza con una finalidad instructiva. La teoría de la instrucción es objeto de la Didáctica en cuanto sirve de fundamentación finalista de la enseñanza, así como la teoría de la escuela en cuanto centro docente es uno de sus problemas de hecho.

Queda, sin embargo, entre estos problemas circundantes un poco en penumbra el trabajo del maestro en cuanto tal. Es verdad que en todos los problemas didácticos suele implícitamente estar contenida la tarea docente, y

un punto de vista esencialmente funcional; su misión es la de preparar una adaptación o, mejor, múltiples posibilidades de adaptación... La Didáctica es una preparación para la acción.» (Claparède, *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Trad. española. Madrid, 1927, págs. 178-179.)

(51) Hablo de funciones y no de facultades para utilizar la terminología del propio Claparède. Cfr. loc. cit.

(52) Cid. Op. cit., págs. 208 y siguiente.

que a él van dirigidos los tratados de Didáctica. Pero conviene, sin embargo, no olvidar que la actividad docente exige unas determinadas condiciones por parte del enseñante, cuyo estudio, en mi entender, cae dentro del campo de la Didáctica, puesto que a fin de cuentas es problema unido directamente a la enseñanza. Esto es, en definitiva, postular para el estudio de los problemas docentes una base real, psicológica, no sólo por parte del discípulo, que esto ya está archipropugnado, sino también por parte del maestro.

Claro está que parece más obligada la fundamentación psicológica disciplinar, porque a un sujeto que quiera aprender no se le puede negar enseñanza (53) si reúne ciertas condiciones generales, dentro de las cuales cabe aún una multitud de diferencias individuales; mientras que, por el contrario, el poder dispensador de la facultad de enseñanza puede de antemano inhabilitar para la función docente a aquellos que no reúnan las condiciones que se estimen necesarias y suficientes.

Pero acontecen además dos cosas que se han de tener en cuenta.

En primer lugar ocurre que esas condiciones indispensables a todo docente pueden crearse en personas que de suyo no tienen sino cierta potencialidad para llegarlas a reunir. El problema de la formación de hombres con esas condiciones es el tan conocido superficialmente y estudiado en política y administración pedagógica con el nombre de formación de maestros.

Este, como otro cualquier problema, es susceptible de un estudio científico, que sin duda cae dentro de la Didáctica.

(53) Pienso, claro está, en aquellos centros docentes cuya misión es dar las enseñanzas fundamentales y necesarias para la participación en la vida civilizada; concretamente, en las escuelas públicas de primera enseñanza.

El problema de la formación de maestros está ya en Willmann incluido dentro de su Didáctica (54). Con pleno derecho, sin duda ninguna, puesto que es un problema docente en dos sentidos: en la formación de maestros hay una parte, que se resuelve en enseñanza, ya que entre las condiciones del maestro está la posesión de determinados saberes; en segundo sentido, porque la función en virtud de la cual se da la preparación magistral es la función docente. Como la función docente es una de las facetas del objeto inmediato de la Didáctica, por la misma razón que en ésta incluimos la instrucción incluiremos la formación del personal enseñante.

La instrucción es la justificación finalista de la enseñanza didáctica, y las condiciones del docente constituyen la justificación eficiente.

En segundo lugar, vale la pena tener en cuenta que si en los discípulos, dentro de las cualidades generales que les hacen instruibles, existen diferencias individuales que exigen adecuación en la enseñanza, también dentro de las condiciones generales que hacen a un hombre capaz de enseñar caben diferencias individuales, a las que con todo rigor se puede adecuar la función docente.

Se puede hablar, por tanto, de una fundamentación psicológica magistral de la enseñanza (55).

Conviene, en último término, no olvidar que esta ape-

(54) *Op. cit.* Die Lehrerbildung; p. 650 bis 652.

(55) «Convendrá añadir también al dominio de la Didáctica—sobre todo cuando se trata de lo que queda todavía de práctica corriente en nuestras escuelas—un estudio acerca de la *psicología del maestro y de las condiciones necesarias para su éxito.*» (Buyse, *La experimentación en Pedagogía*. Trad. española, pág. 5.)

Me parece, no obstante, equivocada la atribución de la *psicología del maestro* a la Didáctica, porque pertenece ya a una determinada disciplina científica, la Psicología diferencial. Lo que yo digo no es exactamente esto, sino que así como la Didáctica tiene un fundamento psicológico en el alumno sin que por eso sea psicología infantil o juvenil, así debe tener un fundamento psicológico por parte del docente sin que por eso sea psicología del maestro.

lación de la Didáctica al maestro no se refiere al maestro como educador, sino únicamente en cuanto docente, ya que aquella cualidad le hace caer dentro de la Pedagogía.

* * *

Entre el sujeto docente y el discente están como materia de su trabajo, los conocimientos que se han de transmitir, en cuya problemática, en su doble sentido, de selección y metodológico, no me voy a detener, por ser problemas recogidos en todas las concepciones de Didáctica.

Conviene, sin embargo, hacer siquiera referencia a aquel concepto de la Didáctica que le atribuye como único objeto el método de enseñanza (56). En realidad, se trata de una mutilación del concepto de esta ciencia, sin razones suficientes para ello, en el terreno científico.

Cabe, no obstante, afirmar que esta limitación material de la Didáctica a los métodos de enseñanza está estrechamente ligada con la idea del arte de enseñar. Cuando se da esta significación a la Didáctica, implícitamente se dice que está constituida por un problema técnico, en el cual la cuestión de método es central; pero entonces se le quita todo valor científico fundamental.

Quédese, por ahora, esta simple reflexión hasta que vuelva a tratar más detenidamente de la Didáctica como ciencia y como arte.

* * *

Aparece un nuevo matiz en la Didáctica si se considera la transmisión de conocimientos no simplemente en-

(56) El P. Rojí de Echenique habla en el cap. III de una obra suya de *Didáctica o Metodología particular*. (*El educador en acción*, Pamplona, 1910, pág. 49.) Con esto limita aún más el campo de la Didáctica.

«La didattica è quella sezione del sapere pedagogico che ha per oggetto il metodo d'insegnamento.» (*Enciclopedia delle Enciclopedie; Pedagogia*, pág. 270.)

Solana, en su *Didáctica*, habla de «Didáctica propiamente dicha o Metodología». (Edición de 1940, pág. 8.)

tre dos personas singulares, sino entre personas colectivas. Las múltiples variedades de enseñanza colectiva pueden reducirse a una doble fórmula general de transmisión de conocimientos: la del influjo intelectual de las clases aristocráticas sobre las poco dotadas y la de transmisión de la cultura entre sucesivas generaciones.

De estos dos temas, el primero se encuentra rechazado del dominio de la Didáctica pedagógica en algunos autores al establecer la distinción entre Didáctica literaria y Didáctica pedagógica (57). No existe, a mi modo de ver, un fundamento real para esta distinción, puesto que en uno y otro caso, el escritor y el maestro se proponen instruir y ambos enseñan.

Cabría hablar, en todo caso, de una distinción de procedimientos didácticos, con predominio del lenguaje escrito y del oral, respectivamente; ambos, sin embargo, dentro de la Didáctica pedagógica, porque común a los dos es el propósito instructivo.

Esta integración de la literatura didáctica en el ámbito pedagógico está de suyo hecha por el lenguaje usual y por el consentimiento universal que juzga las obras didácticas desde el punto de vista no sólo del contenido doctrinal, sino también del contenido pedagógico.

Hay, además, otro hecho que, a mi entender, proclama la unidad de la Didáctica. Es la apelación constante a las obras no estrictamente pedagógicas, filosóficas y literarias principalmente, para aprehender en su estruc-

(57) «La palabra Didáctica tiene en castellano dos acepciones. Significa en Literatura conjunto de obras cuyo fin es instruir, y significa en Pedagogía arte de enseñar.

Acompañada la palabra Didáctica del adjetivo *pedagógica*, no sólo se distingue de la Didáctica literaria, sino que añade esta nota importante: arte de enseñar, según principios; esto es, arte de enseñar educando.» (R. Blanco, *Teoría de la enseñanza*. Madrid, 1925, pág. 1.)

«En Literatura dicese *Didáctica* al conjunto de obras cuyo fin es exponer la verdad; pero al decir *Didáctica pedagógica* concretamos su significado al arte de enseñar conforme a determinados principios.» (E. Solana, *Didáctica pedagógica*. Madrid, 1940, pág. 7.)

tura formal, el sentido didáctico que llevan implícito (58).

Dentro de la cuestión del influjo de los aristos sobre el cuerpo social, existe también el problema didáctico del magisterio difuso de la palabra (59), que indudablemente entraña una enseñanza cuyos límites son de difícil aprehensión, porque tiene un contenido intelectual difuso, aunque enlazado con el aprendizaje sistemático, al que completa, unifica y a las veces fecunda, para lograr provocar no sólo un conocimiento, sino más bien una actitud ante los problemas de la vida.

Aproximadamente lleva a los mismos problemas la reflexión sobre el influjo de las generaciones en el aspecto didáctico. Que existe este aspecto es evidente, porque en todas las generaciones hay un ingrediente intelectual (60), que puede ser constituido y transmitido en virtud de una enseñanza.

Las generaciones son posibles porque en las sucesivas apariciones de miembros de la Humanidad existen elementos comunes y al mismo tiempo elementos de diferenciación con los miembros precedentes.

La comunidad de elementos hace posible la tradición y justamente el significado radical de este término hace referencia a la transmisión de algo, que en este caso no es otra cosa que los llamados bienes culturales. Re-

(58) Así, por ejemplo, el P. Palmés toma de las Sumas medievales sus características formales que indican el método didáctico escolástico. (Fernando M. Palmés, *Pedagogía universitaria*. Barcelona, 1940, páginas 270-271.)

(59) Con esta frase «magisterio difuso de la palabra» me refiero a la actuación directa de los grandes maestros, en esa forma diluida de conversaciones, reuniones, charlas, opuesta a la enseñanza sistemática de una cátedra, de la cual no hablo especialmente porque cae de lleno, según el común sentir de todos los autores, dentro de la Didáctica.

(60) Cfr. Quintín Pérez, S. J., sobre *Corrientes literarias en Alemania: Generación literaria*. (Razón y Fe, tomo 110, febrero 1936, páginas 182 y ss.) Y *La generación del 98* (Razón y Fe, tomo 125, abril 1942, págs. 311 y ss.). Aunque refiriéndose concretamente a la generación literaria, lo que de su concepto dice puede en gran parte aplicarse al concepto de generación en general.

sulta, pues, que en el hecho de la tradición tiene existencia un fenómeno didáctico.

Claro está que el concepto de generación implica también la idea de diversidad entre unas y otras promociones humanas, y en esta diversidad, precisamente por serlo, parece que no tiene nada que hacer ni que decir una generación sobre la siguiente. Y, sin embargo, esa misma diversidad entre una generación y la precedente puede tener su origen, y de hecho en muchas ocasiones lo tiene, en la generación primera, que no enseñó los nuevos problemas que preocupan a la segunda por lo mismo que son diversos, pero dió lugar a dos fenómenos: en primer lugar, a una instrucción de la generación subsiguiente, que creó en ella virtualidad para aprehender nuevos problemas; puede, en segundo lugar, señalarse también el hecho de que la problemática de una generación y su actitud ante el mundo tiene su punto de apoyo, para seguirla, combatirla o desviarse de ella, en la problemática de la generación anterior.

Esta dimensión social de la Didáctica en el doble aspecto señalado no puede tener todavía una sistematización científica, porque precisamente los estudios sociales previos a ella no la tienen actualmente. Pero esto no quita para que con claridad se vea en ellos una faceta inexplorada del objeto de la Didáctica.

Por otra parte, estos fenómenos didácticosociales se resuelven en una actuación individual, porque a fin de cuentas la capacidad intelectual es cosa del individuo, e instruyendo individuos se transmite la cultura y se influye didácticamente en la sociedad. Esto, sin embargo, no quita su valor al punto de vista social apuntado, porque la enseñanza que se dé a los individuos depende, en gran parte, de las condiciones históricas y sociales en que vivan.

En el problema de selección de cultura que implica

toda enseñanza es fundamental el criterio que se utilice, y al determinar qué conocimientos deben transmitirse no puede prescindirse del punto de vista histórico y social. Sólo deben enseñarse aquellos conocimientos que realmente contribuyen a la educación, aquellos que contribuyan a la cultura (61), y ¿cómo podrá determinarse esto en toda su profundidad si no se tiene en cuenta la misión social e histórica del individuo y de la generación?

Esta referencia al individuo señala las diferencias entre mi pensamiento y el de la pedagogía culturalista, que, madurada en la escuela de Marburgo, ha pasado a través de Natorp íntimamente ligada a la concepción socialista de la educación, hasta el punto de negar al individuo en aras de la comunidad (62) y confundir el contenido de la cultura con el de la educación (63).

CONTENIDO FORMAL DE LA DIDÁCTICA.

La Didáctica es una ciencia valorativa en tanto que estudia el trabajo docente y discente en su aspecto material y formal, en orden a una inmediata finalidad instructiva y a otra mediata y última, la educativa.

El simple hecho de que se estudien determinados objetos y actividades en la perspectiva de una función que

(61) «La enseñanza ha de transmitir a los discípulos bienes del espíritu. Pero... únicamente los que contribuyen a la cultura.» (Gurría y López, *Pedagogía de la Segunda enseñanza*. Barcelona. 1914, página 120.)

(62) «El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física; en realidad, no existe el hombre, sino la comunidad humana.» (Natorp, *Curso de Pedagogía*. Traducción española, pág. 39.)

(63) «El contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y el mismo. Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de la posesión común de la humanidad, conseguida en su evolución hasta una misma altura, lo llamamos educación cuando nos referimos a la posesión espiritual del individuo» (*Op. cit.*, pág. 18.)

han de cumplir, implica la existencia o por lo menos la persecución de un juicio definitivo acerca de la adecuación de estos objetos a su función, lo cual vale tanto como decir que se pretende juzgar de esos objetos como instrumentos o medios para alcanzar un fin.

La Didáctica hace exactamente esto: el trabajo del maestro y del discípulo es estudiado desde el punto de vista de su eficacia para la educación (64).

Y aun puede decirse que la Didáctica, al establecer juicios acerca del valor de los procedimientos de enseñanza, implícitamente tiene valor imperativo respecto del ejercicio de la enseñanza misma, puesto que en buena lógica se han de utilizar aquellos medios docentes de valor superior comprobado científicamente.

En este sentido puede atribuirse a la Didáctica un valor directivo y perfectivo de la enseñanza (65), es decir, una utilidad práctica que ha planteado el problema tal vez más confuso al pretender definir con claridad su concepto.

Esta trascendencia práctica de la Didáctica, unida a la existencia de una práctica docente anterior a la existencia de la Didáctica misma, ha llevado a la divergencia de

(64) La Didáctica tiene por cometido «el análisis del trabajo de los escolares en cada una de las materias de enseñanza, con el cometido de hallar las condiciones en las que el escolar alcanza los fines propuestos a la escuela de la manera más perfecta y conveniente.» (Meumann, *Compendio de Pedagogía experimental*, pág. 259.)

(65) Aguayo ha definido la Didáctica «como una dirección del aprendizaje». (*Didáctica de la escuela nueva*. Habana, 1932, pág. 3.) Este autor dice de la Didáctica que es «dirección», no por el razonamiento que yo he expuesto, sino principalmente por la necesidad de respetar la iniciativa del niño.

Ruiz Amado llega a decir que hay una Didáctica científica, constituida por el «conjunto de reglas y direcciones sacadas del estudio científico de la enseñanza, y destinadas al perfeccionamiento de su ejercicio». (*Teoría de la enseñanza Didáctica general*. Barcelona, 1933, página 15.)

Ballesteros y Márquez dice que la Didáctica estudia los elementos y medios de enseñanza y trata de concertarlos con los principios de educación y de adaptarlos a la vida escolar. (*Pedagogía*. Málaga, 1921, páginas 335-336.)

opiniones acerca del carácter teórico o práctico de esta disciplina y de su condición de ciencia o arte, de algo adquirido o algo innato.

Es evidente que existió históricamente un arte de enseñar antes de que hubiera reflexión sobre él, como existe siempre el objeto material antes que la ciencia por él originada. Por otra parte, siendo la enseñanza una función vital de la humanidad, interesó antes, porque es de mayor urgencia su realización que el estudio teórico de la misma, y sigue siendo de mayor utilidad inmediata la enseñanza que su teoría, como es primero vivir que filosofar sobre la vida.

Esto ha hecho que se acepte la Didáctica como arte de enseñar, en el afán inconsciente de justificar inmediatamente su existencia (66).

La concepción de la Didáctica como arte de enseñar lleva generalmente envuelta la idea de arte en cuanto facultad para crear algo con reflexión o según reglas, pero no falta quien lleva hasta su último extremo la noción de arte aplicada a la Didáctica, y de consiguiente, concibe ésta como un don especial, algo así como una cualidad con que se nace, y que se manifiesta en una enseñanza genial, con caracteres de creación artística, sin sujeción a norma previa ninguna (67).

Esta concepción de la Didáctica representa la negación de la Didáctica en cuanto reflexión o producto de re-

(66) «Didáctica es el arte de enseñar según las reglas de la metodología, así general como especial.» (Achille, *Tratado teórico y práctico de Metodología*, París, pág. 14.)

(67) «La palabra Didáctica no significa otra cosa que el don especial que cada uno posee para transmitir las ideas; don que nace con el individuo, que es inherente a su naturaleza, que no está sujeto a reglas ni principios; esto es, que desconoce todo método, todo plan, todo procedimiento. El que carece de esta especialísima y poderosa dote para la enseñanza podrá adquirirla hasta cierto grado con la práctica y un detenido estudio de las facultades humanas, de los medios de su desarrollo y de los métodos y procedimientos de enseñanza.» (Oliveros y Moreno, *Elementos de Pedagogía*. Cádiz, 1893, página 64.)

reflexión humana; asimismo desaparece su carácter objetivo, y hace imposible la transmisión de su contenido; no es más que otra expresión del refrán español «cada maestrillo tiene su librillo».

No es, sin embargo, sostenido en todas sus consecuencias este concepto de la Didáctica, ni por los mismos que lo han expresado, ya que después de manifestar su opinión hablan de un posible aprendizaje didáctico o escriben libros sobre procedimientos de enseñanza (68).

Más corriente es, sobre todo en los libros de habla española, inglesa y francesa, concebir la Didáctica como arte y como ciencia.

Esta doble acepción de la Didáctica nace del empleo poco riguroso de los conceptos de ciencia y arte. Una primera mirada al objeto didáctico lleva inmediatamente a la idea de arte, porque hace referencia a la acción, a la actividad humana, ya nazca de reflexión o de inspiración. La Didáctica está encaminada a producir, y parece, por tanto, que no es pura contemplación, no es mero saber, no es comprender simplemente.

Pero esta idea inmediata de la Didáctica como arte no es exacta. Es verdad que su objeto es la acción, un tipo de acción humana, el enseñar; pero esto no quiere decir que ella sea una acción; su fin inmediato es la comprensión, el conocimiento de esa acción, que es distinto de la acción misma. La Didáctica surge por reflexión, y está constituida por un conjunto de conocimientos ordenados acerca de un objeto, adquiridos por procedimientos científicos; es, en primer término, una teoría (69).

(68) Cfr. nota anterior, en la que después de hablar de la Didáctica como un don con que se nace, se dice que se puede adquirir aunque sea hasta cierto grado.

Por otra parte, Siurot, que se gloria de no haber leído un solo libro de Pedagogía, ha escrito varios libros pedagógicos; ¿para qué, si no hacen faltan, puesto que «cada maestrillo... tiene su librillo»?

(69) Cualquier obra autorizada de Didáctica habla de ésta como

Junto a este concepto de la Didáctica como una teoría, se ha expuesto en alguna ocasión el concepto de esta materia como práctica (70); pero, en realidad, la idea de práctica en cuanto conjunto de actividades no está extendida como contenido de la Didáctica. Tiene más valedores la idea de que la Didáctica es práctica, en el mismo sentido en que se habla de filosofía práctica, es decir, en cuanto que hace referencia inmediata a la acción, aunque no sea la acción misma.

Esta acepción es, en rigor, cierta, ya que, según hemos visto, está orientada esta disciplina hacia la eficacia de la actividad docente. Sin embargo, no falta quien concibe la Didáctica como una pura teoría, independiente del aspecto práctico de la enseñanza y de la educación. Así, Rein coloca la Didáctica entre la Pedagogía teórica, después de haber hablado con anterioridad de la Pedagogía práctica (71).

Sin embargo, no puede este autor negar que entre la llamada por él Pedagogía práctica, que hace referencia a las formas, más aún, a instituciones concretas en que se desenvuelve la educación, haya multitud de problemas didácticos (72); y, por otra parte, el lenguaje de los capítulos dedicados a la Didáctica, dentro de la Pedagogía teórica, es en gran parte imperativo, ya que habla constantemente de deberes y exigencias (73).

teoría. Cfr. p. ej., Ruiz Amado, Rein, Lay, Paulsen, Schmieder, Rufino Blanco, Gentile.

(70) E. Carbonero, Pbro., en su *Instrucción oral del sordomudo. Pedagogía y Didáctica*, aunque no define la Didáctica, por el contenido se deduce que comprende el conjunto de ejercicios que deben realizarse para la instrucción, mientras que la teoría, programas y normas de la instrucción son incluidas en la Pedagogía. (*Op. cit.*, Valencia, 1906.)

(71) Cfr. W. Rein, *Resumen de Pedagogía*.

(72) Vid. en la pág. 36 de la obra citada un cuadro general de la organización del sistema educativo, en el cual habla de las enseñanzas en los distintos tipos de escuela.

(73) Vid., p. ej., las págs. 105-114 de la misma obra, en las que se habla de la selección de las materias de la enseñanza.

Al hablar de teoría orientada a la práctica afirmamos su estrecha relación con la actividad reflexiva, ordenada, con el arte en suma, y este contacto es el que sin duda ha contribuido a la permanencia y extensión del concepto de Didáctica como arte.

Puede admitirse este concepto con una limitación. No se puede sin más decir que la Didáctica sea un arte, porque este término tiene un sentido objetivo y otro subjetivo. Este hace referencia a *la capacidad* de un sujeto para producir determinadas obras. En el sentido subjetivo no cabe la expresión de que la Didáctica sea un arte, porque no es una capacidad que un sujeto tenga, sino una serie de verdades: es algo objetivo.

Existe también el concepto objetivo del arte en cuanto conjunto de normas que tienden a regular el ejercicio de la actividad humana, estableciendo las condiciones en que las obras se adecuan a sus fines, y este sentido del arte es el que encaja en la Didáctica en cuanto tiende a regular la enseñanza para hacerla eficaz.

El hecho de admitir que la Didáctica tenga cualidad de arte en su significado objetivo, no quiere decir que la Didáctica sea un arte y nada más.

Entre líneas se ha podido constantemente ir leyendo que la Didáctica es primordialmente una ciencia, puesto que es un conjunto de verdades conocidas, una teoría, y como tal es admitida por sus cultivadores. Aun los que la identifican con el arte de enseñar, en realidad construyen o pretenden construir una ciencia al reflexionar sobre la Didáctica (74).

Resulta, por consiguiente, que la Didáctica es una

(74) Buen ejemplo de esto es el P. Ruiz Amado, que después de titular una obra suya *El arte de enseñar o Didáctica general*, hace luego una teoría de la enseñanza con sus cuatro capítulos: Teoría de los medios didácticos; Teoría del Método; Teoría del Plan, y la Práctica de la escuela. Este último capítulo, único que pudiera parecer no teórico, ocupa únicamente 13 páginas, frente a 179 de los otros capítulos «teóricos».

teoría, que tiene como objeto material el trabajo instructivo, y de él arranca para sobre él revertir. Pudiéramos representarla gráficamente como un movimiento de ascenso y descenso por parte del espíritu. Ascenso desde la realidad docente al mundo de las ideas, para comprender en sus últimos fundamentos la enseñanza; y por otra parte, descenso desde el mundo ideal a la verificación concreta de las ideas en el terreno de los hechos.

Esta aproximación entre la especulación y la actividad lleva a la idea de técnica, palabra muy usada en los últimos tiempos (75), contra la que también hay que prevenirse.

Es verdad que la Didáctica, en cuanto reguladora de la actividad docente, desemboca en una técnica de la enseñanza; pero conviene advertir que la técnica viene a significar lo mismo que arte científico, es decir, tiene un valor objetivo, conjunto de normas, y otro subjetivo, capacidades, aunque en uno y otro sentido la técnica y el arte se diferencian en la imposibilidad y posibilidad respectiva de la inspiración.

La Didáctica es una técnica en el mismo sentido que es un arte; y se puede decir que la Didáctica se posee cuando se conoce independientemente de la capacidad para ejecutar. Si la técnica se posee, por una parte, como suma de conocimientos, y, por otra parte, como suma de habilidades, sólo en aquella primera parte es coincidente con la Didáctica.

La Didáctica poseída implica capacidad de dirigir la enseñanza, no capacidad de realizarla. Si se concibe el técnico como el director de una actividad ejecutada por otro, entonces el didáctico es un técnico; pero si se tiene la idea de que el técnico es un ejecutor, entonces no puede decirse sin más que el didáctico sea un técnico.

(75) Vid. Buyse, *La experimentación en Pedagogía*, págs. 8-9.

Queda, por tanto, clara la idea de que la Didáctica es ante todo una teoría, una ciencia que tiene por objeto determinada actividad humana; pero que no es esta misma, aunque tenga por objeto dirigirla y, en primer lugar, convertirla de mera acción espontánea en actividad regulada.

* * *

La reflexión sobre la enseñanza puede revestir tres formas principales: descripción de la enseñanza, filosofía de la enseñanza y crítica de la enseñanza. A ninguna de estas formas es ajena la Didáctica.

Es, en primer término, la Didáctica el estudio del trabajo docente y discente en su realidad, tal cual se da en la existencia y como se ha manifestado en sus diversas formas. Pudiéramos decir que existe en la Didáctica la dimensión histórica, o si se quiere, la fenomenológica, en cuanto descripción. La investigación histórica a que acude Willmann (76), el estudio analítico del trabajo escolar de que habla Meumann (77), no son otra cosa que aspectos diversos de una misma forma de estudiar la enseñanza, y que tiende en primer término a su conocimiento descriptivo.

Por otra parte, el aspecto descriptivo de la Didáctica se halla ampliamente representado en todos los manuales al uso que hablan de los distintos métodos y procedimientos de la enseñanza.

Junto a la tarea de descripción incumbe a la Didáctica la justificación filosófica de la enseñanza, tomada la Filosofía en su sentido tradicional, como la explicación radical de la realidad.

También la Didáctica ha padecido la enfermedad común a la Filosofía y a las ciencias durante el siglo pasa-

(76) O. Willman, *Didaktik*. Erster-Abschnitt, p. 66 bis 287.

(77) Meumann, *Compendio*, pág. 259.

do, desligando totalmente el análisis científico del trabajo escolar de la síntesis filosófica, que había de darle unidad y razón de ser en última instancia.

Por una parte, el positivismo didáctico, postulando únicamente el estudio empírico de las diversas manifestaciones del trabajo escolar, y por otra, el idealismo, haciendo de la Didáctica una teoría especial sobre la evolución del espíritu puro según su autonomía, prescindiendo de la investigación experimental, han llegado a un divorcio destructor de la propia Didáctica, ya que, por una parte, el análisis exhaustivo de los procesos didácticos dejaba a éstos mancos de explicación última, faltos de todo sentido, mientras las construcciones apriorísticas quedaban encerradas en las cabezas geniales de los filósofos idealistas, sin posible trascendencia a la realidad docente, a no ser que traicionándose a sí mismo el idealismo, se hiciera cargo de una realidad distinta del propio espíritu.

Por otra parte, el positivismo ha apuntado directamente a los procesos didácticos, considerando al discípulo único sujeto de ellos y llevando a la Didáctica la concepción atomística del intelecto (78), mientras el idealismo, por el contrario, con su idea central de la evolución del espíritu tiene una marcada preferencia por la actitud del maestro y su posición en la escuela (79).

Frente a la doble escisión apuntada, la reflexión filosófica sobre la enseñanza representa la inserción de los mínimos procesos de aprendizaje en la última razón de la educación, y en segundo lugar, no el examen aislado de la tarea docente y la discente, sino la aprehensión de las re-

(78) A título de ejemplo, que pudiera multiplicarse, pueden verse las investigaciones psicodidácticas de Víctor Mercante en *Psicología y cultivo de la aptitud ortográfica*. La Plata, Gasperini y Cía.

(79) «La didattica muore dunque rinascendo nella filosofia; in una filosofia che non rimane come la vecchia didattica esterna legislatrice della scuola; ma si fa legge intima della stessa scuola; l'anima del maestro, che è uomo di buona volontà.» (Gentile, *Sommario*, volumen II, pág. 242.)

laciones entre una y otra con la inserción de ambas en la misma razón última del proceso educativo.

A la luz de la reflexión filosófica, y subordinada a ella, aparece la crítica de la enseñanza, función que también realiza la Didáctica y que en resumidas cuentas no es sino la apreciación valorativa de los contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje, examinados en función de los fines establecidos por la reflexión filosófica.

Vale la pena subrayar que esta función crítica no se realiza únicamente mediante el examen aislado de las enseñanzas y sus métodos en la perspectiva de su finalidad respectiva (80), sino también y principalmente mediante el estudio comparativo de los diversos procesos didácticos, con objeto de descubrir su valor relativo (81).

Estas tres formas de reflexión hacen de la Didáctica una ciencia fundamental (82) en cuanto que le compete el estudio exhaustivo de un objeto determinado.

Sin embargo, la crítica de la enseñanza lleva en germen la actitud selectiva del que critica; del juicio valorativo acerca de varios procedimientos de enseñanza, se pasa inmediatamente a la elección de los más perfectos y a la actitud imperativa respecto de su uso, con lo cual se ha abandonado la mera posición teórica propia de la ciencia pura que mira a la verdad, para adoptar una postura práctica que se encamina a la acción (83); con lo cual del do-

(80) Cfr. Meumann, *Compendio de Pedagogía experimental*, página 259.

(81) Cfr. Mac Call, *How to experiment in education*. En ella se habla de que puede ser el propósito de una investigación «to determine merely the amount of superiority of one E. F. (experimental factor) over any other E. F.» (New York, 1923, pág. 25.)

(82) «De la Pedagogía general como ciencia fundamental de la actividad educadora en general, se distingue desde antiguo la *Didáctica* como teoría especial de la enseñanza, o *ciencia fundamental de la enseñanza en sentido estricto*. (Meumann, *Compendio*, pág. 258.)

(83) «Tiende a descubrir los medios prácticos que nos permitan alcanzar con un mínimo de esfuerzo y un máximo de efecto los objetivos de la obra escolar.» (Buyse, *La experimentación en Pedagogía*, página 8.)

minio de la ciencia pura se pasa al de la ciencia aplicada.

Me parece más propia la denominación de ciencia aplicada para la Didáctica, que la de arte o técnica de la enseñanza, por las limitaciones que respecto de estos últimos conceptos hice anteriormente.

La concepción de ciencia aplicada, implica suficientemente la referencia que la Didáctica ha de tener respecto de la práctica (84) y por otra parte, aleja el peligro de confundir lo que es un conjunto de verdades y conocimientos, con determinadas habilidades o aptitudes, aunque de éstas formen parte.

Si como expresión del concepto de Didáctica se exigiera un definición, podría decirse que es ciencia fundamental y aplicada del trabajo instructivo en todas sus manifestaciones.

VÍCTOR GARCIA HOZ

(84) «Die Didaktik ist eine angewandte Wissenschaft und hat als solche eine Mittelstellung; als Wissenschaft erfordert sie, auf die Philosophie und geschichtliche Studien gestützt zu werden, als angewandte verlangt sie eine solche Verzweigung in die Lehrpraxis, die ihre Anwendbarkeit beglaubigt.» (O. Willmann, *Didaktik*, pág. IX.)