

EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA DIFERENCIAL

Adalberto Ferrández Arenaz

Comienza a ser vieja la costumbre de subdividir la didáctica en zonas formal o materialmente diferenciadas. Se acostumbra a hablar de didáctica general, especial, diferencial, correctiva o preventiva. Pero tal diferencia es puramente teórica y con una finalidad constante de inducir e inferir en busca de consolidar el ámbito científico de la instrucción. Las divisiones y subdivisiones las establece el teórico y el investigador en general, para controlar mejor las variables y evitar caer en contradicciones.

Si analizamos la realidad, el momento clave de la acción didáctico-matética no tiene parte ni divisiones, sino una acción conjunta que busca la instrucción. Pero aunque parezca contradictorio, y visto desde este ángulo, quizá no se pueda hablar de que el inicio instructivo es «didáctica general», ya que cuando alguien piensa en el acto didáctico lo hace referido a una materia de estudio; según esto habría que pensar en la didáctica especial como inicio de la ciencia de la instrucción. Pero, a su vez, quien piensa en una materia lo hace de acuerdo a un grupo de alumnos con unas diferencias individuales; estarían ahora inmersos en la didáctica personal y aun personalizada. Tampoco existe un acto didáctico correctivo puro, pues a la vez se entrelaza con una mínima intencionalidad y acción preventiva. La acción didáctica es un todo interrelacionado con vistas al logro de hábitos mentales que, de una forma u otra, perfeccionan las conductas del sujeto y, por tanto, su comportamiento.

La didáctica general nace cuando registra los fenómenos del todo interrelacionado en multitud de situaciones diversas, los generaliza y les da un sistema en forma de normas que no obligan moralmente, pero que optimizan el proceso didáctico en situaciones diversas. Posteriormente, el estudioso de lo didáctico concreta la norma general en situaciones determinadas; allí analiza todas las posibles variables que inter-

vienen, capaces de modificar de alguna forma el modelo general. Estudiaré, de acuerdo a esto, el tipo de materia, el grupo diana, la individualidad de cada discente, los momentos del aprendizaje que pueden producir dificultad o conducir al error, los procedimientos de recuperación, los modos de correctiva; en fin, cada uno de los elementos que de alguna manera influyen en el acto didáctico concreto.

Existe, pues, la teoría general que, en este caso, se concreta en un sistema de normas. Por su sistematismo y carácter general le damos la categoría de ciencia y se denomina Didáctica General. Cuando se aplica la norma a situaciones concretas, es necesaria la estructura de un plan muy definido que permita la consecución de los objetivos propuestos. Para ello se planifican las estrategias adecuadas y se monta un sistema de evaluación que comunica constantemente el funcionamiento de dicho plan.

La planificación nace de los mismos principios generales, pero tiene que considerar la situación concreta para que sea eficaz. Es precisamente esta concreción la que nos permite entrar en el estudio de las especificaciones de la didáctica. Es sobradamente conocida la norma que aconseja la existencia de la motivación como causa necesaria, aunque no suficiente, de la instrucción. Ahora bien, no se programará del mismo modo el sistema motivacional para un proceso de aprendizaje matemático o lingüístico, o de análisis químico en laboratorio. Cada materia, a partir de la norma general, demanda unos modelos que fluctúan desde la motivación intrínseca hasta los meros incentivos. Y algo parecido sucedería si en lugar de hablar de materias instructivas habláramos de la edad de los discentes o de su campo de experiencia. Es necesario, pues, definir la norma general de acuerdo con la circunstancia concreta de enseñanza-aprendizaje.

LA DIDÁCTICA DIFERENCIAL

En el ANUARIO I, primer ejemplar de esta revista, dediqué un artículo a definir el campo de la Didáctica General y a analizar su diferencia formal con la Didáctica Especial¹. Ahora, y de acuerdo con lo que se acaba de exponer, es necesario hacer algo similar respecto a la Didáctica Diferencial. Quede bien sentado que ésta no aportará más que una ayuda a la planificación concreta de un proceso instructivo, mediante el análisis

¹ FERRÁNDEZ, A., «La Didáctica: ciencia normativa», *Anuario I*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1981, pp. 65-84.

de algunas variables instructivas. Es decir, particulariza la norma general de acuerdo con la acción instructiva que se programa.

Es obligado ahora determinar cómo y cuáles son estas variables que son objeto material de la didáctica diferencial. Y comenzaré definiendo el término «diferencial» como la característica común a un número de discentes por la que se diferencian de otros grupos con los que, a su vez, tienen otras características comunes. El campo de variabilidad de lo diferencial se delimita entre la propia especie humana y la individual personal.

Un discente adulto es idéntico a otro infante en cuanto a la categoría de individuo-persona, pero se diferencian por sus intereses, experiencias, expectativas, nivel de aspiración, actitudes y un largo etcétera.

Este fenómeno es generalizado a todos los adultos y a todos los infantes; ya que se han encontrado dos «características diferenciales» según la variable «edad». Igualmente sucede con toda la población de alumnos oligofrénicos en comparación con los normales o superdotados; aquí hablamos de tres grupos diferenciales de acuerdo a la variable «inteligencia». Pero, a su vez, el adulto puede ser normal, superdotado u oligofrénico; y lo mismo sucede con el joven o con el infante.

Es así como se establecen categorías diferenciales que exigen un modelo didáctico concorde con su idiosincrasia grupal.

No es igual, ni tan sólo parecido, una planificación y proceso didáctico de lecto-escritura para adultos o para alumnos de enseñanza primaria (caso distinto es si se ha hecho y aún se sigue haciendo de idéntico proceder). Éste es un aspecto diferencial que la didáctica considera y que tiene en cuenta como variable interviniente, tanto en la programación como en el transcurso y evaluación de la acción instructiva. Es preciso acomodar la norma general a la situación concreta y diferencial que se presente.

Es obvio, pues, que existen diferencias que reúnen grupos de personas y que tal situación obliga a un ajuste didáctico-metodológico y tecnológico, si se desea lograr la normalidad del nivel de eficacia. En breve analizaremos y secuenciaremos estas características diferenciadoras.

Pero, previo a tal análisis y secuencia, conviene contrastar el concepto «diferencial» con el actualmente en boga: «diferenciador». Ya se ha definido el primer concepto, por lo que no voy a insistir en ello. Pararé mientes en el segundo, que quizá por su cortedad existencial goza de falta de univocidad.

Se le achaca a la educación actual al ser indiferenciada; pero más o menos se puede traducir como un fenómeno educativo que reduce su campo de normativa y actuación a la media teórica de los grupos de alumnos. Con ello se indiferencia progresivamente a todo aquel que se

separa de la normalidad, ya sea positiva o negativamente. De este modo, la educación nunca será compensadora de las diferencias iniciales, sino que se convierte en un potenciador individual que mantiene y amplía las diferencias iniciales de cada alumno.

Cada discente, por centrar el estudio exclusivamente en la didáctica, tiene una forma de actuar, pensar y relacionarse, unos intereses e inhibiciones, unas habituaciones y un nivel de aspiración que reclaman un todo diferente al del compañero con el que está codo con codo. A cada cual le conviene un modo didáctico de proceder, con lo que la diferenciación se convierte en acción personalizada.

El contraste clave entre diferencial y diferenciador es, respectivamente, la consideración de un grupo de sujetos que presentan una sola característica común o la estimación de cada discente con su inmensa individualidad. Esta diferencia obliga a enlavar los hitos del proceso educativo de modo distinto, con lo que también la programación variará significativamente. Veamos algunas variaciones definitorias:

1. El interés es un factor clave para la integración del aprendizaje. Es quizá la característica más clara de impulso a la acción —motivo—, de modo que cuando no existe hay que echar mano de los incentivos adecuados que conduzcan a la motivación extrínseca. Pues bien, en la instrucción personalizada o de corte diferenciador, el interés es algo que está allí, como una condición sin la cual no hay personalización². Por el contrario, en el grupo diferencial bien puede estar ausente el interés por aquel tipo de aprendizaje o puede ser patrimonio de algún miembro y no de todos. Siendo así esta realidad, el técnico tiene que tener en cuenta, en la planificación y proceso, la incardinación de incentivos que provoquen motivos y éstos, a su vez, motivación extrínseca.

Otro tanto puede decirse de la actitud, factor inherente a la personalizada y no obligatoriamente presente en la actuación diferencial.

2. También existe una clara diferencia respecto al sistema de impacto. Es norma de obligado cumplimiento ajustar el plan instructivo al grupo o al individuo destinatario, única forma de huir de la alegre utopía. No hay dogmatismos en didáctica porque todo depende del individuo que aprende.

Ahora bien, se puede pensar en el individuo como persona individual, y por tanto, concreta; pero también se puede planificar de acuer-

² Quizá sea necesario distinguir aquí el concepto de instrucción personalizada del de individualizada para evitar posibles errores de interpretación. Aquí usamos «individualizada» como la acomodación del proceso instructivo al ritmo de trabajo y a las capacidades del alumno. La enseñanza personalizada goza también de estas características, pero hay que añadir otra: el interés del individuo hacia el contenido y forma de enseñanza-aprendizaje.

do a un grupo de alumnos que no es homogéneo, pero que fluctúa entre unos mínimos y máximos, como sucede entre los distintos puntajes de una diana. Nosotros hemos llamado al grupo destinatario de la enseñanza «grupo diana»³, precisamente por intentar acomodar la instrucción a un grupo heterogéneo, pero que gozan de algunas características predicables de todos los alumnos: la edad y el nivel de inteligencia general a partir de la normalidad. Ésta es la realidad de los grupos escolares, tanto de primaria como de media y universitaria.

El sistema de impacto es, pues, para la personalizada cada individuo, sin considerar para nada a los demás. En la didáctica diferencial este sistema se esfuerza por conocer cómo es el grupo a partir de cada elemento componente y sabiendo que hay una o varias características que son comunes a todos.

3. El sistema de objetivos es otro factor digno de análisis en este doble ámbito diferencial y diferenciador.

Dentro de la instrucción personalizada no hay mayor dificultad que racionalizar la conducta, el contenido y la circunstancia instructiva de acuerdo con las posibilidades totales de cada individuo; cada objetivo es «su» objetivo y no tiene por qué considerar otras situaciones personales.

Algo distinto sucede con la instrucción diferencial en la que hay elementos comunes pero que coexisten con otros altamente diferenciadores. Habrá, de acuerdo con ello, un grupo de objetivos comunes a todo el grupo y otros objetivos destinados a llenar las diferencias intragrupalas.

Es válida la clasificación que ya establecí en la obra *La enseñanza individualizada*⁴, diferenciando el sistema de objetivos en obligatorios, optativos y libres. Los primeros serían comunes a todo el grupo y condición obligada para poder saltar a los otros. Cubrirán éstos los aspectos comunes, mientras los optativos y libres abrirían un abanico de posibilidades para que cada cual llegue al nivel de instrucción que sus posibilidades personales le demanden. Por otra parte, la cada vez mayor libertad para procesar el aprendizaje permite que se camine desde la heteroinstrucción hasta la autoinstrucción total, representada por el subsistema de objetivos libres. El grupo puede llegar, así, a un aprendizaje individual usando distintos caminos. Hasta podría llegar el caso de que algunos objetivos libres se conviertan en auténticos objetivos de instrucción personalizada; *se uniría en este punto lo diferenciador y lo diferencial*.

4. No hay duda que los contenidos, las actividades y el material no

³ FERRÁNDEZ-SARRAMONA-TARÍN, *Tecnología Didáctica*, CEAC, Barcelona, 1977, pp. 86 y ss.

⁴ FERRÁNDEZ, A., *La enseñanza individualizada*, CEAC, Barcelona, 1978.

escapan a la realidad diferencial; pero poco nuevo añadiríamos a lo que el sentido común del teórico y del práctico revela. Es más interesante centrar el estudio en el problema de la evaluación.

Y para no revisar paso a paso todo el proceso de medida y valoración volvemos a converger en dos ámbitos: *a)* el concepto de evaluación absoluta y relativa, tanto en la enseñanza diferencial como en la diferenciada, y *b)* el significado de evaluación suficiente y satisfactoria en cada una de ellas.

En cuanto al primer aspecto hay que comenzar negando la medición absoluta, porque en ocasiones los instrumentos de medida producen deficiencias de medida no achacables al alumno, sino a ese mismo instrumento. Otras veces será el subjetivismo del examinador el que provocará errores o ignorancia del alumno. Es más lógica la medida relativa porque aporta un nuevo elemento de comparación; es decir, no sólo entabla relación entre las tareas del alumno y la medida elegida, sino también con respecto a los demás alumnos del grupo —medida relativa colectiva—, o bien con respecto a su propio rendimiento habitual —medida relativa individual.

Ya se vislumbra que la instrucción diferencial usará tanto la medida relativa colectiva como la individual. La primera para evaluar los objetivos obligatorios, es decir aquellos que son comunes a todos los componentes del grupo y que lo definen como grupo diferencial. La medida relativa individual entrará en juego para evaluar la eficacia instructiva en los objetivos optativos y libres.

Si pensamos ahora en la personalizada, es fácil ver que sólo la medida relativa individual es posible; y no voy a insistir en esto porque es de una clarividencia absoluta.

Respecto a la evaluación suficiente o satisfactoria en relación con los modelos diferenciadores que ahora nos preocupan, la decisión de más o menos acomodaticidad no es tan clara en principio.

Recordemos que la evaluación suficiente se refiere a los objetivos propuestos, indistintamente de las circunstancias y situaciones que hayan incidido en el aprendizaje. Si los alumnos tienen que operar con derivadas, no interesa a la categoría de suficiencia las ausencias por enfermedad o los problemas afectivos del alumno; si hace operaciones con derivadas será suficiente y, en caso contrario, será insuficiente.

La evaluación satisfactoria habla de los logros de cada individuo respecto a sus posibilidades; se da el caso de alumnos insuficientes que alcanzan un alto grado de satisfactoriedad. No han llegado al mínimo exigido, pero han trabajado con intensidad. Este podría ser el caso de un alumno limítrofe dentro de un grupo diferencial de alumnos bien dota-

dos. No aprobaría, pero podría felicitarse por su dedicación al trabajo.

Así definidas las formas de evaluar, parece obvio que la suficiencia sólo cuadra con la eficacia lograda en el trabajo marcado por los objetivos obligatorios, y esto en el caso de la instrucción diferencial. La satisfactoriedad sería más propia de las características de opción y libertad, pero que no excluyen por principio la suficiencia. De la misma forma, en la instrucción personalizada es dominante el aspecto de satisfactoriedad, pero complementado necesariamente por el de suficiencia. De otro modo, nunca se sabría si el sujeto llega al dominio de los mínimos culturales que la sociedad exige a sus miembros, ya sea en el terreno de la educación general o en campos concretos de las artes, las ciencias o las profesiones. Estos mínimos están garantizados en la instrucción diferencial gracias a la existencia de los objetivos obligatorios.

No voy a continuar analizando más elementos del modelo tecnológico, porque ya está clara la necesidad didáctica de conocer si estoy ante una situación diferencial o diferenciada; éste era, y no otro, el intento del análisis que ahora acabamos.

La didáctica diferencial, por lo tanto, no puede olvidar que fija normas para grupos de discentes que poseen alguna característica en común, aunque tienen otras muchas diferentes; y esta comunidad y diferenciación a la vez es la idiosincrasia de la instrucción diferencial. Las normas generales, pues, tendrán que sufrir el proceso de criba con el fin de adecuarlas a la característica común del grupo; a esta exigencia no escapa ni la metodología ni la tecnología didáctica.

ASPECTOS DIFERENCIALES PARA UNA CLASIFICACIÓN

Es difícil ser exhaustivo ante el intento de análisis de los diversos elementos con carácter diferencial que dan pie a una síntesis clasificatoria. De aquí que sólo se estudien los que más inciden en lo instructivo y que todavía tienen hoy vigencia; por esto, algo tan diferencial como el sexo no constituye aquí motivo de análisis, ya que nos movemos en una situación donde predomina la coeducación, aunque no por ello se debe olvidar que hay aprendizajes influenciados y aun determinados por tal componente anatómico-fisiológico-biológico: tal es el caso, y sirva como botón de muestra, de los componentes diferenciales de la educación física, sobre todo en sus objetivos de potencia y resistencia.

El estudio, que permite una clasificación, ha de centrarse en aquellos aspectos que tienen pervivencia y que en el momento actual son motivo de tratamientos didácticos diferenciales.

1. Es quizá *la edad* del discente el elemento diferencial más antiguo y de más vigencia. Gracias a ella se establecen los distintos cursos, ciclos, etapas y niveles de enseñanza. Es decisiva en el agrupamiento de los alumnos, hasta el punto que la legislación escolar llega a ser dictatorial en este sentido. Los cuestionarios, programas o «niveles mínimos de referencia» se estructuran y diferencian de acuerdo con la edad de los alumnos; en este aspecto, se ha dado un paso de gigante: ya no es prioritario el contenido, sino que se valora de acuerdo a cómo es el alumno, en un intento de simbiosis logo-paidocéntrica.

Muchas son las clasificaciones posibles, pero nos adscribimos aquí a la que pone más consenso intersubjetivo (ver esquema I).

Basta ver la diferenciación citada para percatarse de las diferencias metodológicas, tecnológicas y de relación docente-discente en cada una de las edades. Dos son los condicionantes didácticos que engendran el carácter diferencial: por una parte, el contenido instructivo que unas veces es puramente psicomotriz y se intenta habituarlo y otras adquiere importancia el carácter enculturizante (ciclo superior de primaria, bachillerato y universidad); no faltan momentos de alta dominancia de lo afectivo (preescolar y adultos). Por otra parte, la maduración del discente que condiciona la relación educativa y el método de transmisión de valores culturales; en ocasiones es clave la explicación del profesor, y en otras es preferible el trabajo independiente o en grupo.

Lo que no existe es el método universal, válido para todas las edades y en cualquier situación. La realidad diferencial que nace de la maduración, como evolución natural del hombre hacia la perfección, es un claro demandante de la multivariedad metódica y de la diferenciación de la relación docente-discente. Es bien lógico, por tanto, que las Facultades universitarias y escuelas de formación de maestros comiencen a diferenciar las materias según el criterio diferencial, del mismo modo que hace tiempo se hizo de acuerdo con el criterio especial. Ya se encuentran en el currículum universitario de pedagogía materias como Educación Preescolar y Formación Permanente y de Adultos, fieles reflejos de la necesidad de una didáctica diferencial de acuerdo a la edad.

2. Un segundo factor, de poca antigüedad en la consideración de los profesores pero de una rabiosa actualidad, es el *cultural*. No se necesitan estadísticas para demostrar la alta correlación existente entre el nivel cultural familiar y rendimiento escolar; los discentes que provienen de las *clases populares* adquieren un nivel de aprendizaje a lo largo y ancho de su formación, pero no logran eliminar las diferencias respecto a las clases medias y mucho menos a las clases privilegiadas por la cultura. No es extraño que algunos hablen de la escuela como el factor que mantiene —cuando no potencia— las desigualdades sociales.

ESQUEMA I

Clasificación de los aspectos diferenciales de la enseñanza de acuerdo a la edad discente. Cada momento se define por una característica que incide en la planificación y proceso instructivo

Preescolar (hasta cinco años)	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cunas</i> (hasta dominio del gateo). <i>Maternal</i> (hasta dominio de la comunicación verbal más elemental). <i>Jardín de Infancia</i> (hasta dominio de los esfínteres y de las habituaciones mínimas). <i>Parvulario</i> (cuatro y cinco años).
Educación Primaria o Básica	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ciclo inicial</i> (hasta el dominio de los inicios instrumentales de comunicación simbólica: verbal y mínima; seis y siete años). <i>Ciclo medio</i> (hasta el dominio de los modelos de expresión-comprensión, actividad sistemática e intencional; tres, nueve y diez años). <i>Ciclo superior</i> (inicio o la sistematización de los roles culturales y aplicación vital de los conocimientos; once, doce y trece años).
Enseñanzas Medias	<ul style="list-style-type: none"> <i>Formación profesional</i> (preparación teórico-práctica para desarrollar con eficacia un trabajo: sector primario, secundario o terciario; catorce y quince-dieciséis años). <i>Bachillerato</i> (sistematización de la ciencia y los saberes para alcanzar una formación adecuada a la situación social actual y/o como preparación para continuar estudios universitarios; catorce, quince, dieciséis y diecisiete años).
Enseñanza Superior	<ul style="list-style-type: none"> <i>Diploma</i> (de tres a cuatro años de estudios superiores como preparación a un tipo de profesión). <i>Licenciatura</i> (de dos a tres años posterior al diplomado. Preparación teórica e investigadora en un ámbito profesional). <i>Doctorado</i> (de dos a tres años más los estudios de licenciatura. Preparación para la investigación).
Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <i>Alfabetización</i> (dominio de las materias instrumentales primarias). <i>Formación cívico-comunitaria</i> (formación como vínculo de una comunidad en la que debe participar). <i>Formación profesional</i> (perfeccionamiento y reciclaje en su profesión). <i>Formación cultural</i> (ampliación cultural según sus intereses y necesidades).

Y sería inútil, y hasta injusto, pensar que hay una intencionalidad y un plan para mantener las diferencias. Es un modo de actuación inconsciente debido a la inexistencia de una normativa que proviene de la didáctica diferencial. Veamos el problema centrado exclusivamente en el ámbito del lenguaje usual activo y en el modo de evaluación sumativa.

El discente de nivel cultural bajo se enfrenta con una planificación escolar idéntica a la de los alumnos que provienen de niveles más beneficiados por la cultura. Los métodos son idénticos y, cómo no, el material escolar. Dado que el nivel cultural incide positivamente en el dominio lingüístico y éste es menor en los poco privilegiados, las diferencias son un hecho real desde el momento de la planificación didáctica.

Por otra parte, el nivel de eficacia que el alumno alcanza se mide mediante unos instrumentos de evaluación que generalmente están cargados de factor verbal; cuando el alumno está alicortado en el dominio del lenguaje, como canal y código de comunicación, el rendimiento demostrado en la prueba de evaluación no medirá tanto los contenidos y objetivos integrados, cuanto la mayor o menor calidad y cantidad de dominio verbal. Los menos privilegiados están en franca inferioridad.

De este modo se va creando un desajuste, cada vez más marcado, entre las escuelas e instituciones cuyos alumnos pertenecen a las clases populares, medias o privilegiadas. En realidad se construye poco a poco un mapa diferencial en el que se distribuyen los distintos grupos, caracterizados por su nivel cultural; pero lo que en realidad constituye el factor previo y generatriz es el dominio del lenguaje. Una investigación de De Coster-Hotyat muestra al respecto el problema especificado en los datos del esquema II⁵.

ESQUEMA II

La influencia de la estratificación social no se elimina a lo largo de los cursos primarios. Los datos muestran el porcentaje de los alumnos que llevan con normalidad los estudios. Véanse las diferencias entre la clase acomodada y la pobre

Nivel Económico	curso 3º		curso 4º		curso 5º		curso 6º	
	V %	H %	V %	H %	V %	H %	V %	H %
Acomodado	79,7	81	68,8	72,7	65,2	56,9	69,6	55,3
Medio	52,5	54,1	46,6	51,3	44,5	48,7	43,2	42,6
Pobre	16,7	21,9	21,4	25,2	27	11,5	29,2	29,1

⁵ DE COSTER, S. y HOTYAT, F., *Sociología de la educación*, Guadarrama, Madrid, 1975, p. 99.

La didáctica se enfrenta a un reto: ¿instrucción indiferenciada o contexto diferencial? La contestación es obvia. Hay que comenzar por acomodar la programación y el proceso instructivo al aspecto diferencial de la realidad cultural. No es generalizable un plan elaborado para una clase azotada por la incultura, a una clase culturalmente privilegiada; ni tampoco a la inversa. Es preciso acomodar los objetivos, y dentro de ellos, los contenidos culturales y las circunstancias que definen la actividad y el material idóneo a la situación cultural concreta.

Este aserto, sin embargo, se refiere a cada clase cultural como grupo, es decir como objeto diferencial. Pero a la vez es preciso un proceso diferenciador que permita a cada sujeto de un grupo diferencial alcanzar la cota que su potencialidad, reforzada por el interés, o en su defecto la motivación, le permita.

La didáctica diferencial tiene en su mano la permanencia de las diferencias culturales del grupo o la equivalencia grupal, primero, e individual inmediatamente después.

3. Existe un tercer factor, enlazado circunstancialmente con el anterior, que en nuestro entorno es primordial. Primero, porque existe y es ignorado; segundo, por la diferenciación intrínseca que representa respecto a la mayoría institucional del país. Me refiero a la educación rural y a la educación en la zona industrial o de servicio secundario y terciario.

Es ya consuetudinario que el enfoque instructivo entre nosotros se elabore de acuerdo a concepciones urbanas, tanto industrializadas como burocratizadas. Se olvida con harta elegancia la realidad rural de este país.

No quiero entrar en el peso específico que lo socioeconómico tiene hoy y aquí; ni tampoco deseo entrar en comparaciones entre la potencialidad industrial y la realidad potencial rural. Sólo me interesa resaltar que en nuestra realidad educativa existen, en activo, un buen puñado —¡ojalá! pervivan— de instituciones escolares rurales; y a éstas la declaración legal de objetivos o niveles mínimos de referencia parece olvidarlas⁶.

No es posible dudarlo: hay un elenco urbano y otro rural. El primero, a su vez, se diferencia entre urbano-central, suburbano y suburbio. El segundo, entre rural puro y rural-semiindustrial. Y tal clasificación peca, es claro, de no ser exhaustiva. Pero lo que ahora interesa es normatizar un proceso instructivo que ha de ser diferente en una zona urbana y

⁶ Sería prolijo entrar ahora en la problemática educativa que comportan las Concentraciones Escolares y las Escuelas Hogares, exclusivas e inalienables de las zonas rurales de mínimo número de habitantes. Las escuelas que tal medida político-educativa puede comportar no son motivo de análisis en este estudio.

en una rural. A la vez, en cada una de ellas, acomodarlo al submodelo grupal.

Habrá, por tanto, una didáctica diferencial urbana y otra suburbana, que tendrán muchos puntos de coincidencia entre ellas, pero que tendrán también otros muchos puntos de diferenciación. Ambas a su vez, se diferencian de la didáctica aplicada a los discentes de una realidad rural.

Quizá el core-curriculum de ambas situaciones discentes sea similar, pero la especificación de objetivos y, por tanto, de contenidos será diferente. Las mismas técnicas variarán de acuerdo con la posibilidad de contacto directo, mediato o simbólico con la realidad instructiva: los alumnos de la escuela rural tienen un contacto directo con los cultivos agrícolas; este contenido habrá que impartirlo en la escuela urbana mediante los medios audiovisuales. Pero a la contra, los niños urbanos conocen el hacinamiento del hábitat por experiencia directa, mientras los discentes rurales han de emplear los medios audiovisuales o la explicación del profesor.

La didáctica diferencial, bajo este punto de vista, tendría que diferenciar contenidos, métodos y material escolar; pero no puede olvidar tampoco la diferencia organizativa y aun orientativa. De otro modo el impulso vital tiende a negar lo rural, y hasta eliminarlo, en pro de lo urbano; los programas escolares se encargan de este menester.

4. No cabe duda que hay otras muchas variables diferenciales que demandan la acomodación de la norma didáctica a la situación grupal con características comunes. Podríamos citar las diferencias grupales que provienen de la creencia política, religiosa, moral, etc. Pero la entrada en el mundo de los fines, y por tanto de los valores, nos arrastraría al mundo de la «doxa» y, por tanto, a una inmensa variedad de interpretaciones, todas respetables, pero casi siempre enfrentadas.

Con esto quiero decir que el ámbito diferencial de la instrucción se mueve entre las «cuasirrealidades» de la enseñanza y la nebulosa gris de la opinión manifestada. Es éste quizá el mal endémico de la Didáctica Diferencial.

RESUMEN

El acto didáctico exige la existencia de un docente, un discente, un método y un contenido instructivo. Cuando se analiza esta realidad aparecen especificaciones dignas de estudio: si se habla de la tipología de las asignaturas, estamos dentro de la didáctica especial; cuando se estudia la forma de aprender de cada alumno, con sus potencialidades e intereses, nos movemos en la didáctica personalizada; si perfilamos un grupo de alumnos poseedores de una característica común que condiciona la planificación y el proceso instructivo, nos hallamos inmersos en el mundo de la didáctica diferencial.

Es necesario distinguir entre «lo diferencial» y «lo diferenciado». El primer concepto se refiere a grupos, el segundo a individuos. Pero hay un punto de unión: cuando se ajusta la instrucción a todo el grupo llega un momento en el que algunos alumnos, más potenciados y/o interesados, cubren en menor tiempo que el resto los objetivos básicos u obligatorios. Desde este momento hay que volver a acomodar la enseñanza a las diferencias individuales, con lo que nos acercamos al concepto de instrucción diferenciada. Se ha comenzado, pues, por lo diferencial-grupal y se ha terminado en lo diferenciado-individual, personalizado.

Son muchos los aspectos diferenciales, pero si se busca la realidad aquí y ahora, aparecen más claros los siguientes:

1. La edad determina una estructura didáctica diferencial y se mueve desde el preescolar hasta la educación permanente y de adultos:

2. El nivel cultural que divide a los alumnos en estratos a causa del rendimiento escolar. La institución educativa no consigue eliminar las diferencias; y no lo va a conseguir mientras no adopte un plan diferencial.

3. La situación vivencial, rural o urbana, es otro componente diferencial y que no consideran ni los programas oficiales, ni la organización ni la orientación escolar.

El problema fundamental de la didáctica diferencial es la tendencia a generalizar situaciones y a diferenciar solamente grupos por sus creencias políticas, religiosas, morales, o pertenecientes a cualquier otra manifestación de la «doxa».

ABSTRACT

The didactic act requires the existence of a teacher, a learner, a method and instructive content when this reality is analyzed, arise specifications which are worthwhile studying : when speaking of the typology of the subjects, we speak of special didactics; when the learning system of each student is studied, with his potentials and interests, we talk about personalized didactics; if we look at the profile of a group of students, possessing a common characteristic which condition the planing and the instructive process, we found ourselves immersed in the world of differential didactics.

It is necessary to distinguish between «differential» and «differentiated». The first concept refers to groups, and the second to individuals. However there is a meeting point: when instruction is adjusted to the whole group, there arise a moment when some students with more potentials and/or are more interested, cover in less time the rest of the basic or obligatory objectives. Beginning that moment, it is necessary to adapt teaching to different individuals, with which we come nearer to the concept of differentiate instruction. Hence, it starts with differential group instruction and ends up being differentiated-individual and personalized.

There are several differential aspects: but if we search for the reality, here and now, the following appear more clearly:

1. The age determine a differential didactic structure and it moves from the pre-school till the permanent education and of adults.
2. The cultural level which divide the students in classes due to school performance. The educational institution does not succeed in eliminating the differences; and will not eliminate it as long as it does not adopt a differential plan.
3. The life situation, rural or urban, is another differential component which is not considered neither by oficial programmes nor the schools organizations or orientations.

The fundamental problem of differential didactics is the tendency to generalize situations and differentiate only groups for its political, religious, moral beliefs or pertaining to whatever manifestation of the «doxa».