

A) LA DIDÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE UN VÍNCULO INHERENTE QUE RECLAMA DEFINICIÓN.

Didáctica: ¿hay una lectura actualizada?

Nos hemos planteado esta pregunta por dos diversas y complementarias razones. La primera tiene que ver directamente con nuestro propio proceso de investigación. Como decíamos en la introducción de este trabajo, nuestra trayectoria profesional en el ámbito de la formación del docente estaba determinada por exigencias consideradas tradicionalmente “prácticas” consistentes en estar principal -y por ello parcialmente- pendientes de algunos de los componentes esenciales del proceso didáctico: en síntesis, inicialmente nuestra Didáctica de la formación consistía o estaba centrada en buscar lo “bien tratado”, lo “explicado adecuadamente” o “mostrado de forma eficaz”. Consecuente a la triangulación teórico-práctica asociada necesariamente al estudio, al tener en consideración tantos otros elementos profesionalizadores, la preeminencia inicial de los componentes didácticos parecería desdibujarse.

La segunda razón tiene que ver con un punto de vista epistemológico; por una parte se consideran unas fases históricas (no sabemos hasta qué punto podrían ser también evolutivas) que autores como De la Torre (1993) y Barrios (2000) sintetizan en:

- *artesanal, metódica o instrumentadora* (representada por Comenio y por las ‘secuelas’ de definir ‘Didáctica’ como *método de enseñar*),
- *filosófica, aplicativa* (en la ‘Escuela Nueva’),
- *explicativa y normativa* (de manos del positivismo hasta llegar a ámbitos interdependientes y más o menos diferenciados de curriculum y Didáctica) y
- *epistémica o de los paradigmas de racionalidad* en la actualidad.

Pero para nuestra ocupación en la intervención educativa precisamos considerar qué elementos constituyen una constante en su definición ahora que se refiere a ámbitos sociales y profesionales más diversificados que en etapas históricas precedentes.

Es decir, debemos asumir que científicamente la disciplina Didáctica ha sido objeto de una evolución que se ha materializado de forma diversa y particular en los diferentes contextos geográficos y políticos de influencia y, al mismo tiempo, aunque sus ámbitos necesariamente se han modificado, como disciplina mantiene una estabilidad en cuanto a objeto de estudio, finalidades, proyecciones y, sobre todo, en cuanto a la necesidad de progreso constante reclamado desde los diferentes ámbitos de intervención educativa.

Éste es, quizás, el punto de fricción de los análisis actuales: ¿se piensa en términos didácticos cuando se habla de procesos educativos, o aquellos se han difuminado entre tantos otros elementos a tener en cuenta...es vigente hoy la Didáctica...o se ha ‘mecanizado’ de la mano de las tecnologías y soportes (registros, ámbitos espacio-temporales, etc.); ¿se ha fragmentado en una “superespecialización” en cada ámbito de acción particular y nadie piensa ya en lo específico del proceso didáctico, puesta la atención en medios y contextos?.

Cuando nos hemos interesado por el estado de la didáctica en nuestro contexto más cercano, hemos encontrado un primer elemento para el análisis: *desde la asunción de un cierto bloqueo o paralización de la disciplina, se hacen avisos relativos a la necesidad de tener en cuenta, precisamente, la perspectiva histórica para comprender y construir una posición didáctica que no esté definida por las pugnas entre los modelos teóricos -y políticos- sobre los que se ha ido construyendo. Se insiste en que es necesario huir de dicotomías así como de una posible tendencia endémica a la descalificación en el ámbito académico* puesto que de esa forma se dedican energías a criticar formalmente las aportaciones en lugar de centrarse en la práctica no aportando, en consecuencia, desarrollo.

Zabalza (1999:53ss.) plantea que no se puede evitar totalmente el juzgar un enfoque desde otro enfoque porque, precisamente, el desenfoque de los análisis resulta ser una condición hermenéutica ineludible, pero también alerta sobre que se corre el riesgo de incurrir en una visión negativista y ahistórica que presenta ciertos movimientos como si su aparición y sus parámetros teóricos y prácticos hubieran supuesto un paso atrás en el desarrollo de la educación y de la ciencia y, por contra, defiende otros como si supusieran la panacea a los problemas existentes.

A partir de esta consideración *se reclamaría una visión relativista e histórica en los juicios -en este caso- didácticos por cuanto es más edificante y comprehensivo entender que los procesos históricos significan movimientos sucesivos de adaptación entre realidades y discursos y que para cada momento, la conversación y la intervención sólo son posibles en relación con lo precedente y lo futurible.*

Por nuestra parte, una vez asumida la necesidad de una visión “genética” o evolutiva de la historia de la Didáctica y en busca, pues, de una definición y/o clarificación actual, nos adentramos en dos grandes temas: *una definición (¿actualizada?) de Didáctica y la aproximación a la evolución e interrelación respecto otros elementos próximos, como pueda ser el curriculum, con los que se ha relacionado intensamente en nuestro contexto en momentos recientes.*

Una definición que consideramos integradora -y por tanto cargada de significados- viene de González, A. P. (1989:55):

“La Didáctica es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla.”

Como decimos, integra en su seno los elementos esenciales que ayudan a comprender el amplio ámbito de la disciplina. Quizás la única consideración que podemos hacer, más como explicitación que como matización, es que en el momento actual la intencionalidad última sea ciertamente la de transformar la cultura entendida ésta, inevitable y explícitamente a su vez, como una transformación del “saber” cultural que pasa -aunque deba hacer énfasis en lo histórico y social- por la individualidad, lo personal y autobiográfico, puesto que los reclama (Fullat, 1992; Lyotard, 1984).

Por ofrecer un contraste, recogemos la definición también orientadora de Fernández Huerta (1985, en Mallart, 2001:30):

“La Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza”.

En cualquier caso, el carácter científico, técnico y artístico de esta disciplina parece indiscutible, y podría extraerse de cualquiera de las definiciones a las que atenderíamos.

Ciencia normativa, prescriptiva y aplicativa, que se debe a la comprensión e intervención en ámbitos formales y no formales, y siempre allá donde se desarrolle una función de docencia “aunque sea indirecta”. Barrios (2000:16) plantea la idea de diversidad en las “didácticas” según se refieran a ámbitos más o menos formales: sugiere que cuanto más indefinido es el rol del docente y del discente debido a la no encapsulación de los momentos de aprendizaje y enseñanza, mayor es la bidireccionalidad del proceso didáctico. ***Mallart en la obra citada distingue los ámbitos que serían o no objeto directo de la didáctica y plantea que sí lo serían la educación formal y la no formal en ámbitos extraescolares y no lo serían propiamente la educación informal, difusa o no planificada.***

Entendemos que la bidireccionalidad de la que habla Barrios puede -hasta cierto punto- entenderse como posible en todos los ámbitos didácticos, porque no estaría totalmente determinada por factores como la edad, los contenidos, las situaciones más o menos formales, etc. sino por otras circunstancias concretas y particulares fundadas en cuestiones como el poder, el control compartido, la autenticidad de las relaciones, etc., es decir, por cuestiones personales, éticas y políticas; lo que nos parece resaltable de la diferenciación es que ***la diversificación de los campos de acción más o menos reglados está en la base de las definiciones actuales de la Didáctica, como veremos a lo largo del capítulo.***

Consideramos necesario diferenciar y definir los procesos didácticos que se desarrollan en los diversos campos de acción didácticos porque pudiera encontrarse que, en determinados ámbitos, aspectos como los citados de carácter relacional, fueran determinantes para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se “formalizara”: admitir, por ejemplo, que ciertos procesos formativos deben desarrollarse en climas y situaciones mínimamente academizados o formales, sería entender más profundamente lo formal -lo teórico- del proceso didáctico en cuestión: estas particularidades nos parecen necesarias.

Ésta es la empresa, interesante para nuestro caso, por ejemplo, de los estudios que se han dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las personas adultas y, también y más específicamente, de aquellos que han intentado definir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación docente.

Como se ha visto en el índice del marco teórico, dedicaremos un apartado a estos estudios; de momento nos detenemos, dentro de las definiciones de Didáctica, en sus elementos constitutivos.

Desde una perspectiva semántica se considera (González, 1989; Mallart, 2001) que *toda situación didáctica se constituye por:*

- *intencionalidad*
- *enseñanza*

- *aprendizaje*
- *procesos de enseñanza-aprendizaje*
- *formación e instrucción.*

Algunos autores subrayan, además, el factor comunicativo, incluyendo explícitamente elementos como “*la comunicación de conocimientos*”, y “*el sistema de comunicación*” (Benedito (1987) en Mallart, 2001:39).

Conectando las definiciones de la didáctica con su objeto resulta que ***todos los elementos remiten a la transformación que se hace de la realidad social y personal e, inevitablemente, a la propia dialéctica entre esos mismos elementos***: un proceso didáctico que se inicia con unas intencionalidades y con un determinado estado de cada uno de los elementos, ya desde el primer momento, supone una dinamicidad tal que obliga a considerarlo innegablemente como una realidad procesual.

Intervención y comprensión son caras de una misma moneda y esto, pensamos, tiene consecuencias en la forma en que se concibe la investigación sobre Didáctica.

En este sentido, considerar que lo didáctico se nutre y define principalmente como campo de acción, lleva a establecer claramente la relación entre la teoría y la práctica. Cuando el propio objeto de estudio es, en parte, la praxis, parece obligado abundar en esa relación; según obras recientes, ***la didáctica actual ha pasado de establecer su círculo de progreso de “Teoría-Práctica-Teoría” a otro de “Práctica-Teoría-Práctica”***; lo que es parecido a asumir como hace Grundy (1987) que la actividad de desarrollo del curriculum es una forma de praxis o acción práctica en la que:

- *los elementos constitutivos son la acción y la reflexión*
- *tienen lugar en el mundo real, no en el hipotético*
- *se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural*
- *el mundo de la praxis es el construido, no el natural*
- *supone un proceso de construcción de significados, reconociendo este proceso como construcción social.* (Mallart, 2001:31)

Nos parece particularmente certera esa aproximación al campo de acción de la Didáctica, y consideramos que concuerda con muchas de las líneas de trabajo que, desde diferentes perspectivas, parecen confluír en ella.

Didáctica y curriculum

¿Qué relación se ha dado entre la Didáctica y el curriculum?. Esto nos interesa porque, además de que ambas conectan de forma especial con nuestra perspectiva personal puesto que trabajamos -didácticamente- con el curriculum de la lengua, hay voces que plantean que en nuestro contexto las relaciones entre estas plataformas de intervención y análisis han tenido características peculiares que pueden enseñarnos algo acerca del pasado, del presente y del futuro de la pedagogía¹.

¹ Además de aportaciones relevantes de otros autores, nos basaremos en el monográfico que, sobre este tema, y dedicado al análisis de nuestro contexto, presentó la revista “Profesorado” (1999, nº 2).

En primer lugar cabe decir que ésta es una relación comúnmente analizada en todos los textos científicos que se ocupan de la Didáctica. La larga tradición de ésta y la preeminencia reciente en nuestro contexto de lo curricular han hecho necesario detenerse a observar de qué forma se han dado sus relaciones prácticas y teóricas.

Retomando voces que ya avanzábamos, parece que se daría acuerdo sobre que **la principal crítica asumible respecto a la evolución de los estudios curriculares** en España es una tendencia a los ‘grandes tratados’ y a la ‘escapada de las pequeñas prácticas’: esta valoración debe ubicarse en la misma evolución de la **historia social de la comunidad académica de nuestro país porque** “...hace veinte años parecía imprescindible caminar de la mano de la filosofía de la ciencia, hace diez o quince no se podía escribir nada serio sin citar a los principales autores de la sociología del conocimiento, hoy es la ciencia política la que parece estar en la cresta de la ola. Mi predicción (...) es que el siguiente auxiliar de moda será la economía de la educación.” (Moreno, 1999b:101)

Además, esa “presión epistemológica” por utilizar filtros teóricos emergentes en otras ciencias relacionadas con la educación se vería aumentada por el hecho de que la procedencia de los términos, junto a las tradiciones de los diferentes países de influencia, no ha sido coincidente con la nuestra. Aún ahora lo que en Estados Unidos tiene que ver con el ámbito de lo curricular o relacionado con el currículum es lo que aquí en España (y en toda Europa central y del sur) hemos llamado lo pedagógico. Y, contrariamente, lo que allí se incluye en el ámbito de lo pedagógico (*pedagogical, instructional*, etc.) aquí lo llamamos didáctico. (Moreno, 1999a:15ss).

La cuestión es, según los autores, cómo en países como el nuestro con una tradición académica universitaria enlazada con la de los países de Europa Continental (especialmente Alemania) y marcada por lo didáctico, se ha incorporado, acogido, subsumido, transformado o substituido la propia tradición por otra perteneciente a los países anglosajones.

No se trataría de una adopción sino de una reabsorción puesto que, si bien, los estudios americanos (Apple, Popkewitz) han tenido gran influencia en Europa, antes fueron los europeos Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971), quienes convirtieron en problemática didáctico/pedagógica la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas, con lo que el currículum dejaba de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social y el estudio de su elaboración e implantación en la práctica pasaban a ser susceptibles de algo más que la pura racionalidad tecnológica, atórica y acrítica.

Se avanzaba, también en nuestro contexto, en una visión más amplia que la meramente metodológica pero al ampliar el campo o focalizarlo en cuestiones políticas y sociales, quizás se incurría en complicar el propio desarrollo de la Didáctica; de alguna forma esa ampliación del campo y del objeto de estudio venía a complicar aún más una situación marcada por el hecho de que “la profesionalización didáctica ha venido regida históricamente sólo por lo cultural (por los contenidos culturales a enseñar-aprender) y no por la preparación en el conocimiento de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que

desde la Didáctica es el que tiene sentido y el que debe marcar la acción profesional.“ (González, A. P., 1989:120)

En todo caso, entendemos a Moreno cuando habla de perplejidad inicial ante el “desembarco” en nuestro país de los estudios curriculares norteamericanos a comienzos de los 80, perplejidad que ha permitido ver cómo, en menos de veinte años, un término completamente ajeno al pensamiento pedagógico español se ha convertido en el “significante” de la -a su parecer- más ambiciosa reforma educativa de la historia del país.

Bolívar (1999:79) hace un análisis sobre la introducción en nuestro estado de la corriente curricular y las finalidades últimas para ello y al mismo tiempo, plantea características definidoras del curriculum. “El curriculum -como documentó, entre otros, Kliebard- surgió como una forma de regular institucionalmente (administrativamente) la práctica docente. De hecho la teoría del curriculum se despliega a medida que el desarrollo económico-social, en la segunda mitad de nuestro siglo, va requiriendo la progresiva reforma de los contenidos y disciplinas escolares para que respondan a las nuevas necesidades o demandas. De este modo, el Curriculum aparece como un modo de organización administrativa y burocrática de la educación en primer lugar, y como campo de reflexión sobre lo que debieran ser los conocimientos educativos para cada nivel o etapa, posteriormente. En este sentido el estudio del curriculum, como espacio de innovación y elaboración teórica, ha sido dependiente de las reformas escolares en el capitalismo moderno. Por eso, puede no ser casual que el pensamiento curricular entre en España con motivo de las dos grandes reformas: LGE de 1970 con la programación por objetivos, ausente de un marco ampliamente curricular; y -a partir de las experiencias de Reforma de 1983- con enfoques alternativos de teoría curricular.”

Según el mismo autor, en nuestro país se ha dado una particular unión entre la reforma política educativa y sus inherentes concepciones y orientaciones al profesorado y a los centros para la mejora escolar: por una parte se ha mostrado una concepción curricular demasiado asociada al aval político, y se ha confiado en exceso en las diversas (y -tantas veces- pasajeras) teorías del aprendizaje. Así, cuando se ha puesto en crisis la teoría del aprendizaje o, mejor, su traslación a las situaciones escolares, se ha “arrastrado” la credibilidad de la reforma. En los momentos actuales también debemos ver esta cuestión como un conjunto de jugadas argumentales ideológicas y políticas más que psicopedagógicas.

En cualquier caso, se defiende que la discusión nuclear de la teoría del curriculum que había versado sobre qué contenidos merecen ser enseñados en la escolarización, es hurtada al debate social y del profesorado para hacerla girar sobre organización y secuenciación de los contenidos (siguiendo la vieja ‘teoría de la elaboración’ del diseño instructivo). “El venerable término de “proyecto curricular” queda ‘prostituido’ al entenderlo ahora como la necesaria adecuación/adaptación que de la normativa oficial, de acuerdo con formatos estipulados, hace el profesorado a la realidad de cada centro, como en su momento denunció Gimeno (1989a)” (í:87)

Volviendo a la relación entre Didáctica y curriculum, tras lo consultado parece que, en términos generales, y teniendo en cuenta que se dan relaciones de inclusión entre lo educativo, lo didáctico y lo curricular, podemos estar hablando de las mismas cosas

(Mallart (2001), Lorenzo y Pla (2001)) ***porque, en definitiva, las distinciones y diferenciaciones don más difusas que las conexiones y relaciones.***

Aun asumiendo esta indiferenciación, tomamos de Zabalza (1987:263) algo que nos parece crucial: "Tanto las 'teorías del curriculum' como su 'desarrollo práctico' tienen su puesto en la didáctica, pero es sobre todo ésta segunda dimensión la que debe generar nuevos horizontes didácticos y (...) debe concitar más esfuerzo teórico y técnico por parte de nuestra disciplina."

Según el autor,

- El curriculum como plan
- El curriculum como experiencia a desarrollar en la escuela
- El curriculum como instrumento de descripción y mejora de la realidad de las clases serían objetos de estudio de la Didáctica.

"La intervención de la Didáctica sobre el curriculum implica, sobre todo, conceptualizar nuestra disciplina como estructura de condiciones axiológicas y técnicas que mediaría entre el resultado final del proceso de definición curricular (el programa finalmente establecido oficialmente) y su aplicación en las aulas. Así se entiende la Didáctica como patrimonio de la cultura profesional de profesores y técnicos en instrucción, ya que es el elemento que permite poner en marcha los programas oficiales."(Barrios, 2000:24)

En una acepción similar Díaz Barriga (1984) plantea que: ***"es en la construcción misma de un programa donde se efectúa la vinculación entre la Didáctica y el currículum. El programa de estudios se configura en el espacio de articulación de ambos: la Didáctica estudia, desde la perspectiva del método y del contenido, los problemas de enseñanza y aprendizaje; por su parte, desde el currículum se abordan los fundamentos para la construcción de un proyecto curricular y las relaciones entre los diferentes contenidos o materias."*** (Bolívar, 1999:82)

Este autor, ante la posibilidad de integrar y articular la Didáctica y el Curriculum en nuestro contexto, entiende que se dan tres posturas:

1. ***Recuperar y afrontar todo el potencial teórico, a parte del metodológico, de la Didáctica.*** Aunque diversos autores (entre otros Zabalza (1990) y Contreras (1990)) defienden que como disciplina se encarga de forma total de *explicar y conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* consecuentemente según las finalidades educativas, *el balance que hace Bolívar al respecto es que la Didáctica no ha llegado a desarrollar en nuestro contexto un corpus teórico potente: el práctico o normativo primó sobre el comprensivo/explicativo de la enseñanza, y éste se relegaba vagamente a la filosofía de la educación.*
2. ***La teoría del curriculum puede absorber -de un modo más amplio y mejor- el campo de la Didáctica.*** Además de lo comentado anteriormente sobre la implementación de concepciones curriculares "ajenas" hasta el momento, otros aspectos habrían desestabilizado el posible equilibrio despojando a los profesores de su "oficio" didáctico propio. En ese sentido, "Juan Carlos Tedesco (1995:47-48) ha resaltado la paradoja de cómo el incremento de estos saberes sociológicos en la formación de los docentes haya podido tener una suerte de 'componente autodestructivo' de la identidad profesional docente. Al ofrecer elementos críticos

que desestabilicen las prácticas docentes asentadas, y poner como salida la actuación en ámbitos que quedaban fuera del control de los profesores y, -finalmente- verse abocados a tener que intervenir en el aula, el desamparo podía ser total.”(i:92)

3. **Concepción y práctica integrada de ambas.** Una teoría articulada de la enseñanza consistiría necesariamente en la integración de la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación) y de propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. Claro que la dificultad sigue estando en el hecho de que no pudiéndose tratar de un mero saber prescriptivo, dentro de una racionalidad técnica, se debe conjugar una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares con la aportación de principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa.

Las relaciones entre Didáctica y Curriculum se enmarcan, en definitiva, en una aportación fructífera de éste último que obliga a resituar la didáctica: tras un primer momento en el que la adscripción a la denominación “curriculum” tuvo que ver con un cierto mimetismo adaptativo para ajustar y actualizar las estructuras conceptuales y la jerga especializada, se ha dado una evolución en el uso, en el espacio doctrinal y en la proyección sobre la práctica pedagógica; en los diversos ámbitos se ha analizado *a pie de obra* “...desde una nueva perspectiva y proyectando el discurso curricular a la configuración de propuestas de mejora de los procesos de intervención formativa y de formación de los profesionales del campo.” (Zabalza (1999:59ss).

El *discurso curricular práctico* se ha ido especializando en variados discursos curriculares autónomos, generando un nuevo espacio poliédrico y multireferencial que alberga contextos de acción y de mejora que van desde la búsqueda de metodologías y recursos adecuados para las diferentes áreas, a las cuestiones de ética social, autonomía política de los centros, etc.; mientras tanto *el discurso metacurricular* ha analizado las doctrinas curriculares convirtiendo el curriculum en “texto” del análisis, es decir, estudiando los “discursos sobre el curriculum” dedicándose, como es su objetivo, al tratamiento de cuestiones o al establecimiento de consideraciones de tipo general y abstracto.

Lo que plantea Zabalza, entendemos que de forma relevante, es que *lo que sería incorrecto es tratar de reducir el discurso sobre el currículum al discurso metacurricular*. Parece tratarse del constante peligro de caer en falacias que mezclan lo general y lo particular de forma poco adecuada y se alejan cada vez más del desarrollo práctico. Ciertamente los dos análisis son necesarios pero diferentes.

También es cierto que para hablar en términos particulares es preciso conocer en profundidad los campos de referencia y esto tiene, en el caso de la educación, abundantes complicaciones epistemológicas, por otra parte, no insalvables.

En todo caso, lo que no procede es una reducción artificial de lo curricular a análisis especulativos y, con ello, el consiguiente alejamiento de la dimensión pragmática y tecnológica porque se negaría con ello la posibilidad de construir un discurso útil para la mejora real de la enseñanza. Además, esta reducción desacredita científicamente al conjunto de la comunidad profesional dedicada a la pedagogía porque merma, por la parcialidad en el análisis y en el propósito, la credibilidad y “utilidad evidente” que otras disciplinas y profesionales reclaman a la ciencia pedagógica y didáctica y a los

estudios curriculares: como decía Popper *lo que da identidad a una disciplina es precisamente el tipo de problemas que ayuda a resolver.* (en Zabalza, 1999:64)

Serían 5 los niveles (y discursos) que de ese territorio curricular práctico y filosófico se han desarrollado:

1. *Cultura vigente y códigos de selección y representación* (cultura y escuela).
2. *Institucionalización de la cultura escolar en formatos diversos* (ámbito de las didácticas especiales y de los expertos y profesionales de la enseñanza...(nosotros entrevemos que toda la temática del conocimiento experto docente estaría situada aquí).
3. *Concreción de los procesos formativos en su vertiente operativa* (aspectos generales y situacionales), y didáctica general, específica y de cuantos intervienen en la práctica educativa como profesionales.
4. *Investigación y mejora de los procesos formativos.*
5. *Condiciones axiológicas.* (Zabalza, 1999:60)

¿Qué diferencia entonces Didáctica y curriculum? Según ese mismo autor, ***Didáctica remite a un espacio disciplinar netamente pedagógico, mientras que contrariamente el currículum trasciende los planteamientos y las condiciones didácticas, de forma que puede darse un enfoque curricular poco didáctico*** como lo serían “propuestas que se hacen desde esferas especializadas con exigencias de mutaciones sustantivas en la formación escolar pero que resultan poco conscientes o poco sensibles con respecto a las condiciones axiológicas, institucionales o profesionales que caracterizan lo pedagógico”.(1.:61)

Otros autores coinciden con esta delimitación: “... la organización escolar y la formación del docente, por ejemplo, son ámbitos que influyen en el desarrollo del curriculum, pero no se puede decir que sean objeto de estudio del curriculum. De ahí, que consideremos la Didáctica como algo más amplio que el curriculum y que éste queda, si se quiere, como “el campo y la problemática esencial, vertebradora y central del trabajo didáctico” (Angulo, 1995).

Nos preguntamos si, complementariamente, ciertos espacios didácticos actuales que, como se dice, han quedado fuera del discurso curricular (formación profesional y de los profesionales, la formación continua, la formación en el empleo, etc.), deberían reclamar la articulación de un *curriculum propio diferencial* en el sentido de “proyecto o programa”. En todo caso se trataría de enmarcar, ***desde la didáctica diferencial***, las líneas concretas de acción que facilitarían el desarrollo de la práctica.

La Didáctica estaría ubicada o conceptualizada como:

- área de conocimiento (espacios disciplinares diversos: tecnologías, curriculum, organización escolar, *formación del profesorado*, etc.)
- disciplina específica con un objeto de estudio propio (procesos de e-a), una tradición, profesores dedicados a su enseñanza,...
- adjetivo atribuible a ciertas condiciones de la acción formativa y/o de los recursos con los que se pretende llevarla a cabo
- campo de estudio autorreferido
- ámbito de formación profesional (Zabalza, 1999)

Ha tendido siempre a plantearse en términos prácticos y, progresivamente, ha buscado un nivel de fundamentación cada vez mayor. Se ha situado en el compromiso de generar

una **práctica con discurso**, y con ello ha conectado con las *Teorías de la acción*: porque toda acción está integrada por un componente conductual y por un componente discursivo, la acción didáctica participa de esa doble dimensión del *saber* unido al *saber-hacer*; del *saber qué y cómo* y del *saber por qué*.

En síntesis, parece que parte de la perplejidad en el área de didáctica sobre qué espacio teórico y práctico ocupar ha nacido del hecho de que *la educación formal y reglada ha dado paso a una multiplicidad de prácticas educativas que, por estar inicialmente "menos regladas", parecían trabajar con otros parámetros*. Quizás, es ahora cuando cobra el máximo sentido la idea de un curriculum como instrumento de análisis y mejora de los procesos culturales y educativos.

De esta forma, *la relación entre didáctica y curriculum volvería a ser de inclusión de éste último en aquella y las didácticas 'especiales', serían ahora reclamadas también para los distintos ámbitos profesionales, y no únicamente desde las áreas académicas tradicionales: ¿se podría hablar de 'Didáctica universitaria', 'Didáctica de la formación docente', 'Didáctica de las intervenciones en ámbitos socioeducativos', 'Didáctica de las intervenciones en los ámbitos de formación en la empresa'...?. Sabemos de la existencia de una rama de la Didáctica, la Didáctica Diferencial que debe edificarse centrada en las características de los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Su continuo desarrollo nos parece imprescindible.

En esa línea quisiéramos aportar un apunte de tipo personal y profesional a la vez que inmerso en la historia de este trabajo. Con motivo de una consulta telemática a Gimeno acerca de la vigencia, según su parecer, de determinados análisis curriculares y didácticos que hiciera en los años 80 (en algunos casos con Pérez, A. I.), y tras responder amablemente al respecto, mis interrogantes fueron más allá en el sentido de que le inquiría sobre el lugar de la Didáctica, toda vez que aquellos análisis habían dado paso a perspectivas ecológicas y críticas que los habían superado, pero que habían "suspendido" de alguna forma lo didáctico atraídos por la basta complejidad del tema de la enseñanza; yo escribía:

"...pero tengo el interrogante acerca del lugar que ocupa hoy la didáctica, aunque naturalmente se deba integrar en modelos de desarrollo profesional y educativo ecológico, crítico, etc. Sabes, por eso me interesaba el punto de vista del libro del 81, porque el análisis era serio y no reduccionista.

Trabajo, como te dije, asesorando-ayudando a profes. de Primaria e Infantil a tirar adelante mejoras (en todo lo relativo al lenguaje: lectura, escritura de textos, proyectos, ...) y, porqué no decirlo, innovaciones que, a veces, suponen saltar conceptualmente, estratégicamente y culturalmente, saltar, pues, de un siglo a otro.

Aún con planteamientos ecológicos en formación, las relaciones entre teoría y práctica, entre cómo somos, pensamos, sentimos, etc., y lo que hacemos cuando estamos entre compañeros o entre los alumnos, reclama concreciones que no sé bien si llamarlas didácticas, o cómo...

En definitiva, "la nave va", emergen nuevas áreas de trabajo, y la didáctica...?"
(27-7-2001 en *Notes de procés*, junto a la anterior respuesta del autor)

Lo que queremos subrayar ahora es que independientemente del nombre que se le dé, nos parece oportuno y necesario que se desarrolle el espacio de las didácticas “diferenciales” en función de contextos de intervención, además de las ya existentes “específicas” definidas en función de las áreas.

Didáctica, formación docente e investigación

Entramos ahora de forma introductoria en el tema que hemos de desarrollar a lo largo de toda la síntesis conceptual, es decir, la caracterización de lo que podría ser una Didáctica diferencial: la Didáctica de la formación docente y, particularmente, de la formación permanente del docente.

La vinculación que se establece entre la didáctica y la formación docente viene dada por la doble relación de que:

- el proceso de formación de los docentes es un proceso didáctico
- se nutre de conocimiento didáctico, psicológico, sociológico, epistemológico, etc. (Fernández Cruz, 1999: 45)

Su estudio encarna en sí tanto la estructura de racionalidad de toda la disciplina (con sus contenidos relevantes) como su orientación en la acción. Esto, que parece fácil de asumir teóricamente, resulta difícil de mantener en la diversidad de la práctica tanto de la formación inicial como de la permanente.

La forma cómo se derivan las concepciones sobre la formación docente desde la didáctica están relacionadas con las posturas epistemológicas e ideológicas que sirven para comprender las posiciones estudiadas en educación.

Según ese mismo autor, si se admiten la *preocupación técnica* (que pretendería la regulación de la enseñanza desde la formación docente) y la *liberal* (que buscaría contextos de reflexión práctica y promovería las voces, visiones, sentimientos y palabras de los propios docentes), debe aceptarse que la primera ha estado más asociada a la formación docente reglada mientras que en los ámbitos de formación no reglada -entiéndase aquella que se daba en el sí de grupos de docentes en contextos de autoformación o movimientos renovadores, y que era o no facilitada por entidades universitarias o administrativas- se ha dado más la segunda.

Ciertamente, hoy estarían conviviendo las dos e, incluso, nos atreveríamos a decir que, dada la complejidad tanto de las necesidades formativas como de las propias definiciones continuamente cambiantes de los contextos institucionales que albergan la formación, concepción reguladora y reflexiva pueden estar presentes de forma considerablemente indistinta en ámbitos más o menos reglados. Y esto es así porque los contextos institucionales y económicos que dan soporte a las diferentes actividades formativas pueden ejercer presiones normativas en forma de límites muy marcados de desarrollo, es decir, difícilmente se pueden definir las situaciones desde criterios únicamente “internos” y a partir de las voluntades de los implicados, sino que existen muchas regulaciones y muy por encima de nuestras actuaciones individuales y grupales.

Cuando Liston y Zeichner (1993) plantearon las tres tradiciones en formación del profesorado conservadora (académica), progresista (tecnológica-humanística-reflexiva) y radical (crítica), lo hacían desde un análisis teórico en el que todavía no habían

eclosionado del todo cambios que ahora nos parecen instalados y ya casi sucedidos por muchos otros que hay que anticipar. *“Uno de los aspectos cruciales en la crisis de la formación docente se sitúa en el desequilibrio entre el ritmo acelerado de cambio de las políticas escolares -curriculares- y el ritmo sosegado de cambio de la intervención docente.”*(Fernández Cruz, 1999:59)

Así es que para la comprensión de la realidad dinámica de la formación docente resulta inevitable hablar de pluralidad paradigmática y de yuxtaposición.

Lo preocupante y alarmante es que en la coordinada histórico-profesional en la que nos encontramos, (asumimos con el autor) existe el *riesgo de que el descompás entre exigencias y cambio docente no sea entendido en su raíz por la administración y que este hecho provoque, como respuesta, que la formación pretenda una función de “aceleración” o de acomodación a los planes administrativos*, que incremente el fracaso e instale el convencimiento social de inutilidad de la formación.

Entendemos que la cuestión crucial en la actualidad con respecto a la formación docente no es, pues, imponer cambios ni pensar en la formación como una entidad con bondad intrínseca, sino como un proceso que se valora por el tipo de asentamiento (ni siquiera implantación) que realiza en los centros.

De Vicente (1998) lo expresa claramente: hay tres exigencias sobre las que debe descansar la lógica de la formación actual,

- a) entender que vencer las resistencias al cambio (en las dimensiones individual y colectiva) no significa doblegar sino reconstruir el tejido psicológico de la motivación profesional docente para que el profesorado adquiera el compromiso de la renovación,
- b) reconstruir el conocimiento profesional y motivar hacia el cambio y la promoción de la discusión colaborativa para enfocar los procesos de mejora, y
- c) reconstruir la cultura organizativa

El proceso de ayuda -el proceso didáctico- para el crecimiento profesional docente, debe tener unas características ajustadas a la concepción que se tiene del docente y a la que se quiere defender: tanto la definición del proceso de ayuda como la caracterización del docente, son ámbitos relacionados necesariamente con la Didáctica, además de estar vinculados a otras disciplinas como la sociología, la historia, la economía, etc..

Zabalza (1999:65) planteaba que la didáctica, toda vez que ha abierto sus posibilidades de actuación y se ha comprometido con una *práctica con discurso*, tiene un camino amplio sobre el mundo de la formación continua y ocupacional para insistir en la necesidad de un enriquecimiento cognitivo de las tareas y un compromiso más neto de la formación con el “desarrollo personal” de los sujetos.

La Formación Permanente del Profesorado (FPP) necesita que, didácticamente, se estudien, comprendan y mejoren *los procesos de e-a que la desarrollan*.

Tener presentes los elementos constitutivos que recogíamos de González (1989) y Mallart (2001) -intencionalidad, enseñanza, aprendizaje, procesos de enseñanza-aprendizaje, formación e instrucción-, puede guiar nuestro análisis y nuestra intención de llegar a caracterizar algunos componentes internos de la Didáctica de la FPP.

De la Torre (1993) hacía una proyección interesante en esa misma línea de caracterización de los campos de trabajo didáctico que tienen y tendrán importancia en nuestro contexto:

- extrapolación de lo curricular a otros ámbitos: orientación, innovación, formación en empresa, ocio, adultos...investigaciones sobre materiales,...adaptaciones curriculares
- *formación del profesorado* de secundaria y universidad (mayor relieve), formador de formadores, educadores sociales, asesores, gestión y dirección de organizaciones; tránsito de modelos de formación basada en competencias a formación como Desarrollo Profesional
- organización escolar marcada por: autonomía, micropolítica, dirección compartida, grupos flexibles, centro unidad de cambio, FP; tránsito de modelos empresariales a modelos de orientación comunicativa
- educación no formal: cambio de actitudes, rehabilitación social, capacitación para el empleo.

Para finalizar este capítulo, observamos, cuales serían las *preguntas fundamentales de la Didáctica actual así como los elementos del acto didáctico como acto comunicativo* Mallart (2001:27).

CUADRO 6. Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la Didáctica (modificado a partir de Mattos, 1974, 26)

<i>Enfoque de la Didáctica tradicional</i>	<i>Enfoque de la Didáctica moderna</i>	<i>Elementos del acto didáctico como acto de comunicación</i>
• ¿A quién se enseña?	• ¿Quién aprende?	• Alumno
• ¿Quién enseña?	• ¿Con quién aprende el alumno?	• Maestro
• ¿Por qué se enseña?	• ¿Para qué aprende el alumno?	• Objetivos
• ¿Qué se enseña?	• ¿Qué aprende el alumno?	• Contenidos
• ¿Cómo se enseña?	• ¿Cómo aprende el alumno?	• Metodología
	• ¿Con qué material didáctico?	• Recursos didácticos
	• ¿Desde qué condiciones?	• Prerrequisitos
	• ¿En qué ambiente?	• Vida del aula
	• ¿Qué, cómo y por qué evaluar?	• Evaluación formativa

De Lorenzo y Pla (2001:73) nos ha interesado la organización de elementos de referencia para analizar (en su caso, comparar) teorías de la enseñanza en función del *tipo, control y dirección del aprendizaje, y en función también de los agrupamientos, las interacciones y los apoyos para aprender.*

Punto de comparación	Descripción
1. Tipo de aprendizaje	¿A qué tipo(s) de aprendizaje se dirige la teoría y sus métodos?
2. Control del aprendizaje	¿Quién controla la naturaleza del proceso de aprendizaje: el profesor, el alumno o el experto en diseño educativo?
3. Dirección del aprendizaje	¿Giran las actividades del aprendizaje en torno a los temas, a los problemas específicos o a algo más?
4. Agrupamiento para aprender	¿Cómo se agrupan los alumnos?
5. Interacciones para aprender	¿Cuál es la principal naturaleza de la interacción: el profesor con el alumno, el alumno con el alumno, o el alumno con el material?
6. Apoyo para aprender	¿Cuál es el tipo y el nivel de apoyo que se le proporciona al alumno? ¿Qué clase de apoyo cognitivo proporciona el profesor o los materiales? ¿De qué clase de recursos se dispone? ¿Qué clase de apoyo emocional se presta?

En cuanto a la investigación didáctica parece asumido actualmente que lo importante, no habiendo un único objeto de investigación ni una única perspectiva metodológica, es la óptica desde la que se investiga para mejorar la educación, es decir, para procurar innovación: ***mejora es el objetivo de la Investigación Didáctica.***

Porque aunque el objeto es compartido por la psicología, la sociología y otras áreas sociales, el objetivo de la investigación didáctica -que ha de ser necesariamente aplicada- es llegar a conocer o comprender para alcanzar mejora mientras que la investigación básica se centraría más en el conocimiento y la evaluación de una situación sin pretender proponer acción aunque del corpus teórico elaborado ésta pudiera derivarse.

La investigación didáctica *en el ámbito de la formación del profesorado* se centraría en el *proceso de ayuda* que, mediante una acción formativa determinada, incide sobre la persona docente y le permite desarrollarse, teniendo en cuenta que cada persona pertenece a una cultura y una sociedad en las que debe asumir unos valores y códigos morales y proyectarse personal y sociolaboralmente.

Lo interesante es concebir ese proceso de ayuda como ***diferenciado, específico, especializado***, además de ***dialéctico, continuo e inacabado***.

Estas características que definen el proceso didáctico son consecuentes al propio concepto de formación continua (siempre en referencia a los cambios culturales en los que está inmerso el individuo) y al concepto de saber pedagógico permanentemente en reconstrucción, reconceptualización y revisión.

Sería deseable, por otra parte, que se reconociera profesional y socialmente este carácter específico y especializado de la ayuda didáctica.