

Apuntes breves sobre el debate actual en Europa en torno a la didáctica

Brief Notes on the Current Debate on Didactics in Europe

Elena Ramírez Orellana*, Jorge Martín-Domínguez **, Inés Rodríguez Martín *** e Inmaculada Martín Sánchez ****

Recibido: 1 de enero de 2023 Aceptado: 14 de abril de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Ramírez Orellana, E., Martín-Domínguez, J., Rodríguez Martín, I., y Martín Sánchez, I. (2025). Apuntes breves sobre el debate actual en Europa en torno a la didáctica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 41-52. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18019>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18019>

RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende llamar la atención sobre el actual debate que en Europa está recuperando algunas ideas en torno a la didáctica como disciplina y ámbito de estudio e investigación que habían sido relegadas en el último cuarto del siglo XX por asuntos más relacionados con el currículum, la teoría del currículum o el diseño curricular. Se resumen las ideas más relevantes que caracterizan el debate, incidiendo en la evolución de las tesis originales del triángulo didáctico de profesor-alumno-contenido, hacia el concepto de transformación didáctica del contenido que ha actualizado el trabajo de Young y Muller con la irrupción del diálogo en torno al concepto de Powerful Knowledge y la incidencia en campos disciplinares de las didácticas específicas. Asimismo, se subraya la intención de hacer confluir los aspectos más destacados de la tradición didáctica europea y de los estudios del currículum a través de la reivindicación que ambos campos disciplinares hacen de la dimensión de la práctica educativa como el núcleo central de interés. Se esbozan, asimismo, algunas cuestiones que acompañan a la reivindicación de la práctica como objeto de estudio e investigación de la didáctica, enriqueciendo la visión normativa de la didáctica con una perspectiva de indagación e investigación nada habituales en las concepciones más tradicionales de la didáctica desde el ámbito europeo.

Palabras clave: didáctica; contenido didáctico; práctica educativa; currículum

ABSTRACT

This paper aims to draw attention to the current debate in Europe that is recovering some ideas about didactics as a discipline and field of study and research that had been relegated in the last quarter of the 20th century to issues more related to the curriculum, curriculum theory or curriculum design. The most relevant ideas that characterise the debate are summarised, with emphasis on the evolution of the original thesis of the didactic triangle of teacher-student-content, towards the concept of didactic transformation of content that has updated the work of Young and Muller with the irruption of the dialogue around the concept of Powerful Knowledge and the impact on disciplinary fields of specific didactics. It also underlines the intention to bring together the most salient aspects of the European didactic tradition and curriculum studies through the claim that both disciplinary fields make of the dimension of educational practice as the central core of interest. It also outlines some questions that accompany the claim of practice as an object of study and research in didactics, enriching the normative vision of didactics with a perspective of enquiry and research that is not common in the more traditional conceptions of didactics from the European sphere.

Keywords: didactic; didactic content; educational practice; curriculum



*E. Ramírez Orellana
[0000-0003-2903-0070](https://orcid.org/0000-0003-2903-0070)

Universidad de Salamanca (España)
ero@usal.es

**J. Martín-Domínguez
[0000-0003-3439-3319](https://orcid.org/0000-0003-3439-3319)

Universidad de Salamanca (España)
jorgemd@usal.es

***I. Rodríguez Martín
[0000-0002-9476-0347](https://orcid.org/0000-0002-9476-0347)

Universidad de Salamanca (España)
inesr@usal.es

****I. Martín Sánchez
[0000-0002-4918-4459](https://orcid.org/0000-0002-4918-4459)

Universidad de Salamanca (España)
inmar@usal.es



INTRODUCCIÓN

Lo que se presenta en este trabajo pretende llamar la atención sobre el actual debate que en Europa está recuperando algunas ideas en torno a la didáctica como disciplina y ámbito de estudio e investigación que habían sido relegadas en el último cuarto del siglo anterior por asuntos más relacionados con el currículum, la teoría del currículum o el diseño curricular. Esta recuperación de la visión más europea de la didáctica está utilizando como foros de discusión algunas revistas académicas, entre ellas y de forma especialmente significativa, *Journal of Curriculum Studies*, pero también la revista del Instituto de Educación de Londres, *London Review of Education* o la revista *The Curriculum Journal*, y año tras año los congresos de ECER (*European Conference on Educational Research*), que organiza la EERA (*European Educational Research Association*).

El contenido del trabajo, por tanto, intenta situar el debate en los presupuestos más relevantes que lo caracterizan, tratando de hacerlo confluir en su parte final en los elementos comunes compartidos por esta actualización del concepto de Didáctica con el campo de los estudios sobre el currículum. Asimismo, se incorporan algunos apuntes relacionados con líneas de investigación que se están desarrollando y reivindicando, especialmente en el ámbito europeo, dentro del marco de recuperación de esta perspectiva de la Didáctica Europea.

1. PRESUPUESTOS DE PARTIDA EN TORNO A LA DIDÁCTICA COMO ÁMBITO DE ESTUDIO

La Didáctica como disciplina ocupada en la generación de conocimiento en torno a un fenómeno de la realidad, la enseñanza, ha sufrido numerosos vaivenes académicos vinculados, en cierta medida, a las tradiciones de pensamiento desde las que se ha abordado la explicación de la realidad de la enseñanza y de la educación en general. Con objeto de ir perfilando la disciplina de la Didáctica, comenzaremos describiendo una de las dicotomías que contribuyen a explicar la configuración del pensamiento didáctico en el mundo académico.

1.1. Los orígenes de la construcción del conocimiento pedagógico desde el enfoque Anglo-American y desde el enfoque Europeo

En la construcción del conocimiento pedagógico desde el enfoque anglo-americano está prácticamente ausente la idea de la educación como una disciplina académica con su propia entidad. Por el contrario, los estudios sobre la educación se construyen de forma interdisciplinar, apoyándose en la contribución de cuatro campos disciplinares fundamentales: filosofía, historia, psicología y sociología. La reflexión que al respecto aporta Hirst (1966) ofrece una explicación sistemática a esta particular configuración del estudio de la educación. Según Hirst la teoría educativa en su más amplio sentido no tiene que ver simplemente con la elaboración de un modelo científico sino más bien con la creación de principios justificados racionalmente de lo que se debería hacer en un área que se caracteriza sobre todo por ser una actividad práctica. Ahora bien, esos principios a los que Hirst alude se generan desde las disciplinas fundamentales que contribuyen a la construcción de los estudios sobre la educación, de ahí que se niegue la autonomía disciplinar de una supuesta teoría de la educación. Estamos, por tanto, no ante una disciplina, sino ante un campo de estudio, la educación, que utiliza formas de pensamiento psicológicas, filosóficas, históricas o sociológicas para explicar los problemas del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Frente a este desarrollo del pensamiento educativo en el área anglo-americana, en el enfoque europeo, especialmente en el área de influencia alemana, la Pedagogía constituye una disciplina autónoma como tal y dentro de ella la Didáctica tiene una entidad suficientemente definida por sí misma. Hasta al menos los comienzos del siglo XX esta corriente europea señalaba como preocupaciones centrales de la práctica de la educación las cuestiones sobre las formas más valiosas de educar, tanto en términos de medios como de fines de la educación. Y hasta principios del siglo XX, el trabajo dentro de esta tradición se caracteriza por la aspiración a formular fines educativos universalmente válidos. A partir de las primeras décadas de siglo XX y a raíz de los trabajos de Wilhelm Dilthey esta aspiración se matiza y aunque permanezca el sentido normativo de la disciplina, se entiende que dichos fines son siempre relativos y vinculados a configuraciones socio-históricas particulares. Como König señala (1975; citado en Biesta, 2011), para Dilthey la Pedagogía es una disciplina normativa, con una estructura hermenéutica e interpretativa, orientada a la clarificación de los objetivos y fines implícitos en prácticas educativas particulares. La Pedagogía, y dentro de ella la Didáctica, adopta como tarea principal la clarificación de la práctica educativa con la intención de contribuir a su mejora, lo cual implica su análisis y comprensión, con objeto de proponer la “mejor” forma de actuar en las situaciones particulares. Desde este punto de vista la Pedagogía se constituye en una disciplina académica no dependiente de otras áreas como la Psicología, la Filosofía o la Sociología. Por tanto, estas últimas disciplinas pueden estudiar los procesos y las prácticas educativas desde sus propias visiones, pero carecen de los recursos para captar la realidad de la educación como una realidad educativa.

Esta dicotomía en las tradiciones de pensamiento desde la que se ha abordado la explicación de la realidad de la enseñanza y de la educación en general, explican en buena medida que la configuración de lo que constituye la Didáctica como disciplina académica se haya vinculado con mucha más fortaleza al enfoque europeo, aunque como más tarde se abordará, la evolución de los estudios sobre el currículum (más ligados al área anglosajona) ofrece oportunidades importantes para establecer profundas conexiones entre el enfoque europeo respecto de la Didáctica y el enfoque angloamericano que acabamos de describir.

A continuación, por tanto, ofrecemos un relato del sentido y evolución de la Didáctica como disciplina con entidad, situándolo sobre todo dentro de la tradición europea de reflexión sobre la educación.

1.2. La Didáctica: su sentido y evolución como disciplina académica

El origen primigenio de la Didáctica se remontaría a la primera formulación del didacta Comenio (1648/2005) quien definió la unidad fundamental didáctica, como una entidad con tres ejes, enseñar, aprender y conocer. Lo que en otros términos coincide con el triángulo didáctico clásico de profesor-alumno-contenido (Hudson, 2002). En su origen Comenio define a la didáctica como la “ciencia y el arte de enseñar” y la preocupación original del campo se localizó en el cómo de la situación, es decir en el método; de esta manera la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos. El método concebido como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Asimismo, según Bolívar (2003):

“desde sus primeras sistematizaciones (F. Herbart, O. Willmann, E. Weniger, W. Klafki), la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación (el concepto de Bildung en la Didáctica alemana), además de planificación y actuación docente”. (p. 9)

Como parte central de la Pedagogía, en la tradición alemana, la Didáctica aporta un cuerpo de pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje y una forma distintiva de construir teoría desde lo didáctico. Es práctico en el sentido de que está directamente ligado a asuntos prácticos (por ejemplo, la planificación de los temas). Enseñar es una acción deliberada que exige un pensamiento didáctico sobre cuestiones respecto del qué, el porqué y el cómo a la luz de alumnos concretos dentro de un contexto de enseñanza específico. La primera tarea de teorización tiene que ver con desarrollar conjuntos de categorías y estructuras o modelos que puedan dotar de guías y directrices sobre el trabajo de los docentes hacia el progreso de la educación —es decir, hacia la idea de Bildung. Así, la acción de enseñar se contempla como un “encuentro fructífero” de los alumnos con los contenidos, mediados por un profesor y orientados hacia el concepto de Bildung (entendido como el proceso de desarrollar la individualidad a través del aprendizaje). Esta imagen de la enseñanza, que es intensamente educativa, se enraíza en la noción de educación de Herbart (Hoppmann, 2007). La construcción teórica en la Didáctica tiene que ver con cómo una visión educativa de la enseñanza se traduce y se actualiza en el aula, tal como aparece ejemplificado en el modelo de Klafki de preparación de las lecciones, del contenido de enseñanza (Deng, 2021). Se trata de un procedimiento en cinco pasos de cuestiones que Klafki (2000) formuló como guía para ayudar a los docentes en la preparación de las lecciones:

(1) ¿Este contenido qué aspectos de la realidad ejemplifica para el alumno y cómo amplía su sentido general de esa realidad? ¿A qué fenómeno básico o principio fundamental, a qué ley, criterio, problema, técnica o actitud puede apelarse si se trata este contenido como un “ejemplo”?

(2) ¿Qué importancia tiene el contenido en cuestión, o la experiencia, conocimiento, capacidad o habilidad para que se adquiera a través de este tema, respecto de lo que ya conocen o tienen en mente los alumnos de clase? ¿Qué importancia debería tener desde un punto de vista pedagógico?

(3) ¿Cuál es la importancia del tema para el futuro de mis alumnos?

(4) ¿Cómo está estructurado el contenido? (que ya ha sido analizado desde una perspectiva específicamente pedagógica en las cuestiones 1, 2 y 3).

(5) ¿Cuáles son los fenómenos, casos, situaciones, experimentos, personas, elementos estéticos, etc, en función de los cuales la estructura del contenido que voy a tratar puede llegar a ser interesante, estimulante, comprensible o vivenciado para los alumnos en el momento de desarrollo en el que se encuentran como grupo? (pp. 151-157)

De cualquier forma, esta manera de entender la teorización, aunque trata a la práctica como un punto de partida esencial, no se alimenta en principio por la investigación empírica (Biesta, 2011), se trata más de propuestas normativas de acción (Bolívar, 2003).

Relacionada con la tradición alemana en torno a la naturaleza de la Didáctica, podríamos también situar la tradición francesa sobre la “Didáctica de las disciplinas” que Chevallard (2007)

denomina Teoría Antropológica de la Didáctica. Chevallard afirma que en el triángulo clásico didáctico de profesor-alumno-contenido, el contenido, el conocimiento, es un elemento protagonista. Se trata de un conocimiento que se construye y se transforma en el proceso que él denomina “transposición”. En su teoría de la “transposición didáctica”, el conocimiento se convierte en una realidad cambiante, que se adapta a su hábitat institucional donde ocupa un nicho más o menos amplio. Y ese conocimiento no se identifica con el saber académico, en la transposición didáctica el saber académico pasa a ser saber enseñado (Bolívar 2005). Una de las conclusiones del enfoque de Chevallard sobre la dinámica social del conocimiento es que la descripción clásica de alumno-profesor-conocimiento que se enseña y se aprende es insuficiente. Detrás de las personas y del conocimiento aparecen las instituciones, que se relacionan a la luz de una dialéctica entre ambas. Las personas hacen las instituciones, que, asimismo, hacen a las personas. De cualquier manera, las instituciones surgen primero, lo cual nos refiere a la relación simbiótica entre Didáctica y Organización Escolar.

Desde el enfoque de Chevallard la Didáctica sería el estudio científico (y el conocimiento que resulta como consecuencia de ello) de las innumerables acciones que se llevan a cabo para provocar (o impedir) la difusión de distintos cuerpos de conocimiento en diversas instituciones. Como tal, entonces la actividad didáctica supone un proceso de construcción propio.

De lo que venimos explicando hasta ahora, resulta bastante evidente el papel central que los profesores tienen en la acción didáctica. La Didáctica establece un marco de interpretación que sitúa al profesor en el núcleo central de los procesos de enseñanza. Además, lleva implícito un modelo para que los profesores reflexionen sobre las cuestiones más básicas respecto al cómo, al qué y al porqué de su labor profesional. Los asuntos relacionados con la competencia del profesor, no sólo en relación a los contenidos, también respecto a la interacción con el alumnado y con la institución, acaparan el interés de la reflexión desde estas ideas que acabamos de explicar respecto del sentido y la evolución de la Didáctica.

En otro orden de cosas, como indica Bolívar (2003) situar toda esta evolución en el ámbito académico español resulta complicado:

“porque nuestra tradición teórica en Didáctica ha sido débil. Hasta los años setenta, en que se genera toda la literatura sobre programación que, sin saberlo, ya era curricular; la Didáctica no alcanzó una teorización propia y, en este caso, se redujo la Didáctica al carácter instrumental de metodología, abocándola a una orientación tecnológica y privándola —en gran medida— de un discurso propio”. (p.23)

A partir de los años 80, en España se introduce, en una estrategia “top down”, desde la administración educativa todo el discurso y la corriente de pensamiento sobre el currículum de corte anglosajón que pasamos a continuación a describir y que replantea de forma importante todo el discurso didáctico, aunque como algunos expertos apuntan (Bolívar 2003, Deng 2021) se pueden buscar elementos que permiten establecer una intersección común entre la Didáctica y los estudios del currículum desde la idea de la enseñanza como actividad práctica.

1.3. La tradición Anglo-American de los estudios sobre el Currículum

Lo primero que desearíamos poner de relieve al abordar este epígrafe es que los estudios sobre el currículum se caracterizan por ser una disciplina de carácter práctico que se ocupa de forma principal de la práctica para la mejora de la educación (planificación del currículum, desarrollo del currículum, currículum en la práctica o enseñanza en el aula). Además, esa práctica y el proceso interno de la escolarización constituyen el punto de partida esencial para el trabajo de teorización sobre el currículum. En este sentido tanto la Didáctica como los estudios sobre el currículum constituyen ámbitos de reflexión académicos con elementos compartidos, tesis que intentaremos explicar como conclusión de esta disertación.

El origen de la tradición curricular se enclava geográficamente sobre todo en Estados Unidos. Según Westbury (2000), la idea dominante en esa tradición fue sobre todo organizativa. Eso significa que se hacía hincapié de forma importante sobre las tareas asociadas a la construcción de los sistemas escolares. Estos sistemas tienen un currículum como documento de referencia, como elemento central de toda su estructura organizativa. En el currículum aparece la selección de contenidos y los métodos que sirven para guiar, dirigir o controlar las rutinas de trabajo en el aula de un centro escolar, o del sistema escolar en su totalidad.

Los primeros teóricos del currículum, como Bobbitt (1918), quienes aplicaron los planteamientos de FW Taylor de gestión científica para la mejora de la productividad en la industria, confiaban en que dichos planteamientos podrían aplicarse con éxito en las escuelas (Guarro Pallás, 1991). Las metas de la escuela —en otras palabras “lo que se tenía que aprender”— se daba por hecho, y el currículum se entendió como la enseñanza (instruction) y la organización eficiente de los recursos de enseñanza. Estos primeros teóricos del currículum y los que continuaron como Tyler y Taba entendían la enseñanza de una forma altamente prescriptiva (Young, 2013).

Como resultado de la influencia de lo que constituyó el núcleo duro del enfoque de gestión industrial aplicado a la concepción y el desarrollo del currículum, se afianzó una idea del currículum apoyada en el control y la evaluación del sistema educativo. Las tecnologías para la elaboración del currículum, para el diseño de objetivos de conducta, el desarrollo de test estandarizados y la evaluación del currículum se asociaron a este enfoque curricular. Se asumía que es posible especificar un conjunto de procedimientos razonablemente ordenados mediante los cuales implantar los currículos para un sistema escolar, regional o local (Westbury, 2000).

De esta manera se delimitaron los temas fundamentales que conformaron los estudios del currículum en América. Como Deng (2018, p. 4) afirma, el objetivo prioritario era ofrecer un “servicio a los prácticos” de asesoramiento y guía. La práctica del currículum (desarrollo del currículum, implementación y evaluación) tenía un carácter tecnológico y racional. Lo tecnológico se sustanciaba en una serie de procedimientos contrastados para la definición de los objetivos, la selección del contenido, la organización y la evaluación. Lo racional implicaba el empleo de modelos y estructuras basadas en la investigación y el análisis científico. Desde este punto de vista, la teorización curricular se dirige hacia el desarrollo de modelos y marcos que pudieran guiar la práctica curricular basándose en la experiencia escolar y la investigación científica. Por tanto, la teorización curricular tenía que ver en si misma con la práctica del mundo real de las escuelas y las aulas.

Frente a esta idea de currículum, Schwab (1973, 1978) introduce lo que posteriormente se ha denominado el enfoque práctico en el pensamiento curricular. Desde el punto de vista de este autor, elaborar el currículum es una práctica que pretende poner en contacto a los alumnos con el conocimiento. Schwab afirmaba que era imposible contribuir de forma significativa al progreso de la educación si se continuaba trabajando a través de los métodos y principios del enfoque racionalista y tecnológico. Desde el punto de vista de Schwab, todo el desarrollo curricular previo no se había traducido en avances sólidos para la práctica curricular. Se trataba de crear un nuevo lenguaje para el currículum y su propuesta gira en torno al lenguaje de la deliberación (Moreno Olmedilla, 1991). Él entiende que el currículum es una actividad política y social que exige la formulación de juicios y la acción, es una ciencia práctica que no busca solo la comprensión, sino el logro del bien común. La tarea de elaborar la planificación del currículum desde los enfoques deliberativos tiene en cuenta cuatro elementos —el contenido, el alumno que aprende, el profesor y el entorno— en igual medida. El proceso de deliberación comienza cuando cada miembro del grupo descubre los valores, preocupaciones e intenciones de los otros miembros y la relevancia de los mismos para la planificación del currículum. A partir de aquí se establece una plataforma para traducir esta fusión en material académico. Este proceso es invocado por este autor para que los docentes y los administradores escolares lo pongan en práctica en sus centros. Dentro de la perspectiva práctica podemos referirnos a Stenhouse (1985) y a su trabajo con profesores de secundaria en la Universidad de East Anglia (Gran Bretaña) que dan un giro en la concepción del currículum, en el sentido que propone Schwab, pasando de una teorización desvinculada de la práctica, a una relación teórico-práctica que configura el currículum desde la reflexión de la experiencia, del trabajo en el aula (Clemente, 2010).

Por último, han ido apareciendo otras líneas de pensamiento en torno a la idea de currículum dentro del denominado movimiento de reconceptualización curricular. De acuerdo con el movimiento de reconceptualización curricular, la teorización curricular contemporánea nunca más se enfocaría a desarrollar marcos conceptuales para diseñar el currículum sobre la base empírica de la realidad del proceso de escolarización. Se pierde el interés en las aulas y cada vez más ese interés se sustituye por las implicaciones sociales y políticas del currículum como una fábrica social. De esta manera, el pensamiento sobre el currículum se orientaría hacia el desarrollo de una sofisticada interpretación de las “experiencias educativas” sostenidas sobre una amplia base de fuentes teóricas como el Marxismo o neo-Marxismo, postmodernismo, post estructuralismo, postcolonialismo y feminismo. Aunque este movimiento argumenta de forma interesante sobre el ejercicio del poder, la dominación y la exclusión dentro de las instituciones y la sociedad, está muy limitado sobre lo que puede ofrecer como teorización educativa para los prácticos de la educación, en términos de disponer de una teoría de la educación significativa, aplicable y práctica que ofrezca guías a los profesores para responder a las cuestiones nucleares del currículum, la pedagogía y la evaluación (Hordern et al., 2021). Por tanto, tiene poco que decir sobre cómo el currículum puede contribuir a las funciones y objetivos académicos, sociales, culturales y personales de la escolarización en tanto que institución pública.

Una vez sintetizada las distintas perspectivas en torno a lo que constituirían las materias que ocupan el pensamiento curricular, nos planteamos qué aspectos de los expuestos hasta el momento vincularían el pensamiento curricular con el didáctico tal como lo venimos describiendo hasta ahora.

2. LA CONFLUENCIA DE AMBAS TRADICIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En primer lugar, ambos campos disciplinares comparten un rasgo y es su carácter intrínsecamente educativo, en el sentido de estar preocupados por cómo diversas formas de conocimiento contribuyen a la formación de los sujetos a través del cultivo de sus capacidades. Es lo que en la didáctica alemana se identifica con el concepto de *Bildung*, que aparece como un eje básico en el ámbito de la didáctica francesa y que en los estudios curriculares se concreta en el afán de elaborar propuestas curriculares para el logro del bien común, bien desde una racionalidad técnica, bien desde una práctica. Desde este punto de vista, ambos campos comparten un componente normativo que obedece a la idea de lo que debería ser la educación.

En segundo lugar, tanto en los estudios del currículum como en la idea de la didáctica europea, la práctica se erige como objeto esencial de referencia sobre el que teorizar. La práctica como lugar de encuentro entre profesor-alumno-contenido invoca asuntos tanto curriculares como didácticos. La práctica se entiende dentro de un contexto cultural de escolarización que a su vez aporta claves interpretativas para entender las soluciones y los temas que se ven afectados. Las soluciones a las cuestiones que plantean el triángulo didáctico deberían ir más allá de los clásicos modelos de organizar el contenido y el conocimiento hacia otros más innovadores basados en enfoques interdisciplinares, desarrollando métodos y medios que permitan a los alumnos descubrir la sustancia educativa del conocimiento cultivando sus capacidades en el aula. La reflexión teórica sobre la Educación, debería constituir una disciplina “práctica” en el que la teoría y la teorización se ocupen de asuntos prácticos y del mundo de la escolarización, sin perder de vista la idea de lo que debería ser la educación.

Desde los enfoques curriculares más consolidados podemos entender la práctica, por ejemplo, como un elemento clave desde el que enseñar a los alumnos las disciplinas, adoptando perspectivas centradas en la eficiencia social, centradas en el sujeto que aprende, centradas en el reconstrucionismo o, por supuesto, centradas en el conocimiento de las disciplinas escolares. Cualquiera de estas perspectivas plantean cuestiones curriculares y didácticas de carácter general y específico sobre las que reflexionar y ofrecer propuestas prácticas. Por ejemplo, la idea de que las disciplinas académicas son “poderosos” recursos culturales para lograr el objetivo de desarrollar las facultades de los alumnos a través de las disciplinas escolares recoge planteamientos curriculares y didácticos (incluidas las didácticas específicas) encaminados en la práctica a transformar el currículum en experiencias, eventos, recursos... con sentido en cada contexto de enseñanza. Exige, asimismo, que estas elaboraciones conecten con las experiencias, intereses y capacidades de los alumnos. En el caso de las didácticas específicas de manera muy especial significa analizar el proceso de transformación desde el conocimiento científico en conocimiento escolar que a su vez es enseñado a y asimilado por los alumnos (Vollmer, 2021). Se trata de abordar formas específicas de seleccionar, organizar y estructurar el contenido para satisfacer objetivos sociales, culturales, educativos, curriculares y pedagógicos en las prácticas de enseñanza.

Por supuesto, esta tarea de teorización y reflexión práctica no es posible si no se sostiene sobre la investigación empírica. Es importante también a través del análisis empírico del trabajo interno en los centros escolares o en las instituciones, ofrecer interpretaciones que permitan entender los temas culturales, organizativos e institucionales que envuelven la práctica (Doyle, 1992a, 1992b). Sin embargo, en la tradición anglo-americana lo que se presenta ahora como investigación

curricular, es investigación empírica sobre la enseñanza no muy diferente de la tradición de la psicología educativa y carece de una comprensión histórica o institucional del fenómeno de la escolarización (Hoppman, 2007), cuestión que también afecta al ámbito español (Bolívar, 2003). Y como ya hemos señalado en párrafos anteriores, la tradición europea no se alimenta en principio por la investigación empírica (Biesta, 2011), se trata más de propuestas normativas de acción (Bolívar, 2003).

En cualquier caso, en los últimos años esta característica que acabamos de señalar respecto de que la disciplina de la didáctica europea no se alimenta de la investigación empírica, está siendo apartada puesto que, en el marco de una concepción de didáctica europea, se han desarrollado y se están desarrollando numerosos proyectos e investigaciones ocupadas de la práctica. Cabe citar, entre otros muchos, trabajos desde el ámbito escandinavo como los referidos a la idea de Competencia Digital Profesional Docente de autores como Engen et al. (2018), Gudmundsdottir y Hatlevik (2018), Kjellsdotter (2020); otros tantos preocupados en los mecanismos implicados en la planificación de la acción en las prácticas, Zaragoza et al. (2023), König et al. (2020) y de forma especial en la investigación sobre asuntos relacionados con las didácticas específicas que han surgido desde las reflexiones de figuras tan importantes como Deng (2021), Gericke et al. (2018), Hordern (2021), Vollmer (2021), así como las reflexiones y el debate didáctico del constructo Powerful Knowledge (Young y Muller 2013). Hay en todos estos trabajos una intención clara de alejarse de planteamientos enfocados a buscar explicaciones causales centradas en los resultados porque entienden que es preciso abordar la complejidad, los matices y los propósitos más profundos de los procesos educativos (Hordern et al., 2021). Buena parte del objeto de estudio se enfoca a indagar sobre las construcciones prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza, con objeto de ir enriqueciendo el corpus de la didáctica. Los enfoques de investigación que se reivindican para indagar sobre la práctica son variados (Saeverota y Kvam, 2019) desde la investigación acción, la investigación basada en la evidencia hasta el clásico de la investigación basada en la teoría. Asimismo, la cuestión del método de investigación empleado es importante en tanto es adecuado para obtener la información que se busca y se dirija directamente a obtener información en torno a la pregunta objeto de indagación. Por otra parte, si una pregunta de investigación o una hipótesis pueden contrastarse mediante múltiples métodos, incrementan su credibilidad científica (Webb et al., 1996). En educación es fundamental formular una variedad suficiente de tipos de preguntas y diseñar diversos tipos de métodos que se conviertan en fuente de conocimiento que pueda ser revisado y contrastado.

3. CONCLUSIONES

Este panorama de pensamiento ya fue iniciado en la disertación que Bolívar (2003) desarrolló en la Reunión del Área Didáctica y Organización Escolar, celebrada en Valencia. Su propuesta de resignificación de la Didáctica y la recomposición de la teoría curricular obedecía a planteamientos similares a los que actualmente se debaten en el marco europeo de las publicaciones académicas y reuniones científicas que citábamos al comienzo de este trabajo. De la exposición del profesor Bolívar en aquella ocasión nos interesan las propuestas que él finalmente recoge como actuaciones de futuro en relación al campo de la Didáctica y de los estudios del currículum, porque en ellas aparecen reflejados los supuestos que en este documento se han ido argumentando y que son, también, indicadores claros de las tesis actuales entre los académicos

europeos (británicos, alemanes, escandinavos y franceses sobre todo) respecto de la necesaria reconfiguración de los estudios curriculares a la luz del enfoque más tradicional de la Didáctica Europea. Existe, por tanto, en el debate académico actual una sensibilidad en torno a lo que se podría definir como Didáctica y su relación con los estudios del currículum que avanza en la línea que hemos propuesto en este documento. Se insiste en ese debate en que las cuestiones en torno a la construcción de lo que se enseña y se aprende en los centros escolares y en las aulas son cuestiones educativas, curriculares, pedagógicas y didácticas que como tales deben abordarse, desde las herramientas teóricas de los estudios curriculares y la didáctica (Deng, 2020).

A lo largo de estas páginas, hemos ido ofreciendo una panorámica de lo que entendemos por Didáctica y las diversas perspectivas que se han ido desarrollando en torno a la disciplina. Hemos afirmado que la didáctica se ocuparía del encuentro en situación de interacción del triángulo de profesor-alumno-contenido, pero como afirma Dewey (1902/2001) “la realidad de la educación se basa en el contacto cara a cara, personal entre el profesor y los alumnos. Ahora bien, las condiciones que subyacen y regulan este contacto dominan la situación de la educación” (p.394). Según la afirmación de Dewey la esencia de la enseñanza sería la práctica, el contacto directo de profesores y alumnos, como hemos reiterado hasta ahora, pero ello se enmarca en unas condiciones que afectan ese desarrollo. Y estas condiciones hacen referencia a lo que constituye el núcleo central del sistema escolar como, por ejemplo, la secuenciación por grados y niveles del sistema, la estructura curricular..., componentes que no pueden perderse de vista en estos apuntes para la reflexión que proponemos, pero que exceden las pretensiones del documento que presentamos.

REFERENCIAS

- Comenius J.A. (2005). *Novissima linguarum methodus*. Librairie Droz. (Trabajo original publicado 1648)
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2). 131-134. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.131>
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y Representar la acción. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Morata.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>
- Bolívar, A. (2003). Didáctica y currículum. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres (Valencia, 15-16 mayo 2003). <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1190/2743>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://www.ugr.es/~recpro/rev92ART6.pdf>
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>

- Deng, Z. (2020). *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik. Beyond Social Realism*. Routledge. <https://www.routledge.com/Knowledge-Content-Curriculum-and-Didaktik-Beyond-Social-Realism/Deng/p/book/9780367491413>.
- Deng, Z. (2021). Constructing 'powerful' curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887361>
- Dewey, J. (2001). The educational situation: As concerns the elementary school. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 387-403 (Trabajo original publicado 1902). <https://doi.org/10.1080/00220270010023803>
- Doyle, W. (1992a). Constructing curriculum in the classroom. En F. K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new syntheses* (pp. 66-79). Jossey-Bass. https://books.google.es/books/about/Effective_and_Responsible_Teaching_7_X_1.html?id=s8ecAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Doyle, W. (1992b). Curriculum and pedagogy. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). Macmillan. https://books.google.es/books/about/Handbook_of_Research_on_Curriculum.html?id=kTYQAAQAAQAAJ&redir_esc=y
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2018). Wearable technologies in the k-12 classroom across disciplinary possibilities and privacy pitfalls. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 323-341. <http://bit.ly/2Yx0aSb>
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428-444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Guarro Pallás, A. (1991). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99-122). <https://www.sintesis.com/data/indices/9788477387107.pdf>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. En J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 29-58). Routledge and Kegan Paul. https://books.google.es/books/about/The_Study_of_Education_Edited_by_J_W_Tib.html?id=UU3vzQEACAAJ&redir_esc=y
- Hoppmann, S. (2007). Restrained teaching: The common cores of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal*, 00, 1-15. <https://doi.org/10.1002/curj.110>
- Hordern, J., Muller, J., & Deng, Z. (2021). Towards powerful educational knowledge? Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 143-152. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1891575>
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/00220270110086975>
- Kjellssdotter, A. (2020). What matter(s)? A didactical analysis of primary school teachers' ICT integration. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 823-839. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759144>
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation. En I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Erlbaum.

<https://www.routledge.com/Teaching-As-A-Reflective-Practice-The-German-Didaktik-Tradition/Westbury-Hopmann-Riquarts/p/book/9781138983670>

König, E. (1975). *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag. <https://www.gettextbooks.com/isbn/9783770512546/>

König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, Ch., Fladung I., & NinaGlutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131-150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>

Moreno Olmedilla, J. M. (1991). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.123-144). Síntesis.

Saeverota, H., & Kvam, V. (2019). An alternative model of researching educational practice: A pedagogic-stereoscopic point of view. *British Educational Research Journal*, 45(1). 201-218. <https://doi.org/10.1002/berj.3493>

Schneuwly, B. & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: Exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1) 37-50. <https://doi.org/10.1177/1474904117696096>

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1086/443100>

Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education* (editado por I. Westbury y N. J. Wilkof). University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3634168.html>

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., & Sechrest, L. (1996). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Rand McNally. <https://es.scribd.com/document/469499209/Eugene-J-Webb-Donald-T-Campbell-Richard-D-Schwartz-Lee-Sechrest-Unobtrusive-Measures-Nonreactive-Research-in-the-Social-Sciences-Rand-Mcnall>

Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? En I. Westbury, S. Hopmann and K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (pp.15-40). Erlbaum. <https://www.routledge.com/Teaching-As-A-Reflective-Practice-The-German-Didaktik-Tradition/Westbury-Hopmann-Riquarts/p/book/9781138983670>

Vollmer, H.J. (2021). Powerful educational knowledge through subject didactics and general subject didactics. Recent developments in German-speaking countries. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887363>

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

Zaragoza, A., Seidel, T. & Santagata, R. (2023). Lesson analysis and plan template: scaffolding preservice teachers' application of professional knowledge to lesson planning. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182650>