

DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL A LA SABIDURÍA DIDÁCTICA

From the professional experience to the didactic knowledge

De l'expérience professionnelle au savoir didactique

Antonio MEDINA RIVILLA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

BIBLID [0212-5374 (2005) 23; 269-285]

Ref. Bibl. ANTONIO MEDINA RIVILLA. De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica. *Enseñanza*, 23, 2005, 269-285.

RESUMEN: El Dr. Rodríguez Diéguez ha significado en la Didáctica la maestría y el rigor más destacado; sus aportaciones científicas han ampliado el objeto, mejorado la metodología de investigación y centrado la Didáctica en la teoría de la comunicación formativa y en la potencialidad de la codificación verbo-icónica.

Entre sus últimas obras: *La jerga de la reforma educativa* y *La programación de la enseñanza* nos sitúan o mejor, resitúan el pensamiento didáctico ante el que constituyó el núcleo del saber y hacer didáctico en 1985: *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*.

El saber y hacer didáctico ha sido genuinamente pensado y vivido por el maestro José Luis Rodríguez Diéguez, así recuerda en la obra citada que al igual que en el ámbito teatral, pero con una actividad pensada y autenticada desde el propio profesorado: «la enseñanza se organiza entre los agentes del proceso formativo estableciendo las relaciones de complementariedad y jerarquía, con abundantes transferencias e interferencias, empleando diversas formas de expresión, con un lenguaje pluricódigo».

Palabras clave: teoría comunicativa, acto didáctico, reforma y programación de la enseñanza.

SUMMARY: Doctor Rodríguez Diéguez's contribution to the study of Didactics means a lot. Not only, he gave his exhaustive knowledge, but also his scientific contributions have widened this study. In fact, he improved the methodology of investigation, and he included Didactics in the theory of formational communication and its potency in the verbal image codification.

His last works (*Language in educational reform and The educational programme*) has changed the traditional concepts about the didactic knowledge. In 1985, he wrote his masterpiece (*Curriculum, didactic act and the theory of a text*) because he gave the directions for building the core of the didactic knowledge and policies.

Actually, this knowledge has been practised by Rodríguez Diéguez himself taking the theatrical practical model, he thought that a theory should be tested with teachers¹.

Key words: communicative theory, didactic act, reform and educational programme.

RÉSUMÉ: Le Dr. Rodríguez Diéguez est un très important chercheur dans la connaissance de la Didactique. Ses apports au savoir et au développement et l'analyse de la pratique pédagogique sont très intéressants. Ses livres et sa ligne de recherche sont considérables pour la méthodologie de la Didactique, essentiellement pour la communication, les images et la codification non verbal. Entre ses derniers travaux, nous pouvons mentionner spécialement: *Le langage de la Réforme* et *La planification de l'enseignement ont changé les concepts traditionnels de la connaissance didactique*. Son grand apport est le livre *Curriculum: l'acte didactique comme théorie du texte*; c'est un immense apport à la connaissance et à la recherche du savoir de la théorie du texte et de la communication entre les enseignants et les élèves. L'apport du Dr. Rodríguez Diéguez est fondamentale pour l'élaboration d'un modèle pratique et théorique dans l'action éducative.

Mots clef: théorie communicative, acte didactique, réforme et programmation de l'enseignement.

INTRODUCCIÓN

El recuerdo y compromiso existencial y profesional con el profesor José Luis Rodríguez Diéguez nos embarga de admiración y reconocimiento, junto a una gran gratitud tanto personal como académica.

¹ Teaching practice is organised with teachers' experience in their relations with complementarity and hierarchy in education. Also these teachers create new ways of expression thanks to their relation with students and their multi-code language.

La reflexión que le dedico forma parte del rigor al que nos tenía acostumbrados y es una búsqueda del encuentro con el conocimiento de su singular visión didáctica.

Esta búsqueda sincera del saber didáctico, la realizaremos retomando alguna de sus obras; a nuestro juicio paradigmáticas por el modo de comprender y transformar el conocimiento desde la fundamentación científica y el caminar creativo propios de un auténtico maestro del hecho educativo, con una práctica supervisora y un dominio de las fuentes más valiosas para dar respuesta a la enseñanza como ciencia y al acto didáctico como socio-interacción comunicativa transformadora, en el cual se ha de asentar una concepción indagadora e innovadora de la Didáctica.

LA DIDÁCTICA COMO CONOCIMIENTO SISTEMÁTICO Y CREATIVO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El objeto sustancial de la Didáctica para el Dr. Rodríguez Diéguez es el «acto didáctico», coincidiendo en este núcleo vertebrador con el profesor Ferrández, ambos maestros destacan por su afán de rigor y de contextualización socio-formativa de la Didáctica, junto al reconocimiento de otro maestro como el Dr. Fernández Huerta, constituyen en su conjunto una línea sustantiva para entender el sentido y el desarrollo del saber, hacer y comprender los hechos instructivo-formativos que constituyen la base del ser y hacer didáctico.

La sistematización y el rigor han presidido toda la obra del profesor Rodríguez Diéguez, junto al actuar profesional comprometido con la educación, desde una especial capacitación en el conocimiento del proceso intencional que ha marcado la acción formativa, nuclear para la práctica didáctica.

El Dr. Rodríguez Diéguez ha expresado y consolidado su pensamiento didáctico en las obras de la década de los ochenta: *Didáctica General: Objetivos y evaluación, Currículum, acto didáctico y teoría del texto*, ésta culminada con otra acerca de su visión innovadora de la teoría del texto y del espacio textual de inicios de los 90, seleccionadas del amplio conjunto de su producción científica que anticipan la culminación de esta línea en los inicios del 2000 con: *La jerga de la reforma educativa* y *La programación de la enseñanza: competencia del profesorado*, que unidas a las unidades didácticas: *Niveles curriculares y evaluación*, en la UNED, nos evidencian el horizonte de su compromiso con el pensamiento y la acción transformadora del saber didáctico.

LA TELEOLOGÍA DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DEL HECHO INSTRUCTIVO-FORMATIVO

La acción didáctica orientadora y expresiva del proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente intencional y ha de anticiparse racionalmente, aunque en su devenir y mejora metodológica debe ser flexible, creativa y vivenciada. El proceso formativo en su calidad global y evolución histórica ha de ser objeto de una

explicitación de mejoras y de logros que esperamos alcancen los estudiantes y el profesorado, como orientador del proceso de aprendizaje.

La síntesis explicitada en el diseño de objetivos formativos evidencia una exhaustiva selección de las taxonomías más destacadas y entre otros autores Lansheere (1978) había evidenciado, en colaboración con sus colegas, la realidad y potencialidad de tal esfuerzo taxonómico, complementado, entre otras obras, en: *Les objectifs de la Geographie*, que supuso una clara sistematización del saber geográfico.

El objetivo, fin próximo y valioso, ha de justificar las acciones a tomar y es la primera decisión de valor que se espera adopte el profesorado ante la complejidad de la actividad docente, aunque es lo más lejano en alcanzar.

La sistematización de las intencionalidades educativas ha de concretarse en la formulación de los objetivos más estimados, presentados como la explicitación de los logros y de las conductas esperables, que como fruto del trabajo facilita la instrucción formativa en los estudiantes y su sucesiva consecución permite un mejor proceso de complejidad y capacitación más intensa, base de su educación integral.

El diseño instructivo precisa de la expresión anticipada y de la selección de los aspectos más formativos que hemos de desarrollar con los aprendices y cuyo conjunto se sintetiza en el modelo de objetivos adecuadamente seleccionados para capacitar óptimamente a los discentes y que el docente ha de explicitar y justificar.

La renuncia a la explicitación de los objetivos formativos es una omisión y una ausencia en la toma de decisiones que atañe al profesorado, dado que debe justificar los logros más estimados que debe conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conjunto de finalidades que orientan la educación de los estudiantes.

Sin una clara teleología, ni una asunción crítica de las acciones a asumir en el marco de una axiología de la formación pretendida, el proceso instructivo carece de sentido y el propio acto didáctico se torna en una mera actividad por la actividad, casi en un activismo sin horizonte. Las finalidades formativas han de concretarse en los propósitos, competencias y objetivos más valiosos que cada estudiante ha de alcanzar para conseguir su plena educación.

La gran limitación en la formulación de objetivos se ha dado por un exceso de estructuración de microconductas y procesos de trabajo excesivamente lineales, pero la ausencia de los objetivos formativos lleva a la negación del significado de la auténtica educación y del proyecto vital que cada ser humano ha de asumir y alcanzar mediante una secuencia razonada del conjunto de objetivos más valiosos.

La formulación de objetivos ni limita la autonomía de acción del docente ni la del estudiante, sino que representa una razonable toma de postura acerca de las decisiones más valiosas que han de orientar el acto didáctico y la acción educativa en general, ya que se establecen los parámetros básicos y se seleccionan los aspectos formativos más relevantes, atendiendo al desarrollo axiológico, emocional, cognitivo-metacognitivo y de asimilación crítica de los saberes más representativos que han de trabajarse en cada momento histórico a fin de facilitar el verdadero estilo y proceso de mejora para cada estudiante, asumiendo el profesorado el reto de establecer su plan de docencia y el compromiso a adoptar en la institución educativa.

EL RIGOR DEL ACTO DIDÁCTICO COMO PROCESO COMUNICATIVO-INTERACTIVO

El objeto esencial de estudio y comprensión de la realidad formativa es el acto didáctico, entendido como el proceso interactivo e instructivo que evidencia la complejidad de la acción de enseñar y aprender, los saberes, los valores, los sentimientos y los modos de comprender la realidad, en un contexto glocalizado.

El acto es didáctico cuando mediante la interacción entre docente y discente para comprender y desarrollar los contenidos académicos, los métodos de indagación y las complejas realidades culturales, se logra la óptima formación de cada estudiante y la mejor profesionalización del docente.

Este acto es intencionalmente formativo, explícitamente instructivo y contextualmente proyectivo-implicador, al desarrollar la enseñanza desde una práctica rigurosa y transformadora con la que se propicia un aprendizaje significativo y relevante para cada estudiante. La actividad de enseñanza-aprendizaje es un modelo de interacción comunicativa que implica a todos los agentes en un contexto cada vez más intercultural y necesariamente de colaboración, pero necesitado de expresarse desde el conjunto de funciones, que el Dr. Rodríguez Diéguez valoró como intencionales y de plena incidencia en la mejora de la acción de enseñanza, especialmente: la motivadora, la facilitadora y la informativa, que constituyen el núcleo de las actuaciones de la docencia, tanto en el acto didáctico informativo, interactivo y/o retroactivo, según la secuencia en la que se den o la especificidad del estilo de enseñanza prevalente en el docente; con especial incidencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad.

El acto didáctico ha de generarse como una reflexión indagadora y una reelaboración continua de los modos de interaccionar.

El profesor Rodríguez Diéguez ha aportado una explicación contextualizada a la comunicación entre el emisor y el receptor, en un continuo proceso circular e interactivo en el que tienen lugar las principales funciones y tareas que atañen al estilo más creativo de pensar y hacer la tarea docente-discente, que puede ser facilitada o interferida por la naturaleza y las virtualidades del mensaje y del canal, condicionantes del acto didáctico.

El acto didáctico es en sí una interacción empático-colaborativa, dado que los integrantes de la relación didáctica son los verdaderos protagonistas, aunque densamente influidos por el entorno, el estilo, el modo de relación y la potencialidad motivadora de cuantos inciden en la acción de enseñanza-aprendizaje.

La potencialidad y virtualidad de la acción interactiva, a veces hondamente condicionadas por los múltiples contextos, pueden en sí potenciarse y superar los continuos condicionantes, actuando con fuerza ante las influencias externas.

La escuela está hondamente influida por el medio natural e intercultural que la envuelve, por el pluricontexto cibernético y las múltiples redes, pero su capacidad transformadora puede superar las limitaciones y un equipo docente en coherencia con la cultura de colaboración con honda raigambre cultural puede impactar el medio, relacionándose creativamente con las familias y las diversas comunidades

de aprendizaje, institucionales y virtuales, construyendo las bases de la acción didáctica e impulsando una línea de interacción empática y de formación global con la que se comprometan todos los miembros de las comunidades, singularmente los docentes y estudiantes.

El acto didáctico se configura como un proceso instructivo e interactivo, integrado por la asimilación de los saberes en su adaptación e interdisciplinariedad y el dominio de los métodos más acordes con la empatía comunicativa y la práctica indagadora, armonizando e interrelacionando los conocimientos más relevantes y estructurados de las disciplinas con el diálogo y la creación de nuevas competencias, actitudes y emociones de los aprendices.

El acto didáctico se hace realidad existencial y compartida en cada aula-centro y comunidades de coaprendizaje en las que se construye un estilo de permanente superación entre todos los implicados. La actividad reflexivo-innovadora es la forma más fecunda para el desarrollo del docente y de los discentes en cada clase, abriendo el aula al medio en toda su riqueza artística y natural.

El acto formativo es la manera más adecuada de avanzar en el conocimiento didáctico, al profundizar en la capacitación integral del estudiante como aprendiz e innovador de su propia realización, analizando el modo peculiar de asimilar el saber y de integrarlo en un estilo de pensamiento transformador, adaptando la enseñanza a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, así un estilo más teórico y abstracto requiere un proceso de comunicación centrado en la organización y estructuración del saber, presentado desde los modelos y conceptos más relevantes, mientras que los estilos pragmáticos y concretos requieren de actividades ligadas a las experiencias vitales de los estudiantes y a los problemas más singulares de la realidad.

El acto didáctico, como práctica indagadora, ha de integrar y complementar los estilos docentes y discentes, apoyando a cada aprendiz tanto con el discurso oral y la expresividad adecuada de las tareas, como con el diseño de los medios didácticos pertinentes, atendiendo al papel potenciador y característico de los mismos, al estructurar la información en coherencia con las modalidades perceptivas e interpretativas de cada estudiante, complementando el diseño secuenciado y organizado con una orientación convergente o divergente en función de los modos de interiorizar los saberes por los estudiantes.

La interacción didáctica es el componente relacional por excelencia del acto didáctico, en el que junto a la presentación innovadora de los saberes y a la integración de las disciplinas, que hemos de enseñar y coaprender con los estudiantes desde un estilo empático e indagador, nos planteamos las específicas relaciones sociales que emergen en el clima del aula y del centro. Este componente socio-comunicativo es nuclear y necesita un marco emocional positivo y la selección de los modelos interdisciplinares para asimilarlos críticamente en un escenario de sentimientos compartidos y de experiencias gratificantes.

La tarea de «enseñaje» es un proceso y una realidad de necesaria complementariedad en la que las dimensiones más humanas de los agentes y la selección más

elaborada de los enfoques y concepciones integradas de las disciplinas han de trabajarse para configurar un proceso de plena instrucción formativa.

La distancia generacional, los intereses divergentes y los climas de agresividad, presentes en escenarios escolares nos cuestionan el sentido y la pertinencia de los actuales actos didácticos en las instituciones educativas, ante ello se requiere una intervención didáctica preactiva y de anticipación, en la que la práctica instructivo-formativa se complementa con un marco teórico-indagador que nos facilite la comprensión de las culturas de las aulas, la urgente adaptación e integración de los saberes y la previsión de los problemas relacionales y de los auténticos retos de la vida escolar, de los escenarios y las comunidades en interrelación crítica.

Hemos de comprender y profundizar en los modelos de acto didáctico que se desarrollan en los centros en su significado y en el nivel de complementariedad entre las síntesis interdisciplinares presentadas y la calidad de la interacción didáctica, implicándose desde una actitud indagadora y rigurosa para comprender en toda su amplitud tales actos didácticos y desde la auto y coobservación actuar en coherencia, especialmente tomando decisiones de anticipación y, en su caso, de superación y mejora de las prácticas formativas desempeñadas.

Precisamos aplicar la visión fecunda del Dr. Rodríguez Diéguez acerca de los procesos comunicativos para entenderlos y mejorarlos, a la vez que para desarrollar una perspectiva creativa ante los entornos textuales y los textos de comunicación, especialmente para diseñar medios didácticos que reconozcan los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, los verdaderos desafíos de la sociedad del conocimiento y la gran amplitud de la información, actuando inteligente y creadoramente con el apoyo de la imagen, con la riqueza del discurso significativo y con la colaboración de todos los implicados en un marco intercultural y glocalizado, con una presión mundial en continua tensión.

Estas investigaciones se han ampliado con nuevas aportaciones acerca de la óptima redacción de los textos, en las que se sugiere que junto a la narrativa clara y amena, se incorpore el rigor de las fórmulas de lecturabilidad y en este campo son numerosos sus valiosos escritos y las tesis doctorales, en las que ha logrado la disminución de los errores en la composición y presentación de los textos y ha aportado una nueva hermenéutica para dar respuesta al análisis de los mismos y a su polifonía de matices.

LOS MODELOS BÁSICOS DE ACTO DIDÁCTICO

El acto didáctico es considerado el núcleo y referente esencial del proceso formativo. El profesor Rodríguez Diéguez propone tres modelos básicos del mismo: informativo, interactivo y retroactivo.

El *modelo informativo* considera el acto didáctico en toda su amplitud instructiva y direccional. «El profesor que elabora un texto de esta naturaleza ha estructurado su mensaje y lo expone lingüísticamente a sus estudiantes, empleando

varios lenguajes diferenciales y concurrentes: lenguaje verbal oral, componente icónico y lenguaje gestual».

Este modelo considera la información como la síntesis más valiosa de los mensajes o saberes que son la base del desarrollo del pensamiento de los estudiantes. El docente plantea de modo unidireccional el conjunto de tareas y la síntesis de saberes que los estudiantes han de conocer, consciente de su papel de creador de pensamiento y de facilitador del proceso de enseñanza con una finalidad pensativo-instructiva.

Las clases magistrales y las conferencias corresponden a esta modalidad de acto didáctico, en la que el emisor-docente selecciona, organiza, presenta y comparte los marcos conceptuales y las estrategias que mejor formarán a cada estudiante como generador del pensamiento y creador de nuevos estilos de aprendizaje.

Los núcleos temáticos son centrales y el aspecto material del saber didáctico constituye el eje de este modelo, a la vez que mediante la expresión oral se desea que los estudiantes construyan un discurso estructurado, interioricen el vocabulario característico del campo y expongan su visión y comprensión del mismo.

El *acto didáctico interactivo* se caracteriza por la bidireccionalidad de las intervenciones entre docente y discentes, frente a la unidireccionalidad del modelo anterior.

La interacción, a juicio del profesor Rodríguez Diéguez (1985: 73) «es una transacción informativa de carácter dialogal presentada de tal modo que una intervención determina a la otra, y ésta a su vez condiciona la siguiente».

El acto interactivo se caracteriza por la implicación mutua entre docente y discentes, partiendo del valor creativo del lenguaje de cada participante, en el que se ha de destacar el conocimiento y la respuesta emocional de los actores. El discurso es dialogado, casi negociado, en el que las respuestas a los interrogantes se convierten en la base de nuevas preguntas y a su vez se incrementa el ciclo interactivo.

El discurso verbal como encadenamiento entre preguntas y respuestas ha de servir de base a la identificación de las relaciones que se generan, así podemos constatar si se evidencian espacios de autonomía o dependencia, colaboración o competitividad, igualdad o desigualdad, confianza o desconfianza, apertura o clausura, etc., bien en su realidad más dicotómica o en su tendencia hacia unas u otras opciones, planteándose la vivencia indagadora y el escenario más creativo entre docente y estudiantes.

La interacción se ha consolidado como una realidad entre docente y estudiantes y de éstos entre sí, en la que junto al contenido de los mensajes, en sí mismos, se destaca el valor creativo de su entonación y de las manifestaciones no verbales, conscientes del papel indagador de cada uno de los actores, singularmente del profesorado, que ha de comprender la dirección y el peso de las expresiones de los estudiantes en sí mismas y en su significado en el marco del aula y de las pluricomunidades envolventes. La interacción adquiere un nuevo papel en los entornos pluriculturales y requiere estilos cada vez más transformadores en la relación pluricultural en la clase. El discurso es la base de la interculturalidad

formativa, desarrollándose un contexto indagador y cercano a las formas genuinas de pensar y de construir la realidad en y desde cada cultura.

El *acto didáctico retroactivo* pretende un equilibrio entre unidireccionalidad docente y la apertura interactiva, caracterizado por la retroacción, pero en el que la acción docente es perseverante y con honda intencionalidad, procurando que los estudiantes intervengan, pero con una presentación rigurosa y a veces recapituladora del proceso reflexivo-indagativo, asumiendo el docente un claro protagonismo interrogativo-implicativo.

La caracterización del acto retroactivo es construir un discurso en el que el texto explicativo es completado con el interrogativo pero a modo de secuencias de síntesis, en las que junto a la presentación de nueva información, se sitúan interrogantes, que refuerzan lo explicado e intentan interesar a cada estudiante en la recapitulación de las principales preguntas de la exposición.

El acto didáctico en el transcurrir de la vida de las aulas contempla las tres modalidades y se refleja en el estilo de cada docente, aunque predomine alguno de ellos, pero con especial incidencia, el interactivo se da en las clases más centradas en la participación y colaboración reflexiva de los estudiantes, orientadas a la formación y al desarrollo de la iniciativa en las mismas, mientras que las que prefieren una mayor focalización en el avance del contenido y en la formalización conceptual tienden a asumir el modelo informativo.

El acto retroactivo, aunque orientado desde la implicación direccional del docente, pretende sintetizar y reconsiderar los aspectos más representativos del discurso y de la práctica docente, al servir de síntesis e implicación para docentes y discentes.

El acto didáctico se configura por un conjunto de estructuras que constituyen la comunicación lingüística y que se corresponden con las funciones más características del mismo, así el profesor Rodríguez Diéguez siguiendo a Jacobson las define en: denotativa o referencial, emotiva o expresiva, conativa, fática metalingüística y poética. Estas dos últimas encuentran su correspondencia con el mensaje y el código, elementos nucleares de la acción didáctica. El mensaje evidencia la calidad de los contenidos formativos, su secuencia y actualización, mientras que los códigos son la forma más singular: verbal, icónica, no verbal y/o paraverbal, mediante los cuales el docente y los discentes intercambian los aspectos más genuinos del acto didáctico.

El acto didáctico es la realización explícita del modo de enseñar-aprender, en el que confluyen la síntesis de los contenidos u objeto-mensaje comunicativo y la interacción real mediante el código de complejidad entre los actores, atendiendo al contexto y texto sociocultural y a la amplitud e incertidumbre de diversas formas de relación y lenguajes en el centro y aula.

La complejidad cultural y la incertidumbre relacional replantean el propio acto didáctico y nos demandan un estilo nuevo de pensar y valorar la profundidad formativa de cada proceso instructivo, demandando nuevas conceptualizaciones derivadas de la singularidad de cada sujeto, de su diversidad intelectual, socioafectiva,

cultural y de los cambiantes contenidos a aprender, presentados desde múltiples canales-medios y contextos culturales.

El acto didáctico se sintetiza así en la calidad ingente de los mensajes seleccionados, de los saberes interdisciplinares y de la mejora continua de las experiencias y problemas de los estudiantes, avanzando en una rigurosa búsqueda de la formación y de los conocimientos formativos como síntesis del saber y de la construcción de los contextos interculturales. Esta búsqueda ha de ser sincera y desde los matices que demanda cada cultura y sus problemas, integrar y desarrollar los saberes con una orientación creativa, aportando los múltiples modos de pensar y actuar, al servicio de una gratificante y sincera convivencia entre todas las culturas del centro y de las nuevas comunidades en los territorios urbano, rural y periurbano.

La amplitud del acto didáctico intercultural deviene de la riqueza cultural, de las expectativas singulares de cada cultura y de las claves de una escuela intercultural y de unas comunidades plurales, tendentes a reencontrarse en una perspectiva siempre abierta.

Este acto ha de ser intercultural con una plena realización didáctica en la que los mensajes de los emisores y los receptores, en continua interacción, sean compartidos y liberadores. Precisamos entender a los emisores y a los receptores desde sus discursos, valores, enfoques y formas emergentes con gran apertura y comprometida convivencia.

¿Qué discurso cultural e intercultural? ¿Qué mensajes y qué contenidos? ¿Con qué medios?, y especialmente en qué enfoque axiológico hemos de compartir los saberes, el enfoque interdisciplinar y colaborativo y con qué métodos desarrollar prácticas singularmente didácticas y obtener nuevos modelos de avance en la instrucción formativa, en la que la riqueza es la diferencia y la cultura a aprender es la emergente interculturalidad. Sin abandonar los plenos valores y emociones compartidas desde cada cultura, hemos de configurar un clima de plena colaboración entre culturas y de respeto a las necesarias diferencias.

El Dr. Rodríguez Diéguez nos aporta unos criterios exigentes para estructurar los saberes, integrarlos y convertirlos en un núcleo esencial del acto didáctico, en el que se han de seleccionar por su validez, autenticidad, complejidad creciente, significatividad axiológica y calidad propedéutica, dado que una instrucción de calidad es una base para asentar un pensamiento comprometido y una mente abierta a la diversidad y verdadera riqueza de cada persona y cultura, actuando desde nuevos referentes, pero sin olvidar el rigor de los derechos humanos y de la necesidad de sintetizar con atino algunas desviaciones que sesgan las aportaciones culturales y olvidan los verdaderos valores plurales y plenamente humanos.

¿CÓMO CONCEBIR Y AVANZAR EN UNA PERSPECTIVA INNOVADORA DEL ACTO DIDÁCTICO?

La relación docente-discente ha de vivirse de modo empático y creativo, demandando a ambos actores un mayor compromiso de coherencia e identidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un acto didáctico se torna innovador cuando desde el emisor al receptor, así como el mensaje y el canal están configurados por contenidos de gran relevancia y potencialidad formativa empleando el canal más adecuado, en cuanto vehículo mediador que permanentemente facilite y mejore la comunicación.

La calidad y claridad del acto didáctico depende de la implicación de los agentes: docente-discentes en su dominio expresivo-comunicativo y en su impacto para pensar y desarrollar los auténticos escenarios de aprendizaje.

El acto se innova mediante la interacción entre docente y discente, empleando un discurso cercano, plenamente sociocomunicativo y adaptado al contexto, a la vez que conocedor de la complejidad de la relación que se construye entre los verdaderos protagonistas del hecho educativo.

El discurso del docente se inscribe en un metalenguaje que requiere una adaptación permanente, a los símbolos y representaciones de los estudiantes, singularmente a sus especificidades anticipándose a los cambios y retos de una sociedad en complejidad emergente.

El acto didáctico ha de sintetizar las energías vitales y las expectativas de sus auténticos actores: docentes y discentes, quienes al enseñar y co-aprender sientan las bases características del proceso formativo, actualizando los saberes y aplicando las decisiones más coherentes, como la complementariedad metodológica, la atención de la interculturalidad educativa y el sentimiento de colaboración, en una sociedad de la complejidad y el impacto tecnológico.

¿QUÉ NOS APORTAN, A LAS ANTERIORES REFLEXIONES, EN SU PERSPECTIVA ACTUAL LAS DOS RECIENTES OBRAS: *LA JERGA DE LA REFORMA EDUCATIVA* Y *LA COMPETENCIA PROGRAMADORA DEL DOCENTE* A LAS ANTERIORES PROPUESTAS?

Siguiendo las propias palabras del profesor Rodríguez Diéguez en su conferencia inaugural en el Congreso Nacional de la Federación de Profesionales de la fotografía, entre otras reflexiones manifiesta «que en mi vida profesional he dedicado bastante tiempo a la investigación de la comunicación verbal e icónica en la enseñanza».

Esta investigación se hace realidad en el análisis riguroso y asentado en *La jerga de la reforma educativa*, que es caracterizada por un «lenguaje vacío» verdadero continente del mensaje. Su afán y dominio de la comunicación didáctica es expresado en la complementariedad entre los códigos verbal e icónico, que le llevó a ampliarlos en alguno de los textos que sintetizan el análisis riguroso de las reformas y así en la página 26 de esta obra profundiza en el lenguaje figurado y manifiesta que:

El problema de las metáforas supone introducir un componente más de complicación en los lenguajes técnicos. Porque las metáforas pueden iniciarse a partir de un estilema subjetivo, cuya valoración objetiva generalice su uso... La metáfora tiene una dimensión subjetiva que se pretende convertir en objetiva. Aunque no siempre se consigue y es posible que su generalización pueda ir asociada a una disminución de la carga estilística.

La comprensión de los textos característicos o jergas definidas de las reformas ha de realizarse en su léxico e integrarse al discurso del profesorado. El léxico nos permite entender el conjunto de términos o palabras características que utiliza la reforma como texto, mientras el discurso nos demanda el dominio, uso y proyección del sentido del vocabulario específico de la reforma, aplicado al discurso explícito en la vida del centro y de las aulas.

Se subraya que el análisis diacrónico de los vocabularios tal vez ayude a configurar un léxico de situación diferente del anterior.

Cuando los vocablos característicos de un discurso se consolidan, se constituye la base del léxico y de las palabras que lo integran, conformándose la lengua. Aunque el vocablo configura una unidad de léxico y la palabra una unidad de texto. Hemos de reservar el término léxico como el componente nuclear de la lengua, norma generalizada y consolidada en una cultura, el vocabulario lo reservamos para el discurso.

La hipótesis que orienta esta obra y su proceso de investigación es: la jerga de la reforma educativa del 1990, sus precedentes y consecuentes, pueden abordarse en el estudio de cierto tipo de discurso como son los vocabularios o glosarios empleados y considerados como jergas situacionales.

La jerga es básicamente un vocabulario de situación, que pretende plantear nuevos objetos y realidades educativas y que se expresa en los términos: «verba singular y verba coniuncta», tanto palabras simples como trabadas o contextualizadas.

El campo de estudio lo constituyen esencialmente las normas jurídico-administrativas, leyes y decretos y las publicaciones colaterales emergidas de los entes oficiales y de los principales asesores o colaboradores.

El estudio es un meticuloso proceso de análisis de contenido en el que se configuran nuevos indicadores, determinados por la «tasa de redundancia, la longitud de las palabras del texto y la usualidad del vocabulario empleado».

Los análisis descriptivo-interpretativos evidencian el rigor de los procesos realizados y la claridad de los hallazgos, que se sintetizan en que la jerga de la reforma del noventa, responde más a unas exigencias externas que a un intento real de creación de una jerga, apareciendo en la LOGSE una línea sinuosa entre lenguaje cero y desviación lingüística, en un intento de objetividad y distancia, y una cierta relevancia de las palabras.

El análisis del contenido de los textos de las reformas se centra tanto en los preámbulos legales y el proemio justificativo de ellas, como en su desarrollo: leyes, decretos, etc.

La selección de los veintinueve vocablos de la mayor frecuencia coinciden con los más estudiados en los siete diccionarios de máxima usualidad, evidenciando que la reforma recupera los términos de mayor empleo y reconoce los aspectos más representativos del campo psicopedagógico.

Entre estos términos el currículum y sus derivados se convierten en «el sello de marca de la reforma LOGSE», ausente en la cultura hispana y muy consolidado en la anglosajona, con una gran predominancia, especialmente del término «curricular» que adquiere una presencia prolongada en los denominados documentos prescriptivos de los centros y de la planificación general de los mismos.

Este término central se completa y se usa con términos analógicos como didáctico, educativo, etc., que unidos a aprendizaje, objetivo, área, concepto, actividad, evaluación, etc., se completan junto con los adjetivos más frecuentes como curricular, educativo, cognitivo, significativo y se amplían con los de capacidad, proceso y desarrollo, constituyendo los vocablos más destacados en el campo, sin olvidar los de rigor y poder, que sintetizan los núcleos de la propuesta de reforma.

La rigurosa aportación del estudio ha evidenciado que los términos más usuales y de mayor índice de redundancia de la reforma se sintetizan en una treintena y de ellos no superan doce entradas, el conjunto de los de mayor relevancia.

Este análisis nos depara una base reflexiva y un rigor profundo para describir, comprender y actuar con coherencia ante las reformas y en su expresión en texto escrito y ante su real impacto en la mejora educativa. La jerga de reforma no se consolida como un metalenguaje riguroso, tan sólo se manifiesta la presencia de indicios de un argot propio, siendo sólo un léxico aproximativo, que no logra la mejora del proceso educativo.

Entre las conclusiones que nos propone en esta obra se sintetiza la necesidad «de encontrar un adecuado acercamiento entre la cultura profesional y organizativa de los centros educativos y la subyacente en la innovación, que impulsa el proceso de reforma, logrando la mayor convergencia entre ellas». El éxito de la reforma depende de la interrelación entre las bases transformadores de ésta y las realidades concretas de enseñanza, mediatizadas por la percepción del profesorado y la propia cultura de la escuela.

Se argumenta que la relación entre las diferentes situaciones institucionales desde la reforma de la administración hasta su implantación en las aulas y centros educativos, ha de encontrarse en la verdadera convergencia e integración entre las diversas culturas que representan a las distintas acciones y centros de formación, desde la Universidad a todas las agencias mediadoras de formación.

La innovación emergida desde los centros y aulas ha de encontrarse en un diálogo creativo con las apuestas de la reforma, pero impulsando estilos de creación de conocimiento que mejoren los procesos de cambio y aporten argumentos rigurosos para una razonable implantación de la reforma, a la vez que se potencien

actitudes de valoración y selección de la calidad de los cambios ofrecidos en la reforma, actuando desde el análisis y la aportación de la cultura organizativa y profesional del propio centro educativo.

La calidad de las innovaciones dependerá del valor y justificación de la propia cultura de la escuela, de su fundamentación y de la legitimación permanente de la calidad de su educación y de las prácticas docentes desarrolladas. Estas innovaciones constituyen la base de la oferta educativa que propicia cada escuela y que han de ser permanentemente mejoradas desde la reflexión e indagación; en consecuencia el diálogo y la crítica a las aportaciones de las reformas han de ser fecundos y aplicar las directrices de aquéllas, para estimar las auténticas innovaciones.

Las reformas han de sintetizar las bases del saber y hacer educativo que en cada momento histórico evidencien su mayor pertinencia, rigor y calidad pero hacerlo desde el verdadero respeto a la autonomía de las instituciones y de sus profesionales, adaptando las propuestas a las necesidades y expectativas de las comunidades de aprendizaje, de las escuelas y de los entornos educadores.

LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SU COHERENCIA O CONTRAPOSICIÓN CON LOS PLANTEAMIENTOS DE LAS REFORMAS

Esta obra clarifica el pensamiento fecundo y la visión del profesor Rodríguez Diéguez, en coherencia con su línea de sistematización y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La introducción de la obra es una síntesis de las aportaciones de la misma y una clara ligazón con la anterior que se evidencia en la cita tomada de Unamuno:

¿Reforma, revolución de la enseñanza? Donde habría que hacerla es en la cabeza de los que enseñan, o, por lo menos en la de los que han de enseñar. Soy de los muchos que creen que cualquier plan es bueno; todo depende de quién lo aplique.

... Cada Ministro trae su receta, cambia las etiquetas y sólo logra confundir.

Un texto sarcástico con la realidad de numerosas reformas y tendente a focalizar el énfasis en la importancia del docente y de las instituciones que innovan. El profesor Rodríguez Diéguez os invita a estimular prioritariamente a los verdaderos protagonistas de las innovaciones, los docentes que han de cuestionar su enseñanza, el modelo de acción que realizan y singularmente el aprendizaje formativo que interioriza y desarrolla cada estudiante, aunque en estrecha colaboración con la comunidad educativa y la sociedad.

La tarea de enseñanza, en coherencia con el rigor y mejora de cada proceso formativo, ha de pensarse, valorarse y ofrecer a las instituciones y a los estudiantes una opción educativa fundamentada y apoyada en concepciones y creencias adecuadamente argumentadas.

«La enseñanza ha de programarse, entendiendo que es una tarea altamente especializada y técnica, necesaria para el profesor y que exige un esfuerzo notable»

y se explicita en unas señas de identidad profesional y de gran importancia para la institución educativa.

El profesorado ha de asumir el rigor y el compromiso con la reflexión profunda en torno a la acción de enseñar y plantear los tres momentos nucleares de su actuación, estimando la calidad de los mismos.

En la fase preactiva, profundizar en la evaluación diagnóstica y clarificar su sentido, condicionantes personales y el conjunto de posibles incidencias en el profesorado, en los estudiantes y en las comunidades pluriculturales. Esta fase es nuclear para anticipar la programación o diseñar con rigor la práctica de enseñanza, su valor teleológico y la profunda caracterización del «esquema o mapa mental previo a la propia acción».

La programación, nos recuerda Rodríguez Diéguez, se convierte en un acompañamiento de las reformas educativas y citando a su admirado Machado, sintetiza, que no basta renovar para mejorar y que no hay nada absolutamente empeorable.

La programación, en cuanto anticipación creativa, procesualmente adaptada requiere de una toma de decisiones argumentadas y justificadas del plan y la acción más adecuada en las prácticas formativas, en un escenario glocalizado y adaptado a la singularidad de cada estudiante.

Esta necesaria anticipación y preacción creadora ha de argumentarse y mejorarse en cada situación, especialmente completarse con evaluaciones diagnósticas adecuadas y de honda raigambre formadora, en cuya complementariedad radica el sentido indagador e innovador de la reflexión anticipadora de la acción, base de la programación de la enseñanza.

PROYECCIÓN DEL DIDACTA EN EL SABER DIDÁCTICO

La aportación del profesor Diéguez ha sido profunda y con un especial compromiso con la concepción y desarrollo de la didáctica como disciplina y como estilo de vida, que pretendemos recordar por su hondo sentido, de base científica, desarrollo tecnológico y profunda maestría artística.

Su magisterio al pensar y actuar didácticamente nos ha aportado una serie de aspectos, claramente formulados en el poema del profesor Cardona en las Jornadas de la UNED:

- Maestro y amigo.
- Amante de la vida.
- Comprensivo y sosegado.
- Empeñado en la Didáctica (ciencia y tecnología).
- Empática escucha.
- Amante de la palabra.
- Estudioso de la Didáctica.

Amplió el maestro estas cualidades con la total de dedicación al trabajo universitario y a la Didáctica, con un carácter y una fortaleza, que le permitieron superar toda limitación física.

Su vivencia de la naturaleza fue tan honda y arraigada, que le llevaron a disfrutar de ella mediante su estilo peculiar de representarla en la fotografía y en su verdadera esperanza de búsqueda de la belleza y del amor abierto y densamente comprometido con todos los seres humanos.

Entender la Didáctica diegueziana es profundizar en el sentido más genuino de la enseñanza como realidad comunicativa y proyecto siempre abierto al aprendizaje y a la selección de los mensajes fundamentados, los medios ajustados y las actividades más apropiadas, avanzando en la calidad de los procesos y de los resultados.

Su verdadero magisterio queda en su impronta vital, en su genuino enfoque y en su coherencia entre rigor intelectual y actuación universitaria.

Salamanca y su arquitectura han marcado la gran personalidad del didacta encarnado en Trujillo y afincado-identificado con esta histórica Universidad.

La seriedad y el ser de una ecología como la salmantina afianzan la figura del profesor y del investigador riguroso, quien nos ha dejado una obra y un recuerdo imborrable. La continuidad de su trabajo y de su vida profesional marcará el renacer permanente de la Didáctica y de la interacción sociocomunicativa.

Salamanca enseña y se enseña, sintetizando lo más valioso del ser y hacer de la vida universitaria y proyectándose como pocas instituciones en la historia y en los planes de futuro.

La Didáctica es un saber, hacer y sentir que va unida a la historia de los seres humanos, pero que se actualiza y transforma en cada generación, y es con las nuevas comunidades pluriculturales y los jóvenes investigadores/as con los que renacemos y revivimos nuestra visión y sentido más profundo, desde el que dar nuevos enfoques al concepto y a la verdadera ciencia y arte de enseñar.

Salamanca se comunica y se asienta en su historia y la Didáctica se ha enriquecido desde la biografía del profesor en la que cada día aprendemos a vivir, sentir y transformarnos más allá de la Didáctica, disciplina, que no se puede enseñar si no se ha logrado un modo de sentir y de ser plenamente comunicativo.

El profesor Rodríguez Diéguez ha sentido, vivido y enseñado desde un ejemplo singular y una profunda dedicación en transformación continua, consciente de su magisterio y del elevado rigor de la investigación, pero abierto al verdadero estilo de un sabio, que no se nos fue, sino que nos acompañará siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- COLÁS BRAVO, P. (1983): La formulación de preguntas en el acto didáctico, *Revista Enseñanza*, n.º 1.
- GAGNÉ, R. M. (1979): *Las condiciones de aprendizaje*. Madrid, Aguilar.
- JACOBSON, R. (1963): *Essais de Linguistique Générale*. París, Minuit.
- LANSHEERE, G. (1978): *Los objetivos de la educación*. Barcelona, Oikos Tau.
- (1983): *Les objectifs de la Géographie*. Bélgica, Paper de la Universidad de Lieja, Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1973): *Publicidad y enseñanza*. Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili.
- (1980): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Madrid, Ed. Cincel.
- (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, Anaya.
- (1988): Las metáforas en la Enseñanza, *Revista Enseñanza*, vol. I (2), 259-279.
- (1990): Balance de la urgencia de cuatro reformas curriculares, *Bordón*, vol. 42 (3), 257-266.
- (1997): *Planes de estudio y métodos de enseñanza (3): Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid, INCE-MEC.
- (2001): Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema, *Revista Española de Pedagogía*, vol. LVIII, septiembre-diciembre, 439-475.
- (2001): *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona, Ariel.
- (2004): *La programación de la enseñanza como competencias del profesorado*. Málaga, Aljibe.
- (2003): Niveles curriculares y modalidades de evaluación. En A. MEDINA, J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y M. L. SEVILLANO (coords.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid, Universitas, pp. 235-261.