



## TEORIZAR LA PRÁCTICA. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL LUGAR DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA UNIVERSIDAD

JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO (\*)

**RESUMEN.** El lugar de las didácticas específicas en la universidad española es, como todos sabemos, muy reducido, en consonancia, por lo demás, con el escaso prestigio científico que tienen en ella las disciplinas psicopedagógicas. El presente texto se presenta como un intento de comprender algunos de los procesos que han conducido a que estas disciplinas ocupen ese lugar secundario en la jerarquía de las disciplinas universitarias, lo que supondrá, de hecho, interrogar la desconfianza e, incluso, el rechazo que los profesores de disciplinas de contenidos manifiestan, con frecuencia, hacia las áreas psicopedagógicas; pero, también, someter a escrutinio las motivaciones que explican el interés por las didácticas específicas de aquellos otros profesores que obtienen su legitimación científica con el cultivo de las mismas.

**ABSTRACT.** The space of specific didactics in the Spanish university is, as we all know, very limited in keeping with the low scientific standing of psychopedagogical disciplines. This article is an attempt to understand some of the processes that led these disciplines to get this secondary place in the hierarchy of university disciplines. Here we analyze the distrust, and even rejection, showed by professors of content subjects towards psychopedagogical areas of knowledge. We also study the motivations that explain the interest for these disciplines, showed by other professors who get scientific recognition with their promotion.

### ALGUNAS CLAVES PARA COMPRENDER EL LUGAR ACTUAL DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA UNIVERSIDAD

Dando por hecho que la realidad es siempre más compleja de lo que los argumentos

a los que nos agarramos para aprehenderla dejan adivinar, se me permitirá que –sin ánimo, pues, de ser exhaustivo– sugiera, al comienzo de este texto, dos importantes razones que pueden explicar el estatuto doblemente precario de las disciplinas que aquí nos ocupan: por un lado, la historia

---

(\*) Universidad de Oviedo.

singular de su emergencia académica; por otro, la organización y el funcionamiento de la estructura de los saberes curriculares.

### LA EMERGENCIA HISTÓRICA DE LA DISCIPLINA

En cuanto a lo primero, sabemos que, en nuestro país, las didácticas específicas emergieron, preferentemente, en un espacio académico marginal y marginado, las escuelas universitarias de magisterio, en los años en los que éstas aún se denominaban escuelas universitarias de formación del profesorado. A este *handicap* de carácter topológico presente ya en su origen, que se funda en una ausencia —designada desde fuera por los que detentan el capital cultural universitario dominante: los profesores de las facultades y los departamentos de disciplinas de los que estos formaban parte— de distinción académica, se le añade otra desventaja, de signo gremial en este caso, puesto que fueron generadas por las conductas interesadas de una parte de los propios actores hegemónicos de ese espacio marginal. En efecto, gran parte de los departamentos de didáctica que se crearon entonces en las universidades españolas se constituyó como resultado de un confuso reflejo defensivo de los propios profesores de las actuales escuelas universitarias de magisterio: en unos casos, porque se sabían o se suponían rechazados por sus colegas de facultades, en otros, porque, por diversas causas —riesgo de pérdida de identidad, para algunos, pero también, para otros, miedo a una exigencia académica que supuestamente los sobrepasaría—, temían integrarse en los departamentos de disciplinas. El hecho es que, con demasiada frecuencia, dichos profesores se conjuraron para crear departamentos de didáctica, cuyos miembros eran, paradójicamente, en su mayoría, profesores de disciplinas y no didactas de las mismas. Este turbio origen explica que las didácticas específicas, por

un lado, sean aún hoy huéspedes incómodos y no deseados en los raros casos en los que se integraron en departamentos universitarios ya constituidos —incluso cuando éstos se denominaban departamentos de ciencias de la educación!— y, por otro, que, allí donde se cobijaron en departamentos de nueva planta, formados exclusivamente por profesores de escuelas universitarias de magisterio, su heterogénea composición haya lastrado gravemente su propio desarrollo durante años.

### LA CONFIGURACIÓN DE LOS SABERES CURRICULARES

En lo que se refiere a la segunda de las razones anunciadas como explicación del precario estatuto de las didácticas específicas, reflexionaré sobre ella aquí, brevemente, desde tres ángulos distintos, remitiéndome, por un lado, a las ya clásicas parejas de conceptos bernsteinianos de *clasificación/encuadre*, *código serial/código integrado* y *solidaridad orgánica/solidaridad mecánica*; por otro, a los dos criterios youngianos de «jerarquización» de las ciencias, a saber, el hecho de que estén más o menos fundamentadas en el código escrito y su grado de posibilidad de evaluación formal; y, finalmente, a la evolución de las concepciones sobre la ciencia y los saberes disciplinares.

Bernstein (1975a, 1975b), como se sabe, plantea, en primer lugar, que los saberes curriculares pueden ser analizados, de un lado, desde la perspectiva de su clasificación, es decir, de su *compartimentación*, punto de vista que implicaría a la estructura profunda de los currículos, y, de otro, desde el ángulo de su *encuadramiento*, esto es, desde un punto de vista que permitiría dar cuenta de lo que, en el marco de la relación pedagógica, obedece o escapa, según sea el caso, al control de los profesores y de los alumnos en lo que respecta a las decisiones sobre los contenidos

a transmitir y la organización de los mismos. Esta segunda perspectiva implicaría a la estructura profunda de la pedagogía.

El segundo par conceptual que Bernstein utiliza para comprender el funcionamiento de la cultura académica permite dar cuenta de los resultados de la dinámica existente entre los elementos del primero y designa, por una parte, un modo de relación entre el profesor y el alumno que potencia el autoritarismo del par *clasificación/encuadre* y se funda en la rigidez de las clasificaciones y los encuadres (*código serial*, que propicia relaciones verticales), y, por otra, un modo de relación que otorga una mayor autonomía a los alumnos, y que es posible porque la flexibilidad de la clasificación y los encuadres de los saberes curriculares es mayor (*código integrado*, que impulsa y se nutre de relaciones horizontales). Nótese que, contra lo que podría parecer, el profesor no es más autónomo que los alumnos allí donde puede ejercer más su poder, pues, en definitiva, como observa Forquín (1996) muy pertinentemente cuando comenta los planteamientos de Bernstein, este poder lo ejerce realmente por delegación de la institución académica a la que él mismo está sometido, y esto condiciona muy estrechamente su actuación<sup>1</sup>. Parecería, pues, que no sólo los alumnos, sino también los profesores sacarían ventajas de un funcionamiento según el código

integrado. Pero el funcionamiento serial tiene ventajas para los profesores: les ayuda a progresar más eficazmente en su carrera; les permite una mayor economía energética, ya que facilita la gestión de las aulas (al convertirlas, fundamentalmente, en ámbitos de transmisión de contenidos predeterminados) y el ejercicio de la investigación (al reducir al mínimo el trabajo en equipo para ajustar objetivos, procedimientos, y métodos de trabajo y de evaluación, etc.); y les otorga un mayor acceso a las fuentes de financiación de dicha investigación, siempre más complacientes con las concepciones clasificatorias más rígidas de las ciencias, por ello, supuestamente más rigurosas... La *cultura común* científica de los actores del campo —a la que me referiré de manera más amplia al final de este artículo en relación con el ámbito de las didácticas específicas— es, así, mucho más fácil de constituir, pero también mucho más indefinida, mucho menos consistente: las negociaciones entre los actores se hacen de modo casi implícito, porque el consenso es previamente dado y porque las confrontaciones por razones ideológicas son casi inexistentes, debido a que no parece necesario explicitar las diferencias de ese tipo para colaborar en investigaciones comunes planteadas desde la perspectiva serial<sup>2</sup>. De modo que, aún cuando desde un ángulo ideológico algunos

---

(1) Esta dependencia es real, administrativa. Pero, además, hay otra dependencia menos evidente, simbólica, a la que está sometido el profesor, a saber, el prestigio de los autores sobre los que construye su discurso. Lacan, en su teoría de los cuatro tipos de discurso —el del amo, el del histérico, el del analista y el del universitario— subraya cómo el discurso del universitario obtiene su autoridad en el hecho de someterse y ponerse al servicio del saber del amo, del «maestro», es decir, de los saberes constituidos, en cuya posesión, esto es, en el ejercicio de fidelidad a los mismos, se funda la autoridad del profesor. Otra forma de expresar, como se ve, aquello que Kuhn había denunciado al explicar el funcionamiento de los paradigmas científicos.

(2) No nos extrañamos, por ello, de ver —y de vernos— con frecuencia trabajar en proyectos de investigación que reúnen a personas de ideologías dispares. Lo cual no deja de tener sus ventajas, porque, si hubiese que explicitar las ideologías y llegar a acuerdos sobre ellas, la libertad ideológica de los sujetos sería menor, o, al menos, vivida como tal.

profesores puedan tener interés en desarrollar sus acciones de enseñanza e investigación según comportamientos propios de una dinámica horizontal, la del código integrado, en su carrera profesional todo los invita a operar de acuerdo con la dinámica vertical, que es la que corresponde al código serial.

La última pareja de conceptos —*solidaridad orgánica y solidaridad mecánica*— la toma Bernstein de Durkheim, y es, prácticamente, otro modo de formular los contenidos designados ya por el par anterior. En esta pareja, la primera expresión designa relaciones regidas por la complementariedad entre individuos, más que por la neutralización de las diferencias en la aceptación de principios o valores comunes, y la segunda relaciones orientadas por el respeto a prescripciones previas fuertemente reglamentadas conducentes a asegurar la imposición de valores comunes. La solidaridad orgánica implica, pues, la ruptura de la compartimentación disciplinar, el desbordamiento de las divisiones tradicionales de las materias y una dimensión interdisciplinaria; y conlleva una diversificación y reformulación continua de los papeles del profesor y los alumnos.

Se habrá observado que entre código serial y código integrado, y también entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, hay un deslizamiento desde una concepción de los currículos, las relaciones pedagógicas y la construcción de los campos disciplinares centrada en el objeto, la materia y los contenidos a una concepción centrada en el sujeto, los actores y los procedimientos. Esto se corresponde con lo que globalmente ha ido ocurriendo, en general, en el ámbito de la pedagogía y, en particular, en el de las didácticas específicas, aunque no ha dado lugar, en la mayoría de los casos, a un cambio sensible de la estructura jerárquica de los saberes académicos en el conjunto de la comunidad universitaria.

Young nos proporcionó hace ya tiempo (1971) dos interesantes pistas para entender este inmovilismo, al señalar que las razones que explican el mayor o menor prestigio de las disciplinas tienen que ver, como ya anunciamos, con el hecho de estar más o menos fundamentadas en el código escrito —y no en el oral—, y con su mayor o menor aceptación de procedimientos formales de evaluación. Lo que, naturalmente, quiere decir que cuanto más literatura científica existe sobre una disciplina más científicidad parece otorgársele a ésta, y, por lo tanto, más alto es el lugar que ocupa en la jerarquía de los saberes; pero, sobre todo, indica que los saberes son concebidos como tanto más elevados cuanto más se accede a ellos y más se da cuenta de ellos mediante la lectura y la escritura, mediante, pues, un tipo de actividad solitaria que implica *una individualización creciente de la relación con el saber (y) supone y favorece también la abstracción, el distanciamiento respecto a la experiencia inmediata, el debilitamiento de los vínculos entre el individuo y el mundo natural y social* (Forquin, *op. cit.*, p. 105). No es casual que la llamada matemática pura —discurso lo más alejado que imaginarse pueda del código oral, puesto que la escritura, que es su modo de expresión privilegiado, no es en ningún modo reflejo o transposición del código oral, como es el caso, de un modo u otro, de otros lenguajes científicos— sea con frecuencia considerada como la más excelsa y exacta de las ciencias. En cuanto al criterio de excelencia constituido por la capacidad de un saber de ser evaluado formalmente, no parece que sea necesaria argumentación alguna: cuanto menos sometida está al juicio variable del sujeto, con más apariencia científica se presenta un área de conocimiento. Estos dos criterios pueden hacer entender que, tradicionalmente, hayan sido elevados a lo alto de la jerarquía de los saberes aquellos que más se entran en el objeto.

## LA EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES CIENTÍFICAS

Llama la atención que, básicamente, este último planteamiento no se haya visto afectado por la evolución de las concepciones sobre la ciencia que, sin embargo, han ido pasando progresivamente desde una epistemología centrada en el objeto a otra centrada en el sujeto. Es de esa manera esa manera como, a nuestro entender, puede caracterizarse el proceso que va desde las concepciones positivistas de Comte, primero, y de la Escuela de Viena, después, hasta las subjetivistas de la sociología de la ciencia –y, más allá de ellas, las que es posible adoptar a partir de los planteamientos psicoanalíticos–, pasando por el falsacionismo popperiano y el historicismo kuhniano.

Si, en efecto, el positivismo cree en la posibilidad de verificar empíricamente lo acertado de los hechos enunciados, que son el resultado de la confianza ciega en la capacidad de observación de los sentidos y en los procesos inductivos consiguientes (Chalmers, 2000); y el falsacionismo pone su fe en la capacidad de la ciencia no para alcanzar verdades, pero sí para descubrir errores; la teoría de las revoluciones de los paradigmas científicos de Kuhn (1970) arroja ya una duda esencial sobre la objetividad de la ciencia al constatar crudamente que *quienes proponen los paradigmas practican sus profesiones en mundos diferentes*, hasta el punto de que *ven cosas diferentes cuando miran en la misma dirección desde el mismo punto* (p. 233). Esta apertura a la importancia decisiva de la presencia de la subjetividad del investigador en la construcción de los conocimientos científicos será llevada a una radicalidad máxima por los sociólogos de la ciencia al afirmar que *los puntos de vista de*

*los científicos [...] son a menudo tan diferentes los unos de los otros como las ideologías subyacentes a las diferentes culturas* (Feyerabend, 1970, p. 270) o que *los juicios científicos son el resultado de complejos procesos sociales emplazados en un determinado medio ambiente* (Woolgar, 1988, p. 27). Los procesos de construcción de saberes son, en último término, procesos dialécticos donde objeto y sujeto se modifican y se recrean mutuamente, pues *el sujeto no es un espíritu puro situado fuera del mundo sino una entidad inseparablemente vinculada al mundo que está conociendo* (Kojève, citado por Gori, 1996, p. 113).

Este proceso de «subjetivización» de la ciencia ha sido muy útil a las ciencias humanas, y, por lo tanto, como veremos, a las didácticas específicas, pues les ha permitido exigir el derecho a compararse en rigor científico a las ciencias empíricas, al hacer radicar ese rigor no en el nivel de objetividad alcanzable –tradicionalmente predicado de las últimas y rehusado a las primeras, pero ahora sustraído a ambas– sino en el respeto de los principios del método científico, es decir: sujeción a un protocolo (identificación del ámbito, formulación del problema, elaboración de un modelo teórico, deducción de las consecuencias, verificación de hipótesis y validación-reajuste del modelo), a determinadas reglas y procedimientos (observación, experimentación, análisis, formalización y, si fuese posible, «matematización»), y a una deontología profesional (espíritu crítico, imparcialidad y rigor) (Bunge, 1959).

Ahora bien, la epistemología del conocimiento de raigambre meta-psicológica<sup>3</sup>, no se contenta con este nivel de «subjetivización», pues considera que sigue fundado en una confianza sin fisuras en el razonamiento lógico. Freud (1973) cuestiona

(3) Así es como denomina Freud al nuevo territorio conceptual que inventa con los *constructos* psicoanalíticos.

también este último reducto al afirmar que toda ciencia nace del sueño, de modo que *la determinación consciente es como superficial y encubre por completo a la otra que se esconde tras ella* (p. 1.311). La afirmación de la existencia —como componente básico de las acciones de los individuos— de ese «pliegue de la conciencia» que es el inconsciente coloca así la subjetividad más radical —aquella que escapa al consciente mismo del sujeto— en el origen tanto de la curiosidad científica, como de la interpretación de los resultados, que no pueden ser independientes de las determinaciones operadas por el inconsciente respecto a las opciones y afinidades epistemológicas (Gori, 1996).

#### PRIMERAS CONCLUSIONES SOBRE EL ESTATUTO CIENTÍFICO DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

¿Cómo situar a las didácticas específicas dentro de este panorama? Sin necesidad de negociar, por el momento, una definición precisa de estas disciplinas podemos sospechar ya que, siendo como son, por su misma esencia, disciplinas praxeológicas, habrán de caracterizarse, diríamos, de modo natural, por encuadrarse en un modo de clasificación o compartimentación de los saberes curriculares poco rígido y que dicho encuadramiento será abierto y dinámico, lo que quiere decir que se regirán por el código integrado más que por el serial y por la solidaridad orgánica más que por la mecánica.

Igualmente, nos inclinaremos a conceder que se trata de disciplinas alejadas de las virtudes que las podríamos situar en un lugar destacado de la jerarquía de los saberes, porque en ellas está implicado más el código oral que el escrito y su capacidad de evaluación formal es muy relativa. De hecho, las didácticas específicas estudian, fundamentalmente, situaciones discursivas dentro de contextos muy concretos y,

por ello, cambiantes, en las que intervienen, como luego veremos, multitud de variables, algunas incluso no susceptibles de ser identificadas, por lo que se hace muy difícil someter los resultados de sus operaciones de construcción de conocimientos a una evaluación formalizada.

En fin, estas áreas de conocimiento encuentran su amparo científico en las concepciones subjetivistas de la ciencia. Más aún, se puede decir que las didácticas, junto con otras disciplinas de intervención caracterizadas por el fuerte componente del factor humano, han participado y participan activamente en la construcción de una nueva orientación del estatuto del saber, una orientación que plantea *una síntesis o, más probablemente, una articulación entre tres procesos epistémicos ordinariamente separados: el que produce saberes conceptuales por objetivación y denominación, el que produce sentido por distanciamiento y regulación reflexiva y el que está implicado en la acción* (Charlot, 1990, p. 36).

Pero todo esto exige un mayor desarrollo si no queremos correr el riesgo de caer en la simplificación, lo que ocurriría si dejásemos creer que las correspondencias que acabamos de establecer son todas las que las distintas concepciones de la didáctica permiten. Vamos a ver que no es así.

#### DIDÁCTICA O PEDAGOGÍA

Pero, antes, puede ser interesante tomar posición en lo referente a la separación o identificación entre las que me parece son las dos «subdisciplinas» —o las dos denominaciones de una misma disciplina, si llegásemos a concluir que existe una identificación de ambas— más significativas del campo constituido por las ciencias de la educación: didáctica y pedagogía.

Para algunos (Houssaye, 1997), existiría una identificación entre ambas, hasta

el punto de que su diferenciación no se debería más que a querellas de escuelas: *Su diferencia esencial se resume a la voluntad de diferencia, cada uno reprochando al otro lo que no quisiera que le fuese reprochado a él. Los didactas reprocharán a los pedagogos tener un proyecto demasiado vago y demasiado empírico; los pedagogos reprocharán a los didactas tener un proyecto demasiado particular en cuanto al contenido y al procedimiento* (p. 89).

Para otros, los que caen bajo la crítica anterior, pedagogía y didáctica se ocuparían de ámbitos diferentes. Esta dicotomía es concebida de distintos modos:

- La pedagogía (Astolfi, 1997, p. 69-70) se ocuparía de la dimensión cálida o praxeológica de la relación de enseñanza-aprendizaje (*la gestión práctica de las acciones en situación y [...] su justificación*) y la didáctica de su lado frío o científico —lo que supondría reducir el campo respecto a la pedagogía, y sería la condición para escapar al carácter inmanente de la práctica.
- La pedagogía se centraría en lo que tiene que ver con la ley y el poder en las relaciones de enseñanza; la didáctica en lo que toca a los saberes (Delevay, 1977).
- La didáctica estudiaría la racionalización de la enseñanza, su puesta en forma; la pedagogía su puesta en práctica. Lo que querría decir que

la didáctica se responsabilizaría de la parte científica de la práctica educativa y la pedagogía de la parte práctica (Altet, 1994 y Tonchon, 1993).

- La didáctica se centraría en el ámbito de lo relacionado con la instrucción, en la situación de enseñanza; la pedagogía en lo que no es instrucción de esa misma situación (Galatanu, 1996).

En realidad, independientemente del modo en que se concrete la separación de ambas disciplinas, todos los modelos aquí citados concuerdan, implícitamente, en concebir la didáctica como una manera más moderna de denominar la pedagogía. Modernidad significa aquí «cientificidad» o aspiración a ella. La emergencia y el asentamiento de la denominación «didáctica» acontece cuando el estudio de las interacciones de enseñanza-aprendizaje se vuelve cada vez más complejo, más técnico, y amplía y fortalece su penetración en los departamentos universitarios. De este modo, ironiza Houssaye, la didáctica sería una *pedagogía de la distinción* (p. 89).

Es precisamente contra este elitismo contra lo que se dirigen las aceradas palabras de Galisson (1998) cuando defiende el carácter complejo de lo que él denomina «didactología»<sup>4</sup>, que no puede aceptar ninguna de las divisiones que acabamos de citar:

[la didactología]... se opone al reduccionismo ambiente, que consiste, en el nombre

---

(4) Robert Galisson acuñó hace años, en 1985, ese término, realizando con esta invención lexicográfica uno más de los muchos gestos con los que durante treinta años se ha esforzado en construir una didáctica de las lenguas y de las culturas liberada de cualquier servilismo. Christian Puren (1997), que trabaja en la misma dirección, utiliza dicho vocablo para nombrar el nivel superior de ese campo disciplinar —trasladable a cualquier didáctica específica—, que estaría compuesto, además, por otros dos niveles: el metodológico y el didáctico. La metodología constituye el nivel inferior, el de la práctica concreta; el nivel intermedio es el de la didáctica propiamente dicha, y sería generado por las actividades intelectuales de distanciamiento de la práctica —por ello, Puren lo denomina también nivel meta-metodológico— que permiten comparar entre sí metodologías, realizar la historia de las mismas, etc.; por su parte, la didactología —o meta-didáctica— designaría las operaciones de reflexión sobre los planteamientos epistemológicos, ideológicos, éticos que permiten entender las decisiones de tipo didáctico.

de la ciencia, en liberarse del peso de aquella parte de los problemas que los hace insolubles, a reducirlos a su expresión más simple y a centrarse en las soluciones cuya coherencia global es tentadora pero ilusoria, en la medida en que no puede dar cuenta de la complejidad de los hechos. Asumir lo real en nombre de la complejidad supone, al contrario, reconocer los límites de la «ciencia», jugar al difícil juego de las soluciones incompletas, diversas e incluso imposibles. En didactología, la contextualización, en cuanto práctica que sistemáticamente amplía y elimina las fronteras del espacio estudiado, que dilata el objeto de estudio hasta la dimensión del medio que condiciona su existencia, constituye el antídoto del reduccionismo y la garantía de una exigente toma de conciencia de la complejidad (pp. 91-92).

Yo optaré por identificar «didáctica de» y «pedagogía de», admitiendo que el segundo término ha ido cediendo terreno respecto al primero, de modo que pocos son los que hoy hablan de pedagogía de las ciencias sociales, la lengua, o el francés, en lugar de didáctica de... Ahora bien, el carácter científico o no de la disciplina, que Galisson da por entendido, aún desmarcándose de un cientificismo positivista, en la cita anterior, es otra cuestión y, por ello, merece un estudio aparte en el marco del recorrido sobre la historia de la ciencia que hemos hecho anteriormente.

#### LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS, ENTRE LA «TEORIZACIÓN» INTERNA Y LA «TEORIZACIÓN» EXTERNA

La implantación de las didácticas específicas en la universidad española no sólo se ha hecho, fundamentalmente, desde los ámbitos más marginales de la institución, como ya hemos visto, sino que se ha resuelto de manera distinta según los casos, dependiendo de si se ha realizado desde

esos espacios poco prestigiados —es decir, desde los nuevos departamentos de didáctica o las áreas de didáctica de los departamentos de pedagogía o de ciencia de la educación— o desde las disciplinas —por lo tanto, fundamentalmente, desde los más prestigiados departamentos disciplinares clásicos. Esta distinta constitución, por lo demás, sigue, en buena parte, aceleradamente, procesos evolutivos similares a los que se han dado en otros lugares en los últimos cincuenta años.

Si atendemos a lo ocurrido en el caso concreto de la didáctica de las lenguas extranjeras, que es el que conozco mejor, es interesante ver cómo, desde finales de los años cuarenta hasta hoy, en nuestros medios universitarios, la evolución histórica del panorama se ha concretado en tres etapas.

Veamos, pues, esa evolución y esta concreción:

#### PRIMERA ETAPA

Durante la primera etapa de invención de la disciplina, a partir de finales de los años cuarenta y principio de los cincuenta, la didáctica de las lenguas extranjeras, en su decidida voluntad por adquirir una legitimidad científica, se ofrece como campo de aplicación al servicio de los intereses de la recién consagrada lingüística. Necesita reconocimiento científico, y lo busca haciéndose apadrinar por aquella de las ciencias ya reconocidas —la lingüística— que parece tener más relación con su propio ámbito específico: el aprendizaje de una lengua. La conjunción de la práctica de la enseñanza de lenguas con los principios de la lingüística de Saussure —el estructuralismo— y de Bloomfield —el «distribucionalismo»— (además de con algunos elementos del conductismo skinneriano) dará lugar a la elaboración de una serie de principios de intervención en el aula que construirán un campo disciplinar denominado «lingüística aplicada», del que se desprenderán metodologías supuestamente científicas de

enseñanza de las lenguas: la audio-oral y la audio-visual.

## SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa, que, naturalmente, se va constituyendo progresivamente, en un largo y complejo proceso que confirma las intuiciones kuhnianas, deriva, por un lado, del negativo balance de los resultados de la aplicación de las metodologías anteriormente referidas —aceptación implícita de que la problemática de la enseñanza-aprendizaje de una lengua era algo más complejo de lo que los principios estructuralistas y conductistas dejaban suponer; y, por otro, de la necesidad que los nuevos especialistas de la recién nacida disciplina tenían, para afianzarla en el orden universitario, de buscarle una identidad que no dependiese únicamente de la legitimidad otorgada, fundamentalmente, por la lingüística. Se considera en esos años (a partir de 1970) que una rica diversidad de disciplinas de referencia parece dar mejor cuenta de la complejidad de la práctica y ofrecer una mayor autonomía a la disciplina. La «pluridisciplinaridad», el «multiaplicacionismo» substraerían la disciplina del control de una única de ciencia, asegurándole así, aparentemente, una identidad más fuerte, que estaría fundamentada, precisamente, en la pluralidad de las fuentes de las que bebe. La didáctica de las lenguas, se dice entonces, se construye «en la encrucijada de las ciencias humanas». De ahí los complicados y ricos mapas del campo de la didáctica así definida que surgen en los años sucesivos<sup>5</sup>. Emancipada de la lingüística, el nuevo nombre de la disciplina será, pues, «didáctica de las lenguas».

## TERCERA ETAPA

La tercera etapa, inaugurada en torno a 1990, se caracteriza por la voluntad de dar un paso más hacia la autonomía científica del campo disciplinar. Su esencia, consiste, por un lado, en afirmar, que ninguna ciencia puede ser considerada disciplina de referencia de la didáctica de las lenguas, porque ello supondría un enfeudamiento de ésta que le arrebataría la posibilidad de constituirse en disciplina autónoma, y, por otro, en conceder a los contextos de aprendizaje el protagonismo máximo en la construcción de la disciplina. Desde la práctica, podrán utilizarse, cuando se crea oportuno, las ayudas conceptuales más diversas. Además, la etiqueta se enriquece con una referencia explícita a la cultura, con la que se alude no sólo a la cultura o culturas de la lengua «meta», sino también a la cultura o las culturas de la lengua materna de los aprendices: la didáctica de las lenguas no puede no tener en cuenta los hábitos culturales —en especial los hábitos escolares, de aprendizaje, etc.— de los aprendices. La disciplina se denominará a partir de ahora «didactología/didáctica de las lenguas y de las culturas». Galisson (1999) proclama la encarnación y la democratización del campo:

La recién llegada quiere estar a la escucha de la base, a la disposición de los que viven cotidianamente y creativamente las realidades de la clase. Su ambición primera es colmar el foso de desprecio que separa la teoría de la acción. De modo que reivindica, para los enseñantes que lo desean, el acceso a las responsabilidades del investigador (y ello a fin de que puedan *preservar* y activar su creatividad —en lugar de esterilizarla en contacto con los productos *passe-partout*, fabricados en otros lugares por otros). Es por ello por

---

(5) Una de las últimas muestras de este tipo de mapas, que yo mismo he contribuido a difundir —y a criticar— puede verse en M. Pothier: «Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique», en *Études de Linguistique Appliquée*, 123-124, 2001, pp. 385-392.

lo que este enfoque de la didáctica es ante todo un acto democrático al servicio de los más indigentes (que son también los más concernidos por los problemas de los que se ocupa), una suerte de sesión de recuperación, para darles la oportunidad de acceder a la palabra y de hacerse oír (p. 76).

Como se ve, esta tercera etapa supone también un replanteamiento de la formación del profesorado, y no sólo en relación con los contenidos. Pero de eso no nos es posible hablar aquí.

La situación de las didácticas específicas en la universidad española, en el marco evolutivo que acabo de resumir, podría caracterizarse en este momento por la existencia de una polarización entre el primero y el segundo de los modelos, el primero, cultivado prioritariamente por los departamentos disciplinares y, el segundo, por los de didácticas específicas (o por las áreas respectivas de los departamentos de pedagogía o ciencias de la educación). Por su parte, el tercer modelo no tiene una implantación significativa.

¿Cómo explicar esta polarización? Como resultado, entiendo yo, de las confrontaciones entre los distintos capitales culturales que se oponen en los combates hegemónicos por alcanzar la distinción científica.

En los departamentos disciplinares, las didácticas específicas que les corresponden pueden difícilmente legitimarse si, admitiendo la radical subjetividad de los procesos de aprendizaje, convocan para su construcción a las distintas ciencias humanas. El proyecto de construcción de una didáctica de

las lenguas, por ejemplo, desde dichos departamentos de filología sitúa a estos ante un dilema casi irresoluble: la filología y la lingüística, que procede de aquélla, han obtenido su legitimidad científica eliminando al máximo las parcelas de subjetividad, reclamando, por tanto, para sí las concepciones positivistas de la ciencia<sup>6</sup>. Para ellos, pues, la didáctica de las lenguas, no puede concebirse —si aspiran a que posea la misma entidad científica— más que como un campo de aplicación de la disciplina madre, cuya nobleza es la única promesa de ennoblecimiento del campo emergente. Pero ello va en detrimento de la autonomía como disciplina de la didáctica específica. Su sometimiento al modelo positivista de la ciencia choca con su lógica aspiración a diferenciarse y tener señas de identidad propias. En realidad, se puede decir que la didáctica que se construye desde los departamentos disciplinares queda fosilizada en la primera etapa de emergencia de todas las ciencias, la etapa técnica<sup>7</sup>, en este caso, la metodología. Desde los descubrimientos «científicos» de la ciencia madre, se proponen aplicaciones metodológicas al campo de la enseñanza de la disciplina sin que ninguna dinámica interna permita la teorización del campo, convertido en un lugar neutro de encuentro entre el objeto disciplinar y el sujeto aprendiz transformado él mismo en objeto. Ahora bien, sólo al precio de la aceptación de su singularidad, que es su radical subjetividad, le es posible a dicho campo constituirse, progresivamente, en una disciplina científica.

Esta segunda línea de actuación es precisamente la que ha servido de soporte al

---

(6) Xosé Lluís García Arias se convierte en portavoz de la mayoría de la corporación de los lingüistas cuando —en el prólogo al *Manual de Sociolingüística* de X. A. González Riaño (Uvieu, Academia de la Llingua Asturiana, 2002) escribe, recientemente: *La lingüística [ye] de xuru la más científica de les humanidaes*. (La lingüística es, sin duda, la más científica de las humanidades).

(7) Ver a este propósito, por ejemplo, Bueno (1995): *una ciencia comienza siempre por operaciones, por la construcción de objetos de una manera y de unas características determinadas: la aritmética procede de las operaciones comerciales, la geometría de la agrimensura, la química de la cocina... y la didáctica, proponemos nosotros, de metodología*.

desarrollo de las didácticas específicas en los jóvenes departamentos de didácticas o en los más amplios de pedagogía o ciencias de la educación, que a veces acogen estas disciplinas. Y, en su lucha por hacerse un hueco en la jerarquía de las disciplinas universitarias, se han acogido a las concepciones subjetivistas de la ciencia, de las que obtienen la legitimación que necesitan. Más aún, como ya hemos dado a entender, podría decirse que las didácticas específicas se han convertido en punta de lanza de la orientación científica que acepta como uno de los componentes básicos de las realidades estudiadas, y de los que las estudian, el peso de la subjetividad –de la historia personal– de los actores. Naturalmente, no se atreven a llevar las consecuencias de esto al extremo, como hace la metapsicología, negándose, para no disolverse, a la última de las operaciones lógicas del proceso: tomar conciencia de que el objeto y la ciencia «subjetivizados» forman parte de las re-presentaciones del sujeto que construye el campo. Se niegan, así, a relativizar sus propios movimientos «relativizadores». En cambio, lo que hacen es taponar por todas partes el objeto agujereado, proponiendo para su entendimiento, es decir, para dominar su tendencia a dispersarse y ser imprevisible, a escapar del control, no ya una ciencia madre, sino una madre polimorfa: el conjunto de las ciencias humanas, además de la ciencia disciplinar que da nombre a la didáctica –lingüística, matemáticas, química...

Es esta inconsecuencia lo que algunos denuncian al liderar la apertura de una nueva etapa –la tercera, antes descrita– en la evolución de las didácticas específicas, que supone una verdadera ruptura epistemológica. El objeto queda reducido a la mínima expresión y el sujeto es entronizado, y ocupa prácticamente todas las funciones relacionadas con la construcción del campo de la didáctica. Para Galisson y Puren (1999) se trata de una auténtica querrela entre los antiguos

–los «aplicacionistas», pertenezcan a la primera etapa o a la segunda– y los modernos –los «autonomistas», defensores del tercer modelo. Una querrela entre un modo de «teorización» externa de la disciplina –propio de los «aplicacionistas»– y un modo de «teorización» interna –propio de los «autonomistas».

Lo que la «escuela» autodenominada «autonomista» sostiene es que las didácticas específicas, como disciplinas de intervención o praxeológicas que son, no pueden construirse a partir de una *teorización interna* realizada desde la práctica. Todo lo que sea hacerlas depender de una o varias disciplinas ya constituidas supone someterlas a la perversión que representa la *teorización externa* o el aplicacionismo.

¿No hay modo de escapar a esta trágica confrontación? En lo que a mí respecta, creo que entre ambas posiciones es posible imaginar otras, definidas no por el desgarramiento trágico, sino por la tensión dramática, por el entendimiento –en el sentido habermasiano del término (Habermas, 1981). A esta vía de entendimiento podemos acceder a través de una reflexión crítica sobre la noción de prácticas de «teorización» disciplinar.

## DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS COMO PRÁCTICAS DE «TEORIZACIÓN» DE PRÁCTICAS

### LA ESPECIFICIDAD DE LOS SABERES DIDÁCTICOS COMO SABERES SOBRE PRÁCTICAS

Una primera manera de intentar escapar al destino trágico al que la oposición «teorización» interna-«teorización» externa nos quiere forzar es interrogar la especificidad última de las didácticas específicas. Utilizaré para responder a esta pregunta la misma respuesta que para el caso –más amplio– de las ciencias de la educación, desgarradas

por el mismo conflicto, propone A. Brus-ton: lo que las define es *la circulación entre los diferentes órdenes de investigación y de técnicas* que tienen que ver con la educación (citado por Charlot, 1991, p. 87). Así planteadas las cosas, ya no se trataría de saber qué son idealmente las ciencias de la educación, y, en el caso que nos ocupa, el de las Didácticas Específicas, cuál de los tres modelos –el «aplicacionista» disciplinario, el «aplicacionista» multidisciplinario o el autonomista de «teorización» interna– serviría mejor a la construcción del campo, en cuál de los tres residiría la sede de la legitimidad del ámbito de conocimiento, sino de determinar qué saberes específicos relacionados con la educación producen.

¿Y cuáles son los saberes específicos relacionados con la educación que producen las ciencias de la educación y, de manera más precisa, las didácticas específicas? Saberes sobre las prácticas de enseñanza de... la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales... ¿Y de qué dependen los saberes producidos? Del objeto estudiado, naturalmente, pero también de los instrumentos utilizados. Ahora bien, el objeto es complejo. Lo que quiere decir, como lo subraya Charlot, que

las prácticas son por naturaleza pluridisciplinares (ponen en juego fenómenos cognitivos, relacionales, sociales...) y contextualizadas (son eminentemente sensibles a las diferencias entre las situaciones y a las variaciones constantes de cada situación) y por ello complejas. Es impensable querer comprender una práctica, y más aún llegar a ser capaz de gestionarla adecuadamente, recurriendo a una sola disciplina. Si el análisis de la práctica no es únicamente una oportunidad para hacer progresar un saber disciplinar, si el interés se centra en la propia práctica, es preciso interrogar al conjunto de las dimensiones de ésta. Al ser pluridisciplinares [...], las ciencias de la educación son particularmente aptas para analizar las prácticas (o las situaciones que tienen las

mismas características que las prácticas) (*op. cit.*, p. 85).

Parece, pues, difícil escapar a lo que se nos presenta como una evidencia: que las didácticas específicas son, necesariamente, disciplinas encrucijada, pero no es tanto esta «pluridisciplinaridad» lo específico de ellas, sino, más precisamente, como ya ha quedado dicho, *su capacidad para producir saberes específicos sobre las prácticas*, hasta el punto de que de ello depende su legitimidad como disciplinas.

#### LAS TEORÍAS EXTERNAS COMO REFERENCIAS INTERNAS IMPLICADAS

Si, ahora, partimos de esta idea de complejidad de la práctica –sobre la que, con razón, se apoyan los defensores de la «teorización» interna–, y subrayamos, como ellos lo hacen, la importancia del recorrido, del proceso, e insistimos en la diversidad de dichos recorridos y procesos, no parece lícito, sin embargo, universalizar un único modelo de «teorización» interna del campo. ¿En nombre de qué rehusar como ilegítimas otras *prácticas* –subrayo el término– de «teorización» del campo? Por ejemplo, la que sugiere Sachot (1997) cuando defiende que *existe un vínculo intrínseco entre disciplina e investigación científica. Una disciplina, para constituirse como tal, encuentra su fundamento formal en la lógica que preside la elaboración científica. Si la palabra «disciplina» tiene un sentido, uno de sus fundamentos internos posibles debe venir necesariamente de la ciencia o de las ciencias que tienen por objeto la materia o las materias de las que esta disciplina está constituida. Lo que no quiere decir que exista una identificación entre una disciplina y una ciencia, ni que una ciencia pueda ser considerada como disciplina madre (la matriz) [...]. Dicho de otro modo, cada disciplina de enseñanza implica como referencia interna una o varias disciplinas científicas* (pp. 64-65). Las matemáticas estarían, por lo tanto, implicadas como referencia interna en la didáctica

de las matemáticas, sin que ello signifique en modo alguno que la didáctica de las matemáticas pueda deducirse de las matemáticas. Y lo mismo cabrá decir, en relación con cualquier didáctica específica, de la didáctica general, el otro elemento del binomio con el que estas disciplinas son designadas. Esta noción de referencia interna implicada me parece muy útil, porque señala una vía de superación del dilema «teorización» interna-«teorización» externa.

#### LOS ACTORES DEL CAMPO COMO GARANTES DE LA TEORIZACIÓN INTERNA

Además, sí me parece necesario convenir en que la «teorización» interna es condición indispensable para la autonomía de una disciplina, y, por lo tanto, para su existencia en cuanto tal. No me parece que el carácter interior a la disciplina de dicha «teorización» tenga que depender tanto de que determinadas disciplinas externas sean o no convocadas, como de este doble hecho: que el lugar de reflexión y de acción desde donde la «teorización» tiene lugar sea el terreno de la práctica; y que los actores del campo disciplinar sean –al menos a un cierto nivel– los propios prácticos, es decir, los profesores. Dicho de otro modo, la autonomía de una disciplina didáctica depende del hecho de que el motor de la reflexión y la acción sean los actores del campo, sus «teorizaciones» y los problemas de orden práctico a los que están confrontados.

Respetando este principio básico, le corresponderá a cada cual definir las ayudas conceptuales que le parezcan necesarias para avanzar en la innovación de su práctica y en su «teorización». ¿Con qué derecho impondríamos o prohibiríamos a alguien servirse de tal o cual otra disciplina?

Si examino mi propio caso, constato que cuando comencé a interrogar, es decir, a teorizar, mi propia práctica como

profesor de lengua francesa, lo que me guiaba, implícitamente, en profundidad, era una concepción de la lengua –digamos, de tipo pragmático o socio-lingüístico que, por lo demás, no provenía de la formación universitaria que yo había recibido, de orientación estrictamente estructuralista, sino de una cierta inclinación intuitiva que tiene su origen en la experiencia– y de las relaciones existentes entre los actores de las interacciones que se daban en el aula –de tipo, supe más tarde, anti-autoritario y cooperativo. Sentí, entonces, la necesidad de profundizar en mi conocimiento de las «teorizaciones» hechas por otros en estos dos ámbitos y, en primer lugar, en el de las ciencias del lenguaje de orientación socio-pragmática. Y el diálogo que emprendí con esas disciplinas marcó radicalmente mi propia práctica y mi propia teoría hasta hoy. ¿Quiere esto decir que mi actividad a partir de ese momento consistió en transponer o aplicar a mi práctica lo que aprendí de los discursos de los especialistas en las ciencias del lenguaje? Decididamente no, pero sí precisé desde entonces –y cada vez más según fue pasando el tiempo– construirme una concepción explícita de la materia que yo enseñaba –la lengua– para poder seguir trabajando en ese ámbito. Esa concepción era el resultado:

- de un diálogo con las ciencias del lenguaje;
- de un interés, incluso de cierta fascinación, por algunos discursos de ese campo; y de un rechazo, incluso una incompreensión, de otros (por ejemplo, interés por lo socio-pragmático/indiferencia respecto al estructuralismo o el generativismo). No puedo explicar dicha fascinación e incompreensión más que refiriéndome a rasgos de personalidad profunda, anclados en expe-

riencias originarias, algo semejante a lo que Roland Barthes (1953) denomina el «estilo», cuando habla del escritor:

...determinadas imágenes, un ritmo, un léxico nacen del cuerpo y del pasado del escritor y se convierten poco a poco en los automatismos mismos de su arte. Así, bajo el nombre de estilo, se forma un lenguaje autárquico que no hunde sus raíces más que en la mitología personal y secreta del autor, en esta hipótesis del habla, en la que se forma el primer encuentro entre las palabras y las cosas, donde se instalan de una vez por todas los grandes temas verbales de su existencia (p. 12).

- de una apropiación, a mi manera, es decir, de una reconstrucción, de aquel discurso socio-pragmático. Una reconstrucción resultante del hecho de que:
  - la práctica vela y vigila sin cesar, volviendo continuamente sobre la teoría para interrogarla y orientarla;
  - toda construcción de conocimiento es una síntesis entre asimilación y acomodación (los dos conocidos movimientos piagetianos), y, por lo tanto, no puede nunca ser la marca exacta del discurso del otro.

#### **LAS TEORÍAS EXTERNAS COMO GARANTÍA DE LA «TEORIZACIÓN» INTERNA**

El denominado «aplicacionismo» –sea éste disciplinar o multidisciplinar– es, desde esta perspectiva, imposible como práctica efectiva, pues la «teorización» –interna, desde luego– de una didáctica específica no puede tener lugar –a mí, en todo caso, me resulta impensable–

sin convocar al diálogo a disciplinas científicas constituidas (lo que no quiere decir constituyentes, sino más bien, y como resultado precisamente de esta confrontación, susceptibles de ser reconstituidas). De hecho, eso que se designa como teorías externas es, en realidad, el resultado de «teorizaciones» de prácticas: prácticas de utilización del lenguaje matemático (ciencias matemáticas), prácticas de aprendizaje (psicología del aprendizaje), prácticas de interacción educativa (ciencias de la educación). Admitiendo que la didáctica de una disciplina es el resultado de la conceptualización, por parte de los actores del campo, de la prácticas de enseñanza de la misma, no veo, sin embargo, cómo les sería lícito a éstos ignorar los resultados de los esfuerzos de los que, antes que ellos, han reflexionado sobre prácticas en lo esencial semejantes a las suyas. No veo cómo estos discursos sobre otras prácticas podrían no interrogarlos.

Por ello, el paso por los discursos de los otros me parece:

- en primer término, necesario para la construcción del discurso propio;
- en segundo lugar, deontológica y epistemológicamente obligado, por respeto al trabajo del otro y porque son discursos sobre prácticas próximas que –puesto que se nos supone interesados en acercarnos a la verdad– no deberíamos ignorar ni despreciar;
- finalmente, necesario para el funcionamiento mismo de una construcción teórica de la didáctica que quiera realizarse en diálogo con el resto de los actores del campo: la referencia a discursos ya hechos –compartidos o compartibles por terceros– representa una oportunidad de explicitar los propios puntos de vista e indicar al otro el lugar en el que uno se coloca, de qué posiciones

está uno más próximo, y, en definitiva, permite intercambiar argumentos a través de términos que encapsulan los conceptos sin necesidad de ponerse a negociar su sentido a cada momento. Es el respeto al otro lo que, por partida doble, nos invita a utilizar estas referencias comunes. Sin ellas, obligamos a ese otro a creernos a ciegas, o a entrar en nuestro discurso sin mediación ninguna y discutir únicamente en nuestro terreno, es decir, a no poder discutir. Bajo la disculpa de no querer ser colonizados por el discurso de un tercero colonizamos al otro. En tal circunstancia, lo que haríamos sería sustituir el riesgo de que disciplinas externas se impongan a las respectivas didácticas, por el riesgo de que las didácticas específicas se impongan desde el exterior a la práctica de «teorización» didáctica (Sachot, *op. cit.*, p. 66).

#### LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS COMO ESPACIOS DE MESTIZAJE DISCIPLINAR

Por lo demás —y es aún otra manera de no resignarse a la polarización binaria que venimos cuestionando—, cuando se analizan prácticas de enseñanza, no se ponen en juego disciplinas en estado puro, es decir, marcadas exclusivamente por su estatuto disciplinar originario, sino, como antes indiqué al analizar mi propio proceso, realidades nuevas, objetos de conocimiento alterados por el contacto con alteridades disciplinares con las que interactúan en el ámbito pluridisciplinar de la didáctica en cuestión. Como sucede en el caso de los sujetos, también el «yo identitario disciplinar» es resultado del tratamiento de las alteridades. Las disciplinas que colaboran a dar cuenta de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, son transformadas, no sólo

como efecto del contacto con el objeto concreto al que se aplican (matemáticas, lenguas, historia...), o como resultado de la perspectiva particular de cada investigador (investigador-profesor o profesor-investigador), sino también por la influencia que las otras disciplinas presentes en el campo tienen en cada una de ellas. Forquin habla, a este respecto, de la creación de una *cultura común* que desmonta cualquier veleidad de «aplicacionismo»:

Las ciencias de la educación son el producto y el lugar de la colaboración entre enseñantes-investigadores provenientes de disciplinas diversas, pero como efecto de la interacción entre ellas se modifica su relación con la disciplina de origen y se produce una cultura común, irreductible a las disciplinas de pertenencia. En este marco cobra importancia la noción de horizonte intelectual: un saber teórico concreto se inscribe en un fondo intelectual y le da su coloración (en Charlot, *op. cit.*, p. 82).

De esta manera, la diferencia entre un matemático de un departamento de matemáticas que se ocupase de la enseñanza de las matemáticas y un matemático de un departamento de didáctica de las matemáticas estribaría en que, el primero, miraría la enseñanza de las matemáticas a través de una mirada interpuesta, a saber, aquella que no podría evitar lanzar sobre las otras «subdisciplinas» matemáticas que configuran su campo, mientras que el segundo la miraría teniendo en cuenta, prioritariamente, la mirada que las otras disciplinas no matemáticas arrojan sobre la enseñanza de las matemáticas y sobre lo que esa mirada produce. *Dicho de otro modo* —subraya Charlot— *la pluralidad de las ciencias de la educación no es una simple yuxtaposición. Está integrada por el investigador como constitutiva del horizonte de su perspectiva disciplinar* (*op. cit.*, p. 81). En resumen, el hecho de pertenecer a un campo disciplinar nuevo transforma el modo de pertenencia del investigador (sea

o no enseñante) y del enseñante (sea o no investigador) a su disciplina de origen. Como se ve, no hay sitio aquí para el «aplicacionismo». Al contrario, en lugar de poner las didácticas específicas al servicio de las ciencias humanas de referencia, son éstas las que, al ser convocadas al campo de aquéllas, son «instrumentalizadas», condicionadas por la estructura de dicho campo, y, como efecto de la dinámica interna del mismo, transformadas y mestizadas originalmente.

### LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS COMO RELATOS DE PROCESOS CONCRETOS DE CONSTRUCCIÓN DISCIPLINAR

De un modo más general, me parece que las didácticas de las disciplinas no pueden escapar a la situación aporética propia de toda realidad educativa en la que es preciso sostener al mismo tiempo extremos aparentemente contradictorios —que no lo son, en realidad, más que por nuestra incapacidad para resignarnos a la imposibilidad de elegir acertadamente y por el grado de abstracción con solemos abordar los problemas, situándolos fuera de contexto. De los *impasse* aporéticos sólo se puede salir aceptando el compromiso, y en referencia siempre a una situación concreta. Habría, sin embargo, que comenzar por escapar a las situaciones binarias como lo hace, por ejemplo, Benner (1998) cuando insiste en la necesidad de distinguir —en las situaciones educativas— entre tres extremos: el de la praxis educativa, el de la teoría de la acción educativa y el de la investigación educativa. He aquí cómo ilumina el autor las relaciones entre ellos:

las teorías de la actividad pedagógica [...] tienen como objetivo servir de guía y de orientación sistemática para una praxis pedagógica que no reglamenta ni predetermina las decisiones prácticas, sino que las

apoya en una categorización fundada de la acción pedagógica, mientras que el objetivo de la investigación educativa es ilustrar la praxis en relación con sus presupuestos y sus consecuencias, y confrontar la teoría de la acción pedagógica con su concretización en la vida real por medio de dicha praxis (p. 42).

Ahora bien, la solidaridad entre estas tres dimensiones pedagógicas —pero también didácticas— no estará asegurada a menos que las tres acciones sean conducidas, gestionadas, desde la práctica por el colectivo constituido por el enseñante investigador y los aprendices investigadores; y si, en cualquier circunstancia, la teoría y la investigación renuncian a jugar cualquier tipo de papel normativo general. La unidad operativa de las tres dimensiones no podrá tener lugar salvo si los principios teóricos y los productos de la investigación *permanecen abiertos a futuras experiencias y, en este sentido, reconocen la primacía de la praxis y viceversa: [si] la praxis permanece abierta a ilustración científica y acepta su dependencia en relación con una teoría de la acción pedagógica históricamente fundada y empíricamente controlada* (Benner, *op. cit.*, pp. 56-57). En definitiva, habrá que tomar conciencia de que prácticas y teorías educativas son relatos sobre la educación, y, por ello, como todos los relatos, han de ser abordadas desde una perspectiva epistemológica de tipo interpretativo, cuyos tres principios esenciales resumo aquí, en los términos simples y claros con que Bruner (1997) los formula:

- en la interpretación, todas las afirmaciones (incluidas las que se refieren a otros seres humanos y a sus pensamientos) han de ser contempladas en relación con la perspectiva de la persona a partir de la cual son hechas,
- lo que los sujetos dicen está en relación con el modo en que los participantes construyen la relación

entre quien hace la pregunta y el que responde a ella,

- lo que cada uno dice sobre cualquier realidad depende «del carácter situado del discurso» (p. 132).

Todo esto no implica, de ningún modo, la renuncia a cualquier tipo de posición empírica, sino que subraya la necesidad de abordar las realidades humanas desde esta triple perspectiva antes de aventurar una explicación; y recuerda que, incluso abordada con estas salvaguardas, la explicación no agotará todas las posibilidades de comprensión —es decir, de interpretación— de la realidad.

En conclusión, en lugar de ignorar la condición aporética de la didáctica de las lenguas y continuar cavando una fosa entre las prácticas de «teorización» «aplicacionista» y «multireferencialista» —dos mundos, por lo demás, quizás inexistentes de hecho—, entiendo que la prioridad es interrogarse sobre en qué podría consistir esa cultura común a la que Forquin nos convocaba más arriba. Uno de los componentes de la misma ha de ser, a mi parecer, la diversidad, e, incluso, la aceptación de la contradicción, tanto en lo relativo a la manera de construirla, como en lo que respecta al modo de hacerla progresar. ¿Qué es cultura común, pues, para los didactas de una disciplina?

La respuesta a esta pregunta exige —según el propio Forquin— que nos planteemos este interrogante en dos niveles distintos: el epistemológico y el antropológico. En relación con el primero, la pregunta se subdivide en regiones relativas a las tareas intelectuales, los ámbitos y metodologías de investigación, sus formas de evaluación y validación, etc. En relación con el segundo, se tratará de cuestionar la vida profesional de los actores del campo, en lo tocante, por ejemplo, a sus formas de organización, intercambio, comunicación, difusión...

Pero: ¿acaso es posible separar cultura epistemológica y cultura antropológica?

¿Puede existir la una sin la otra? Seguramente no. Existe, sin duda, una estrecha interacción entre ambas, y el hecho de constituir una comunidad con una identidad más o menos fuerte, de tener conciencia de ser objeto de un mayor o menor reconocimiento académico, condiciona el modo en que la vertiente epistemológica de esta cultura común va a constituirse: en la medida en que se sienta más segura y fuerte, la comunidad tenderá menos a protegerse, y desconfiará menos de las miradas de los recién llegados, de las comunidades vecinas... Ahora bien, también es cierto lo contrario: una cultura antropológica común es imposible si no se funda sobre una cultura epistemológica común.

En este sentido, la utilización de los discursos que otros —pedagogos, didactas generales, o didactas de otras disciplinas diferentes de aquella de cuyo campo uno es actor— hacen sobre sus respectivas prácticas de «teorización» y actuación educativas me parece una condición necesaria para la construcción de esta cultura común en los dos niveles reseñados. La interdisciplinariedad es, para mí, una necesidad deontológica y epistemológica, lo que quiere decir que es necesario admitir e incluso estimular que se planteen miradas diferentes sobre dichas prácticas y se favorezca que cada una de esas miradas sea a su vez plural.

## CONCLUSIÓN

El camino recorrido hasta aquí puede y debe ser leído:

- como una contribución al debate entre «disciplinistas» y «multireferencialistas» en el campo de la didáctica específicas;
- como una crítica a la bienintencionada pero irrealizable operación que, para escapar a la confrontación entre ambos, realizan los que

se ubican en lo que ellos mismos denominan «teorización» interna;

- como un aporte argumental a favor de la construcción «multireferencial» del campo.

Esta última dimensión es la que, en el marco de una publicación cuyo público natural es la corporación pedagógica, tenderá quizás a ser subrayada, para intentar así convertir este texto en un instrumento más de lucha hegemónica. Esta lectura partidista se aleja notablemente de mis objetivos.

Naturalmente, he pretendido –con modesta osadía– hacer tomar conciencia a mis colegas universitarios especialistas en las disciplinas de contenidos e interesados por las cuestiones didácticas de que el modo en que, frecuentemente, abordan éstas últimas, es profundamente reductor. La simplificación que hacen del campo didáctico –construyéndolo a partir de una sola de sus dimensiones posibles, la disciplina de referencia– no sólo me parece la expresión de la defensa de intereses académicos gremiales, sino también una manera demasiado económica de escapar a la complejidad del hecho educativo y a la angustia que la dificultad de gestionarlo provoca. Este artículo ha de leerse, desde esta perspectiva, como una invitación a hacerse cargo de esa complejidad y abrirse a ella; es decir, es, por lo tanto, una invitación a construir complejamente el campo disciplinar y a sostener desde él esta angustia, que no es sino una ocurrencia más de los efectos de la dificultad que los humanos tenemos para aceptar nuestra contingencia, un síntoma del miedo al vacío, de la dificultad para sostener la castración.

Por ello, no escapan tampoco a ese reflejo defensivo los «multireferencialistas», cuando, conscientes de esta

complejidad, creen poder controlar ese hecho educativo convocando en su ayuda al conjunto de las ciencias humanas y refugiándose de la angustia en la potencia que el supuesto dominio de todos los elementos de la complejidad les otorgaría. Esa complejidad ha de ser observada, identificada y designada, en la medida de lo posible, y analizada y estudiada en sus distintos funcionamientos concretos, pero el resultado de estas operaciones necesarias no ha de conducir a los expertos en didácticas específicas a la creencia de que poseen la clave de los procesos de enseñanza aprendizaje y de que, por lo tanto, bastaría, para lograr aprendizajes eficaces, con aplicar las conclusiones de sus trabajos. No existe demostración alguna de que el «disciplinarista» sea peor profesor que el «multireferencialista». El deseo de aprender transita por vericuetos imprevisibles<sup>8</sup>. Las didácticas específicas se caracterizan por estar colocadas en la paradójica situación de, por un lado, tener la obligación de sacar lecciones de y para la práctica educativas, y, por otro, renunciar a la tentación de dar lecciones sobre esa práctica. Esa es una de las conclusiones más sorprendentes de la propuesta de práctica de teorización de las prácticas que aquí he sostenido. El educador, como lo señala Meirieu,

debe, a la vez, intentar ser lo más eficaz posible en lo relativo a las condiciones que favorecen el desarrollo y los aprendizajes, y reconocerse totalmente impotente para tomar decisiones que sólo el otro puede tomar: aprender, crecer, atreverse a hacer algo que todavía no sabe hacer, liberarse de una determinada imagen que lo encorseta, escapar a los determinismos que lo acechan (p. 26).

---

(8) He propuesto algunas reflexiones al respecto en «Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut?», en *Hizpide* 48. Habe, Gobierno Vasco, 2001.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTET, M.: *La formación profesional de los docentes*. París, PUF, 1994.
- ASTOLFI, J. P.: «Du "tout" didactique au "plus" didactique», en *Revue Française de Pédagogie*, 120 (1997), pp. 49-58.
- ATTENZA MERINO, J. L.: «De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras», en MONTERO, L. y JEREMÍAS, J. M. (Ed.): *Las didácticas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1993.
- «Un marco para la reflexión sobre la formación psicopedagógica del profesorado universitario de filología», en *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (1999).
- «Didactologie des langues et theories de la science: parcours croisés», en *Études de Linguistique Appliquée*, 2001, pp. 123-124.
- «Comment peut un être didacticien? Un cas espagnol», en *Études de Linguistique Appliquée*, 2002, p. 126.
- BARTHES, R.: *Le degré zéro de l'écriture*. París, Seuil, 1953, 1972.
- BEILLEROT, J.: «Science de l'éducation et pédagogie: un étrange manège», en *Revue Française de Pédagogie*, 120 (1997), pp. 75-81.
- BENNER, D.: *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 1998.
- BERNSTEIN, B.: *Langages et classes sociales*. París, Minuit, 1975a.
- «Class and Pedagogies: Visible and Invisible», en BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*. vol. 3. London, Routledge and Kegan, 1975b.
- BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.
- BUENO, G.: *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial*. Oviedo, Pentalfa, 1995.
- BUNGE M.: *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1966.
- CHALMERS, A. F.: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI, 2000.
- CHARLOT, B.: «Former: logique des discours constitués et logique des pratiques», in *Recherche et Formation*, 8 (1990).
- *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. París, ESF, 1991.
- DELEVAY, M.: «Origines, malentendus et spécificités de la didactique», en *Revue Française de Pédagogie*, 120 (1997), pp. 59-66.
- FEYERABEND, P. K.: *Tratado contra el método*. Madrid, Tecnos, 1980.
- FORQUIN, J. C.: *Ecole et culture. Le popint de vue des sociologies britanniques*. París/Bru-xelles, De Boeck Université, 1996.
- FREUD, S.: *Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- GALATANU, O.: «Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique», en BARBIER, J. M. (Ed.): *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. París, ESF, 1996.
- GALISSON, R.: «Didactologies et idéologies», en *Études de Linguistique Appliquée*, 60 (1985).
- GALISSON, R.; PUREN, Ch.: *La formation en questions*. París, CLE International, 1999.
- GORI, R.: *La preuve par la parole. Sur la causalité en psychanalyse*. París, PUF, 1996.
- HABERMAS, J.: *Théorie de l'agir communicationnelle*. París, Fayard, 1987.
- HOUSSAYE, J.: «Spécificité et dénégation de la pédagogie», en *Revue Française de Pédagogie*, 120 (1997), pp. 83-97.
- KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1986.
- MEIRIEU, Ph.: «Praxis pédagogique et pensée pédagogique», en *Revue Française de Pédagogie*, 120 (1997), pp. 25-38.
- POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1962.
- *La tensión esencial*. México, FCE, 1982.
- PUREN, Ch.: «Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire», en *Études de Linguistique Appliquée*, 105 (1997), pp. 111-125.
- SACHOT, M.: «La didactique des disciplines au milieu du gué», *Études de Linguistique Appliquée*, 109 (1997).
- TONCHON, F.: *L'enseignant expert*. París, Nathan, 1993.

WOOLGAR, S.: *Ciencia: abriendo la caja negra*.  
Barcelona, Anthropos, 1991.

YOUNG, M. F. D.: «An Approach to the  
Study of Curricula as Socially Organized

Knowledge», en YOUNG, M. F. D. (Ed.):  
*Knowledge and Control: New Directions  
for the Sociology of Education*. London,  
Collier-Macmillan, 1971.