

UN MARCO PARA LA REFLEXION SOBRE LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE FILOLOGIA

JOSE LUIS ATIENZA

RESUMEN

El autor del texto comienza dudando de que la formación psicopedagógica sirva por sí misma para mejorar la eficacia docente del profesorado. Esa eficacia depende de múltiples factores, muchos de los cuales escapan a la observación y al control de los actores educativos (apartados 1 y 2). Semejante actitud crítica no debe servir, sin embargo, para fortalecer la opinión de quienes sostienen que dicha formación es innecesaria. Por ello (apartado 3), esas resistencias son desmontadas, explicándolas como expresión de las estrategias de defensa de las posiciones privilegiadas que determinados profesores y disciplinas ocupan en el campo académico en el que tienen lugar los combates de legitimación de los saberes. Este análisis es ilustrado con el caso de las Lenguas Extranjeras y su Didáctica. Tras esta puntualización imprescindible, se abordan (apartado 4) las relaciones entre Psicología y Pedagogía que, en colaboración indispensable con la Sociología, colaboran a la gestión adecuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El artículo se termina, antes de concluir con un resumen de los cuestionamientos e interrogantes, con una propuesta de comprensión de la evolución del campo de la Didáctica de las Lenguas, entre una epistemología del objeto y una epistemología del sujeto (apartado 5), y una discusión sobre la construcción de dicho campo entre la teorización interna y la teorización externa (apartado 6).

ABSTRACT

The author begins by doubting whether psycho-pedagogical formation itself is effective for improving teachers' efficiency. This efficiency depends on several factors, many of which escape the educators control and observation, (section 1 and 2). However, this critical attitude should not support those who claim that such a formation is unnecessary. Thus, (section 3) those resistant elements are dismantled; they are considered expressions of defence strategies of the privileged positions that certain teachers and disciplines occupy in the academic field, in which, struggles for knowledge legitimization, take place. This analysis is illustrated by the subject of Foreign Languages and Foreign Language Didactics. After this essential and detailed account, the relationship between Psychology and Pedagogy is looked into (section 4) which, with the essential collaboration of Sociology, contributes to the proper arrangement of educational processes. Before raising certain questions, the article ends up with a comprehensive model for the development of the field of Foreign Language Didactics, between object epistemology and subject epistemology, (section 5), and a discussion about the construction of the field, between internal theoretical formulation and external theoretical formulation. (section 6).

PALABRAS CLAVE

Didáctica de las Lenguas, Epistemología de las Ciencias, Formación del Profesorado, Pedagogía, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Sociología del Conocimiento.

KEYWORDS

Epistemology, Foreign Language Didactics, Pedagogy, Psychology and Sociology of Education, Knowledge Sociology, Teachers training.

*"Incluso en este ámbito [se refiere el autor a la producción intelectual de sus amigos], el contacto con la realidad de las cosas que estudian, está dirigido y determinado a distancia, pero de manera decisiva, por su modo de contacto con las cosas ordinarias de la vida, es decir, por su propio contacto con su propio equilibrio, es decir, por el contacto o ausencia de contacto que tienen con su verdad (que estén de acuerdo con ella -con su verdad profunda- o en desacuerdo, o separados de ella por un mito, una armadura, etc., lo cierto es que el sentido de su trabajo, el resultado de su investigación se resiente de ella), lo que demuestra que no hay dos tipos de relación con la realidad (uno racional y otro afectivo), sino sólo uno, y la relación con los objetos teóricos está también determinada por la relación consigo mismo" (Althusser, *Lettres à Franca* (1961-1973), Paris, Stock/IMEC, 1998, p. 256).*

1. ¡QUÉ BUEN PEDAGOGO ERA YO CUANDO NO SABIA NADA DE PEDAGOGIA!

Quiero despejar, en el dintel de este texto, toda veleidad de sabiduría, cualquier sospecha de tener lección alguna que dar sobre el asunto del que vamos a tratar. Aquí, como en tantos otros ámbitos de la realidad, me empeño en practicar el principio gramsciano, suavizando con el bálsamo del optimismo de la voluntad la llaga viva del pesimismo de la inteligencia. Una cosa es que crea firmemente que los profesores -los profesores universitarios de filología en lo que aquí nos concierne- hayan de formarse psicopedagógicamente y otra que piense que esa formación -caso de ser posible- tenga *per se* potencialidad alguna para mejorar sus prestaciones académicas. Mi experiencia personal -y lo que me es dado observar de la ajena¹- me lleva más bien a considerar que, como provocadoramente señalaba Pennac, éramos mejores pedagogos cuando no sabíamos nada de pedagogía². Reposada la polvareda que esta boutade levanta, el desahogo del escritor francés brilla con la fuerza de las verdades simples: con demasiada frecuencia, el interés por las cuestiones pedagógicas, que en su origen busca encontrar soluciones a los problemas que la práctica educativa nos plantea, nos abre a un campo tan vasto, controvertido, fragmentado, pantanoso, inseguro e inestable que quedamos atrapados en el fascinante dédalo encantador de sus discursos; cuando queremos darnos cuenta, nos hemos convertido en expertos de "la cosa educativa" (ciencias de la educación, pedagogía, didáctica³), ergotizamos sobre ella, publicamos sabios textos en los que citamos a los que nos citan para que nos citen... pero no hemos avanzado un ápice en despejar el mal que nos aquejaba. Lo único que ha ocurrido es que el objetivo de nuestras energías se ha desplazado: nuestros problemas concretos de enseñanza -esto es, nuestros problemas de enseñantes- nos interesan menos (con facilidad pasmosa nos desembarazamos de ellos echando la responsabilidad sobre otras espaldas⁴) y nos empleamos a fondo en estudiar y, sobre todo, en hablar de y sobre los de los otros. Este desplazamiento es tanto más fácil, tentador y gratificante cuanto que el nuevo campo es mucho más legitimado (prestigio de la investigación frente a la ausencia de prestigio de la docencia) y legitimador (sólo él ayuda a -y es condición imprescindible para- avanzar en la carrera universitaria). En estas circunstancias el pedagogo de oficio corre el peligro de convertirse en la copia de la certera caricatura al vitriolo que de él hacía, hace más de veinte años, un profesor de secundaria francés (que acabaría abandonando la enseñanza):

"establezco una clara diferencia entre el pedagogo y el enseñante. Este es alguien que hace lo que puede, en condiciones no siempre fáciles, para instruir a los niños o a los jóvenes con el fin de transmitirles conocimientos, hábitos de trabajo y pensamientos que son los suyos y sobre los cuales ha reflexionado un poco. El pedagogo, en cambio, es un señor llevado por una especie

de locura: la Pedagogía. Guiado por ella, despedaza, desmenuza los elementos vitales de un saber del que se burla totalmente, pero que le sirve de pretexto para números personales que están destinados en el fondo a valorarse a sí mismo. Dicho de otro modo, el pedagogo es un enseñante enfermo. Lo enojoso del caso es que los tratados de pedagogía de los que se alimenta, al contrario de los tratados sobre la pesca o la sífilis, no se han hecho para intentar curarle sino para acentuar su enfermedad. Porque están concebidos por pedagogos. Es algo así como si los tratados de psiquiatría estuviesen escritos por los huéspedes de los hospitales psiquiátricos"⁵.

2. LA PEDAGOGIA, O EL HUMILDE Y CONSCIENTE EJERCICIO DEL QUIERO Y NO PUEDO

Que un didacta comience su reflexión sobre la formación psicopedagógica del profesorado en los términos en los que se hace en el apartado precedente puede ser entendido como una provocación, cuando no como un recurso demagógico destinado a la galería, es decir a los miembros del teatro educativo que ocupan las butacas más baratas e incómodas, lejos del palco, los profesores de Primaria y de Secundaria. Parece, en todo caso, una manera de tirar piedras sobre el propio tejado. No negaré esto último: el ámbito de la Pedagogía está tan lleno de comportamientos soberbios que conviene llamar la atención sobre el hecho de que el pedagogo no tiene lecciones que dar, por el simple hecho de que -lo sepa o no- el que se dedica a ese oficio es un profesor que o bien no ha aprendido la lección o bien, para utilizar la estimulante fórmula de Hameline⁶, la ha perdido. Sólo cuando el discurso pedagógico parte de la conciencia -poco frecuente- de esa ignorancia o de esta pérdida comienza a poder ser útil.

¿Estoy insinuando que la pedagogía no puede aspirar a conocimientos ciertos? No, pero sus conocimientos no constituyen más que ciertos conocimientos sobre ciertos procesos. No producen saberes normativos generalizables. La demostración de la eficacia de determinados planteamientos teórico-prácticos en un contexto -espacial y temporal- educativo determinado no ofrece garantía alguna sobre sus potencialidades en otro ámbito. La Pedagogía -y por lo tanto la Pedagogía o Didáctica de las materias que constituyen el currículo de las titulaciones filológicas-, como todas las ciencias humanas con vocación de intervenir en la realidad, tiene no sólo una doble dimensión, explicativa y proyectiva, ambas inextricablemente ligadas y dialécticamente relacionadas entre sí, como señala Contreras⁷, sino también una dimensión de acción. El componente explicativo ha de orientar la regulación de la proyección y de la acción, pero la atención del pedagogo en el momento de la acción no se centra -como en el caso de las ciencias duras- en la expectativa de ver verificada su hipótesis sino, más bien, en entender lo que ocurre en esa acción y en producir -para sí y para los otros-, del modo más claro posible, una descripción explicativa de lo que no es ni puede ser más que un nuevo proceso, un acontecimiento singular, puesto que la presencia del sujeto -de una dinámica intersubjetiva, para ser más precisos- hace que el estudio de los hechos educativos esté imposibilitado para producir cualquier tipo de modelo replicable. La Didáctica se encuentra en esta difícil y paradójica situación: por un lado, tiene la obligación de sacar y dar lecciones de y para la práctica, por otro, debe renunciar a la ambición de aprender y de enseñar lección alguna al respecto de esa práctica. Toda la capacidad de influencia de la Didáctica se encierra en el equilibrio entre los dos términos de la paradoja, en el humilde y obstinado ejercicio de querer renunciando a poder. El educador, observa con pertinencia Meirieu⁸,

"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 le encorseta, escapar a los determinismos que le acechan" (p. 26).

No he dejado escapar por casualidad el término "educador". Creo que el profesor es el único auténticamente legitimado para construir y reconstruir incansablemente el campo de la Didáctica de la Disciplina de la que se ocupa. Legitimado por el modo lógico de producción de ese saber inane. Deslegitimado, sin embargo, por el funcionamiento del mercado educativo. En ese mercado, el profesor universitario de una disciplina, o bien está tan contento con su capital disciplinar que no ve qué pueda aportarle al cumplimiento de su tarea profesional la dimensión pedagógica (esa es la situación más común, como lo veremos más tarde) o bien se ve obligado a emplear una parte de sus energías en una lucha legitimadora (con frecuencia ciega y siempre agotadora) entre diferentes capitales disciplinares que optan (con procedimientos que no rehusan el ataque personal y en los que brillan por su ausencia las discusiones académicas) por el control del campo, o bien, en fin, se retira a hacer su trabajo interdisciplinar -que eso es lo propio de la didáctica- en el silencio de su gabinete. Peor lo tiene aún el educador no universitario: excluido del ejercicio de la investigación por sus condiciones de trabajo (su estatuto profesional le cierra el acceso al marco mínimo necesario -dedicación horaria, infraestructura, medios económicos, etc.- para su ejercicio), lo está también corporativamente, y en su caso sin matiz alguno: tiene simplemente prohibida la entrada en el campo de combate en el que las luchas legitimadoras tienen lugar⁹.

La división del trabajo entre teóricos y prácticos, entre enseñantes de materias o disciplinas y pedagogos, entre los expertos en el qué y los expertos en el cómo de la enseñanza tiene efectos desastrosos sobre la explicación, la proyección y la acción educativa. Mueran los pedagogos, pero viva la Pedagogía, ese debería ser el grito de todo pedagogo de oficio que se interese sanamente por mejorar la enseñanza. El mejor pedagogo es aquél que trabaja por su propia desaparición, aquél que pone sus energías en ceder los trastos al único que torea en la plaza: el profesor. Si hacer Pedagogía, o Didáctica, de una disciplina es pensar su práctica, el único lugar para hacerlo es el que ocupa el profesor que enseña esa disciplina. A condición, naturalmente, de que el profesor quiera no sólo pensar su práctica sino también dotarse de los instrumentos conceptuales para ello, es decir a condición que acepte que los conocimientos psicopedagógicos son tan necesarios para su trabajo como los conocimientos disciplinares de la materia de la que se ocupa.

Se habrá comprendido, pues, que mi llamada de atención en el apartado anterior no era un ataque a la validez de los conocimientos pedagógicos sino i.) a sus modos de producción, ii.) a su estatuto de verdad y iii.) a la fe en su capacidad de eficacia. Por ello, al concluir este segundo apartado, vuelvo a llamar la atención sobre el hecho de que, siendo necesarios, los conocimientos psicopedagógicos no guardan el secreto de la eficacia del enseñante. Ésta es el resultado de una dinámica complejísima cuyo misterio escapa tanto a los observadores como a los actores de los procesos educativos. Uno estaría tentado de decir que el impulso por aprender -y los resultados del aprendizaje, por lo tanto- está directamente relacionado con el impulso por enseñar y que, por ello, la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son, sobre todo, una cuestión de intercambio energético, de interacción afectiva. Pero olvidaríamos entonces los desastres que causan determinadas vocaciones de enseñanza y los dolorosamente improductivos que resultan los motivados esfuerzos de muchos estudiantes. De modo que lo único que la Pedagogía puede -y debe!- hacer es, como ya he dicho, intentar explicar algunas ocurrencias de esos procesos, dicho de otro modo relatar historias educativas, a ser posible a cargo de sus protagonistas.

3. EL FORCEJEO DE LA DIDACTICA PARA LEGITIMARSE EN EL AMBITO DE LOS SABERES UNIVERSITARIOS: EL CASO DE LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Se me habría entendido mal si, de lo que precede, algunos -aquellos que consideran que los únicos conocimientos que el profesor necesita para enseñar son los relativos a los contenidos de la disciplina o materia de la que se ocupa- tomasen pretexto para aumentar los cerrojos que a la Didáctica se ponen en los Departamentos Universitarios, con la excepción de los Departamentos de Didáctica y los de Ciencias de la Educación (aunque en éste último caso las Didácticas Específicas son con frecuencia huéspedes incómodos y no deseados, y en el primero se haga a veces todo menos Didáctica, pues su creación azarosa respondió con frecuencia a intereses corporativos que han lastrado su trabajo duraderamente). Estas resistencias -que por obvias y frecuentes no necesitan ser demostradas- precisan, para ser entendidas, algunas reflexiones interpretativas. A ello me dedicaré en los párrafos siguientes, focalizando mi análisis -que seguirá con frecuencia de cerca a Coste, Bernstein y Young¹⁰- sobre el caso de la Pedagogía/Didáctica de las Lenguas Extranjeras, lo que exige que hablemos primero del lugar que ocupan en los currículos universitarios estas últimas, las lenguas, y luego la pedagogía o didáctica de las mismas tanto en lo que se refiere a la práctica de su enseñanza como en lo que afecta a la teoría sobre esa enseñanza, no siendo esta última, desde mi punto de vista, otra cosa que, ya quedó dicho, el modo de pensar dicha práctica.

Las Lenguas Extranjeras ocupan en el currículo una posición mucho más ambivalente e incierta que el resto de las materias. El lugar que ocupan entre los dos extremos del espacio topológico disciplinar ha variado, a lo largo de los años, entre la rigidez, que cierra la disciplina sobre ella misma, centrando su definición curricular sobre los contenidos conceptuales para asegurarse así un estatuto científico, y la apertura, hacia otras disciplinas pero también hacia las demandas de los estudiantes y del mundo exterior a la Institución, corriendo en este caso el riesgo de comprometer el rigor disciplinar -tal como éste es entendido por la ideología científica dominante- y su lugar en la jerarquía de las disciplinas. La dimensión afectivo-cultural a la que los currículos de lenguas extranjeras se ha abierto en los últimos tiempos, ha dado origen a modelos procesuales de enseñanza que han cohabitado con una evolución curricular basada en contenidos, dibujando una curva que va del currículo cerrado al abierto, bajo la progresiva presión del inevitable reconocimiento del peso de lo experiencial, lo vivencial, en el aprendizaje lingüístico.

En algunas circunstancias -llama la atención Coste- la situación de ambigüedad de las lenguas extranjeras en los currículos es especialmente evidente. Es el caso de la dificultad de esta materia para integrarse o ser integrada en proyectos interdisciplinares (aunque la telemática, me parece, puede hoy situar las cosas a otro nivel, en la medida en que facilita la realización de proyectos interdisciplinares entre varios países, más aún si tenemos en cuenta los estímulos venidos de las distintas acciones propiciadas por proyectos como Comenius, Lingua, etc.); o la paradoja que representa la doble necesidad que tiene la materia lengua extranjera de organizarse de un lado -para alcanzar sus fines, dada su especificidad- según el modelo del *código integrado* (esto es, según un modelo organizativo flexible de la cultura escolar), y, de otro -para tener derecho al mismo estatuto que las otras disciplinas que rechazan el código integrado por considerarlo menos serio- según el modelo del *código serial* (a saber, según un modelo rígido), para utilizar la terminología acuñada por Bernstein. Si esto es válido en cualquier nivel educativo, lo es mucho más en el universitario donde las disciplinas de lengua extranjera -dado que, con alguna frecuencia, están más preocupadas que

otras materias por dar cabida a métodos innovadores, a la dimensión intercultural, a las relaciones activas con el entorno, etc.- *"se encuentran por ello en ruptura con la dinámica disciplinar esencialmente serial de su entorno académico y sufren por ello una depreciación de su imagen"*¹¹.

La situación española reciente, confirma este punto de vista general, pero dotándola de una singularidad. Toda la discusión en torno a la reforma educativa de las enseñanzas no universitarias conducida por los gobiernos socialistas (1982-1986) ha de ser entendida, en relación con la definición curricular, como un debate entre currículo cerrado y currículo abierto, en un proceso -paralelo a la deriva hacia la derecha del partido gobernante- que ha ido de lo abierto a lo cerrado¹². Pero a la hora de definir los currículos de lenguas extranjeras, el triunfo final del currículo cerrado ha producido una contradicción: el modelo comunicativo de enseñanza-aprendizaje que en ellos se defiende no es compatible con la existencia de los contenidos curriculares comunes que, sin embargo, se imponen. Es cierto que esta obligatoriedad se relaja por dos aliviaderos: uno es la invitación, que atraviesa el conjunto del currículo, a tener en cuenta la diversidad de los públicos; el otro, buscado o no, la manera en la que los contenidos han sido, finalmente explicitados, una mezcla de formulación muy abstracta y de precisión muy borrosa que, a fin de cuentas, permite al profesor toda clase de concretizaciones tanto en cuanto a los contenidos como en cuanto a la metodología.

Pero no es, sin duda, por inadvertencia, por lo que las lenguas extranjeras gozan de una menor definición que las otras materias en el marco de un currículo educativo globalmente escurrido hacia la rigidez. Es más bien debido al lugar secundario que las lenguas extranjeras ocupan en la jerarquía de los saberes. El sistema social puede permitirse ser menos exigente con disciplinas menos prestigiosas.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones del mayor o menor prestigio de las disciplinas? Según Young, dos son las características comunes a las disciplinas mejor colocadas en la jerarquía de los saberes: estar fundamentadas en el código escrito más que en el oral; ser susceptibles de técnicas de evaluación formal. Está claro que las concepciones actuales sobre el lenguaje y los modelos para la apropiación de las lenguas caracterizan la disciplina de enseñanza de las lenguas por criterios opuestos a los que garantizan el prestigio. Pero como el nivel de prestigio está en relación directa con la mayor o menor flexibilidad y apertura curricular, entonces, cuanto más ocupa una disciplina los primeros puestos en la jerarquía, más resistencias ofrece a los cambios curriculares, tendiendo hacia el código serial. Forquin¹³ lo resume con claridad:

"Es en los sectores más prestigiosos del sistema educativo, esto es, en aquéllos a los que van los mejores alumnos y donde se transmiten los saberes dotados de la mayor legitimación académica, en los que las resistencias a la innovación son las más fuertes" (p. 104).

Naturalmente, esta depreciación alcanza también a la Didáctica. Y no hay que dejarse engañar por el hecho de que la Didáctica de las Lenguas Extranjeras esté hoy mejor situada que la de otras materias. Su vitalidad se funda en una dinámica inversa a la de las disciplinas que ocupan los primeros puestos en la jerarquía: su prestigio lo busca en la innovación, más que en la tradición, en una "solidaridad orgánica" -en la que los individuos, pero también las disciplinas, son contemplados como complementarios y no sometidos a valores comunes o generalizadores- más que en una "solidaridad mecánica" -en la que es la generalización de normas y comportamientos la que se impone por medio de los mecanismos de coacción del

sistema universitario¹⁴. Por ello, la relativa implantación de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras -incluido la del español como lengua segunda- en algunos Departamentos de Filología, no se debe a que haya sabido imponerse frente a las disciplinas no didácticas como resultado de una victoria en el marco de luchas internas a la academia. En realidad, es más bien el lugar cada vez más importante que las lenguas extranjeras ocupan en el mercado productivo el que mejor explica esta ascensión, porque las formas de selección, clasificación y distribución así como las de transmisión y evaluación del saber en un determinado sistema de enseñanza están condicionadas por las formas de distribución del poder y los principios de control de la propia sociedad¹⁵.

Es esta ascensión externa del valor de las lenguas la que explica que los Departamentos de Filologías de Lenguas Extranjeras no hagan hoy ascos en nuestro país a la enseñanza de las lenguas que hasta hace poco consideraban un estorbo para las verdaderas tareas científicas. Hoy, el prestigio social externo otorga a las lenguas una legitimación universitaria interna que es aprovechada por los Departamentos para justificar, por ejemplo, aumentos de plantilla que refuercen sus oportunidades en el juego de fuerzas interdepartamentales. Es la misma demanda externa -que exige que esa enseñanza de las lenguas conduzca a resultados prácticos rápidos y comunicativamente eficaces- la que ha despertado, dentro de esos mismos departamentos, el interés por las cuestiones metodológicas y, por lo tanto, por la Didáctica. Pero eso no supone una preocupación real por las complejas cuestiones pedagógicas en las que la dimensión del sujeto (del enseñante y del aprendiz) es esencial. La Didáctica que desde esas instancias se construye está exclusivamente fundada sobre el objeto, la lengua, al que las ciencias del lenguaje otorgan un prestigio que desde los Departamentos Filológicos no creen que podría venirle de la pedagogía. Se trata, en la mayoría de los casos, de hacer de la Didáctica un mero campo de aplicación de la Lingüística (y de hecho ésa -*Lingüística Aplicada*- es la denominación que con frecuencia se emplea para designar las asignaturas que abordan problemas relativos a la enseñanza de lenguas¹⁶). En los apartados 5 y 6 desarrollaré ampliamente estas cuestiones al tratar la problemática de la construcción del campo de la Didáctica de las Lenguas, entre la focalización sobre el objeto y la focalización sobre el sujeto, por un lado, y entre el aplicacionismo y la autonomía, por otro. Ahora, para concluir aquí, señalaré únicamente que esta emergencia de las lenguas y el modo aplicacionista de abordar su Didáctica en los Departamentos Filológicos, sirve los intereses de todos los miembros de éstos: de un lado, los de los que se dedican a la teoría lingüística, que ven así asegurado el campo de aplicación del resultado de sus investigaciones las cuales, de rebote, encuentran legitimado su interés social; del otro, los de los que practican la enseñanza de las lenguas, que ven prestigiada su actividad por el interés que le prestan las disciplinas reconocidas como científicas.

4. LA PSICOLOGIA Y LA PEDAGOGIA HACEN LAS PACES EN TORNO A LA SOCIOLOGIA

En un texto que habla de la formación psicopedagógica del profesorado universitario no sería adecuado un comportamiento avestruzista que simulase olvidar el enfrentamiento entre los dos campos (el psicológico y el pedagógico) que tradicionalmente compiten por la hegemonía en el ámbito de la educación. Con mucha frecuencia se han opuesto los procesos evolutivos y los procesos educativos. En particular, los pedagogos se han quejado del rol aplicacionista al que la Psicología sometía el campo de la Pedagogía. Un caso particular de

esta confrontación es la larga marcha de la Didáctica de las Lenguas hacia su autonomía, de cuya peripecia hablaremos más adelante (en el apartado 6).

Con la Psicología Histórico-cultural este litigio pierde su pertinencia en la medida en que, como señala Alvarez¹⁷, las relaciones entre Psicología y Pedagogía no se plantean ya en términos de dependencia epistémica sino de solidaridad explicativa puesto que, por una lado, *"la modalidad específica de desarrollo y de construcción del pensamiento en nuestra especie es la educación, la cual se convierte así en el mecanismo evolutivo central del desarrollo humano"* (p. 42) y, por el otro, en justa correspondencia, *"el desarrollo de los procesos psíquicos no puede ser estudiado [...] haciendo abstracción de la intervención educativa"* (ibidem). Esta concepción dialéctica de las relaciones entre Psicología y Pedagogía había sido señalada de manera muy precisa por Vygotski tempranamente. En 1927¹⁸, el autor ruso señalaba, en efecto, que *"la psicología cultural no tiene que esforzarse en extraer de sus leyes las derivaciones pedagógicas ni en adaptar sus tesis a la explicación práctica en la escuela, porque la solución al problema pedagógico está contenida en su propio núcleo y la educación es la primera palabra que menciona"* (p. 177). La Psicología Histórico-cultural puede así escapar a la acusación de psicologismo con que se adjetiva desde la Pedagogía la mirada que la Psicología arroja sobre los fenómenos pedagógicos y humanos en general. Investigación psicológica y trabajo curricular serían desde esa perspectiva la misma cosa en la medida en la que, por ejemplo, el que quiera saber cómo el psiquismo humano -las funciones psicológicas superiores- surge y funciona está obligado a crear las condiciones que permitan observar el proceso, proponer los instrumentos de mediación adecuados a las características y a la evolución de ese proceso, etc. Y lo mismo cabe decir de cualquier otro proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido el de la lengua o de la literatura, pongamos por caso. Ahora bien, la creación de las condiciones óptimas para cada aprendiz es justamente la función del educador y, por lo tanto, la de los procesos educativos, sean estos escolares (y de cualquier nivel de escolaridad) o no. La perspectiva abierta por la Psicología Histórico-cultural devuelve de este modo a la educación el control del hombre a la vez que pone en manos de los educadores el control de la educación. Y ésta última, lejos de ser una actividad ciega y atentista, permite, al contrario, como subraya Del Río¹⁹, orientar conscientemente el proceso histórico de construcción del hombre y, en concreto, los procesos de construcción de los aprendizajes mediante los cuales la maduración y remodelación de los procesos psicognitivos son acelerados, potenciados o retardados en cualquier etapa de la existencia de los sujetos.

Superada esta confrontación entre Psicología y Pedagogía, convendrá no olvidar que los procesos educativos, incluso cuando se reducen al mero ejercicio de estudio individual, no sólo están penetrados por los procesos sociales, sino que son una categoría de procesos sociales y que, como tales, están condicionados por el lenguaje socialmente marcado. Es lo que nos recuerda Gumperz²⁰:

"Todo aprendizaje de una experiencia se funda sobre convenciones comunicativas compartidas, aunque por lo general no verbalizadas, y sobre acuerdos sobre los objetivos a alcanzar" (p. 120).

Los procesos educativos son entonces procesos socio-ecológicos en los que lo esencial no son sólo los contenidos ni las técnicas de enseñanza sino todo el conjunto de

"las condiciones del aprendizaje, dicho de otra manera, [...] los aspectos de la situación y de la experiencia, del alumno y del profesor, que tienen una incidencia sobre la transmisión²¹ del saber y sobre la definición de las adquisiciones" (p. 117).

Lo que ocurre en el aula son, pues, procesos interactivos socialmente determinados, en cuyos resultados intervienen solidariamente tres factores (estrategias pedagógicas, contenidos de los programas y lo que los participantes -profesores y estudiantes- llegan a comprender). Pero, detrás de cada uno de esos factores, los procesos sociales exteriores al aula, y entre ellos los procesos educativos no formalizados, están inexorablemente presentes.

El éxito académico del estudiante, en estas circunstancias, depende tanto de lo que ocurre dentro como de lo que sucede fuera del aula, y por ello el profesor está llamado a intentar apropiarse de lo que, con Porcher²², denominaremos una *competencia pedagógica* que supone en la práctica el dominio de una doble competencia comunicativa: por un lado, la capacidad de comunicar a los alumnos lo que Gumperz llamaba "*las sutilidades de la organización social de la clase*", pues entre las condiciones del éxito de los estudiantes está el saber que tienen sobre el funcionamiento de los acontecimientos pedagógicos, dado que ese saber es parte constitutiva de los esquemas que orientan la comprensión de los propios acontecimientos:

"Para aprehender la dimensión comunicativa de los procesos didácticos, es esencial conocer cuál es exactamente el conocimiento que de esos esquemas tienen los participantes, la manera como la información relativa a esos esquemas es indicada y adquirida, y en qué medida el aprendizaje depende del origen sociocultural"²³.

Pero, a la vez, y por otro lado, la competencia comunicativa que la transmisión del saber supone depende de una competencia lingüística: el que llega a la Escuela, al Instituto o a la Universidad dominando el código lingüístico legitimado por las políticas y las ideologías educativas dominantes ha hecho la mitad del camino y ocupa la *full position* en la carrera educativa.

Tres observaciones para concluir este apartado: i.) una gran parte de los fracasos en el campo de la educación reglada se debe a una limitación de los estudiantes en uno o los dos de estos ámbitos que caracterizan la *competencia comunicativa propia de las interacciones de enseñanza-aprendizaje*; ii.) el profesor, por ello, ya lo hemos dicho, habría de aspirar -como objetivo constante de su formación profesional- a construirse una competencia pedagógica que le capacitase para crear marcos de intervención pedagógica conducentes a ayudar a los estudiantes a reducir esas limitaciones; iii.) esos marcos deberían tener en cuenta la necesidad -para tratar en justicia a cada estudiante- de introducir en la educación institucional los procedimientos de la educación social, único modo de tomar en cuenta las capacidades y estrategias socialmente construidas que los aprendices aportan, en cada momento y según su particular capital cultural, a su llegada a las distintas etapas la enseñanza institucional. Creo que es Cole quien nos recuerda que la zona de desarrollo próximo no es la distancia que va del pasado del profesor al futuro del alumno, sino del presente del alumno a su propio futuro. Respetar el presente del alumno, para partir de él y permitirle así construir su futuro, exige esta toma en cuenta de su pasado social y la gestión de esa ZDP según la competencia pedagógica descrita. Pero el profesorado universitario de los Departamentos de Filología no estará preparado para esta tarea mientras siga construyendo sus concepciones didácticas a partir únicamente de sus concepciones lingüísticas, es decir mientras fundamente sus teorías y sus prácticas sobre una epistemología del objeto.

5. DE LA DIDACTICA CENTRADA SOBRE EL OBJETO A LA DIDACTICA CENTRADA SOBRE EL SUJETO

Desde hace tiempo, y de maneras diversas, Puren²⁴ viene defendiendo que la Didáctica de las Lenguas, habiendo evolucionado desde una epistemología del objeto a una epistemología del sujeto, ha perdido su fe en las metodologías fuertes constituidas, abriéndose al eclecticismo. No se ve por qué lo uno ha de conducir inexorablemente a lo otro. Más bien cabría sostener, como también lo hace Puren en otros momentos, que una Didáctica construida sobre una epistemología del sujeto, demanda una práctica compleja y una epistemología de la complejidad, o dicho de otro modo, exige hacer un lugar a una concepción científica de lo impreciso. Pero Didáctica compleja o Didáctica de lo impreciso y eclecticismo didáctico no son lo mismo. Es la convicción de la necesidad de tener en cuenta la complejidad de los procesos humanos y, en concreto, de los procesos educativos la que me ha conducido a mantener en los apartados 1 y 2 de este texto afirmaciones que han podido aparecer como provocadoras, y la que, en definitiva, guía toda la reflexión que estoy haciendo desde el comienzo de estas páginas. Con esta salvedad -que la centración sobre el sujeto no tiene que desembocar necesariamente sobre el eclecticismo, pero sí sobre la complejidad-, el esquema evolutivo del campo de la Didáctica de las Lenguas, organizado entre los polos extremos *objeto* (lengua-cultura) <-> *sujeto* (profesor-aprendiz) que Puren propone me parece no sólo sostenible sino enormemente productivo y, como él mismo afirma, poseedor de un gran poder explicativo. Sólo para ofrecer una visión panorámica del paisaje que el modelo de Puren puede ofrecer reproduzco aquí uno de sus esquemas²⁵:

OBJETO LENGUA <-----> SUJETO APRENDIZ

a. selección lingüística

análisis estadístico: frecuencia, distribución	análisis estadístico: disponibilidad	análisis previo de las necesidades de lenguaje	toma en cuenta de las necesidades de lenguaje durante el aprendizaje
--	---	--	---

b. descripción lingüística

<i>Lingüística estructural</i> (la lengua como sistema)	<i>Análisis contrastivo</i> (sistema L1 vs sistema L2)	<i>Lingüística de la Enunciación</i> (el locutor nativo o el aprendiz en la lengua)	<i>Interlengua</i> (la lengua del aprendiz)
---	--	--	---

c. tipología de ejercicios

ejercicios cerrados ejercicios guiados ejercicios estructurales	ejercicios abiertos ejercicios creativos ejercicios de reemplazo
---	--

d. psicología del aprendizaje lingüístico

<i>teorías de la recepción</i>	<i>teorías de la reacción (conductismo)</i>	<i>teorías de la construcción</i>
------------------------------------	---	---------------------------------------

El lector se habrá dado cuenta de que el proceso evolutivo que este esquema dibuja permite leer cada uno de sus momentos a partir del modelo de explicación de la jerarquía de saberes que planteábamos en el apartado 3 (código serial/solidaridad mecánica *versus* código integrado/solidaridad orgánica) y situarlos en algún lugar de los dos extremos de definición curricular (abierto *versus* cerrado) a los que nos referíamos también en ese párrafo. Pero no quiero ser más explícito al respecto porque lo que me interesa traer aquí ahora, por ser mucho más útil para el desarrollo de mi reflexión, son las cuatro observaciones que, en las páginas 11 y 12 del mismo texto del que tomo el esquema, hace Puren sobre lo que la inscripción fuerte del sujeto en la didáctica de las lenguas supone para el desarrollo teórico-práctico de esa didáctica hoy:

- el sujeto es, naturalmente, el experto en las disciplinas que interesan a la didáctica (el lingüista, el historiador, el sociólogo, el antropólogo) y el didacta, pero sobre todo el enseñante y el aprendiz;
- este último no es un sujeto pasivo ni un sujeto reactivo sino un sujeto activo, constructor de sus propios saberes;
- ese sujeto aprendiz está considerado como comprometido en un proceso de adquisición de saberes, pero también de procedimientos, comportamientos y actitudes, lo que conduce a considerar que el aprendizaje de la lengua-cultura se construye como resultado de la toma de palabra y del comportamiento del sujeto en interacciones comunicativas concretas;
- estas implicaciones de la toma en cuenta del sujeto demandan un tipo de práctica de enseñanza-aprendizaje que permitan al aprendiz implicarse como sujeto enunciador de un discurso personal.

Es el olvido de esta dimensión del sujeto y de sus consecuencias -o quizás su exclusión consciente, para defenderse de los efectos que para el estatuto científico de la enseñanza de la lengua y su didáctica tiene la admisión de esa dimensión- el que explica la lamentable reducción de la Didáctica a la Lingüística en la mayoría de los Departamentos de Filología, a la que nos hemos referido en el apartado 4.

Pero frente a esta exclusión del sujeto puede existir la tentación contraria de menoscabar la importancia de la dimensión del objeto en la construcción de la Didáctica, es decir en el practicar y pensar la enseñanza de las lenguas. Es de la problemática de este riesgo y de sus implicaciones de lo que vamos a tratar en el apartado siguiente.

6. HACIA UNA DIDACTICA DE LAS LENGUAS AUTONOMAS: EL DILEMA TEORIZACION INTERNA VERSUS TEORIZACION EXTERNA

En otros lugares²⁶, hace ya algún tiempo, he intentando mostrar, tras los pasos de otros²⁷, cómo la Didáctica de las Lenguas se ha ido construyendo en un largo proceso en el que ha precisado reivindicar a la vez su carácter científico y su autonomía epistémica. Bajo la presión de esta doble exigencia esa disciplina ha sido constreñida a edificarse en un espacio delicado y contradictorio que la ha colocado en el centro de dramáticos combates legitimadores. Durante mucho tiempo ha necesitado, para obtener el derecho a la existencia, por un lado, exhibir su relación de filiación con disciplinas ya constituidas y reconocidas; por otro, rebelarse contra el padre que tras haberle dado la vida amenazaba con devorarla. Así, en un primer momento, en los años 50, la aspiración de la Pedagogía de las Lenguas a edificarse como ciencia se satisface con el ennoblecimiento que la Lingüística le otorga, al precio de dejarse someter enteramente por ella. Veinte años después, hacia 1970, la aguda conciencia de que su evolución e identidad quedan comprometidas en ese modo de existencia tutelada, al constatar que los procesos de aprendizaje de los que se ocupa necesitan, para ser entendidos y gestionados, de la cooperación de un conjunto de disciplinas, renuncia a aquella paternidad única para afirmar su origen mestizo, en la encrucijada de las Ciencias Humanas. Esperaba así alcanzar su autonomía disciplinar, pero lo que hacía era extender su dependencia. En efecto, cada una de las ciencias mentoras aspiraba a tener una parcela de influencia en ese nuevo campo emergente. Una década más tarde, en los 80, la respuesta, por parte de algunos, con Galisson como jefe de filas, a esta múltiple voluntad de dominación fue -como suele suceder en estos casos- radical: negaron a cualquier disciplina el derecho a la pretensión de meta-ciencia de la Didáctica de las Lenguas. Otros, en cambio, prefirieron volver a la órbita lingüística, lo que fue vivido por los primeros como una auténtica traición. En fin, otros aún, entre los que me encuentro, no creen necesario afiliarse a ninguno de los bandos, considerando que la relación preferencial de un ámbito de reflexión y de acción -la medicina, por ejemplo- con otro -por ejemplo la biología o la anatomía- no reducen para nada la independencia y especificidad del primero. Lo mismo sucede en el caso de la Didáctica de las Lenguas.

Pero analicemos los términos del enfrentamiento actual a partir de una discusión reciente auspiciada por la revista que dirige Galisson, *Etudes de Linguistique Appliquée*²⁸. Galisson -y con él Puren, aunque no siempre utilicen la misma terminología- sostiene que las disciplinas de intervención o praxeológicas como la Didactología de las Lenguas-Culturas -que es su modo de nombrar la Didáctica de las Lenguas- no pueden construirse más que a partir de una *teorización interna*. Todo lo que sea depender de una disciplina ya constituida -y en especial, en nuestro caso, de la Lingüística, que "*ha desalojado a las lenguas de su papel esencial de instrumentos de comunicación, para hacer de ellas, sin razón que lo justifique, objetos de estudio afectados al entrenamiento intelectual*" (p. 77)- es someter la Didáctica de las Lenguas a la perversión que representa la *teorización externa* o el aplicacionismo:

"Reconocer a la lingüística como meta-disciplina de la enseñanza de las lenguas conduce a hacer de ella paso obligado de la reflexión de los investigadores de la didáctica colocándoles de facto en situación de aplicadores" (p. 79).

Las posiciones que yo he manifestado en el apartado 3 de este texto, no me hacen sospechoso de aplicacionismo. Eso me da libertad para colocarme en esta polémica del lado de Sachot que juzga que en Didáctica de las Lenguas hay un componente didáctico y un componente lingüístico y que ambos han de considerarse no como externos a aquélla sino

como sus *referencias internas implicadas*. Mi libertad para sumarme a él es tanto mayor cuanto que ese era el planteamiento que -con razonamientos en parte semejantes a los suyos- sostenía yo hace años²⁹. Resumiré la argumentación de Sachot en una cita:

"Existe un lazo 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 los fundamentos teóricos internos posibles debe necesariamente venir de la ciencia o de las ciencias que tienen por objeto la materia o las materias de las que esa disciplina está constituida. Lo que no quiere decir que haya identificación entre esa 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. La lingüística, en consecuencia está implicada como referencia interna en la didáctica de las lenguas. Lo que no implica de ninguna manera que la didáctica de las lenguas pueda deducirse de la lingüística" (pp. 64-65).

Y la misma argumentación es válida para el otro componente del binomio, la Didáctica, por lo que, termina concluyendo Sachot,

"si las disciplinas focalizadas sobre el objeto [en nuestro caso el objeto lengua] constituyen el primer pilar de la formación profesional de los enseñantes, la didáctica [disciplina focalizada sobre el sujeto] debería constituir el segundo"(p. 20).

Entiendo que esta argumentación supera el dilema aparentemente insalvable entre epistemología del sujeto y epistemología del objeto. Ambas colaboran a la construcción de la Didáctica de las Lenguas. Por lo demás, y con esto terminaré este apartado, la *teorización interna* que, convengo, es la condición indispensable de la autonomía de una disciplina, no depende tanto de que disciplinas externas sean convocadas al propio campo sino de que el motor de la reflexión y de la acción sean los actores de ese campo, sus teorizaciones y los problemas -prácticos en el caso de la Didáctica de la Lengua- que en él tienen que abordar. Pero como eso lo he dicho ampliamente en los textos antes citados reenvío a ellos para más amplia información³⁰.

7. CONCLUSION

El largo y ambicioso camino realizado hasta aquí pide concluir con algunas observaciones que resuman lo esencial del recorrido. Lo haré en forma de puntos breves.

- La dimensión psicopedagógica -acompañada de la sociológica- es un componente de la competencia profesional del profesor universitario tan imprescindible como la dimensión curricular relativa a los contenidos de la materia que enseña.
- Sin embargo, una buena formación en ambos campos no asegura *per se* su eficacia docente la cual es el resultado de una dinámica enormemente compleja muchos de cuyos componentes escapan a su observación y a su control.
- Las frecuentes resistencias del profesorado universitario de las Areas Filológicas a admitir la pertinencia de la formación socio-psicopedagógica han de interpretarse como modos de defensa de su capital cultural, en el marco de las luchas hegemónicas que, por situarse en los primeros puestos de la jerarquía académica de los saberes, tienen lugar en la Universidad.

- En el caso concreto de las Lenguas, su prestigio peligra si se subrayan sus componentes subjetivos, afectivos, culturales... Por ello, desde los Departamentos de Filología, la Didáctica de las Lenguas tiende a ser concebida como un campo de aplicación de una disciplina, la Lingüística, que, ocupando un alto lugar en la jerarquía de los saberes legitimados, legitima con su prestigio la depreciada tarea de enseñar lenguas.
- Sin embargo, durante los últimos años, la irrupción del sujeto ha determinado un rápido tránsito de la disciplina de una focalización sobre el objeto a una focalización sobre el sujeto y es la dirección marcada por ese desplazamiento la que permite entender los cambios (teóricos, metodológicos, prácticos...) que han tenido y están teniendo lugar en el campo.
- Esta presencia fuerte -y no prevista- del sujeto en el momento actual, así como las luchas entre los distintos actores disciplinares e interdisciplinares por hegemonizarlo explican el carácter dramático de las reflexiones y de las acciones que tienen lugar en el campo.
- En el caso concreto de la Didáctica de las Lenguas la oposición objeto/sujeto se torna en una dura confrontación entre aplicacionismo/autonomía o teorización interna/teorización externa.
- Esta oposición puede encontrar su superación en una propuesta que, sin reducir la importancia del sujeto, otorgue a las disciplinas psicopedagógicas y a las lingüísticas el carácter de referencias internas implicadas de la Didáctica de las Lenguas.
- Este planteamiento implica, además, que es el propio profesor de lenguas el que tiene el papel preponderante en la construcción del campo de dicha didáctica.
- Pero este privilegio no puede obtenerlo el profesor sino al precio de inscribir su acción profesional -y la de sus alumnos- en alguna de las modalidades de la investigación-acción comprometidas con los procesos de mejora social y educativa.
- Desde esta perspectiva, la Didáctica de las Lenguas es, en resumen, el trabajo teórico-práctico del profesor y de sus alumnos. Ese es también el lugar de la formación psicopedagógica del profesor y el origen de las demandas que para su propio progreso teórico y práctico se manifiestan.

NOTAS

1 La tarea de observación es en ambos casos extremadamente difícil. Múltiples resistencias, disfrazadas de variadas formas (indiferencia de la autosatisfacción, necesidad de autoestima, desplazamiento de responsabilidades hacia otros -los estudiantes, "que ya no son como los de antes"; la sociedad y/o la universidad, "que no propician el esfuerzo, el trabajo, el espíritu crítico, etc."; los colegas, "que son incompetentes, vagos y utilizan métodos trasnochados contra los que nuestros renovados y renovadores esfuerzos nada pueden"...), nos impiden ver lo que es una evidencia: que hemos perdido fuelle, que la docencia nos parece un arte menor que no nos motiva suficientemente, que la rutina nos ha comido el ánimo...

2 PENNAC, Daniel (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.

3 Anuncio desde ahora que renuncio a entrar aquí en cualquier tipo de discusión esclarecedora de las relaciones -de inclusión, exclusión, identidad...- que puedan existir entre los ámbitos designados por estos tres términos.

4 Ver nota 1.

5 DUNETON, C. (1984). *A hurler les soirs au fond des collèges*. Seuil: Col. Points, p. 172.

6 HAMELINE, D. (1997). "Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause". *Revue Française de Pédagogie*, 120, pp. 7-16.

7 CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.

8 MEIRIEU, Ph. (1997). "Praxis pédagogique et pensée pédagogique". *Revue Française de Pédagogie*, 120, pp. 25-38.

9 El lector habrá notado que utilizo aquí, libremente (como lo haré en otros lugares del texto), una terminología que ha sido acuñada en Francia por Pierre Bourdieu. Quien desee conocer o recordar el contenido preciso que Bourdieu da a términos como capital cultural o simbólico, legitimación, campo, etc. puede acudir, además de a su *Questions de sociologie* (Paris, Editions de Minuit, 1980), y puesto que estamos hablando desde el mundo de la educación, a textos como *Les héritiers*, en colaboración con J.C. Passeron (Paris, Editions de Minuit, 1964), *La reproduction*, escrito también con el propio Passeron (Paris, Editions de Minuit, 1970), *Homo Academicus* (Paris, Editions de Minuit, 1984), o *La Noblesse d'État, Grandes Écoles et esprit du corps* (Paris, Editions de Minuit, 1989), los dos últimos útiles para entender algunas cosas sobre el funcionamiento de la corporación universitaria. Que Bourdieu se haya convertido hoy -por el lugar que ocupa y por los modales que utiliza- en uno de los mandarines que tan agudamente ha criticado no niega ningún interés a sus análisis, que, naturalmente, no pueden ser más que parciales, si no partidistas. Su implicación activa en los combates sociales en los últimos tiempos da mayor interés y actualidad, si cabe, a su pensamiento.

10 COSTE, D. "Langue et curriculum". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, Enero 1995, pp. 79-43 y "Curriculum et Pluralité". *Études de Linguistique Appliquée*, 98, pp. 68-84. BERNSTEIN, B. "Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement". En B. Bernstein (1975), *Langages et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, cap. 11, pp. 263-327. YOUNG, M.F.D. (1972). "On the Politics of Educational Knowledge". *Economy and Society*, 1.2., pp. 193-215.

11 Coste in *Langue et curriculum*, p. 92 (vide nota 10).

12 Véase a este propósito, por ejemplo, los jugosos análisis hechos por la *Plataforma Asturiana de Educación Crítica* en su *Por una revisión crítica de la reforma educativa*, Gijón, 1995.

13 J.C. FORQUIN, J.C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2ª ed. Paris y Bruselas: De Boeck Université.

14 Ver a este propósito, y sobre esta terminología, el texto de Bernstein citado en la nota 10.

15 Veremos en el apartado siguiente la importancia que esto tiene en los condicionamientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y qué exigencias plantea a lo que denominaremos *competencia pedagógica* del profesor.

16 Y cuando por descuido se ha deslizado en los programas el término didáctica -o incluso el de metodología- se apresuran, como en estos momentos está ocurriendo en algún Departamento de alguna Universidad, a cambiar la denominación en la primera ocasión posible, por ejemplo, con motivo de la revisión de los planes de estudio.

17 ALVAREZ, A. (1990). "Diseño Cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". *Infancia y Aprendizaje*, 51/52, pp. 41-77.

18 VYGOTSKI, L.S. (1990). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. En *Obras Escogidas I*. Madrid: Aprendizaje Visor (la cita la tomo de Alvarez, op. cit. en nota 17).

19 RIO, P. del (1990). "ZDP y Zona Sinérgica de Representación: el espacio instrumental de la mediación social". *Infancia y Aprendizaje*, 51/52, pp. 191-244.

20 GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: Minuit.

21 Doy a este término de "transmisión", utilizado aquí por Gumperz, el sentido que le corresponde dentro de las concepciones de la Psicología Histórico Cultural: *transmettre* quiere decir entonces colaborar a la construcción del psiquismo humano sobre la base del trabajo que se realiza en la zona de desarrollo próximo.

22 PORCHER, L. "Chemins pour une formation des enseignants". *Bulletin du URL*, 4, Paris: CNRS/INALF.

23 GUMPERZ, op. cit. en nota 20, p. 128.

24 PUREN, Ch. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Hatier; (1996). "Approche communicative et éclectisme: constat et perspectives". *Boletín Informativo de Lenguas*, VII, Madrid: CEP de Villaverde, pp. 18-22; (1997). "Concepts et conceptualisation en didactique des langues. Pour une épistémologie disciplinaire". *Études de Linguistique Appliquée*, 105, pp. 11-125; (1998). "Perspective objet et perspective sujet en Didactique des langues-cultures". *Études de Linguistique Appliquée*, 109, pp. 9-37.

25 Lo tomo, traduciéndolo, de las páginas 17-18 de su artículo de 1998, citado en la nota 24.

26 Principalmente en "De la lingüística aplicada a la lengua implicada o la construcción histórica del campo de la didáctica de las lenguas", *ELTS. Boletín de FAPIE* (Federación de Asociaciones de Profesores de Inglés de España), nº 1, 1992, pp. 7-14, y en "De la teoría y de la práctica en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras", En L. Montero Vega y J.M. Vez Jeremías (1993) (Eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 213-232). Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.

27 Fundamentalmente de R. Galisson que es quien, en Francia, más ha trabajado por intentar ofrecer un estatuto de autonomía a la Didáctica de las Lenguas y al que, aún no estando enteramente de acuerdo con él debo mucho de lo poco que sé en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas. Su aportación concreta en el ámbito al que aquí nos estamos refiriendo puede rastrearse en el nº 79 de la revista *Études de Linguistique Appliquée* -

un monográfico del año 1990, en el que él reúne veinte años de artículos dedicados a esta temática bajo el título *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-culture. Vingt ans de réflexion disciplinaire*- y en estos tres textos suyos posteriores: (1994). "Un espace interdisciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. États des lieux et perspectives". *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 25-37; (1994). "Formation à la recherche en Didactologie des langues-cultures". *Études de Linguistique Appliquée*, 95, pp. 119-159; (1997). "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimés?". *Études de Linguistique Appliquée*, 95, pp. 73-92.

28 En el número 105, del primer trimestre de 1997. En la discusión participan M. Sachot con un texto titulado "La didactique des disciplines au milieu du gué" (pp. 56-72) en el que responde al artículo de Galisson en la *Revue Française de Pédagogie* que he citado en la nota 28. Galisson replica directamente con un nuevo artículo (ver también la nota 27) y Puren interviene de forma indirecta en otro texto del mismo número de la revista: "Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire", pp. 111-125.

29 Véanse los artículos citados en la nota 26.

30 Ver en particular el esquema de construcción y funcionamiento del campo, en el que la Didáctica de las Lenguas, cuyo centro motor es la práctica del aula, es construida, singularmente, por cada profesor como resultado de su reflexión y de su acción en un diálogo privilegiado con las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Educación, pero que no desdeña ninguna aportación que cualquier otra ciencia podría hacerle. El peligro de aplicacionismo queda conjurado cuando el principio rector de ese diálogo es volver del revés la dinámica aplicacionista: no es la Didáctica de las Lenguas la que trabaja al servicio de las otras disciplinas sino éstas las que son puestas a trabajar por aquélla para responder a los interrogantes que la práctica de enseñanza plantea en cada caso.