

## DE LA GENEALOGÍA A LA BIOGRAFÍA: ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años?

Miguel Ángel Zabalza  
Universidad de Santiago

\*Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

*-El mundo es eso -reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.*

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fueguitos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende+.

Eduardo Galeano: *El libro de los abrazos* (pág. 1)

D. Antonio Bolívar, coordinador de este nuevo número de la Revista \*Profesorado+, que aparecerá bajo el epígrafe general de *Los estudios curriculares en España* me ha ofrecido, generosamente, la oportunidad de sumarme con una pequeña aportación al desarrollo de este tema tan sugerente. La estructura del número como habrán podido comprobar se basa en un artículo del prof. Juan Manuel Moreno que servirá de base para un diálogo-debate entre cuantos hagamos alguna aportación al número:

*\*Por eso cada uno de nosotros, nos señala Bolívar en su carta de invitación, elaboraría su trabajo (dándole un título propio) como una reelaboración crítica de los temas que plantea Moreno. Naturalmente, tampoco tendría que consistir en discutir punto por punto sus planteamientos, se puede remontar vuelo con motivo de lo que dice para sacar a relucir otras cuestiones, aunque siempre en la misma órbita+.*

Bien, pues esto tiene todas las características de un reto intelectual que resulta difícil de rechazar a quien le guste el debate. Por eso he aceptado participar. No sin ser consciente de que se corre un serio riesgo de salir malparado de la experiencia dialéctica (al final, no queda más remedio que hacer transparentes los propios códigos y, eso te convierte en especialmente vulnerable: tanto por los desconocimientos que pones en evidencia, como por las presunciones que manifiestas y por lo que dices, o no dices, de ti mismo y de los demás).

Me comentaba hace un par de años mi buen amigo Ángel Díaz Barriga de la UNAM mexicana que un equipo de investigación de su Instituto se planteó hacer la historia del currículum y los curricularistas mexicanos en el último decenio. El trabajo les ocupó varios tomos. Pero lo más resaltable no fue tanto el esfuerzo intelectual que llevó su realización, cuanto los conflictos personales que se generaron a raíz del mismo. Muchos profesores e investigadores aludidos se sintieron mal ubicados en tal

o cual corriente o tendencia, o mal interpretados en cuanto al sentido que se daba a sus aportaciones. No pocos conflictos interpersonales nacieron de aquel informe.

Espero que no pase algo de esto también aquí. Tan acostumbrados como estamos a establecer categorías y clasificaciones, a agrupar a los colegas en *\*colegios\** nada invisibles o en *banderías* supuestamente enfrentadas, pudiéramos correr el riesgo de contribuir más a abrir la caja de Pandora que a iluminar realmente el panorama o hacer una reflexión sobre los puntos fuertes y débiles de nuestra evolución como campo de conocimiento.

He titulado mi aportación como *\*lectura biográfica\** a sugerencia de mi buen amigo y compañero Felipe Trillo con quien he tenido la oportunidad de comentar tanto el trabajo de Moreno como mi propia aportación. Dado que la naturaleza de un trabajo de este tipo no permite ni justifica el entrar en consideraciones epistemológicas o en disquisiciones conceptuales de alto nivel, puede resultar interesante como forma de aproximación recorrer el propio itinerario a lo largo de estos últimos años y relatar qué es lo que he podido ver en los diferentes ambientes en los que he vivido personalmente la evolución de nuestra área de conocimiento.

Creo, además, que ésta es una buena oportunidad para hacerlo. Justamente este año (1998) hemos celebrado las bodas de plata de nuestra promoción. Sin mucho boato ni festejo, todo hay que decirlo. Pero, efectivamente, son ya 25 años desde que en aquel Junio de 1973 un grupo de nuevos pedagogos/as iniciábamos nuestra aventura profesional.

No se me escapa el riesgo de subjetivismo y parcialidad que este procedimiento supone. Pero como tampoco pretendo hacer una gran aportación a la ciencia, ni hacer prevalecer mi lectura sobre la que se pudiera hacer desde cualquier otra posición o experiencia personal, el riesgo, si existe, resulta poco peligroso.

### *El artículo del prof. Moreno*

Se supone que, aunque no sea su objetivo principal, éste es el punto de partida de las intervenciones que se agruparán en este número de la revista. Lo que puede dotarla de una cierta coherencia. Entiendo, por tanto, que necesariamente he de partir del texto presentado por el prof. Moreno y que constituye el eje de la discusión a la que se nos invita.

Debo decir, en primer lugar, que el artículo logra establecer un clima adecuado para el debate porque no se desliza hacia una mera recopilación de textos y posiciones (vicio bastante habitual al tratar estos temas) y, también, porque no rehuye tomar partido o expresar las propias ideas o reflexiones sobre los puntos *\*calientes\** que se abordan (salvo en algunos puntos finales donde se acude al plural no sé si para referirse a su propia posición a través de una fórmula de plural mayestático, poco adecuada aquí, o para hacer referencia a posturas atribuidas al conjunto de los miembros del Área).

También es de agradecer el empleo de un lenguaje sencillo y claro que evita tanto la grandilocuencia como la ubicación de las ideas en el terreno de lo abstracto o lo erudito. Este aspecto, que con frecuencia se pierde de vista, socializa el debate y lo abre a un colectivo

menos acostumbrado a hacer \*senderismo+ por las cumbres lingüísticas de la literatura más sofisticada.

Dicho lo cual, no me queda sino añadir que comparto algunas de las percepciones y valoraciones que el Prof. Moreno hace y disiento cordialmente, no podría ser de otra manera, de algunas otras.

Veamos, en primer lugar, qué he entendido yo del artículo y cuáles son los problemas, que desde mi particular \*lectura+ se mencionan en él:

Se plantea, en primer lugar, la relación del currículum con su propio discurso en un esbozo de \*historia+ del pensamiento curricular. Se hace una mención crítica a su origen positivista y se valora como un salto cualitativo en el discurso curricular la aparición de los nuevos paradigmas o enfoques interpretativos y/o críticos.

Se analiza también (al hilo de la historia del currículum en España) la relación del currículum con el pensamiento pedagógico en general y con la Didáctica en particular.

Y, finalmente, se aborda la relación entre investigación y práctica y entre investigación y política (todo ello en el ámbito del currículum).

En realidad y en síntesis, yo he creído entender que se refería a tres tipos de asuntos: al currículum en general (al discurso sobre el currículum, más bien), a la evolución del pensamiento curricular en España (visto desde sus relaciones con la Didáctica) y a la evolución de nuestra Área de Conocimiento.

Como acabo de señalar, las tomas de postura y las valoraciones que se van desgranando a lo largo del artículo invitan al debate y a la controversia. Puesto, pues, en tono de debate y con el máximo de respeto a las ideas recogidas en el artículo (y, por supuesto, a su autor) quisiera expresar mi opinión sobre alguno de los puntos abordados por el Prof. Moreno, viéndolos siempre desde mi propia biografía.

#### Sobre la *historia del pensamiento curricular*

Lo que se dice en ese punto refleja de una manera bastante fidedigna, aunque no exenta de un cierto estilo personal, lo que ha acabado constituyendo una especie de patrón en la lectura \*oficial+ de la historia del currículum: se viene a decir que ha surgido en una época marcada por el positivismo y por una idea interesada (¿equivocada?) de cientificidad, que Bobbit y Tyler son los autores claves del movimiento y que éste acabó consolidándose como un enfoque curricular empobrecido (al que se denomina, con la pretensión de darle un tono peyorativo hiriente, \*racionalidad tecnológica+ o \*enfoque tyloriano+). Afortunadamente, pronto aparecieron otros autores y enfoques superiores que *reconstruyeron* las bases de todo el edificio curricular: aportaciones desde otras disciplinas (especialmente la Sociología y la Psicología); desde otros postulados ideológicos o desde otras metodologías científicas (enfoques interpretativos y críticos). Se supone, aunque no suele hacerse referencia a ellos, que la historia continúa con la aparición de nuevos movimientos curriculares.

En este tipo de planteamientos (que como digo resulta muy habitual y casi de manual: uno lo puede ver repetido de forma casi literal en casi todos los Proyectos Docentes de las oposiciones) encuentro un problema serio de tendencia a la descalificación.

Pasemos por alto el hecho de que en realidad lo que se está haciendo es juzgar a un enfoque desde otro enfoque (que se convierte así en juez y parte). Seguramente no hay posibilidad alguna de evitar ese solapamiento pero, por contra, y justamente por eso no cabe sino incorporar cierta dosis de relativismo en los juicios por cuanto el desenfoque de los análisis resulta una condición hermeneútica inevitable.

Algo similar acontece cuando desde posiciones psicoanalíticas se intenta descalificar al conductismo o desde el conductismo hacer lo propio con respecto al psicoanálisis. O cuando se pretende enjuiciar la cultura oriental desde los parámetros de la occidental. Si cada \*enfoque+ se construye desde una determinada estructura conceptual y en el marco de una realidad dada resulta previsible que el juicio de lo \*otro+ vendrá siempre contaminado por los decodificadores asumidos como parte de lo \*propio+.

Lo que resulta más llamativo y, en mi humilde opinión, menos aceptable es esa visión negativista y, en cierta manera ahistórica, que se hace de los llamados movimientos cientifistas americanos y europeos, como si su aparición y sus parámetros teóricos y prácticos hubieran supuesto un paso atrás en el desarrollo de la educación y de la ciencia. Y de esa descalificación se pasa, como contraposición, a una visión benigna y complaciente con los restantes movimientos mencionados como si ellos, a su vez, hubieran supuesto realmente la panacea a los problemas existentes.

Entiendo yo que los procesos históricos no surgen sin más, sino como movimientos sucesivos de adaptación entre realidades y discursos. Los sucesivos enfoques o doctrinas, en los diversos ámbitos del pensamiento y de la ciencia, no son sino movimientos conversacionales entre los hombres (o los pueblos) y la realidad que les toca vivir. Cada uno de esos \*momentos conversacionales+ supone un paso adelante, un intento de dar respuestas a situaciones nuevas o a estados antiguos que se vuelven problemáticos.

Pero lo más importante, desde el punto de vista del análisis histórico, es que cada momento de la conversación sólo es entendible si se relaciona con los anteriores y, a veces, con los que le siguen. Es decir, si se le sitúa en el contexto en el que surgió y se le conecta con los nuevos movimientos a que dio lugar. Y por eso también, los contenidos de la conversación nunca se pierden sino que se mantienen, bien como elementos constantes en la conversación que nunca llegan a desaparecer, bien almacenados en una especie de \*memoria semántica+ de la misma de la que pueden volver a reaparecer en cuanto los temas abordados (las situaciones sociales a las que se pretende dar respuesta) presenten algún tipo de relación (por similitud, diferencia o analogía) con los temas ya tratados.

Llevado todo esto al tema de la evolución histórica del currículum es claro, al menos desde mi punto de vista, que la aparición de las primeras propuestas curriculares supusieron un intento adaptativo del pensamiento y la práctica escolar a las nuevas situaciones que se planteaban en aquellos momentos. Carece, por tanto, de sentido intentar proyectar una visión negativa sobre ese tipo de enfoques. Si se analiza las aportaciones de los pioneros del pensamiento curricular en el contexto de la situación, de las necesidades y de los recursos (doctrinales y operativos) de la época, estoy seguro de que deja de tener sentido una visión negativa (o en todo caso habría que justificar en qué sentido esos nuevos enfoques empeoraron la situación anterior).

Y de esa misma manera, cada nuevo enfoque va creando y/o incorporando nuevos recursos y herramientas que se van utilizando, bien para poder comprender la situación bien para buscar soluciones (nuevas adaptaciones) a las situaciones problemáticas. Es lo que yo llamaría una visión \*genética+ de la historia del currículum: verla como algo que va evolucionando a partir de las nuevas situaciones y exigencias que se van incorporando en cada una de las fases de su desarrollo.

He querido insistir en este aspecto pues tengo para mí que esta tendencia a dicotomizar entre enfoques buenos y malos y a connotar valorativamente los discursos es uno de los puntos débiles del desarrollo del pensamiento curricular en España. Luego volveré sobre ese punto.

### *El desarrollo del currículum en España*

Al hilo del análisis de la evolución del discurso curricular en España, el Prof. Moreno incluye algunas citas de autores y algunas reflexiones propias sobre la relación entre Didáctica y Currículum y, más propiamente, cómo la denominación *curriculum* ha acabado ocupando todo el campo semántico que antes pertenecía a la Didáctica.

También en este punto, los comentarios del autor resultan jugosos y propician un interesante debate. En aras del mismo permítaseme adoptar también a mí un cierto estilo polémico aunque, por supuesto, absolutamente respetuoso.

[a] Me gustaría, en primer lugar, expresar una cierta extrañeza por la excesiva simplicidad con que se aborda la cuestión. El alto nivel de pretensión que se expresa en el título (*\*La genealogía de los estudios curriculares en España+*) contrasta con el desarrollo posterior que se ha dado al tema basándose en tan sólo 3 ó 4 autores y en otros tantos trabajos.

Por supuesto que cada uno es muy libre de tener sus propias filias y fobias y de adoptar el punto de vista que le parezca más acorde con su pensamiento o con sus relaciones. Y desde luego, yo al menos no tengo nada que objetar a los autores citados que, también a mí, me parecen hitos sustantivos para entender cómo ha ido evolucionando el pensamiento curricular. Y esto dicho con toda honestidad y firmeza, no sólo como una mera concesión oratoria para poder contrarreplicar.

Pero digamos que han ido apareciendo en España innumerables (¿cuántos?: )200?, )300?, )1000?) trabajos sobre el currículum o sobre temáticas conexas. El silencio sobre ellos, ¿es una valoración implícita?, ¿es un simple ejercicio de parsimonia intelectual o narrativa?.

Habría que recordar el primer axioma de la comunicación (*\*no se puede no comunicar+*) para entender que algún tipo de mensaje está implícito en la elección realizada y también en los silencios mantenidos.

[b] Todo el razonamiento que he pretendido situar en el primer apartado de este pequeño comentario, sobre el sentido conversacional del progreso científico tiene su aplicación también aquí, pues nuevamente se repite la dicotomía que allí se presentaba con respecto a los enfoques sobre el currículum: unos planteamientos didácticos primitivos y de escasa legitimidad por estar basados sobre todo en la regulación de los procesos (la omnipresente \*racionalidad tecnológica+) y progresivamente la incorporación del pensamiento curricular

español a los parámetros más desarrollados y mejor conceptualizados de los otros enfoques (reconstruccionismo, racionalidad crítica, etc.).

Como señala el artículo: *\*Lo curricular como instrumento de ruptura con el pasado, como fuente de una nueva identidad académica y profesional y como llave para introducirnos a una línea de progreso+.*

Hace unos días tuve la fortuna de formar parte de una Comisión de Titularidad en Valencia. El candidato, Fernando Marhuenda presentó un magnífico Proyecto (con el perfil de Didáctica General) en el que se hacía una lectura pormenorizada de la evolución del discurso curricular e insistía también en ese mismo punto: lo curricular habría permitido superar la *esterilidad* del pensamiento didáctico tradicional español demasiado constreñido por el corsé de la racionalidad técnica y por una ubicación en posiciones *micro*. Desde esos parámetros, se decía, la Didáctica había resultado absolutamente incapaz de generar otro tipo de prácticas.

Algo similar, y con un tono igualmente dramático plantea A. Bolívar en este mismo número de la revista: la *\*racionalidad empírico-analítica* privó a la Didáctica de explicitar una dimensión teórica fuerte.(...) La Didáctica, dicho un tanto radicalmente, se había quedado sin discurso+.

Con toda humildad debo decir que o no entiendo lo que se quiere decir o, simplemente, no estoy de acuerdo con una visión tan polarizada. Y habría que volver nuevamente a la idea del progreso científico como conversación, como interacción entre ideas y realidades.

Como quiera que lo curricular (cualquiera que sea el sentido que se quiera otorgar a ese término) no surge de la nada ni supone el kilómetro cero de los estudios didácticos (cualquiera que sea el sentido y amplitud que se desee otorgar, a su vez, a esa denominación) creo que se puede deducir del texto que se nos ofrece que lo anterior a la aparición del discurso curricular constituyó una especie de prehistoria de escaso valor y anclada en la siempre condenable *\*racionalidad tecnológica+.*

Echo en falta una visión más dialéctica (o más *genética* en el sentido piagetiano) de la evolución del campo didáctico. En este tipo de análisis, como en muchos otros, se hace preciso una especie de *\*alargamiento de la situación+* para poder situar cada uno de los momentos de la *\*conversación+* en sus correspondientes parámetros situacionales y disfrutar así de una perspectiva más completa.

Ni el prof. Gimeno nace a la historia didáctica con su obra *\*Teoría de la enseñanza y Desarrollo del currículum+*, ni se podría entender esa magnífica aportación sin otros esfuerzos anteriores de él mismo y de otras muchas personas que ya por entonces luchaban (luchábamos) por construir un espacio disciplinar más científico y más comprometido con el desarrollo de la enseñanza.

Quizás muchos jóvenes didactas actuales no lo sepan pero la Didáctica General que yo estudié era pura especulación filosófica (con asuntos tan relevantes como si los ángeles podrían pensar y/o si el ser humano, por serlo, pertenecía a la categoría de educable). Poco se podía esperar de aportaciones concretas desde esos planteamientos a la acción educativa. Por eso, la aparición por aquellos años de nuevos colegas del área (Fernández Huerta, Rodríguez Diéguez, Adalberto Ferrández, José Gimeno, Fernández Pérez, etc.) defendiendo una visión más positivista de la Didáctica, centrando el discurso en lo real y lo práctico, buscando nuevos lenguajes y nuevos

parámetros de científicidad supuso una especie de liberación del yugo de lo especulativo. Nuevamente volvía a hablarse de procesos concretos, visibles, medibles, controlables técnicamente.

Obviamente, ese enfoque técnico (nunca duro o irracional) se tuvo que ir enfrentando a problemas nuevos y a nuevos retos tanto doctrinales como prácticos. A unos y otros fuimos respondiendo todos de la mejor manera a nuestro alcance. Y el área de Didáctica (todavía no tan rota como ahora) era realmente dinámica. Y ahí fueron apareciendo (al socaire de presiones en unos casos, de modas en otros y de la propia energía del colectivo en los más) muchas novedades: desde los planteamientos curriculares hasta otros enfoques en la fundamentación didáctica o en el diseño y análisis de la práctica educativa. Mérito de todos esos años (y que han de ser entendidas y valoradas justamente en ese contexto) han sido eventos tan importantes para el progreso de la Didáctica española (al menos en lo que a mi propia memoria se refiere) como las *Unidades Didácticas de la UNED* (la Didáctica I, la Didáctica II y la Didáctica III), la aparición de numerosos trabajos sobre \*comunicación didáctica+, la introducción en España de los enfoques mediacionales (sobre todo en lo que se refiere al \*pensamiento del profesor+), la incorporación progresiva de nuevas metodologías de tipo cualitativo a la investigación didáctica, el desarrollo de aproximaciones cada vez más efectivas a los nuevos recursos tecnológicos. Y entre tanto, abriendo siempre brechas en el futuro, los Congresos (especialmente mencionables el Congreso de la Manga del Mar Menor, el Congreso de la Rábida, los Congresos de Poio, los Congresos de Organización, las reuniones científicas de los profesores de Educación Especial, etc.).

Al menos en el período de los últimos 25 años de los que he sido testigo y participe, el movimiento de la Didáctica ha sido constante y mantenido, y eso en todos los terrenos tanto en lo que se refiere a los aspectos técnicos como a los ideológicos. La aparición, en ese contexto, del discurso curricular (en sus múltiples variedades, tendencias y expresiones) no ha sido sino un movimiento más del \*juego conversacional+ de nuestro espacio disciplinar, un progresivo ajuste adaptativo a los nuevos aires que se extendían por la literatura especializada internacional.

[c] En este contexto, las relaciones entre Didáctica y Currículum han estado marcadas por coyunturas, unas veces vinculadas a la biografía de las personas (y a sus relaciones) y otras veces vinculadas al particular peso de la tradición en cada contexto local (un Departamento, una Universidad, un grupo de trabajo).

Pero en todo caso, la particular predominancia de una u otra denominación ha tenido más que ver, al menos en las fases iniciales (finales de los 70 y inicios de los 80), con el crecimiento y la adaptación que con una disyuntiva conceptual clara. Opción ésta que sí se ha producido en las fases posteriores.

En los primeros momentos, cuando descubrimos la literatura internacional (Miguel Fernández y Villar Angulo fueron pioneros en ese proceso), la adscripción a la denominación \*currículum+ tuvo que ver con un cierto mimetismo adaptativo: debíamos apresurarnos a ajustar y actualizar nuestras estructuras conceptuales y la jerga especializada.

Por aquel entonces casi todos los estudiosos académicos combinaban en sus escritos (sobre todo en sus Memorias de oposición) ambas denominaciones y se esforzaban por hacerlas coexistir. José Gimeno, Juan Manuel Escudero, Ángel Pérez primero, y más adelante Vicente Benedito, Antonio Medina o yo mismo hablamos de curriculum en nuestras oposiciones, lo que no significa que hubiéramos avanzado mucho ni en su dominio conceptual ni en su manejo práctico. Pero también por entonces se mantenía viva otra línea fuerte más próxima a la tradición vinculada a la Didáctica (Fernández Huerta, Rodríguez Diéguez, Fernández Pérez, Adalberto Ferrández (y lo que se ha ido configurando anterior y posteriormente como una especie de \*escuela catalana+ muy próxima a los problemas reales del mundo escolar y de la formación en general) y posteriormente Carlos Rosales, etc. Pero esta subdivisión es, en todo caso, muy borrosa y soy consciente de que mis recuerdos pueden ser muy incompletos y parciales, lo que me puede hacer estar errado en mis apreciaciones. Por supuesto, que me resulta ya imposible poder hacer cualquier tipo de referencia (al menos desde esta dicotomía didáctica-curriculum) a la posterior incorporación de muchas otras personas al ámbito de la Didáctica (Luis Miguel Villar, Carlos Marcelo, Miguel A. Santos, Xurxo Torres, etc. etc.).

Pero más interesante que estos primeros escauceos que, por lo general, no pasaban de contactos notablemente superficiales con la literatura internacional (o con los textos de otros colegas que nos habían precedido), ha sido la forma en que ha ido evolucionando posteriormente el uso que hemos hecho del término curriculum, de su espacio doctrinal y de su proyección sobre la práctica pedagógica. Yo creo que esta evolución ha adoptado dos direcciones más claramente identificables:

**B** en unos casos el curriculum (en cuanto espacio de discurso) ha servido para trascender la acción concreta y situacional y elaborar una especie de *doctrina* crítica sobre la escuela y la enseñanza.

**B** en otros casos, el curriculum ha servido para incorporarse a la gestión de la práctica pero analizándola desde una nueva perspectiva y proyectando el discurso curricular a la configuración de propuestas de mejora de los procesos de intervención formativa y de formación de los profesionales del campo.

El primer desarrollo se ha basado más en análisis de tipo especulativo y crítico (con aportaciones provenientes de diversas ciencias sociales) lo que le ha llevado a dotarse de un gran potencial doctrinal para analizar los mecanismos de imposición y los juegos de poder en la concepción y desarrollo de las prácticas escolares.

El segundo desarrollo de lo curricular se ha basado más en análisis a \*pie de obra+ tratando de generar propuestas educativas viables (quizás por eso mismo menos revolucionarias) y que supongan una proyección de las condiciones doctrinales y operativas que el discurso curricular plantea.

Aunque personalmente me sitúo en este segundo ámbito (y en ello también tiene mucho que ver la biografía ) creo que ambas líneas de pensamiento y producción curricular son absolutamente necesarias y constituyen las \*aportaciones posibles+ de nuestro campo de conocimiento a la \*ciencia+ pedagógica. Siempre he estado en contra de los movimientos integristas de quienes pretenden descalificar a quienes se

sitúan en una línea de trabajo diferente a la suya. A lo largo de todo este trabajo se podrá ver por qué.

En mi opinión, y visto este tema desde la perspectiva que dan estos últimos 25 años, creo que partiendo de esa doble perspectiva de los estudios curriculares se han ido generando, al menos en España, dos tipos de orientaciones : un discurso curricular y un discurso metacurricular.

El primero ha asumido como objeto de estudio el sistema educativo como proceso de formación institucionalizado, ámbito que se ha ido ampliando hasta abarcar todo el conjunto de sistemas de formación, sea cual sea el escenario en el que se produce. En tal sentido su proximidad con el espacio antes ocupado por la Didáctica es muy marcada (quizás varía el lenguaje y la perspectiva pero siguen siendo objeto de estudio, aunque con nuevas perspectivas de análisis, las mismas realidades, fundamentalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores que los condicionan).

El segundo se ha centrado fundamentalmente en el análisis de las propias doctrinas curriculares y ha acabado configurándose, por tanto, como un metadiscurso (que normalmente se ha nutrido de estructuras conceptuales y códigos lingüísticos pertenecientes o próximos a otros campos científicos como la sociología, la antropología, los estudios históricos, etc.). Se sigue la idea de Pinar (1995) de que comprender el currículum implica convertirlo en \*texto+ del análisis, es decir, estudiar los \*discursos sobre el currículum+.

El discurso curricular práctico, a su vez, se ha ido especializando a medida que se iban ampliando progresivamente sus espacios de análisis y aplicación. Y también a medida que se iban incorporando nuevos lenguajes y nuevas sensibilidades. Y en cada uno de esos espacios (o nuevas parcelas del espacio común) se han ido generando, a su vez, variados discursos curriculares autónomos. Se ha ido generando así un nuevo espacio poliédrico y multireferencial en que convivimos (no siempre pacíficamente) profesionales y especialistas de diversos orígenes, diverso background académico y diversos intereses profesionales.

Tan dentro del \*espacio curricular+ está quien se plantea el compromiso de la equidad por parte de la escuela como quien se plantea una nueva metodología para enseñar las operaciones matemáticas, quien insiste en la necesidad de priorizar los enfoques basados en la potenciación de la autonomía de centros y profesores como quien analiza las posibilidades y limitaciones de las nuevas tecnologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Lo que sucede es que, en mi opinión, cada uno de esos análisis curriculares se sitúa en un nivel diferente.

En parte, ahí radica la complejidad actual de los estudios curriculares: se han generado diversos puntos de atención, con intereses muy diversos y perteneciendo a diversas tradiciones filosóficas y doctrinales.

En mi Proyecto Docente (1987) planteaba esta cuestión dividiendo el \*territorio curricular común+ en cinco grandes niveles, que podrían, sin duda, ser más o venir denominados de otra forma. Cada uno de ellos tiene su propio objeto de estudio y, con frecuencia, es desarrollado por diversas personas y/o desde diversas posiciones. Los cinco niveles allí mencionados eran los siguientes:

**B** El discurso sobre la *cultura vigente* y los *códigos de selección y representación* empleados para seleccionar y legitimar los contenidos culturales y las orientaciones de

la formación a ser incorporados a la escuela. Cultura y escuela son los parámetros básicos de referencia. Buena parte de los discursos críticos ante la reproducción cultural se sitúan en este nivel del discurso curricular que trasciende lo pedagógico. En él se entrecruzan consideraciones de tipo político-ideológico, sociológico, del mundo de la cultura, del mundo educativo, etc.

**B** El discurso sobre la institucionalización de la cultura escolar en formatos de diverso signo didáctico para ser transmitida en la escuela. Formatos que difieren en función del tipo de formación, de las etapas educativas, de los contenidos, etc. Es el ámbito de las Didácticas Específicas y de los expertos y profesionales de la enseñanza.

**B** El discurso sobre la concreción de los procesos formativos en su vertiente operativa (que integra aspectos tanto de índole general como situacional). La temática de los desarrollos curriculares, de los diseños instructivos, de la ubicación de las prácticas formativas en el contexto local e institucional. Es el ámbito de la Didáctica General, de las Didácticas Específicas y, en general, de cuantos intervienen en la práctica educativa como profesionales a diversos niveles.

**B** El discurso sobre la investigación y mejora de los procesos formativos. Es un ámbito curricular que se ha ido ampliando a medida que el propio concepto y sentido de la investigación se ha ido abriendo y abarcando nuevos enfoques: investigación experimental, investigación empírica, investigación-acción, diversas modalidades de investigación cualitativa, etc. Es un ámbito ocupado por especialistas (de muy diversas adscripciones y especialidades) y al que se van integrando, cada vez en mayor medida, los diversos colectivos profesionales de la enseñanza.

**B** Y un discurso transversal, que cruza todos los otros niveles, y que se refiere a las condiciones axiológicas que deben estar a la base y orientar tanto las prácticas formativas y la propia fundamentación doctrinal de los discursos curriculares cualquiera sea el nivel al que pertenezcan.

La ingente literatura sobre el currículum podría distribuirse fácilmente en alguno de los niveles citados y dicha ubicación permitiría, a mi juicio, obtener una mejor decodificación de los análisis y propuestas planteados.

Obviamente los diversos niveles de discurso se entrecruzan y, en numerosas ocasiones, se mezclan y condicionan mutuamente. Con frecuencia, el primer nivel del discurso (referido a la cultura vigente y a su selección, así como a la función y compromisos sociales de la escuela) se convierte en un meta-discurso y convierte a los otros niveles en objeto de sus análisis y valoraciones.

Pero lo que resulta incorrecto, desde mi punto de vista, es tratar de reducir el discurso sobre el currículum al discurso metacurricular. O centrarlo básicamente en el ámbito de los contenidos curriculares. La polivalencia del currículum así como la ampliación que introduce en los asuntos tratados por la Didáctica tradicional (con modificaciones importantes tanto en la naturaleza de lo que se estudia como en la forma de estudiarlo) es, justamente, una de las aportaciones más importantes del discurso curricular.

Por eso mismo considero que no procede una reducción artificial de lo curricular al tratamiento de cuestiones o al establecimiento de consideraciones de tipo general y abstracto. No digo que ese tipo de análisis no deban existir. Muy al contrario, constituye una parte sustantiva (sin duda, el mayor cambio introducido por el movimiento curricular con respecto al tradicional discurso didáctico) en la renovación del pensamiento sobre la escuela y la enseñanza. Pero sigo pensando que la ubicación aislada y excluyente del discurso curricular

en los análisis especulativos (dicho sin ningún sentido peyorativo) y su alejamiento de la dimensión pragmática y técnica, resulta incorrecta e insuficiente para construir un discurso útil para la mejora real de la enseñanza.

*)Dónde está la Didáctica en ese esquema? )Se podrían establecer otros tantos niveles en la estructura de la Didáctica?*

Personalmente entiendo que sí. Con una sola diferencia. Cuando hablamos de Didáctica estamos hablando de un espacio disciplinar netamente pedagógico. Cuando hablamos de currículum no. El currículum trasciende los planteamientos y las condiciones didácticas. Pudiera darse, incluso, un enfoque curricular poco didáctico (lo son, a veces, las propuestas que se hacen desde esferas especializadas con exigencias de mutaciones sustantivas en la formación escolar pero que resultan poco conscientes o poco sensibles con respecto a las condiciones axiológicas, institucionales o profesionales que caracterizan lo pedagógico).

Por otra parte, también existen en la actualidad espacios didácticos que han quedado fuera del discurso curricular: ya he mencionado antes la formación profesional y de los profesionales, la formación continua, la formación en el empleo, etc.

Y por otra parte, parece también claro que estamos ante discursos didácticos cuando nos referimos a las didácticas específicas (21 nivel de los mencionados anteriormente en relación al currículum) o a la didáctica general (3er. nivel), o a la investigación didáctica (41 nivel) y, desde luego cuando hablamos de valores y condiciones pedagógicas de los procesos formativos (51 nivel). Pero incluso en el ámbito del análisis de la cultura vigente y los códigos de selección y legitimación de la cultura escolar tiene una clara cabida la participación de la Didáctica (participación que, obviamente, se hace compartiendo el espacio con otras disciplinas y agentes sociales).

Italia es un buen ejemplo con respecto a este punto. Allí los textos sobre currículum son más bien escasos y lo es también la jerga asociada a los discursos curriculares. Su orientación sigue manteniéndose en el ámbito de la Didáctica. Sin embargo, el debate pedagógico, didáctico y psicológico cubre perfectamente los diversos frentes que en el mundo anglosajón se cubren con los discursos curriculares: existe un fuerte debate nacional sobre la naturaleza de los contenidos formativos a impartir en las escuelas, se analizan desde muy diversas perspectivas las sucesivas propuestas curriculares (los Programas Oficiales), etc.

Quizás haya que tomar en consideración también que el propio término de Didáctica e incluso de Pedagogía (en la acepción profesional que nosotros le damos) no existe en bastantes países. Se habla de Pedagogos en términos genéricos para referirse a los profesionales de la enseñanza o de la formación pero no están titulados en Pedagogía. Incluso les cuesta entender cuando tratas de explicarles que tú no eres profesor de nada, que eres pedagogo (y ahí no sabes cómo definir tu misión profesional dado que identificarte como \*experto+ en temas educacionales resulta notablemente pretencioso).

*)Qué es pues la Didáctica? )Dónde está ubicada?*

Debo señalar, en primer lugar, que al hablar de Didáctica podemos estar refiriéndonos a varios aspectos diferentes:

**B** La didáctica como área de conocimiento (en la que se integrarían espacios disciplinares diversos: tecnologías, currículum, organización escolar, formación del profesorado, etc.). En este sentido estamos ante una identidad puramente administrativa y que podría variar. Lo que no quita el que tenga efectivamente sentido como tal: es decir que todos esos espacios disciplinares diversos puedan ser entendidos desde un enfoque o un discurso didáctico y no como espacios independientes o sólo levemente interrelacionados.

**B** La didáctica como disciplina específica con un objeto de estudio propio (suele decirse que los procesos de enseñanza-aprendizaje), con una tradición, con unos profesores que se dedican a su enseñanza, etc.

**B** Lo didáctico como adjetivo atribuible a ciertas condiciones de la acción formativa y/o de los recursos con los que se pretende llevarla a cabo.

Hace poco me regalaron en Brasil un libro que se titulaba: La didáctica de los profesores de Didáctica. Sugerente título que sirve bien para entender cómo aunque estemos enseñando didáctica podemos, muy bien, ser didácticos o no.

**B** La Didáctica como campo de estudio autorreferido: la Didáctica que se estudia a sí misma como disciplina (su historia, su evolución, los diversos enfoques que se han ido sucediendo, sus perspectivas de futuro, etc.). Las antiguas Memorias para las oposiciones (que llevaban el sugerente título de *Didáctica General: concepto, método y fuentes*) y los actuales Proyectos Docentes (cuyo \*sentido teórico+ debería ser diferente, pero que se han mantenido en la misma tradición de las Memorias) son una buen reflejo de ese tipo de estudios.

**B** La Didáctica como ámbito de formación profesional: es decir, la didáctica como campo de doctrina y de técnicas que ciertos profesionales de la enseñanza y de la formación en general (desde enfermeras hasta trabajadores sociales, desde los trabajadores de las empresas encargados de la formación de los aprendices hasta los sacerdotes y los políticos que tratan de formar opinión o conciencias) deben poseer. Claro que su papel, como componente curricular, resulta mucho más central cuando nos estamos refiriendo a los profesionales de la educación (maestros, pedagogos, etc.).

Desde esta perspectiva poliédrica, la Didáctica y lo didáctico adquieren un sentido amplio y variado que, en parte, coincide con los espacios curriculares y, en parte, se desmarca de ellos.

Pero si le prestamos una atención alargada en la historia, la Didáctica ha tendido siempre a plantearse en términos prácticos. A veces, simplemente practicones (muy centrada en la normación técnica: señalar qué tipo de técnicas convenía utilizar en cada caso y para cada tipo de acción a desarrollar en el contexto escolar) y, progresivamente, con un nivel de fundamentación cada vez mayor. Lo que resulta lógico, puesto que la fundamentación de la práctica siempre está relacionada con el conocimiento disponible en ese ámbito de intervención. Ese es el camino que han seguido todas las profesiones: la actuación profesional

se ha ido haciendo cada vez más fundamentada a medida que los nuevos conocimientos y la propia experiencia profesional ha ido incrementando su desarrollo.

*\*El fin de la Didáctica consiste en convertir la labor del maestro en acción premeditada y bien fundada. La Didáctica ha de ofrecer indicaciones, principios y normas para la realización de una buena enseñanza: para ello posee una dinámica normativa. Normas que en cuanto no resulten de la ética, surgen de las condiciones dadas por la realidad de la enseñanza. La investigación y descripción analítica de esa realidad es pues la segunda tarea de la Didáctica general. La dimensión descriptiva y la normativa de la Didáctica muchas veces correrán a la par. La separación en "ciencia didáctica" que sería la faz teórico-investigadora y en "doctrina didáctica" por la que se quiere comprender la Didáctica aplicada no es necesaria ni fructífera. Ambas no son más que distintos aspectos de la Didáctica+ (Gartner, 1970).*

Ahí es donde yo situaría la Didáctica. En el compromiso de generar una **práctica con discurso**. Es decir, una práctica fundamentada, que tiene una base bien conocida por el profesional que la práctica.

Hice un gran esfuerzo en mi Proyecto Docente para situar la Didáctica en el marco de las llamadas *Teorías de la acción*. Ese era, y sigue siendo, para mí uno de los entronques teóricos básicos para dar sentido (más allá de lo puramente técnico, o puramente ideológico) a la Didáctica y a lo que desde la Didáctica se puede aportar a la enseñanza y la formación en general.

Toda *acción* está integrada por un componente conductual y por un componente *discursivo*. Reducir la acción al componente conductual es dejarla en mero ejercicio manual y reproductivo: insuficiente por eficaz que sea. Pero dejarla reducida al nivel del discurso, de la reflexión abstracta o doctrinal, supone esterilizarla y vaciarla de sentido operativo.

La acción didáctica (en sí misma y en lo que se refiere a los aprendizajes que propicia en los sujetos) precisa, pues, de esa doble dimensión del *saber* unido al *saber-hacer*; del saber *qué* y *cómo* y del saber *por qué*.

Decía Popper que lo que da identidad a una disciplina no es precisamente su virtual *\*objeto+* de estudio (que al final no suele pasar de la mera *\*auto-atribución+*, casi siempre interesada y barriendo para casa, de quienes ocupan ese espacio), sino el tipo de problemas que ayuda a resolver.

Pues bien, esa es hoy y fue siempre la piedra de fuego de nuestra disciplina: ¿qué tipo de problemas ayuda realmente a resolver? Y ése es, a mi juicio, uno de los flancos débiles de los modelos excesivamente teóricos o doctrinales (sean críticos, postmodernos o cualquiera otra denominación o racionalidad que se les quiera atribuir).

Hay una secuencia en la magistral película *\*Mejor Imposible+* en la que Jack Nickolson visita al psiquiatra en una de sus crisis fóbicas. Y tras escucharle el psiquiatría le hace una extensa descripción de su problema. Jack Nickolson protesta: *\*yo le digo que me estoy ahogando y usted me describe el agua+*. Esa es la sensación que, a veces producen los escritos curriculares, una larga lista de desajustes sociales, ideológicos, culturales, etc., de la educación y la escuela. Pero escasas respuestas a los problemas planteados.

Sin embargo, personalmente estoy convencido de que la Didáctica y la corriente práctica del currículum se hayan en buena posición para enfrentarse a ese reto de la construcción de una mejor práctica (y no sólo un mejor discurso). Por eso no acabo de entender a quienes sostienen que ese tipo de discurso constituye un camino sin salida y que no tiene nada que ofrecer.

Un buen ejemplo de esas posibilidades abiertas a la Didáctica es la actual presión doctrinal y las aportaciones prácticas que desde los espacios didácticos se está ejerciendo sobre el mundo de la formación continua y ocupacional para insistir en la necesidad de un \*enriquecimiento cognitivo+ de las tareas y un compromiso más neto de la formación (sea cual sea el ámbito en que se lleve a cabo) en el \*desarrollo personal+ de los sujetos. En ambos casos estamos ante ese compromiso de la disciplina en el desarrollo de una *práctica con discurso*.

El problema está en que ese *discurso de la práctica* acaba siendo, a veces, un *discurso del discurso*, alejado ya de los aspectos de la práctica que se pretendían enriquecer y fundamentar y convertido en un análisis de sí mismo. Esta doble dimensión, que se ha producido también en los discursos curriculares, es propia de toda ciencia y, desde luego, resulta una base imprescindible para el desarrollo del conocimiento. Siempre que, obviamente, no se abandone el primero. Lo que, como señala Moreno y coincido con él, ha sido uno de los problemas de crecimiento de nuestra disciplina. El discurso doctrinal se ha hecho a veces tan circular que se analizaba a sí mismo en una especie de ritornelo interminable en el que las referencias a las prácticas didácticas o desaparecen del todo o se reducen a meras alusiones a situaciones genéricas o modelos de actuación.

Un efecto secundario, y de gran impacto sobre la profesión, de este salto hacia lo abstracto ha sido la especialización de los lenguajes y la sofisticación de los argumentos, lo que en definitiva ha convertido el discurso en patrimonio de iniciados y ha supuesto, en consecuencia, su progresivo alejamiento del mundo de las escuelas hacia el mundo de la academia universitaria.

Con respecto a este punto, creo yo que habría que volver a repensar nuestras posiciones. La teoría didáctica puede sustanciarse en discursos situados a diversos niveles. Pero no todos esos niveles son realmente vinculables a las prácticas directas. En este sentido, los avances en los análisis comunicacionales pueden ser interesantes para entender el papel que juegan esos diversos niveles de discurso en la iluminación de la práctica.

Como he planteado en otro trabajo la estructura de los discursos (en la medida en que se refieren, analizan, valoran realidades concretas, es decir, en la medida en que no se trata de procesos especulativos o autogenerados) funciona como una piedra que se echa al agua de un estanque y va generando círculos cada vez más amplios. Los círculos más próximos a la piedra pueden ofrecernos una comprensión directa del sentido y realización de la actividad analizada (se centran en su significación y puede servir para orientar su desarrollo); los círculos más alejados acaban refiriéndose a aspectos relacionados con su legitimación y sentido global.

Por eso, decir que no hay nada más práctico que una buena teoría resulta un poco confuso, porque depende del nivel en que se sitúe esa teoría. Si se trata de una teoría que afronta desde distancias cortas la realización de los procesos podrá efectivamente tener una proyección práctica inmediata. Si, por el contrario, se sitúa en posición muy alejada de esa realidad (porque se refiere a conceptos o constructos abstractos, a ideas generales o a

principios) podrá resultar de gran utilidad para plantearse la legitimidad, propiedad o sentido global de la práctica analizada pero tendrá escasa capacidad de proyección sobre su desarrollo concreto y su mejora. Como señalaba Schwab (1983): *\*Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del currículum, se la debe complementar. La teoría requerirá de artes que la conduzcan a su aplicación+.*

### *La evolución del Area: el curriculum como \*elemento de discordia+*

Una de las dimensiones básicas de cualquier doctrina es que, al final, detrás de cualquier posicionamiento están los hombres y mujeres que los sostienen. Tanto el currículum, como la didáctica, como cualquier otra disciplina o asunto es cuestión de personas y, en su caso, de grupos. Por eso las biografías alcanzan valor hermeneútico como recurso para \*entender+ los discursos.

Yo creo que no se puede entender la historia reciente de nuestra Area de conocimiento al margen de ese \*juego conversacional+ al que me refería en un párrafo anterior (lo que significa situar cada momento del discurso en relación con los momentos anteriores, simultáneos y posteriores). No se puede entender, tampoco, al margen de las particulares biografías de las personas que han encarnado dicho discurso. Y, por supuesto, resultaría absurdo pretender analizarlo al margen de lo que constituye la propia tradición en la que estamos insertos (en definitiva, nuestra área no es una realidad \*context-free+).

En definitiva, y dicho en román paladino, no creo en los saltos en el vacío (ni hacia adelante ni hacia atrás), no soy capaz de identificar ni personas, ni trabajos, ni momentos que hayan constituido una ruptura clara, o una revolución, o una epifanía salvadora de viejos lastres. Ni soy tampoco capaz de identificar a personas o grupos que resulten insensibles a los nuevos planteamientos que se van abriendo camino y se mantengan obstinadamente en la defensa de las viejas ideas.

Las cosas, a mi juicio, han sido mucho más sencillas y cotidianas. Hechas a partir de pequeños pasos, algunos titubeantes, y con la aportación de muchas personas (sólo algunos de ellos \*didactas oficiales+), instituciones y movimientos pedagógicos. Entre muchas personas se ha ido construyendo una especie de puzzle más vistoso, aunque desgraciadamente, no mucho más práctico.

Varios aspectos me gustaría resaltar a este repaso final a nuestra historia reciente:

#### *1.- El valor de lo personal (lo biográfico)*

Quizás sea mi formación psicológica, pero yo no puedo dejar de ver a los hombres-mujeres de nuestra área y su historia como elemento \*iluminador+ de las posiciones que se han ido adoptando. En esa perspectiva hay que considerar tanto elementos biográficos como elementos coyunturales.

La diversa formación que cada uno de nosotros tenemos, en la medida en que forma parte de nuestro patrimonio, también condiciona nuestro repertorio de decodificadores y orienta nuestra particular sensibilidad frente a los argumentos en litigio. Nos sentimos más propensos a entender la disciplina de una manera u otra, a hacer una lectura u otra de la realidad. Entre nosotros las personas con una formación mayor en el ámbito de la psicología está claro que tendemos a ver más las cosas como fenómenos concretos que afectan a

personas (una lectura, en suma, *micro* de los procesos). Quienes poseen una formación más fuerte en el ámbito de la sociología tienden a hacer lecturas macro y referir los análisis a ese tipo de dimensiones. Quienes han recibido una formación más centrada en lo filosófico (el caso de la Pedagogía italiana es paradigmático, aún están intentando rescatar su identidad pedagógica del status de *\*ancillaritá\** en que fue desarrollándose) tienden a hacer discursos más integrales pero, a la vez, más abstractos.

Me ha parecido, en ese sentido, muy clarificadora la entrevista que Jurjo Torres hace a Apple en el último número (último cuando yo escribo esto: Diciembre de 1998). Según su propia percepción, su familia revolucionaria y comprometida en las luchas sociales forma parte de esa especie de *\*herencia cultural\** que Apple recibe y que le lleva a identificarse con posturas radicales y comprometidas en la transformación educativa y social. Y ese espíritu, del que se siente orgulloso (y es para sentirse efectivamente así) le ha acompañado toda su vida (en lo personal y en lo intelectual).

Isabel Cantón intentó hace unos años recuperar la biografía de unos cuantos didactas españoles. Leyendo aquellos textos se podía entender, también, buena parte del talante y de los posicionamientos que los biografiados mantienen.

No es que la biografía determine el desarrollo intelectual y los posicionamientos científicos de las personas. El principio de la *equifinalidad* aplicable a los hechos humanos nos explica que no, que las cosas van evolucionando en una dirección que no es predecible desde las condiciones de partida. Hay otros muchos factores (sistemas de pertenencia grupal, circunstancias puntuales que se van sucediendo, experiencias fuertes que cada uno va teniendo, etc.). Pero no deja de ser clarificadora la biografía. Sobre todo porque desdramatiza las diferencias: por un lado quita mucho hierro a las controversias y, por el otro, abre mucho más la posibilidad de aceptar la diversidad de los demás (sin necesidad de moralizarlos o de descalificarlos).

## 2.- *Los dilemas de la presión contextual y su incidencia en la rigidez del discurso*

Las filias y fobias, cuando se producen en un contexto académico y regulado pueden tener componentes basados en las opciones y decisiones personales pero tienen otros que dependen fuertemente de las presiones institucionales: lugar en que está uno ubicado, relación de dependencia con respecto a otras personas, etc. Este aspecto no siempre es positivo ni cabe pensarlo siempre como negativo. La *\*contrived collegiality\** es la expresión de un estado adolescente y aún inmaduro de organización académica pero constituye, a su vez, una condición para su funcionamiento.

Algunos jóvenes profesores/as se quejan de que se ven encasillados en un determinado grupo o tendencia sin comerlo ni beberlo. Los de casa fuerzan su fidelidad y los de fuera los tipifican prematuramente. Es algo que se puede llegar a entender desde el punto de vista del funcionamiento de los grupos pequeños pero que a la larga contamina de un fuerte localismo el discurso y las relaciones.

En mi opinión, el sistema actual de oposiciones está provocando un daño importante en este sentido en la medida en que refuerza los sistemas de dependencia y anquilosa el discurso. Cada nuevo opositor se ve enfrentado a la tarea de *\*ser aceptado\** y afronta este reto

bajo el signo de la sumisión intelectual (que se concreta en la repetición de argumentos, citas y posiciones) a quienes le van a juzgar o de quienes depende institucionalmente. De esta manera, sólo estamos produciendo discursos circulares y redundantes que se repiten a sí mismo de forma reiterada. Es como si existiera un \*cliché+ del titular o del catedrático y quienes quisieran acceder a ese puesto tuvieran que evaluarse en función de su mayor o menor parecido a dicho cliché.

Todos han de hablar de paradigmas. Han de repetir los modelos habermasianos. Han de llenar capítulos enteros de citas (especialmente de extranjeros) y disfrazar en lo posible sus propias opiniones. Si pertenecen a un grupo han de evitar celosamente citar a nadie del otro grupo (salvo, claro, que forme parte de la Comisión juzgadora) y al final han de presentar un programa enorme y bien saturado nuevamente de citas.

Quizás haya que empezar necesariamente por ahí, por conocer muy bien lo que otros han hecho (más bien lo que han escrito que es lo que uno maneja y no siempre de primera mano) para recibir la acreditación. Si después las cosas cambiaran, si eso fuera, efectivamente, el espaldarazo legitimador que abriera el campo para poder ser más original y creativo quizás aún mereciera la pena pasar por ese noviciado. Pero resulta que después las cosas siguen igual. Los escritos sucesivos tienden, desgraciadamente, a repetir aquellas cosas que uno aprendió cuando preparaba su Proyecto. Es como si se llevara a cabo un proceso de socialización feroz y enormemente efectivo.

Lo que he podido constatar en estos últimos años plagados de Oposiciones es que nos hemos estancado en un discurso circular y repetitivo. Notablemente inerte. Sólo se habla de palabras, se contrasta unas palabras con otras, unos modelos con otros. Parecen textos precocinados (es cierto, que a veces se dice que son los únicos con los que no corres riesgos de que las cosas te salgan mal). Pero desde el punto de vista del progreso científico estamos muy parados. (Qué bien sabe, por eso, cuando uno se encuentra con un texto que lo provoca, que le hace dudar, que le reta intelectualmente!).

Y lo que no acabo de entender es cómo personas con un perfil biográfico tan diferente acaban produciendo productos académicos clónicos. Sólo lo puedo entender desde la cultura generada por las oposiciones.

No estoy seguro si alguien que lea este trabajo habrá sentido lo mismo que yo. Pero me he encontrado muchas veces con personas que nunca serán intelectuales (en el sentido vulgar del término: erudición, manejo de referencias, elevadas dotes especulativas, etc.) porque provienen de la práctica y ahí sí que son interesantes (porque poseen un gran repertorio de experiencias profesionales, saben resolver problemas, conocen sobre todo aquel tipo de doctrina más próxima al ejercicio técnico de la profesión) pero se sienten obligados a redactar un trabajo como si hubieran pasado toda su vida en una biblioteca; otros con una fuerte formación tecnológica pero que sudan la gota gorda con tal de introducir con calzador los paradigmas en su proyecto. Al final, acabamos construyendo discursos muy artificiales o muy situacionales si se quiere (dirigidos a \*pasar+ la oposición) pero sobre todo muy \*ajenos+.

### 3.- *El discurso curricular como motivo de ruptura epistemológica pero sobre todo personal*

Dicen que una mala herencia puede destrozar a la familia más unida. En nuestro caso, el discurso curricular se ha construido estableciendo (a través de las atribuciones y auto-atribuciones que ha generado) rígidas diferencias y enfrentamientos personales.

La incorporación de mayores dosis de ideología en el discurso ha generado una fuerte tendencia a la moralización de las posiciones. En lugar de entender cada una de esas posiciones como alternativas plausibles dentro de un espectro de opciones válidas y viables se ha tendido a la división y la \*negación del otro+ (del que piensa de otra manera, que por supuesto siempre se considera no sólo como distinta sino como menos legítima que la propia).

No es que antes no existiera una ideología latente. Y formas, visibles e invisibles, de ejercer el poder y de controlar a quienes quisieran \*entrar+ en el \*colegio+ de los didactas. Ha resultado evidente el esfuerzo de los diversos grupos por controlar y administrar la aparición de nuevas plazas de profesorado (especialmente cátedras). Esa ha sido nuestra \*mala herencia+ y el motivo de tantas y tan profundas rupturas.

Y sin embargo, si se mira el pasado reciente con un poco de perspectiva, la historia de nuestra área, en estos últimos años, ha sido una historia marcada por el crecimiento, la diseminación doctrinal y, efectivamente, ciertos enfrentamientos personales y de grupo. De todo ello puede hacerse una lectura netamente pesimista (argumentando que tales rupturas nos han llevado a un estado en el que acaba predominando el aislamiento y se hacen vías de agua constantes en las relaciones personales). Pero cabe también una perspectiva más ingenua y optimista : las diferencias doctrinales no dejarán de existir nunca y en sí mismas deberían constituir un patrimonio enriquecedor en lugar de una causa constante de conflictos. Lo difícil va a ser restañar las heridas todavía vivas en el terreno personal. Y ahí es donde cabe tener esperanza sólo de las nuevas generaciones de didactas.

### 4.-) *Es posible pensar en un movimiento \*reconstructor+ en el Área de conocimiento?*

En ese proceso conversacional, al que me he referido como recurso de \*deconstrucción+ del progreso científico, los movimientos suelen aparecer como deslizamientos pendulares que se complementan mutuamente (es así como recuperamos el equilibrio).

Deslizamientos que han de tener que ver no solamente con los aspectos técnicos o científicos del asunto sino también con su vertiente humana. )Un área de conocimiento es sólo un espacio de conocimiento o lo es también de convivencia?. )Las posibles inercias atribuibles a nuestro desarrollo lo serán por el tipo de discurso que hacemos o por el tipo de relaciones que mantenemos?

El texto de Galeano con el que he abierto esta reflexión me parece muy interesante para definir la situación. Al final somos todos somos fueguitos (ciertamente que unos brillan con mucha más luz que otros) que nos iluminamos mutuamente (en algunos casos no se sabe muy bien si nos iluminamos o nos quemamos).

Lo interesante de ese mar de fueguitos es justamente la capacidad de \*sinergia+ que se posee como colectivo cuando el conjunto une sus esfuerzos. Vigotsky hablaba del \*aprendizaje coral+, es decir, de esa dimensión colectiva del conocimiento que antecede al aprendizaje individual. El problema de las rupturas es que nos priva al colectivo de la aportación de una parte (siempre importante por reducida que sea) del mismo.

Ese es, por otra parte, el gran problema de las deslegitimaciones. Cuando deslegitimamos al adversario (por conservador, tecnócrata, acientífico o, simplemente, estúpido) le estamos negando la identidad de \*otro con enfoque diverso+ y estamos perdiendo la mucha o poca luz que pueda ofrecernos.

En fin, esto no quiere ser un sermón ni una moraleja. Pero no nos vendría mal un poco de autocrítica y de impulso para comenzar una nueva época en los discursos y, sobre todo, en el terreno de las relaciones personales.

Como sucede en las organizaciones, creo que necesitamos una etapa de reconstrucción en ese ámbito: un liderazgo centrado en las relaciones. Y eso cabe esperarlo solamente de las nuevas generaciones de didactas. Tengo la impresión de que el grupo de didactas que hasta ahora hemos estado en primera línea (por edad más que otra cosa) cumplimos un importante papel en el relevo generacional y en el desarrollo de un discurso más científico y fundamentado de la Didáctica. Pero hemos fallado, sobre todo en los últimos años, en lo que se refiere al terreno de las relaciones interpersonales. El área se nos ha ido rompiendo en girones como una tela vieja. El gran reto de los nuevos profesores y profesoras del área (sin importar mucho el status académico que hayan alcanzado) es recuperar ese buen tono de salud institucional y cordialidad que se nos ha ido colando entre las rendijas de los avatares cotidianos.

### )Y el futuro?

Hace ya algunos años participé en Bari (Italia) en la presentación de un libro de mi gran amigo Franco Frabboni. Se titulaba: *Manuale di Didattica Generale*. El libro comienza con el siguiente párrafo:

\*Abrimos este Manual de Didáctica General con una tesis que parece estar revestida de los hábitos de una irrefutable \*objetividad+: el siglo que está a punto de concluir (el vigésimo) ha sido, en lo que concierne al ámbito de la educación, el siglo de la Pedagogía.

Pues bien. Si situamos ahora nuestros focos interpretativos dentro de una futuroológica esfera de cristal, y la interrogamos sobre las preeminencias *formativas* del futuro inmediato, aparece de una manera nítida la siguiente profecía: el siglo veintiuno será, con altos índices de probabilidad, el siglo de la Didáctica+.

Sólo cabe esperar que la \*bola+ mágica de Frabboni no esté muy empañada y tengamos por delante todo un siglo de preeminencia. Razón de más, para insistir en la importancia de un relevo generacional enriquecedor.