

WP
006

La Hermenéutica Analógica aplicada a la Didáctica: Algunas consideraciones preliminares

Francisco José Francisco

Anabel Paramá

Susana Gómez Redondo

Iván Bueno

Elena Jiménez

Isabel Caballero



Mayo
2016



www.ceasga.es

Edita:

Centro de Edición y Análisis 'Gallaecia', Editorial CEASGA

Mayo, 2016

CEASGA Working Papers, 006-2016

ISSN: 2173-5859



**La Hermenéutica Analógica aplicada a la
Didáctica: Algunas consideraciones
preliminares**

Analogical Hermeneutic applied to
Teaching: Some preliminary
considerations

**FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO
ANABEL PARAMÁ
SUSANA GÓMEZ REDONDO
IVÁN BUENO
ELENA JIMÉNEZ
ISABEL CABALLERO**

La Hermenéutica Analógica aplicada a la Didáctica: Algunas consideraciones preliminares

Francisco José Francisco-Carrera^{1*}, Anabel Paramá¹, Susana Gómez Redondo¹, Iván Bueno², Elena Jiménez², Isabel Caballero¹

¹GIR Trans-REAL Lab. Universidad de Valladolid, Campus de Soria

²Dpto. De Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Valladolid, Campus de Soria

*Autor para correspondencia e-mail: franjosefran@hotmail.com

RESÚMEN. La intención de este artículo es la de establecer las bases de la ciencia didáctica. Esta perspectiva parte de la concepción de la didáctica como una ciencia hermenéutica. Pero no sólo eso. Didáctica es ciencia y arte. Una disciplina híbrida que necesita de esta intermediación epistémica. De aquí que la didáctica que se propone es fuertemente analógica.

Palabras clave. Didáctica, hermenéutica, enseñanza, analogía.

ABSTRACT. The aim of this paper is to establish the basis for teaching science. This perspective arises from a teaching's didactical conception as an hermeneutical science. But not only that. Teaching is a science and an art. A hybrid discipline that needs this epistemic intermediation. Hence the proposed teaching is strongly analog.

Key words: Teaching, hermeneutic, education, analogy.

Introducción

La Hermenéutica Analógica (de ahora en adelante H.A.) se ha venido configurando desde su propuesta original, a manos del filósofo mexicano Mauricio Beuchot (2009), como una herramienta tremendamente útil a la hora de cruzar el difícil tránsito entre la teoría y la *praxis* en diversas disciplinas (filosofía, derecho, filología y crítica literaria, etc.). Acaso por esto, se nos antoja pertinente que también la didáctica como ciencia aplicada vuelva sus ojos hacia algunos de los conceptos seminales de la H.A.

Cabe decir aquí que ya disponemos de textos que se ocupan de la relación de forma general entre la H.A. y la Educación, en su sentido más amplio (Contreras, 2006; Beuchot, 2007; Esteban, 2008), textos estos que, sin duda, alientan el presente trabajo, pero que no nos habrán de ocupar de forma pormenorizada pues nuestros objetivos son otros.

En las siguientes páginas nos disponemos, por tanto, a profundizar un poco acercándonos de este modo a la aplicación de elementos propios de la H.A. a la didáctica, no sin antes detenernos brevemente en algunas de las aportaciones que se han venido haciendo a los campos disciplinares que cubren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo esto, de alguna manera, se fundamenta en el deseo de comprender lo que “es”, para así poder transmitirlo de forma adecuada y en cierto sentido reglada y sistematizada, sin perder la efervescencia que se manifiesta en la emergencia de cada acto significativo dentro de una cultura determinada.

Acaso, desde la ciencia pedagógica de la didáctica, tengamos un espacio privilegiado para realizar esto, para mirar de forma atenta cómo la práctica se despliega en la teoría y, a la vez, entender nuestros condicionamientos como seres lógico-racionales y poético-intuitivos, porque de esta manera uno es más consciente de ciertos aspectos que, aunque no pueda controlar, sí puede al menos modificar o modular hasta cierto grado de optimización o adecuación socio-educativa. No es cuestión de romper el tablero porque el juego no nos guste, o porque creamos ir perdiendo; es hora de tomar cartas en el asunto y aceptar responsabilidades, como nos han recordado, por ejemplo, Krishnamurti (2013) o Meirieu (2004). También es importante señalar que estos aspectos han sido puestos en relación con el progreso tecnocientífico y sus peligros, si no se enfoca el mismo de manera consciente, ética y

prudente, como bien han dado cuenta al respecto Riechmann (2004, 2005, 2009 y 2015) y Coca (2010).

Lo importante aquí, por lo tanto, es destacar que la didáctica es un camino intermedio entre la practicidad absoluta y la teorización extrema, que tiende a su vez un puente entre la normatividad y la realidad del aula. Entre la sistematicidad del método y la individualidad de cada acto concreto de enseñanza aprendizaje. Esta dualidad la recogió de forma concreta Fowler al decir lo siguiente:

El científico debe trascenderse incluso a sí mismo y unirse a la generalización para eliminar todo sentimiento personal del proceso de experimentación y observación, y en el momento de proceder a la enunciación de sus resultados. Tal vez estudie al individuo, pero solo con el fin de establecer leyes y hechos más ampliamente aplicables. La ciencia dispone de poco tiempo para las pequeñas excepciones. Pero la naturaleza, al igual que la humanidad, está hecha de pequeñas excepciones, de entidades que, de alguna manera, no se ajustan a la norma general, aunque resulten indiferentes desde un punto de vista científico. Creer en este tipo de excepciones es tan fundamental para el arte como para la ciencia lo es creer en la utilizada de las generalizaciones. (Fowler, 2015: 83)

Así, la didáctica intenta mediar entre lo científico y lo artístico. Participa, por tanto, de la Ciencia y del Arte y por ello toda aproximación hermenéutica a los fenómenos didácticos resulta natural, más aún si cabe, al repensar la didáctica desde la H.A. Aquí, Gadamer es claro al respecto en la labor unificadora de la hermenéutica como ciencia y como método de trabajo:

Según la hermenéutica, toda labor de conceptualización persigue en principio el consenso posible, el acuerdo posible, e incluso debe basarse en un consenso si se ha de lograr que las personas se entiendan entre sí. No se trata de ningún postulado dogmático, sino de una simple descripción fenomenológica. Sin algo vinculante no puede haber verdadero diálogo (Gadamer, 2010: 116).

Con estas consideraciones en mente, sería conveniente empezar desde el principio y partir de los aspectos más propiamente científicos que sustentan el campo disciplinar de la didáctica.

La Ciencia Didáctica

Empezaremos, por tanto, por un somero recuerdo de algunos de los principios reguladores de la didáctica como ciencia aplicada; en otras palabras, como paso a la praxis de un cuerpo teórico de base epistemológica.

Acaso el primer dato relevante nos lleve a reflexionar sobre la realidad de la didáctica como ciencia, como constructo epistemológico que parte de una ontología híbrida y se dirige hacia la realización de metodologías concretas. De esta manera, tenemos que reconocer los campos de conocimiento que usualmente se han adscrito como pertenecientes a la didáctica, en otras palabras, sus enfoques epistemológicos. Al respecto, generalmente se distinguen tres: 1) un enfoque normativo, 2) uno crítico-reflexivo (y por tanto teórico) y 3) una vertiente eminentemente práctica (Díaz Barriga, 1992). Esta visión tripartita es meramente un modo claro de sistematizar los ámbitos de acción y los desarrollos epistemológicos más propiamente asociados a la ciencia didáctica. División, por cierto, que, de algún modo, recuerda a la división de la hermenéutica que propone Recas (2006), ontológica, metodológica y crítica.

Partiendo de aquí, debemos recordar que en cualquier caso lo que nos ocupa son todos aquellos elementos y procesos derivativos y que conforman cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje y, más propiamente, aquellos insertos en una estructura reglada que solemos denominar sistema educativo. Así, en esta realidad tan rica y compleja, la didáctica se conforma a la vez como ciencia y como arte (Medina, 2007) y de alguna manera incide en una pregunta tan compleja como es ¿cómo se aprende a enseñar? (Moral y Pérez, 2009).

Por todo ello, por esta intrínseca complejidad que sustenta el acto de enseñar y aprender, el pensador y pedagogo indio Jiddu Krishnamurti nos recuerda que aprender es un acto sutil y poderoso y, por ello, el aprender a enseñar es un proceso harto complejo. En sus palabras:

En cambio, la mente humana cuando aprende tiene mucha más capacidad que el simple adquirir y acumular información. Pero

ese aprender sólo es posible con una mente nueva, cuando no dice: “Yo sé”. Así pues, uno debe separar y distinguir entre el aprender y el acumular conocimientos, porque los conocimientos hacen que uno actúe de forma mecánica, mientras que el aprender provoca que la mente se renueve, sea joven e inquisitiva; pero no pueden aprender si se limitan a seguir a la autoridad del conocimiento. En todo el mundo, lo único que la mayoría de los educadores hacen es memorizar e impartir conocimientos, y de esa manera la mente se vuelve mecánica e incapaz de aprender. Tan sólo podemos aprender cuando no sabemos, y aprendemos sólo cuando no hay temor, cuando no hay autoridad (Krishnamurti, 2009: 56 y 57).

Creemos que las duras palabras krishnamurtianas tienen todavía, durante el primer cuarto del siglo XXI, vigencia y abren puertas oscuras en el edificio educativo. Básicamente, señalamos, que queda mucho por hacer, algo que se nos viene recordando desde distintos puntos críticos, sobre todo, desde aquellos relacionados con la creatividad (Robinson, 2009 y 2011; Cobo y Moravec, 2011). De este modo, cabe recordar también los trabajos ya clásicos de Postman (1994 y 1996) al respecto, porque siempre nos ayudan a “tirar de la manta” para así poder ver qué cosas solucionar, qué cambiar, qué eliminar, qué, simplemente, renovar, un poco como han señalado, por ejemplo, Cury (2007) y Tonucci (2012). Más allá de esto, qué duda cabe, están ya casos más complejos, como todos aquellos que se insertan en las conocidas como “dificultades en el aprendizaje” de las que se ha ocupado más extensamente Miranda (2000).

Pues bien, desde las perspectivas meramente didácticas, uno ha de ser prudente y aventurero a la vez, aquí radica la dificultad de la empresa. Uno se ha de alejar del territorio conocido para así experimentar y ser capaz de intuir mejoras, evaluar problemas, pero este alejamiento ha de hacerse con un alto grado de consciencia. Dicho proceso ha de tomar puntos de referencia y anclarse, para así no perderse durante la aventura, durante la exploración. Aquí radica uno de los puntos centrales de las estrategias didácticas, la potencialidad de la enseñanza basada en la indagación y el descubrimiento para el alumno (Fernández, 2009) y, como vemos, también para el profesor en su rol de investigador educativo.

El aprendizaje a través de la indagación se convierte en un espacio común para docentes y alumnos, como bien ha señalado Short (1999), una tierra abierta a la cooperación y el entendimiento que permita controlar los miedos y avanzar hacia proyectos educativos más integrales y acordes con las realidades propias del desarrollo humano. No sin razón, podemos ver tal idea a la luz de la seriedad de llegar al “centro” de manera simbólica y antropológica a partir de las palabras de Eliade:

El “centro” es, pues, la zona de lo sagrado por excelencia, la de la realidad absoluta. (...) El camino es arduo, está sembrado de peligros, porque de hecho, es un rito del paso de lo profano a lo sagrado; de lo efímero y lo ilusorio a la realidad y la eternidad; de la muerte a la vida; del hombre a la divinidad. El acceso al “centro equivale a una consagración, a una iniciación; a una existencia, ayer profana e ilusoria, le sucede ahora una nueva existencia real, duradera y eficaz (Eliade, 1997: 25 y 26).

El centro, aquí, es la realidad educativa, no de forma teórica o abstracta, muy al contrario es la situación educativa concreta en la que se desarrolla de forma particular un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera contextualizada y singular. Aquí la didáctica busca eso: bajar a ese nivel, profundizar en el camino hacia lo real. Sólo que esto no es tan sencillo porque, al llegar al final, el investigador en didáctica ha de reconocer el aspecto cíclico del proceso de indagación e investigación educativa porque el final es, simplemente, una nueva excusa para volver a comenzar, para poder, por decirlo de otro modo, profundizar aún más en las realidades educativas que analiza constantemente. Como Sísifo, el educador lleva la piedra al precipicio, la lanza, baja a por ella, la recoge, y se dispone a empezar de nuevo el duro camino de la enseñanza y el aprendizaje. Pero eso sí, algo habrá cambiado, al menos, creemos, en cuestión de profundidad.

Para ello la hermenéutica, como veremos, nos podrá ayudar a ver mejor según qué peligros y según qué aspectos más propiamente positivos. Por último, recordemos también que de manera integradora, el término Ciencias de la Educación ha venido a ofrecer cierto grado de amparo holístico a las diferencias terminológicas entre Pedagogía, Didáctica general, Didácticas específicas, etc, como bien han señalado Colom et al., (2011). Este ámbito disciplinar ayuda a aunar ciencias afines para colaborar de forma estrecha sin que se diluyan sus campos de especialización más

concreta. Con esto en mente, sería bueno que ahora nos ocupásemos de acercar aún más la H.A. y la didáctica; a ello procedemos en lo que sigue.

Un enfoque *phronésico* entre la norma y la anarquía

Teniendo en cuenta la importancia de los procesos didácticos en la educación, una primera reflexión nos lleva a considerar el primer enfoque del que hablamos anteriormente, el normativo, desde la *phronesis*, esto es, desde la prudencia vivencial que frecuenta la experiencialidad de lo vivido. Una aproximación analógica y, por lo tanto, *phronésica* de la realidad normativa que da marco a las manifestaciones educativas se antoja como altamente necesaria, aunque sólo sea para poder atender a las actualizaciones concretas que las normas intentan acomodar de una manera u otra. La norma es unívoca, esto es, en principio indiscutible. La realidad es asimismo unívoca. Pasemos a ver esto con un poco más de detenimiento.

La realidad, entendida como fenómeno principal, es la que es; pero en tanto en cuanto la realidad es entendida como manifestación actualizada de una categoría o esencia en un contexto concreto es plurívoca y, por lo tanto, ha de tender a lo equívoco. Además está expuesta a la interpretación de los agentes que la perciben y experimentan. En este sentido la realidad no sería fenómeno sino epifenómeno, o acaso podríamos hablar de una Realidad-0 (fenoménica) y una Realidad-1 (epifenoménica), siendo la primera de naturaleza y esencia unívoca (es lo que es) y la segunda, como manifestación concreta, más propiamente equívoca. De esta manera, ambas esferas mantienen relación y permiten que en la segunda (la Realidad-1) se desplieguen diversas gradaciones interpretativas (distintos grados de realidad en lo real manifestado). Sobre esto esperamos poder ocuparnos en futuros escritos pues la conceptualización para ello es especialmente compleja y nos aleja de los objetivos más concretos del presente trabajo.

El acto educativo es un acto, qué duda cabe, expuesto asimismo a la interpretación y preñado de significación dentro del contexto, formal o informal, en el que se manifiesta o se aprehende. De la complejidad de esto ha dado cuenta de manera prolija Sacristán Gimeno (1998) y es que estamos ante un aspecto tan inquietante como fascinante. He aquí una de las complejas encrucijadas ante las que se encuentra el docente como experto en didáctica: cómo interpretar adecuadamente el acto educativo de manera ontológica y más concretamente cómo entenderlo en la

singularidad de sus unidades de significación educativa en cada proceso de interacción, por ejemplo, entre docente-discente. La mediación prudente se antoja vital en tales casos y, asimismo, una profunda atención al momento desnudo de cada, repetimos, interacción educativa. De alguna manera, puede verse mejorada, por ejemplo, gracias a una mirada atenta (Esquirol, 2006) o el tan de moda “*mindfulness*” (Kabat-Zinn, 2011; Gunaratana, 2012).

Esto no es otra cosa que es estar, llanamente, a lo que se está. Se trata de un principio hermenéutico (¿cómo si no se podrá alcanzar una interpretación y luego una comprensión adecuada de algo?) y didáctico (¿cómo si no se podrá en verdad transmitir algún tipo de aprendizaje o cómo aprehender significativamente una enseñanza?). Por eso, repetimos, la *phrónesis* es una virtud propiamente didáctica, además de una de los fundamentos más propios de la H.A., que uno de sus precursores, Gadamer, ya puso en relevancia en su obra capital *Verdad y Método*. No está de más recordar aquí que:

De Heidegger aprendió Gadamer el significado de la phrónesis, de aquel saber práctico que nos es necesario a la hora de actuar y tomar decisiones en las diversas situaciones vitales: no podemos de hecho interrogar a los expertos cuando hemos de deliberar en una circunstancia concreta de la vida. Dicho de otro modo: las cosas que se dicen no pretenden elevarse al rango de verdades definitivas, y tampoco el interlocutor considera ni mucho menos en esos términos lo que se comunica; uno y otro cuentan sin embargo con la exigencia de lanzarse a pensar aquello que no se sabe expresar, para hallarse justamente en ese punto en el cual el lenguaje llega a constituirse (Margiotta, 2008: 33).

Justamente, Beuchot (2007, 2009) insiste en la importancia de ese enfoque que a la vez acepta la sistematicidad teórica y la concreción individualizadora de la práctica, algo en consonancia con el saber propiamente didáctico. Así, el saber propiamente didáctico es el saber *phronésico*, el saber (de manera epistemológica) mediado por la práctica (que se imbrica en una metodología adecuada y una “lectura” correcta de la situación que se despliega ante el educador). Pero esto va más allá, claro, pues la situación es altamente compleja y viene a señalar hacia una hermenéutica del umbral en los términos que siguen:

Una hermenéutica diagramática y del umbral tiene la ventaja de obligarnos a vivir en el paso de ambas cosas, lo fenoménicos y lo nouménico, lo empírico y lo trascendental. Es la condición del símbolo, al concretar (en sí mismo) dos reinos distintos, es una especie de híbrido (Beuchot, 2003: 84).

Así didáctica y hermenéutica analógica se muestran como aspectos propios de la intermediación significativa entre agentes en procesos de interpretación y comprensión, y por extensión en aquellos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en cualquier situación educativa formal e informal. También se encuentran aquí en cuanto a su naturaleza dada a la hibridación y el mestizaje, pues ambas celebran la inclusión y favorecen la integración. Y lo hacen más allá incluso de la doble naturaleza de todo docente y de todo discente, pues cada maestro es alumno y cada alumno, maestro, si no de forma concreta, en una potencialidad máxima. Como ejemplo de esto, uno no puede dejar de reconocer que, generalmente, la mejor manera de que un niño aprenda es que se lo enseñe otro niño, esto es, una enseñanza entre pares. Esto nos ayuda a ser conscientes de que uno siempre es un aprendiz, pero aun así uno no puede dejar de enseñar algo, aunque no se lo proponga. Tal es la radicalidad educativa del ser humano, tal el abismo de significación al que se abre en su primera identidad, en ese encuentro con el otro que es distinto pero no su negación, porque es su análogo y por tanto ante él y con él se hermana para abrazar una común y compartida realidad.

La mediación analógica y la necesidad del (con)tacto en la didáctica

El aula como texto se pone de manifiesto ante cualquier proceso didáctico que se precie. El aula como constructo edificado a partir de una base racional narrativa deja así una fundamentación clara de posible lectura y, de este modo, el especialista en didáctica no puede dejar de ser un devoto y convencido hermeneuta. Por ello, a partir de lo metonímico podrá afianzar grupos significativos de sentido más o menos estables, para a partir de ellos dar paso a lo metafórico con su tendencia a la equivocidad y, por tanto, a lo explosión de plurivocidad que tiene lugar en cualquier aula concreta. En resumidas cuentas, el emplazamiento de la didáctica, creemos, se aviene a una de las ideas basales de la H.A., esto es, la didáctica media entre lo unívoco y el equívoco, si bien está más cerca del último. Pero veamos este aspecto con mayor detenimiento.

La didáctica transita entre lo general (normativo y teórico) y lo particular (práctica educativa concreta) y aunque ha de conocer bien estos ámbitos, siempre estará más cerca de la realidad del aula porque su finalidad última son los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos, algo que es todavía más acuciante en las que se conocen como didácticas específicas. Las didácticas específicas son ya el paso último de lo más abstracto y normativo a lo más concreto e interpretativo. Pues bien, aquí la mediación analógica y *phronésica* ha de ser evidente, el sentido de proporción y la prudencia vivencial deben ayudar al experto en didáctica cuando “baja” a las trincheras o cuando desarrolla instrumentos que sean usados apropiadamente y de manera particular en contextos definidos de aprendizaje. Esto por una parte.

Por otra, quisiéramos detenernos ahora en la importancia del tacto en la enseñanza, algo que se nos antoja de especial interés ante la progresiva pantallización del mundo, como bien ha observado Esquirol (2015). Algo que, consideramos, puede tener un profundo impacto en los desarrollos didáctico-educativos de los próximos años. Es evidente que las pantallas de los diversos medios tecnológicos de los que nos servimos (algunos argumentarían que es al contrario, que somos nosotros los que somos utilizados por ellos o en ellos) empieza a estar de manera omnipresente en nuestras vidas. La vida del aula, como fragmento de esa vida más grande, también está pantallizada, lo que, en nuestra opinión, implica un cambio ontológico en cuanto a aspectos tan mundanos como la visión o el tacto. En lo que respecta a la visión, por ejemplo, los entornos didácticos del pasado favorecían el encuentro de los ojos que se miraban entre sí. Ahora, ya se trate del ordenador o de la *tablet*, el alumnado pasa más y más tiempo enfocando su vista hacia el mundo plano de la pantalla. Un mundo plano, sí, pero aparentemente más profundo (por ilimitado) que el de la vida real. Internet en esto ha supuesto, todos lo sabemos, una revolución epistemológica, pero también promueve una mutación ontológica sin precedentes por la velocidad del proceso y por la potencialidad de crear y explorar nuevos mundos virtuales que ya no sólo se asemejan a los reales: a su manera, los superan.

Así, queda el enfoque mínimo, el prestar atención a lo minúsculo, algo que las didácticas, generales o específicas, tienen que tener en mente a riesgo de alejarse mucho de su origen científico y artesano, como ciencia sistematizadora y arte particularizador. Un poco mediando entre lo teórico-abstracto y lo profundamente individual que viene a ser. Por usar las palabras de Bonnefoy (2014), nuestro territorio interior, nuestro espacio más íntimo que, muchas veces, es lo que nos recuerda que el

otro es distinto porque potencialmente es el análogo, esto es, el igual-diferente, al menos en su materialización concreta vital.

Pero volviendo, pues, al tacto, de este aspecto se ha ocupado ampliamente Manen (1998) y, como decíamos, es un aspecto al que se debe volver desde la didáctica, especialmente cuando la consideramos desde la H.A. De esta manera, la didáctica es la más fronteriza de las avanzadillas de la Pedagogía hacia el mundo real en el que se inserta el sistema educativo: la clase como campo de acción propiamente didáctico-práctico.

Así, la idea de tacto hace referencia, por un lado, al sentido de prudencia y respeto que debe alentar todo esfuerzo del docente para acercarse al discente, pero por otro lado y, más concretamente, al tacto como acto concreto de tocar: de tocar con el mismo respeto que implica el tacto como modo prudencial. Así, docentes y discentes, al compartir mundo, están en una situación permanente de posibilidad de tacto, a veces es un tacto físico, a veces emocional o intelectual, a veces es una sutil sonrisa que es capaz de hacer que un niño entienda que está en un sitio seguro, que nada le puede pasar allí. El tacto media, el tacto humaniza. Un tacto que incluye y da seguridad, que protege, que compensa ese otro tacto, también necesario pero más frío y aséptico que es el de la pantalla de la tablet o de otros objetos tecnológicos. Es un tacto analógico que compensa la velocidad, pues nace de la lentitud que da el respeto y el profundo cariño. La didáctica, así, se manifiesta también en los gestos, no sólo en los instrumentos o los métodos, y esta sutileza es recalada por la H.A. una vez que es aplicada en los entornos didácticos. La Hermenéutica y la didáctica son, por tanto, ciencia y arte. Y por ello, pueden compartir un buen número de principios metodológicos, pero sobre todo, participan de una ontología propia si bien sus campos epistemológicos pueden variar enormemente.

De esta manera, repetimos, lo que mejor podemos hacer desde la didáctica que es, reiteradamente, llamar a la prudencia, a la atención y al trabajo serio y minucioso que pueda dar cabida a las voces que muchas veces se quedan aisladas. Como dice Sacristán Gimeno:

La suma de las informaciones del tipo de saber hacer, que componen las prácticas de todos los profesores en ejercicio y las de los que han tenido ese oficio, es ingente, como lo es la suma de la información descriptiva acerca de lo que se ha

pensado sobre la educación o sobre los ideales y motivos que mueven y han movido acciones y prácticas educativas. Sólo que, al no comunicarse a otros por contacto directo y al no estar sino mínimamente codificada esa información para comunicarla a otros no presentes, se pierde por deriva cultural o permanece aislada como cultura minoritaria (Sacristán, 1998: 97).

Con esto en mente, sería bueno tener en cuenta que la didáctica ha de permanecer abierta a lo científico y a lo artístico, al detalle aparentemente insignificante y al dato regularizador que promueve la norma. Al respecto, la H.A. puede ayudar mucho, pues entiende que ambos aspectos son necesarios para una aprehensión prudente de aquello que interpretamos como real y significativo en un momento dado.

Una última referencia al tipo de (con)tacto al que nos venimos refiriendo podría venir desde la sabiduría maya-tojobal en su insistencia en reaprender a escuchar y en la necesidad de cercanía, como bien ha señalado Lenkersdorf:

El escuchar en serio, en cambio, exige ante todo que nos acerquemos a la persona o a las personas que queremos escuchar y que nos escuchen. Que nos arrimemos a la voz, a la persona para escucharla y que nos escuche. Así el nosotros se hace realidad tangible. (...) Dicho de otro modo, que nos emparejemos y no dejemos al que hable en la tarima y nosotros a sus pies. La cercanía no nos deja escapar palabra alguna que debemos escuchar y entender. El teléfono supera las distancias y nos acerca de alguna manera, pero falta que nos miremos en los ojos, falta la cercanía corpórea, que nos demos un abrazo. Lenkersdorf, 2008: 41).

De este modo, siendo conscientes de la visión, el tacto y la audición, como elementos seminales de una didáctica integral, así como de una hermenéutica propiamente analógica y prudente, podremos acercarnos al complejo fenómeno de la vida educativa en el aula a partir de una interacción profundamente anclada en lo real y, por lo tanto, de carácter integrador de los procesos, situaciones y agentes que forman parte del verdadero acto educativo.

Conclusiones

Para concluir, dos reflexiones finales. Primeramente, reseñar que es interesante tener en mente perspectivas actuales tales como la de García Matos (2015), que de manera metafórica nos habla de una educación “cuántica”, o los enfoques integrales a partir de disciplinas que no son propiamente asociadas a la didáctica, como es el caso de la filosofía transpersonal, por ejemplo, a través de las obras de Wilber (2005 y 2010), o las concepciones retroprogresivas de Pániker (2001, 2006 y 2016). Todas ellas, creemos, son capaces de aportar nuevas perspectivas en las consideraciones pedagógico-didácticas.

Por fin, quisiéramos traer a colación la didáctica crítica en los términos precisos de Rodríguez Rojo (1997) para quien hay una vía que actualiza enfoques modernos y postmodernos al confluir en la percepción crítica de la realidad que se manifiesta y que, por tanto, dará cabida a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan lugar en un momento y lugar concreto. De este modo, recordando sus palabras, sería interesante considerar que:

Una Didáctica crítica intenta organizar todos esos fragmentos en unidades compactas, que proporcionan un mayor sentido a la información. El siguiente esquema presenta la acción didáctica enfocada desde los distintos proyectos culturales y muestra cómo la Didáctica crítica ocupa un lugar de síntesis, una vez más, entre los proyectos moderno y postmoderno:

Modernidad

Transmisión de información homogénea y uniforme acerca de conocimientos y valores imperantes en las metanarrativas sociales.

Postmodernidad

Transmisión de intereses personales, desprovistos de valores permanentes, fragmentados y diluidos en el “todo vale”.

Didáctica crítica

La acción didáctica se preocupa de la formación de estructuras mentales, de la organización de los conocimientos fragmentados y de la crítica reconstructiva de los problemas cotidianos (Rodríguez, 1997: 44).

Pues bien, creemos en esa didáctica crítica, qué duda cabe, pero más aún creemos en una didáctica analógica mediada principalmente por la *phrónesis* y una voluntad de límite que acepta la transgresión y la integración de forma paradójica y, por tanto, híper compleja, un poco a la manera de Morin et al., (2002) y, con matices, de Pániker (2016).

Acaso, y volviendo a Krishnamurti (2007), lo importante de esta educación y, por tanto, de las implicaciones didácticas que promueve es que nos han de ayudar a salir de nuestros pequeños mundos docentes y disciplinares, para ser capaces de ver los problemas en su totalidad y de este modo adquirir hábitos saludables de comportamiento y formas armónicas de convivencias con el otro, al menos como punto de arranque. Ese otro que, al fin y al cabo, es uno mismo pero con otro rostro, ese otro que uno descubre en verdad cuando no lo objetualiza y entra en una relación verdaderamente auténtica del yo que se abre al tú, como nos indicaba de forma precisa Buber (1998). Este espacio de diálogo hace que haya un alto grado de entendimiento, precisamente lo que ha de caracterizar cualquier empresa educativa que se precie de serlo, porque a partir de eso la relación docente-discente consigue que las partes implicadas, aun manteniendo sus diferencias sistémicas, alcancen un adecuado grado de organicidad unificada.

Al fin, creemos, uno ha de acercarse al mundo de la Educación desde la Didáctica con mucha prudencia y un profundo deseo de “entender” porque, a su manera, debemos ir hacia ella con la misma voluntad de entender que uno se acerca a una lengua extranjera (Barthes, 2014). Esto es obvio, porque al principio predomina la fascinación por el continente, la forma del signo, y después uno empieza a querer ir más allá de esa frontera primera, viajar al centro del signo, donde se abre al significado que oculta el significante sabiendo que, al fin y al cabo, la cáscara y la semilla se pertenecen, se necesitan y se nutren la una de la otra. Simbiosis perfecta, fórmula exacta de lo que es en lo que está siendo y que, de otra forma, volverá a ser. Ahí radica la potencialidad manifiesta en la que didáctica y hermenéutica analógica se unen para ayudarse la una a la otra, en que una y otra se integran de manera

armónica y prudente, para poder entender y analizar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el ámbito de la educación formal.

Bibliografía

1. Barthes, R. (2014). *El imperio de los signos*. Barcelona: Seix Barral.
2. Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: Sígueme.
3. Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica Analógica y Educación*. Coahuila: Universidad Iberoamericana Torreón.
4. Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D. F.: Ítaca.
5. Bonnefoy, Y. (2014). *El territorio interior*. Madrid: Sexto Piso.
6. Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
7. Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
8. Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
9. Coca, J. R. (2010). *La comprensión de la tecnociencia*. Huelva: Hergué.
10. Colom, A., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2011) *Formación básica para los profesionales de la educación. Procesos y contextos educativos*. Barcelona: Ariel.
11. Contreras, M. S. (2006). *Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
12. Díaz, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: AIQUE-IDEAS-REI.
13. Eliade, M. (1997). *El mito del eterno retorno*. Barcelona: Altaya.
14. Esteban, J. (Ed.). (2008). *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Universidad Miguel de Cervantes.
15. Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
16. Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado.
17. Fernández, M. G. (2009). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En Moral Santaella, C. y Pérez García, M. P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
18. Fowler, J. (2015). *El árbol Un ensayo sobre la naturaleza*. Madrid: Impedimenta.
19. Gadamer, H. G. (2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
20. García, A. (2015). *La educación cuántica*. Málaga: Corona Borealis.
21. Gunaratama, B. H. (2012). *El libro del Mindfulness*. Barcelona: Kairós.

22. Kabat-Zinn, J. (2011). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
23. Krishnamurti, J. (2007). *El camino de la liberación*. Barcelona: Kairós.
24. Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la Educación*. Barcelona: Kairós.
25. Krishnamurti, J. (2013). *Tal como somos*. Barcelona: Kairós.
26. Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojobales*. Madrid: Plaza y Valdés.
27. Manen, M. (1988). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
28. Margiotta, U. (2008). Hermenéutica y lógica de la formación. En Esteban Ortega, J. (Ed.). *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Universidad Miguel de Cervantes.
29. Medina, A. (2007). La Didáctica: Disciplina pedagógica aplicada. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, Francisco (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
30. Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Grao.
31. Miranda, A. (2000). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
32. Moral Santaella, C. y Pérez García, M. P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral Santaella, C. y Pérez García, M. P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
33. Morin, E.; Roger Ciurana, E. y Domingo Motta, D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
34. Pániker, S. (2001). *Aproximación al origen*. Barcelona: Kairós.
35. Pániker, S. (2006). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
36. Pániker, S. (2016). *Asimetrías*. Barcelona: Kairós.
37. Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage.
38. Postman, N. (1996). *The End of Education*. New York: Vintage.
39. Recas, J. (1996). *Hacia una hermenéutica crítica: Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Biblioteca Nueva.
40. Riechmann, J. (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
41. Riechmann, J. (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Catarata.
42. Riechmann, J. (2009). *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Madrid: Catarata.
43. Riechmann, J. (2015). Autoconstrucción. *La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Catarata.
44. Robinson, K. (2009). *The Element*. London: Penguin.

45. Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be Creative*. Chichester: Capstone.
46. Rodríguez, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
47. Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
48. Short, K. G. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa.
49. Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Grao.
50. Wilber, K. (2005). *El proyecto Atman. Una visión transpersonal del desarrollo humano*. Barcelona: Kairós.
51. Wilber, K. (2010). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.