



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 23, n° Extra 3, 2018, pp. 111-120
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Hermenéutica analógica y acción sociodidáctica: en busca de un mapa para interpretar el texto aulario

Analogical Hermeneutics and Socio-Didactic Action: In Search of a Map to Interpret the Classroom Text

Susana GÓMEZ-REDONDO

susana.gomezr@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8285-2068>

SCOPUS-ID: 57195985434

Universidad de Valladolid, España

Juan R. COCA

juanrcoca@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1140-7351>

SCOPUS-ID: 43461102300

GIR Trans-REAL Lab, Universidad de Valladolid, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2557941>

RESUMEN

En la búsqueda por una epistemología que consolide la ciencia didáctica, en el presente trabajo analizamos las relaciones entre hermenéutica analógica (HA) y socio-didáctica: si esta puede aportar a aquella, elementos para un mejor conocimiento de lo social, la socio-didáctica encuentra en la hermenéutica un preciso dispositivo metodológico para interpretar e interpretarse. Esta última dimensión nos interesa especialmente, en tanto revierte en la mejora de la teoría didáctica y su praxis. Partimos, así, de una didáctica de tradición reflexiva y base socio-comunicativa, a la que añadimos la dimensión hermenéutica como *episteme* de primer orden desde la que interpretar el aula.

Palabras clave: Hermenéutica analógica; socio-didáctica; epistemología; educación.

ABSTRACT

In the search of an epistemology which consolidates didactic science, this pages analyse relationships between analogic hermeneutics (AH) and socio-didactics: If this one last can provide elements to hermeneutics for a knowledge of the social reality, socio-didactics finds in AH a precise methodological device to interpret the environment and interpret itself. This last dimension is of special interest to us, because improves didactic theory and its praxis. We start from a didactics with socio-communicative base, to which we add a hermeneutic dimension as episteme of first order from which to interpret the classroom.

Keywords: Analogic Hermeneutic; Socio-Didactics; Meta-Didactics; Epistemology; Education.

Recibido: 10-10-2018 • Aceptado: 06-11-2018



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CC BY-NC-SA 3.0). Para más información dirijase a https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES

1.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de dos premisas básicas: de un lado, el interés de la hermenéutica como "herramienta metodológica, en concreto analítica, para producir una explicación comprensiva del objeto de conocimiento a través de la interpretación de su sentido" (Beltrán, 2016: p. 55). De otro, la consideración del conocimiento educativo como ámbito inmerso en condicionantes sociales, que lo conforman y determinan. De la unión de ambos planteamientos se deduce que, si la finalidad de la hermenéutica es comprender el sentido de la realidad social, la ciencia didáctica será para ella no solo importante foco de interés disciplinar, sino además propósito fundamental de análisis epistemológico.

Lo expuesto nos lleva a plantear un espacio de conocimiento en el que las ciencias sociales y de la educación se imbriquen en un marco único, el cual posibilite una interpretación común. Llamamos a este ámbito socio-didáctica.

En este sentido, y tomando en cuenta en todo momento dicha interacción disciplinar, vemos que la hermenéutica no solo sirve de sustrato epistémico e instrumento metodológico de la disciplina socio-didáctica; además, y en su intento por analizar y comprender los diferentes ángulos de la sociedad, confirma la socio-didáctica como objeto de estudio de primer orden para comprender la realidad que nos rodea.

La relación entre hermenéutica y socio-didáctica propondría de esta forma dos aproximaciones con sendas dinámicas y una doble dirección: 1) la socio-didáctica como punto de partida, en tanto disciplina susceptible de aportar a la hermenéutica elementos para el conocimiento de la realidad social; 2) la socio-didáctica como llegada, en cuanto objeto de estudio a analizar y comprender desde una epistemología de base hermenéutica.

Es obvio que entendemos lo óntico y lo epistémico como dimensiones estrechamente imbricadas. Una metodología rigurosa y abierta ha de participar de supuestos ontológicos, antropológicos y también éticos (Beuchot, 2000; 2004; 2011). Pero si bien somos conscientes de la importancia que lo óntico tiene para el desarrollo de la ciencia en general y la didáctica en particular, en las páginas que siguen nos centraremos en la dimensión epistémica y el dispositivo interpretativo. De este modo, la hermenéutica, y más concretamente la hermenéutica analógica de Beuchot, hará de vehículo metodológico y *episteme* de primer orden en la tarea de prospección.

Por otra parte, y con el objetivo de profundizar en las dinámicas socio-didácticas desde un punto de vista hermenéutico analógico, nos internaremos por algunas de las concomitancias entre socio-didáctica y Hermenéutica Analógica, entendiendo esta última como *docens* y *utens* para entender, explicar y aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partimos, pues, de la siguiente hipótesis: además de adecuada epistemología y herramienta metodológica para la socio-didáctica, ambas disciplinas comparten dinámicas cognoscentes e interpretativas similares. Trataremos de analizar tales procesos de un modo integracionista, con el fin de asentar las bases epistemológicas desde una interdependencia tanto disciplinar como entre la teoría y la praxis. Con ello pretendemos aportar a la socio-didáctica un sustrato epistémico capaz de consolidar este ámbito de conocimiento desde una, insistimos, imprescindible circularidad especulativa y empírica. Esta idea nace de una concepción de la didáctica fundamentada en la tradición reflexiva, así como de la apertura a una aproximación socio-comunicativa de la misma.

Desde esta perspectiva, y ateniéndonos a la clásica triada hermenéutico-comunicativa, el aula será la "arena" (Beuchot, 2011), es decir, el escenario donde (inter)actúan docentes y discentes en su papel de agentes de la comunicación socio-didáctica. El texto aulario conforma un relato dinámico, complejo y en constante creación, construido a diario gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estudiantes y profesores son los co-autores y co-receptores (intercambiables en su papel bidireccional por dialógico) de dicho flujo narrativo: el hecho comunicativo específico que conforma la acción socio-didáctica.

2.- EL VIAJE PARALELO DE LA TEORÍA Y LA PRACTICA, LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA SOCIO-DIDÁCTICA

Como hemos indicado, partimos de una didáctica de tradición reflexiva. Tal aproximación apuesta por una relación teórico-práctica que, frente a la tradición aplicativa de raíz positivista, está lejos de pretender ser lineal y unidireccional (Bobbitt, 1918). Pero, en la imbricación entre lo teórico y lo empírico, tampoco supedita, como en la tradición creativa, la teoría a la praxis. Esta última, que parte de anteponer la práctica a toda tarea especulativa, tiene su raíz en una hermenéutica de corte ontológico, que pone en diálogo a Gadamer, el pragmatismo de Dewey y Peirce, la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la sociología del conocimiento (Sierra y Arrizmendarreta y Pérez Ferra, 2007: pp. 553-576).

Por nuestra parte, y convencidos de la imposibilidad de obtener una buena praxis sin un compromiso teórico riguroso y valiente, entendemos imprescindible consolidar las bases epistémicas de la disciplina didáctica desde una dialéctica precisa, a la vez que abierta y sutil. Este es, a nuestro juicio, el camino para llegar a una ciencia didáctica no positivista pero tampoco subjetivista, racional a la vez que intuitiva, que proporcione soluciones tanto especulativas como prácticas desde bases científicas flexibles, sólidas y eficaces. Es por ello que autores como Ricoeur o Beuchot nos acercan al equilibrio de la *subtilitas* hermenéutica¹ y su carácter de metodología abierta, susceptible de sentar los pilares de una epistemología socio-didáctica rigurosa y dúctil (analógica en fin).

En esta misma preocupación, convenimos con Sierra y Arrizmendarreta y Pérez Ferra (2007) en defender la búsqueda y consolidación de una epistemología didáctica como fuente de resolución de problemas, es decir, como “necesidad” y no como “lastre”. Ello exige, claro está, una teoría en permanente contacto con la *praxis* aularia, la cual se constituya en respaldo efectivo y eficaz para la puesta en marcha y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal intención implica una labor especulativa que se piense a sí misma como parte activa de un estrecho vínculo bidireccional con la praxis, y no como constructo aislado, paralelo a la acción socio-didáctica, y alejado por ende de la realidad escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se dan.

Dicho todo lo anterior, y en la consecución de una relación interdependiente y horizontal entre teoría y praxis, parece pues conveniente vindicar, como punto de partida del itinerario epistémico e interpretativo, la visión circular que la tradición reflexiva tiene de ambas. Así las cosas, hemos de reiterar una vez más que optamos por una hermenéutica de base epistémica. Tal insistencia viene motivada por la larga tradición que asocia el enfoque interpretativo-simbólico a la perspectiva creativa y/o práctica de la didáctica. Nuestra propuesta parte de una hermenéutica, sí, pero de una hermenéutica con vocación metodológica, esto es, epistémica más que óptica.

De otra parte, y en la pretensión de superar toda dicotomía teórico-práctica, *docens* y *utens* establecen en ella un vínculo de diálogo e igual consideración (tanto en el ámbito hermenéutico como en el socio-didáctico y en la conjugación de ambos). Es decir, reclamamos una epistemología didáctica con base hermenéutica y herencia reflexiva, y libre por tanto de toda sospecha de otorgar supremacía no igualitaria a la practicidad.

En síntesis: proponemos una socio-didáctica de tradición reflexiva con base comunicativa, a la que añadimos una dimensión hermenéutica, más concretamente, analógica, que aporte el equilibrio necesario para la obtención de una epistemología didáctica flexible, sutil, eficaz y horizontal entre teoría y praxis.

3.- EL AULA, SISTEMA SOCIO-COMUNICATIVO COMPLEJO Y AUTÓNOMO

Como holón y subsistema de funcionamiento pleno inserto en un sistema educativo más amplio, el texto aulario conforma el escenario en el que suceden las interacciones, relaciones y rituales sociales propios de la acción socio-didáctica. No en vano se trata de un sistema social complejo y autónomo, cuya

¹ Como recoge Ortiz-Osés (1986): la metodología hermeneutica es susceptible de ser expuesta en tres pasos, que son tres modos de sutileza: 1) *subtilitas Intelligendi* o sutileza para entender; 2) *subtilitas Explicandi* o sutileza para explicar y 3) *subtilitas Applicandi* o sutileza para aplicar. Por su parte, Beuchot preferirá, en su *Tratado* (2000) el término *Implicandi* al de *Intelligendi*.

observación necesita de la convergencia entre la mirada especulativa y empírica, tanto en un sentido hermenéutico como didáctico y social.

Como habrá adivinado el lector, y dado el carácter bidireccional y/o multidireccional de toda interacción comunicativa y comunitaria, interpretamos el texto aulario como un hábitat fundamental de encuentro: un espacio de investigación y reflexión (Ballesteros *et al*, 2001) en el que se han de dar procesos de observación y enseñanza-aprendizaje interactivos y constructivos.

Ya advertíamos al principio que no concebimos el conocimiento educativo sin una contextualización social. Pensadores como Durkheim, Dewey o Freire han relacionado de una forma u otra la educación y su didáctica con la sociedad, señalando esta como producto y actividad social (Dewey, 1968; Durkheim, 1976; Freire, 1980). Así, consideramos que la importancia que tiene el contexto en todo paradigma de investigación interpretativa se ve incrementada en la disciplina socio-didáctica, donde los condicionantes contextuales se hallan implícitos en su misma denominación.

Se puede decir, por tanto, que la socio-didáctica comparte con la hermenéutica analógica el carácter altamente contextual o contextualado que Beuchot (2004) atribuye a esta última. La importancia del contexto es tanta que resulta adecuado afirmar que este

(...) siempre marca el desarrollo de una propuesta didáctica, por eso es tan importante que se prevean, en la medida de lo posible, itinerarios a recorrer, aunque incluso con esta previsión la realidad del contexto de aprendizaje, mediada por tantos aspectos, puede hacer que sólo la *phrónesis*, la prudencia como sabiduría vivencial, del docente pueda crear los puentes necesarios para que los procesos educativos puedan sucederse de manera armónica. De ahí la dificultad de enseñar, pues es entrar en contacto con estados, procesos y sujetos altamente inestables al radicar estos en la vida y la realidad (Francisco Carrera, 2016: p. 157.)

La enseñanza-aprendizaje es un hecho complejo, y como tal ha de ser analizado y experimentado. Por esta razón, sutileza, equilibrio y *phrónesis* han de respaldar tanto el pensamiento como la acción socio-didácticos. Esto, unido al carácter dialógico y comunitario del aula, refrenda en nuestra opinión la búsqueda prudente y el hallazgo lúcido, que den lugar a soluciones y apuestas educativas encaminadas a mejorar la organización y dinámicas grupales. En la tarea de adecuar las propuestas a las distintas situaciones (previstas y emergentes, controladas y espontáneas) se requiere de un mapa socio-didáctico a seguir y de una interpretación aguda y flexible del mismo, que facilite y se adecúe en todo momento a las zonas de desarrollo próximo vigotskianas (Vigotsky, 2011).

Defendemos que dichas zonas han de aunar no solo las zonas efectivas y potenciales del discente, sino también las del docente, al concebir el aprendizaje como tarea mutua, compartida y constante. Por tanto, estas habrán de ponerse al servicio de un co-aprendizaje (Murphy, Scantlebury, y Milne, 2015: pp. 281-295) o enseñanza recíproca (Brown y Palincsar, 1989), los cuales conviertan el pacto didáctico en un marco permanente de interacción y co-creación. A caballo entre lo estático y lo dinámico, se pretende así un desarrollo óptimo del flujo comunicativo de la comunidad aularia, entendiendo el mismo no como la asunción de verdades absolutas y unívocas, sino como espacio abierto a los conflictos y a una jerarquía de verdades relativas. Tal complejidad y dinamismo habrán, por tanto, de ser pensados y vividos analógicamente por el docente-hermeneuta, quien habrá de aplicar su sabiduría integral para crear espacios de una científicidad dúctil, a medio camino entre lo objetivo y lo subjetivo.

Planteada, así, la acción socio-didáctica como hecho hermenéutico analógico, comunicativo e investigador teórico-práctico, parece conveniente analizarla desde términos comunes a tales ámbitos. Partimos de que esta perspectiva requiere de una mirada abierta y transdisciplinar, capaz de un multiperspectivismo y complejidad disciplinar y metodológico.

Lo expuesto nos acerca a la lógica integracionista, al producirse un encuentro entre lo natural y lo social. Entendemos que tanto la investigación interpretativa como la socio-didáctica y su combinación son similares a todo proceso de conocimiento humano, pero sistematizadas gracias a tratamientos

epistemológicos capaces de explicitar y, si se nos permite, 'metodologizar' (de forma abierta y flexible) lo óntico. Se trata, en suma, de imprimirle un dinamismo epistémico a las verdades ontológicas, más estáticas².

Hablamos de mecanismos básicos de enseñanza-aprendizaje, los cuales nos recuerdan que la mirada investigadora participa de idénticos fundamentos que los itinerarios cognoscentes del ser humano, en su sentido más primigenio. La diferencia radica en la mayor explicitación, sistematización, rigurosidad, criticidad y sofisticación que la dinámica científica exige. Es, pues, en este sentido epistémico donde entra en juego la aplicación, insistimos, de esa metodología flexible que hallamos en Ricoeur (1999: pp. 215-230).

En esta línea de razonamiento, resulta evidente que un proceso de investigación requiere de un mayor y más depurado entrenamiento interpretativo; pero también que sus fundamentos y evolución no son muy diferentes en su elementalidad a los de cualquier proceso de descubrimiento y aprendizaje. Así, la investigación hermenéutica no sería más que una aplicación, deliberada y metódica eso sí, de una vocación interpretativa natural.

En cuanto a la didáctica, ya Comenio (1922) apuntó que esta debería seguir el orden natural de las cosas. De ahí que las estructuras que establecemos en la enseñanza escolar deban ser análogas a las de la Naturaleza. Como es evidente, tal concepción nace de una idea internalista de la didáctica. Recordemos que tal aproximación afirma que la justificación de las creencias epistémicas está basada en inferencias internas desarrolladas en la mente de las personas. La concepción externalista, en cambio, considera que la justificación de tales creencias es externa a la mente humana.

En relación a la socio-didáctica, entendemos que, al ser un producto social, esta puede ser analizada desde planteamientos internalistas (que no excluyen lo social) pero sin caer en un subjetivismo exento de rigor epistémico. Quede, aquí, este breve apunte al respecto, pues ya hemos desarrollado este tema más ampliamente en otros trabajos (Goméz-Redondo y Coca (*in press*)).

De otra parte, parece evidente que la ciencia socio-didáctica comparte con la investigación interpretativa el "esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten [en el caso de esta última] la mejor interpretación de la tarea docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes"(Medina Rivilla y Salvador Mata, 2007: p. 7).

Como en la hermenéutica que defendemos, la socio-didáctica tiene su razón de ser en esa estrecha conversación entre teoría y práctica en la que venimos insistiendo. Dicha interacción nos resulta imprescindible, y como tal la hemos tratado asimismo en anteriores ocasiones (Goméz-Redondo y Coca, 2017: pp. 14-27; 2017a). El diálogo entre *utens* y *docens* tiene como finalidad el establecimiento de procesos indagadores y generadores de conocimiento destinados a transformar al ser humano. Tanto en la hermenéutica analógica como en la socio-didáctica, razón e intuición se alían en la consecución de fines con vocación utopizante y performativa. Esto es, el "logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos comunicativos" (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2007).

En el caso de la socio-didáctica, la observación del texto aulario y su comprensión habrán de aplicarse a la adaptación, puesta en marcha y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este vínculo teórico-empírico es como hemos visto el establecimiento de procesos circulares e interactivos, generadores de una permanente retroalimentación. Dicha relación habrá de revertir en una mejora mutua (y asimismo interdependiente) de la especulación y la praxis.

² En su jerarquización de la verdad, Beuchot imprime a la noción de verdad la gradación que Grondin entiende exclusiva de la epistemología o aspecto dinámico de la *adeaqualtio*. Este autor, que explica la verdad como adecuación entre el intelecto y las cosas, entiende sin embargo que la interpretación semántico-ontológica de la adecuación es estática. En ella, que para Grondin es la básica, la verdad no admite grados: Cif. Grondin (en Nicolas y Grondin, 2016). Entendemos que una visión analógica pretende una dimensión holística e integradora de ambos conceptos, en la que se supere tal dicotomía para alcanzar un punto de encuentro de carácter dialógico entre el dinamismo de lo epistémico y el estatismo de lo ontológico.

Lo anterior significa que un buen docente habrá de entrenar sus capacidades observacionales e interpretativas en aras de una mayor comprensión del texto aulario. Desde los planteamientos aquí expuestos, tal aproximación a su objeto de conocimiento seguirá la progresión de la espiral hermenéutica; esto es, una dinámica de profundización a través de las distintas capas comprensivas, que incluirá una sistematización y explicitación tanto de las acciones socio-didácticas como de las reflexiones teóricas sobre las mismas (y esto en una temporalidad que contemple pensarlas antes, durante y después de su diseño y aplicación).

4.- RAZÓN, INTUICIÓN, CONTEXTO Y VERDAD

Como apunta Beuchot, la principal aportación de la HA es la de apoyar la búsqueda de interpretaciones “sutiles pero equilibradas, esto es, lo más serias que sea posible, sin dejar de lado el arriesgar o jugar” (Beuchot, 2011: p. 162). La reflexión, la intuición y la empatía, que Montoya y Montoya (1997) entienden fundamentales para conocer el espacio educativo desde una perspectiva etnográfica, se revelan cualidades fundamentales para un estudio integrado, abierto, flexible y riguroso.

Como ha sido expuesto, nuestro planteamiento incluye esta vocación de encuentro analógico y altermoderno (Bourriaud, 2009). en que objeto y sujeto, univocismo moderno y equivocismo posmoderno hallan un espacio común desde el que comprender el mundo. Ya la *phrónesis* o prudencia aristotélica trató de conjugar las razones explicativa y valorativa. Esta búsqueda de una geografía compartida y pacificadora ha suscitado posturas tan interesantes como el integracionismo de Ferrater Mora, cuya propuesta es

(...) tender un puente sobre el abismo con demasiada frecuencia abierto entre el pensamiento que toma como eje la existencia humana o realidades descritas por analogía con ella, y el pensamiento que toma como eje la Naturaleza [...] no consiste simplemente en negar las oposiciones para buscar un tercer término que las supere, o en eludirlas para buscar una posición intermedia equidistante. Rasgo característico del integracionismo es tratar de aunar los polos antedichos –y las concepciones correspondientes a ellos– mediante el paso constante del uno al otro (Ferrater Mora, 1965: p. 92).

Ferrater propone la confluencia de perspectivas metodológicas, epistemológicas, disciplinares, de pensamiento, etcétera, en aras de una búsqueda común y democrática. Señala que el investigador siempre tiene la posibilidad (y la tesitura) de afrontar su tarea desde diferentes puntos de vista, pues no existen realidades absolutas y excluyentes. Consideramos que esta actitud está vinculada al llamado *principio de complementariedad*, según el cual el ser humano es incapaz de “agotar la realidad con una sola perspectiva” (Martínez Miguélez, 2008: p. 34).

Coca y Valero (2009: pp. 279-283) van más allá, al conjugar la visión integracionista ferrateriana con la interdisciplinariedad de las perspectivas naturalizadoras (haciendo especial hincapié en la de Kitcher). Como se ve, la visión integracionista resulta de gran utilidad para una visión transdisciplinar y transmetodológica de la investigación.

Pero la teoría de Ferrater está lejos de defender la relativización extrema. Antes bien, el autor apoya un equilibrio que encuentra muchas concomitancias con la apuesta de Beuchot, quien “a pesar de que se habla de la caída de los paradigmas, o tal vez por eso” (Beuchot, 2001: p.9), pretende un equilibrio entre lo uno y lo diverso. Esta integración entre paradigmas y disciplinas cierra, a nuestro juicio, las bases teórico-prácticas susceptibles de aplicar a: 1) la actual era altermoderna, 2) la transdisciplinariedad y 3) una dialéctica, si se nos permite, ‘inter’ o ‘trans-paradigmática’.

Esto, junto al intento de convergencia de los eones modernos y posmoderno, hace de la hermenéutica analógica una suerte de *koiné* altermoderna o *post-posmoderna*. “Lingua franca” entre lo científico-expositivo-explicativo y lo poético (Francisco Carrera, 2016), la hermenéutica posibilita una observación

orgánica y compleja, que ampara epistemológicamente la exploración de objetos esencialmente transdisciplinares como la socio-didáctica.

La tensión entre las dimensiones científica y artística de la didáctica ha sido recogida por autores como Medina y Salvador (Medina Rivilla, 2007: pp. 3-99), y refrendada por esa vocación analógica entre lo racional y lo intuitivo que Coca define como “alter-racionalidad” (Coca, 2016: pp. pp. 79-86) o, en materia específicamente didáctica, ese discurso híbrido y analógico que se debate y se encuentra “entre lo lógico-racional-científico y lo intuitivo-irracional-poético” (Francisco Carrera, 2016: p. 162).

5.- CONCLUSIONES

Antes de cerrar nuestra prospección por la epistemología socio-didáctica, puede resultar de utilidad revisar los principales ejes de pensamiento desarrollados hasta aquí:

1) El interés de estas páginas radica en la capacidad analítica de la hermenéutica como herramienta factual y, añadimos, metodológica, sistemática y sutil, para comprender la socio-didáctica.

2) Un análisis hermenéutico y socio-didáctico del aula implica entender esta como a) flujo comunicativo o textual y b) espacio comunitario en el que convive un determinado grupo social, con sus normas, metanormas y organización.

3) De lo anterior se deduce que los docentes y los discentes, como autores (y receptores) del texto didáctico, son co-constructores de un relato o narrativa social, entendida en términos ricœurianos (*Ibidem*).

4) En un sentido socio-didáctico, y como interacción social, el aula participa de las complejidades y rituales de todo sistema orgánico y organizado, es decir, social. “La clase, de hecho, responde a los requisitos típicos que los sociólogos exigen a un grupo de individuos para poder usar la denominación sociedad” (Robertson, 1977: p. 83). Esto nos lleva a considerar una didáctica con base socio-comunicativa, entendiendo el texto aulario como ámbito social y hermenéutico.

5) La interdependencia y horizontalidad teórico-práctica exigen vínculos circulares y equilibrados, que, basados en una tradición reflexiva de la didáctica, bien pueden hallar en la hermenéutica analógica su epistemología de primer orden y en la *subtilitas* una metodología flexible.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, los ámbitos de conocimiento de la hermenéutica analógica y la socio-didáctica comparten un buen número de características. No solo porque la primera se revela valiosa epistemología para la segunda al abordar la comprensión del aula como texto a investigar, sino porque, como herramienta interpretativa, contribuye a generar procesos de pensamiento capaces de revertir en la mejora, eficaz y efectiva, de la ciencia didáctica. Además de la necesaria interpenetración y horizontalidad entre teoría y praxis, tales aportaciones son susceptibles de ser sistematizadas teóricamente y capaces, por tanto, de generar metodologías, intenciones y acciones socio-didácticas que reviertan en una mejor praxis aularia.

Se ha tratado de demostrar que el juego analogizante es inherente tanto a la habilidad hermenéutica como a la docente. Entendemos que el diálogo entre objetividad y subjetividad (esa subjetividad prudente o ‘controlada’ que implica una metodología flexible y sutil) se pone en marcha en los dos ámbitos. En ambos se manejan aspectos que “no son obvios ni triviales”, pues son “relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a lo mejor de la práctica educativa” (Erickson, 1989: p. 203). Razon, intuición y empatía son asimismo triada indispensable en la *praxis* docente, entendida esta como tarea científica en la que plantear preguntas interpretativas, hipótesis, objetivos, ideas a debatir, reflexiones, resultados, conclusiones a evaluar, etc. Para que la metodología de la sutileza sea completa, tales actividades habrán de encontrar un reflejo aplicativo en el hacer socio-didáctico. Tal afirmación entronca directamente con la tradición reflexiva de la ciencia didáctica.

Es evidente que la especulación ha de revertir en la práctica educativa (y viceversa), en esa interdependencia circular y horizontal que retroalimiente la mejora de ambos vórtices y siente las bases de una epistemología ni positivista ni subjetivista. De otra parte, está de más insistir en que el aula conforma

una realidad compleja, la cual necesita de métodos, técnicas e instrumentos capaces de una observación holística. Así, y si bien partimos del intento de superar cualquier dicotomía metódica (recordemos que el cerebro humano no entiende de paradigmas en sus dinámicas cognoscentes), la conveniencia de una aproximación orgánica al entorno tiende eminentemente a lo cualitativo.

En este orden de cosas, defendemos que la hermenéutica analógica aporta esa mirada dúctil y a la vez precisa que, a caballo entre lo unívoco y lo equívoco, consideramos excepcional para la investigación socio-didáctica y su necesidad de verdades no absolutas. Tanto en ella como en la flexibilidad metodológica de la *subtilitas* hermenéutica, observamos ese equilibrio que reclamara Flick (2008) para el conocimiento educativo: la percepción subjetiva, metodológicamente controlada, del investigador didáctico.

Es en este cruce entre univocidad y equivocidad propugnado por Beuchot donde reside el punto de encuentro que, desde nuestro punto de vista, puede ayudarnos a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a consolidar una epistemología didáctica necesaria y no obstaculizadora. Como hemos visto, una imbricación real entre la teoría y la práctica conduce a pensar y experimentar la socio-didáctica desde una misma sinergia, y no como itinerarios paralelos y ajenos el uno del otro. Parece obvio que dicha tarea tiene su principal piedra de toque en la formación inicial del docente, es decir, en las facultades de Educación, y no concluye nunca.

Si excluimos facetas internalistas del quehacer educativo, la socio-didáctica mira atentamente hacia el contexto en que se realizan, admitiendo como no podía ser menos las influencias externas al sistema escolar. Por eso su interés no recae ya en los objetivos curriculares, sino en la puesta en marcha actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan durante el proceso.

En consecuencia, el papel del docente no es ya el de ejecutor o aplicador de normativas y prescripciones, sino el de hermeneuta de situaciones socio-didácticas no siempre previsibles, cuya tarea interpretativa ha de ser realizada con sutileza, razón, intuición, sapiencia y experiencia. Esto le permitirá tomar decisiones antes y durante el proceso, en una tarea de acomodación constante cuyo itinerario habrá de estar marcado previamente, pero atento a una flexibilidad que le permita adaptarse a las diferentes situaciones alurias cuando resulte necesario. Como proceso complejo y vivo, la enseñanza-aprendizaje precisa por tanto de mapas bien cartografiados, pero también de caminos alternativos e itinerarios susceptibles de acomodación. El docente es el lector, hermeneuta y viajero que ha de interpretar la ruta, seguirla, modificarla si es preciso y correr riesgos controlados. A este respecto, entendemos que la *phronesis* o prudencia es saber cuándo hay que arriesgar y cuándo no.

De este papel se derivan las siguientes capacidades del docente para: a) superar el pensamiento ejecutivo y legislativo para pensar y diseñar, reflexiva y creativamente, tareas, técnicas y objetivos didácticos b) liberarse de limitaciones e imposiciones administrativas y normativas, así como ser capaz de cumplir los objetivos curriculares empleando metodologías propias y no constrictoras; c) convertir en explícito (patente) su saber implícito (latente). De este modo, la extensión de su hermenéutica innata y estática (dimensión ontológica) será anclada con reflexiones epistémicas, metodologías y métodos dinámicos (dimensión epistemológica); d) establecer procesos de verdad jerarquizados y analógicos que le ayuden a una mejor especulación y práctica docente.

En este orden de cosas, y atentos a la tradición socio-comunicativa y reflexiva de la ciencia didáctica, planteamos pues una socio-didáctica de base hermenéutica, que interprete sutil y prudentemente los procesos reflexivos y aplicativos de enseñanza-aprendizaje y sus condicionantes sociales.

El aula, entendida como micro-sociedad y organismo vivo, es una realidad altamente contextual y contextualizada. La importancia del contexto en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje implica además un análisis hermenéutico analógico, que admita una 'verdad' del texto jerarquizada, contextualizada y contextualizadora. Podemos concluir por tanto que, como epistemología flexible de vocación equilibradora, la HA aporta herramientas excepcionales (tanto estáticas como dinámicas) para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sustentar itinerarios marcados previamente pero susceptibles de modificación y atentos a los cambios sociales y didácticos (tanto en un sentido macro como micro) requiere de un delicado equilibrio entre la planificación y la 'improvisación' controlada. Como no puede ser menos, dicha tarea exige del docente un alto grado de preparación y creatividad, así como una tolerancia a la incertidumbre que entendemos solo podrá ser manejada si se encuentra respaldada por una sólida formación y una reflexión constante. Como puede verse, el mapa, como el territorio, es complejo y apasionante.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, Palou, J., Riera, M., Civera, I., y Perera, J. (2001), en: Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, Graó.
- Beltrán, M.A. (2016). *Dramaturgia y hermenéutica para entender la realidad social*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, UNAM.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Barcelona, Herder.
- Beuchot, M. (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bobbitt, L. (1918). *The Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Brown, A.L y Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*.
- Coca, J.R. (2016). "Piñeiro y Otero como pilares de una hermenéutica multidimensional: hacia una hermenéutica alter-científica personal y experiencial". *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 21, n°. 72. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Coca, J. R. y Valero, J. A. (2009). El integracionismo como solución a la guerra de las ciencias. *Intersticios*. Vol. 3 (2)
- Comenio, J. A. (1922): *Didáctica Magna*, Madrid, Reus.
- Dewey, J. (1968). *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en: Wittrock, *La investigación en la enseñanza II*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ferrater Mora, J. (1965) *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Flick, U. (2008). *Designing qualitative research*. London, Sage.
- Francisco Carrera, F. J. (2016). *Hermenéutica analógica, poética del haiku y didáctica de la creatividad*. Universidad de Salamanca, Tesis doctoral.
- Freire, P. (1980). *Educación y concientización*. Salamanca, Sígueme.
- Gómez-Redondo, S y Coca, J. R. (in press). Análisis del internalismo metadidáctico: una perspectiva socio-didáctica. *Foro de Educación*.
- Gómez-Redondo, S y Coca, J. R. (2017). Entre la acción poética y la socio-didáctica: *UniVERSOS*, del aula universitaria a la pintada urbana. *Reidocrea*, vol. 6.
- Gómez-Redondo, S y Coca, J. R. (2017a). *Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador*. *Enunciación*, 22, p.1.

- Grondin, J. (2016) Le sens de l'adaequatio. De la vérité des choses et de celle de la connaissance, en: Nicolás, F. y Grondin, J. (coords.) (2016). *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Madrid, Tecnos.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México D. F., Trillas.
- Medina Rivilla, A y Salvador Mata, F. (2007). *Didáctica general*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Medina Rivilla, A (2007). Part. I, II y III en: Medina Rivilla, A y Salvador Mata, F. (2007). *Didáctica General*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Montoya, H y Montoya, L.L.H. (1997). *Comprender el espacio educativo: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Granada, Aljibe.
- Murphy, C., Scantlebury, K., y Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4).
- Ortiz-Osés, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*, Anthropos, Barcelona.
- Ricouer, P. (1999). *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós.
- Sierra y Arrizmendarreta, B, y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la Didáctica. *Revista de Educación*, 342.
- Robertson, I. (1977). *Sociobiology*. New York, Worth Publishers Inc.
- Vigotsky, L. (2011). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.