



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado *Formación en la Sociedad del Conocimiento*

Comunicación literaria infantil y
representaciones de los futuros docentes.
Aproximación hermenéutico-analógica a una
epistemología sociodidáctica

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:

SUSANA GÓMEZ REDONDO

Directores:

FRANCISCO JAVIER FRUTOS ESTEBAN

JUAN ROMAY COCA

Abril, 2018



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado *Formación en la Sociedad del Conocimiento*

Comunicación literaria infantil y
representaciones de los futuros docentes.
Aproximación hermenéutico-analógica a una
epistemología sociodidáctica

TESIS DOCTORAL

Directores:

FRANCISCO JAVIER FRUTOS ESTEBAN

JUAN ROMAY COCA

Doctoranda:

SUSANA GÓMEZ REDONDO

Abril, 2018

“Para que tiemble el habitante de la ciudad interior es menester destrozar el paisaje y quebrantar las costumbres”

Chantal Maillard, *La herida en la lengua*

A mi madre
A mi hijo

gracias

En todo acto de agradecimiento público sobrevienen varias emociones encontradas: de un lado, la plenitud de quien ama, pues, de ser sincera la acción, se vive como disfrute y ofrenda; de otro, la alegría de quien es amado, ya que siente motivos para sentirse agradecido y correspondido. También, cómo no, la inquietud (y la seguridad) de que las palabras no serán suficientes para expresar lo que ha supuesto la compañía de aquellos que han compartido nuestro camino, junto a la sutil angustia que produce no tener tiempo, páginas y, a veces memoria, para que estén todos los que son.

Este es el pobre resumen de tan compleja trama. Pero es, sobre todo, un espacio donde el ritual del agradecimiento se revela como poderoso conjuro contra el olvido de muchos meses de esfuerzo, aprendizaje y colaboración. De renunciadas y de ganancias. En estas páginas se pretende dejar escrita (difícil tarea cuando no imposible) la emoción que las produce:

Gracias a mis queridos Juan y Javier, directores de esta tesis, cuya disciplina y saber hacer nunca han estado reñidos con la comprensión, la ilusión, el acompañamiento y la generosidad de quienes no necesitan del sufrimiento gratuito para saber que es posible la rigurosidad y el trabajo.

Gracias a mis alumnas, porque ellas me enseñaron que es cierto eso de que nada mejor que enseñar para aprender, y porque de su mano conocí los sabores y texturas del quehacer docente. A ellas les debo buena parte (cuando no casi todas) de las inquietudes, reflexiones y conclusiones aquí recogidas. Espero que nuestro camino sea largo y pleno.

Gracias a mis compañeros de departamento y a la compañera (por unos meses y quien espero regrese) del despacho cercano, que supieron en todo momento cuándo preguntar por este final y cuándo no, y me acompañaron en esta tarea de subidas y bajadas.

Gracias a todos los autores y autoras, conocidos y desconocidos, de cuyas palabras he bebido este tiempo de descubrimiento.

Gracias, infinitas, repetidas, incansables, a Juan, sin cuya generosidad, creatividad y apoyo, este baile no solo no hubiera sido tan hermoso, sino que la música ni siquiera hubiera sonado. Dudo que en todas las vidas que me quedan pueda corresponder a semejante regalo. En todas ellas seguiré haciéndole caso en casi todo, con la férrea excepción de seguir dándole las **Gracias. POR TODO.**

Gracias, cómo no, a Fernando, que lejos de asustarse y salir corriendo, llegó para quedarse entre mis malabares. Nadie hubiera podido cuidar más de mí y los míos, cocinar con tanto amor y permanecer encerrado tantas horas en esta tierra que apenas ha podido conocer aún, y que, por no darle, ni siquiera le ha regalado las prometidas setas.

Gracias, también cómo no, a Gael, a quien robé muchos paseos en bici, películas y palomitas, partidas de ajedrez, días de río y piscina... y otras tantas cosas que he echado tantísimo de menos. **Gracias** por entender que tenía una madre a un libro o una pantalla pegada, por sus abrazos cada vez que aceptaban un artículo y porque, a su docena de años, ya sabe lo que es un 'Wos' y un 'Scopus'.

Gracias a mi madre, que siempre está para los rotos, los descosidos y el amor, y ordena y cambia como nadie las macetas y los utensilios de cocina. **Gracias** porque mi alegría, la entienda o no, siempre, es la suya.

Gracias a Lola, por todo y por siempre, y además esta vez por sus revisiones con los PyJ y otros ríos (de infancia y no).

Gracias a Yolanda, que me recuerda a diario que las hermanas están para contar y contarse, que lo difícil lo hicimos ya y que hoy todo es fácil y amoroso.

Gracias en fin a las tres, porque en ellas vivo a mi padre.

Gracias a mi sobrino Carlos, por su ayuda y horas de *skype* con el inglés, y por su humor incombustible.

Gracias a todos los demás de *Ye old family* (los del grupo y los últimos mohicanos sin whatsapp), porque nunca me cansaré de la fortuna de sabernos.

Gracias a Chelo, que ha sufrido esta tesis y la ausencia de los fines de semana, las vacaciones, las llamadas y los cafés, con la paciencia de quien me conoce y me quiere sin artificios desde el parvulario.

Gracias a Ana y Maite, que han mantenido las ganas de las comidas y la bici, las risas y las lágrimas que nos mezclamos, y cuyo apoyo no he dejado de sentir en ningún momento.

Gracias a Fran, que va contándome lo próximo y avanzándome las dosis justas de “lo que viene”; por sus revisiones de *abstract* y sus consejos concretos. Por los cafés y el apoyo (en dos idiomas) desde la dulzura experiencial.

Gracias a Lidia, que creyó en mí tanto como yo creo en ella, y cuya sonrisa y amistad franca me reconforta y sigue recordándome quiénes somos.

Gracias a Josito, que ha sabido perdonarme los plantones, los olvidos y el abandono de las comidas semanales, y a quien tampoco dejaré de decir **gracias** cuando me diagnostique una faringitis.

Gracias a Terrón, que ha ido y venido conmigo en este tiempo de mudanza sin un reproche, y a quien he restringido paseos y juegos en el patio nuevo. **Gracias** por su alegría incondicional.

Gracias a Elena y Lucas, mis queridos ‘letreros’, por haberme hecho leer, reír y llorar (más de lo primero que de lo segundo) este año tan ‘metadidáctico’, y porque (o a pesar de) son tan maravillosamente locos que me temo dicen en serio lo de la bata, el bingo y otras gestas (poéticas y no).

Gracias a Gonzalo, que sabe entender.

Gracias a los grupos de yoga, porque me han procurado horas de olvido de tesis y memoria de mí.

Gracias al grupo *vacaciones de verano* por presionar (contra tesis y marea) para que nuestros hijos sigan asistiendo cada agosto a la amistad que hemos sabido forjar y alimentar durante tantos años.

Gracias a todos aquellos y aquellas cuyas manos aún me sostienen, a pesar de haber desaparecido un poco (o un mucho) este tiempo.

Gracias a quienes han ayudado a que el “tengo que” no forme parte ineludible de mi vocabulario.

Gracias (y perdón) a todos y todas. Las que están y los que no. Por haberme dejado ser.

Índice

Palabras preliminares	16
Introducción	20
Hipótesis y objetivos	40
Metodología	
1. La sutileza como método	46
2. Aproximación heurística	49
3. Categorización	55
4. Métodos empleados	
4.1. Observación	59
4.1.1. El propio aula como espacio a observar	64
4.1.2. Hecho sociodidáctico y hecho investigador	66
4.2. Grupos de discusión	69
5. Comparativa de acciones sociodidácticas	72
Resultados y discusión	77
(1) Fundamentación epistemológica	80
1.1. Contextualización epistemológica del objeto de estudio	83
1.2. La hermenéutica analógica: interpretación y comprensión de la teoría y la praxis investigadora	91
1.3. La metadidáctica como epistemología compleja y de segundo orden. Entre la analogía y la interacción globalizadora	95
1.4. Hermenéutica analógica, altermodernidad y transdisciplinariedad	101
1.5. El arte de la sutilidad	108
1.5.1. Del interpretar y el comprender	111
1.5.2. El texto como medida y la verdad como acuerdo	115
1.6. Hacia una hermenéutica del encuentro	117

(2) Epistemología y sociodidáctica	123
2.1. Alternativas racionales y analógicas en metadidáctica	125
2.1.1. Relacionalidad humana	127
2.1.2. Breve exploración de la racionalidad	131
2.1.3. Justificación epistémica	135
2.2. Análisis del internalismo metadidáctico desde una perspectiva sociodidáctica	140
2.2.1. Internalismo	142
2.2.2. Internalismo metadidáctico	144
(3) Entre la hermenéutica analógica y la sociodidáctica: en busca de un mapa para interpretar el texto aulario	151
3.1. Hermenéutica y sociodidáctica reflexiva. Fundamentos para una interacción teórico-práctica	153
3.2. La mente hermenéutica y la acción sociodidáctica	157
3.2.1. El aula como subsistema social	160
3.2.2. El aula como utopía	164
3.2.3. El aula como texto	165
3.3. Del educar y el educar(se)	174
3.4. El docente como hermeneuta	179
(4) Comunicación literaria infantil: ese complejo objeto de estudio	183
4.1. Multidimensionalidad de un binomio	186
4.1.1. ¿Literatura + infantil? Breve revisión	189
4.2. Modernidad, posmodernidad, altermodernidad y CLI	191
4.3. CLI y hermenéutica analógica. La mirada extrañada	196
4.4. CLI, calidad literaria e ideología	199
4.5. ¿Espacio libre y (neo)subversivo?	202

(5) Sociodidáctica de la CLI. Percepción del (futuro) docente	209
5.1. Pensamiento del profesor y representaciones sociodidácticas implícitas	212
5.1.1. Metadidáctica y representaciones literarias en el aula de Educación superior	215
5.2. El docente como mediador	218
5.3. Procesos metadidácticos y sociodidácticos. Lo visible y lo tácito	222
5.3.1. Funcionalismo curricular, CLI y estudiantes de Educación	224
(6) CLI, educación literaria y representaciones sociodidácticas implícitas en los potenciales mediadores	229
6.1. Intervención 1: La CLI, según los futuros docentes	233
6.1.1. Observación e interpretación del texto aulario. Primeros resultados	236
6.1.2. Grupos de discusión. Triangulación	245
6.2. Intervención 2: <i>UniVERSOS</i> , entre la acción poética y la sociodidáctica	254
6.2.1. Del aula a la pintada urbana	255
6.2.1.1. El antes de <i>UniVERSOS</i>	257
6.2.1.2. Proyecto <i>UniVERSOS</i>	262
6.2.1.3. Después. Análisis de resultados	264
Conclusiones	266
Referencias bibliográficas	286

preliminaries
palabras

Si en la tarea interpretativa la figura del investigador se revela como elemento clave, pues es instrumento de medida y todos los datos son filtrados por su particular criterio (Bisquerra, 2004), no parece que esté de más presentar esta tesis sintetizando algunos de los estímulos que la han hecho posible.

Todo proceso investigador nace de una motivación o una combinación de varias de ellas. Ya sean de carácter más o menos intrínseco o extrínseco, esta(s) será(n) el acicate que induzca a dar el primer paso de un itinerario no exento de complejidad y esfuerzo. Todo aquel que se haya enfrentado a una aventura semejante sabe que, a lo largo del camino, asalta un complejo entramado de sensaciones. Es una urdimbre difícil de sintetizar, pues se compone de dudas, temores, atracciones, incertidumbres, fascinaciones, cansancio, descubrimiento... abismo, en fin. Cualesquiera que sean las razones, o por poca o mucha decisión, madurez, voluntad o equilibrio que posea el explorador, el vértigo (seminal y procesual) no es ajeno al laberinto.

Nunca es posible agradecer lo bastante a aquellos que nos acompañaron en un viaje semejante. Tampoco serán suficientes las veces en que se les pida perdón por las horas robadas. Pero, más allá y más acá de un ejercicio que, ineludiblemente, afecta a todos los ámbitos vitales, la fascinación (como el miedo) es consustancial al vértigo. Nos movemos en una cartografía tejida con mimbres diversos, territorios de ecosistemas tan dispares como el laboral, el académico, el investigador, el familiar, el afectivo, el social, el emocional... Todos ellos conforman un atlas salpicado de accidentes y pasiones múltiples, en el que resulta inevitable (esperanzadoramente inevitable, por otra parte) que, de un modo u otro, acaben por confluir. De ser así, en las páginas que siguen habrían de estar presentes, de uno u otro modo, todas las esferas: esas que delinear nuestras aristas, inclinaciones, fisuras, fortalezas, filias y fobias... Nuestra identidad, en suma.

Como no podía ser menos, la presente tesis nace de una combinación de tales geografías. Por esta razón, permítaseme abandonar el ejercicio de lo impersonal, renunciar brevemente a la asepsia, y hacer visible por un instante a quien escribe estas líneas.

Es evidente que el pacto narrativo científico propone normas diferentes al de la ficción o la lírica. Entre ellas una supuesta invisibilidad y neutralidad cuyo objetivo es (y que Barthes y Borges me perdonen), hacer del lenguaje una suerte de materia transparente. Ambos conceptos darían de sí para muchas páginas de reflexión y debate. Pero, más allá de toda polémica, el hecho es que con ellos rompe no solo el uso de la primera persona, sino la asunción de una heteroglosia (y heterodoxia) a caballo entre lo confesional y el prefacio. Sirva, también, este apartado como declaración de intenciones: este es el discurso centáurico que habita dos universos. Es empleado a sabiendas de que la credibilidad del pacto ha de ser acorde con las distintas cosmovisiones y cosmolingüísticas.

No en vano este trabajo es fruto de un maridaje de inquietudes teóricas y prácticas en torno a lo literario, lo docente y lo investigador. Estas tres esferas vienen a confluír en una geografía personal, profesional, intelectual y creativa que, intuimos, nutre y enriquece a cada una de ellas y a su complejidad (entendiendo esta como tejido urdido por elementos inseparables). O lo que es lo mismo, el presente trabajo es el resultado del ejercicio de tres pasiones: 1) la *literatura* en general y la infantil en particular (como lectora y autora de obras para niños); 2) la *docencia*, en una ecuación que se ve potenciada por la disciplina, el marco y el colectivo de estudiantes a quienes va dirigida (Didáctica de la lengua y la literatura en una Facultad de Educación) y 3) la *investigación*, que, además de su rico y propio itinerario exploratorio, sirve de escenario de cruce para las dos anteriores.

Esta Tesis doctoral es el resultado, asimismo, de una inquietud teórica y práctica que afecta a las tres. El ejercicio como profesora de literatura infantil (LI) y Didáctica de la literatura para futuros maestros requiere de una constante reflexión y (auto)crítica de corte didáctico y metadidáctico, que este trabajo pretende potenciar. Por otro lado, la necesidad de pensar la literatura infantil como autora, crítica y docente implica un esfuerzo teórico y metateórico, susceptible de ser lle-

vado a la práctica tanto en la obra literaria como en el aula. La investigación se revela, así, como el escenario textual interpretativo y (auto)comprensivo que aúna tales inquietudes.

Pero no solo. Es una perogrullada recordar que, en el quehacer docente, no basta con saber los contenidos a transmitir y los métodos didáctico-pedagógicos. Es imprescindible tratar de conocer las demandas, necesidades, los conocimientos, conceptos, creencias, saberes y prejuicios que tiene nuestro alumnado acerca del mundo que nos rodea. O lo que es lo mismo, conocerlo y saber de sus representaciones. Si a esto se añade que pertenece a los futuros maestros, la inquietud en torno a la transmisión de la literatura infantil y sus imaginarios se multiplica.

De este modo, la cuestión de cómo perciben los estudiantes de Educación la literatura para niños y niñas y su uso se hizo patente en el ejercicio docente, como pregunta esencial a analizar, explicar, interpretar y comprender. Esa fue, así, nuestra seminal inquietud: las *representaciones sociodidácticas* (implícitas y explícitas) que sobre la literatura infantil tienen nuestros alumnos, mañana docentes y mediadores de excepción entre ella y el niño.

Como en todo viaje, empezamos por lo que entendimos era la piedra angular del camino: repensar las claves ontológicas y epistemológicas de la disciplina sociodidáctica. Visualizamos el itinerario como una ruta trazada previamente, pero capaz de variar sus meandros si así lo exigía el mapa. De trazado flexible y riguroso, se trataba de seguir una suerte de disciplina amable, cuya circularidad contemplara una interacción: una sistematización que tendiera a la ductilidad y que esta, a su vez, retornara a aquella.

Las páginas que siguen son el resultado (uno de tantos, pues el aprendizaje ha sido múltiple en todos los hilvanos) de este viaje. En él he descubierto no solo algunos de los pasos necesarios para investigar, sino que el camino, personal y académico, solo es posible si se va de la mano de aquellos a los que amamos. Al menos en lo que a mí respecta. Sin ellos (y estoy segura de que saben quiénes son) este comienzo de viaje (pues todo trabajo ha de ser inicio de lo por venir), simplemente, no hubiera sido.

Ítaca, una vez más, no son solo palabras.

introducción

En el epígrafe titulado *Palabras preliminares* se han apuntado algunos de los motivos seminales que impulsaron esta Tesis doctoral. Como en todo proceso de observación y análisis, a tales premisas iniciales se fueron sumando meandros y derivaciones, que hubieron de enriquecer el hilo conductor del quehacer investigador. Estas tentaciones también obligaron, cómo no, a un ejercicio de contención no siempre fácil de mantener a raya, cuyos ‘caminos sin explorar’ bien pueden servir para abrir futuras vías de estudio.

De esta forma, aunque el análisis de la comunicación literaria infantil (CLI) y sus representaciones sociodidácticas fueron en principio el acicate, pronto se comprobaron dos necesidades claves en la tarea interpretativo-comprensiva: de una parte, la exigencia de acotar nuestro objeto de estudio. De otra, y dado el carácter eminentemente aplicativo de la didáctica, la constatación de que el campo disciplinar que lo sustenta todavía tiene un amplio margen para seguir investigando en el establecimiento de bases epistemológicas sólidas, concebidas estas como aportaciones que ayuden más que lastren el quehacer docente.

A nuestro juicio, tales cimientos gnoseológicos son imprescindibles para el asentamiento y consolidación de toda ciencia. Teníamos, pues, un doble reto que afrontar: de una parte, construir nuestro análisis sobre pretensiones abarcables; de otra, continuar afianzando los pilares epistémicos de la disciplina sobre la que queríamos levantar el ‘edificio’. Ambas necesidades confluían en un mismo escenario: el aula.

La didáctica de la literatura es un área académica de gran valor, que participa de lo comunicativo, lo psicopedagógico y lo literario. Como señala Martos Nuñez (1988), la ya estructura abierta e interactiva de las Ciencias Humanas (y, añadiríamos, Ciencias Sociales), se acusa especialmente en la disciplina didáctica. Así las cosas, en las páginas siguientes afrontamos lo social como ámbito no solo inextricablemente vinculado, sino plenamente inscrito, a lo didáctico.

De esta forma, y como mostraremos en el cuerpo de esta Tesis, creemos que no es posible entender lo didáctico sin el condicionante (no solo desde perspectivas implícitas sino también explícitas) de lo social. Según este planteamiento, de ningún modo pueden ser los factores sociales excluidos del conocimiento educativo. Concebimos, por tanto, dicha relación –siguiendo el planteamiento desarrollado por Ferrater Mora– desde una perspectiva integracionista. Ello da lugar a ese espacio común que hemos denominado *sociodidáctica*, y cuya razón de ser es aunar el carácter intrínseco de lo social en el ámbito educativo.

Así, y desde el intento por establecer los pilares epistemológicos de la ciencia didáctica desde perspectivas sociodidácticas, reflexionaremos sobre las nociones de metadidáctica y hermenéutica aplicada al aula. De este modo, la misma será entendida como grupo social y texto a interpretar, aspectos ambos que la convierten en de espacio de reflexión e investigación.

Dicha labor pondrá al descubierto las semejanzas entre las tareas hermenéutica analógica y docente, así como la complejidad de ambas y de la comunicación literaria infantil (CLI) en sus dimensiones literaria y pedagógica. Todo ello dará paso, finalmente, a una reflexión sobre el docente como mediador entre el libro y el niño.

Es una evidencia que la CLI es un objeto multidimensional, cuya complejidad como hecho literario se multiplica exponencialmente al incorporar el marchio *infantil*. Partimos, pues, de un objeto de estudio cuyas líneas sociodidácticas vienen marcadas por un receptor muy particular. Tal realidad es clave a la hora de reflexionar sobre la CLI, y halla pleno sentido en perspectivas tanto sociodidácticas como literarias (a modo de ejemplo más significativo, señalamos que se hace especialmente patente en corrientes teórico-críticas como la Estética de la Recepción).

No podemos olvidar que su proceso de producción-recepción parte de un autor (adulto) que trata de obtener un tipo muy especial de extrañamiento (a veces *pseudoinfantil*), para llegar a un receptor (el niño) que no es en primera instancia quien elige el texto (infantil o *parainfantil*). En este itinerario, una figura añade al proceso una especificidad y complejidad nueva: la del mediador.

Encarnado en instancias diferentes (padres, bibliotecas, leyes educativas, editoriales, escuela, etc.), el mediador cumple una función a caballo entre lo instituyente y lo instituido (Castoriadis, 2013) muy sugestiva. Asimismo, este mediador

potencia o limita su actuación y/o impacto social en función de los condicionantes que le presente el sistema: ideologías políticas, presupuestos económicos, imaginarios, presión de grupo, etc. El estudio de todos estos factores es inmenso, un hecho que nos ha obligado a limitar nuestro objeto de estudio a un determinado elemento epistémico, más asible y analizable.

En este orden de cosas, será la figura del docente, en su papel de privilegiado mediador entre la CLI y el niño, la que centre la atención a este respecto. En torno a ella se afronta una reflexión de corte metadidáctico –en el sentido que le dan Puig y Salabarría (2009) o D’Amore, Font y Godino (2007)– en torno a la comunicación literaria infantil, su enseñanza en el aula superior de Educación y las percepciones de los futuros docentes sobre ella y sus funciones.

Para ello, recurrimos al marco del *pensamiento del profesor* (Woods, 1996; Ballesteros et al. 2001; Borg, 2003 y 2009; Imbermon, 2014, etc.), como ámbito de investigación atento a lo que Borg (2009) define como “teacher’s mental lives”. Surgido como respuesta al paradigma proceso-producto, el programa del pensamiento del profesor propone que las creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*Knowledge*) o sistema BAK (Woods, 1996) inciden fuertemente en las intenciones y perspectivas de acción didácticas, dando lugar a diferentes prácticas docentes. En un sentido parecido, Ballesteros *et al.* (2001) proponen por su parte el sistema de “creencias, representaciones y saberes” (CRS) del profesor, un *continuum* complejo de elementos que interactúan y se solapan con facilidad. Tales estructuras latentes nos llevaron a su vez a plantearnos lo que hemos llamado *representaciones sociodidácticas implícitas* de los futuros docentes, así como la necesidad de poner en marcha mecanismos de detección de las mismas respecto a la CLI y su uso en la escuela.

En este orden de cosas, es importante mencionar que, si bien el estudio de la literatura infantil tiene hoy en día una importante presencia entre las filas de la teoría y práctica educativas, no podemos decir lo mismo de los ámbitos literarios, ni desde las perspectivas filológicas ni las teóricas, críticas (mediatas o inmediatas) o comparatistas. La literatura ‘seria’ parece considerar aún el asunto de la LI, si se nos permite el lugar común, ‘cosa de niños’. Baste indicar estas lagunas para refrendar la necesidad de más estudios de teorización, los cuales atiendan al hecho comunicativo infantil desde perspectivas literarias, y confieran a la LI dimensiones que contribuyan a superar su instrumentalización y exceso de didactismo.

Expuesto este inciso, recordemos que una de las funciones claves de la comunicación literaria infantil es la de iniciar al niño en el imaginario compartido por la sociedad en la que vive. Ello nos llevó asimismo a defender el ámbito de lo sociodidáctico como disciplina marco de la CLI, su tratamiento en las aulas escolares y, finalmente, en la formación inicial de los futuros maestros.

Introdutora al repertorio de imágenes mentales y visuales que conforman los universales simbólicos y míticos de una comunidad (Durand, 2000), la CLI es una de las primeras expresiones en la inmersión de ese patrimonio común que son las narraciones de una colectividad. Se trata, en resumen, de imágenes tipificadas o arquetipos (Jung, 1995), mitos y símbolos que dan lugar a la forma en la que interpretamos el mundo.

La CLI ofrece una representación articulada de lo que nos rodea (Colomer, 2010). Pero tal función socializadora no le exime, no obstante, de compartir con toda obra lo que los formalistas definirían como *literariedad* (o aquello que es propio de la literatura). Conscientes, pues, de su importancia sociodidáctica, defendemos como es obvio la CLI como creación estética de pleno derecho, en los términos en que Batjin (2008) formula dicho concepto.

A este respecto, y aunque la teoría parece haber dado por periclitado el debate entre didactismo y calidad literaria, en la práctica se continúan observando numerosas tensiones derivadas de esta dicotomía. Prueba de ello es el funcionalismo curricular que, en la relación entre literatura y escuela, se detecta en maestros presentes y futuros (Cervera, 1989; Mendoza, 1999; Borda, 2009; Lerer, 2009; Colomer, 2010; Morales Lomas y Morales Pérez, 2011; Munita, 2013 y 2016, etc.). Quizá, y sólo quizá, este hecho podría ser una expresión de la deslegitimación del saber proveniente de la CLI, fruto de la proliferación de saberes, a través de la reivindicación de la legitimación de esos mismos saberes (Lyotard, 2006). Este proceso de reivindicación podría, paradójicamente, haber traído consigo una erosión interna del propio saber de la CLI. Dejamos esta idea simplemente planteada como mera pregunta. Nuevamente estas reflexiones exceden nuestro trabajo de investigación. Ahora bien, consideramos vital un análisis crítico y sosegado de estas consideraciones, que nuevamente ha de reivindicar una mirada compleja y multidimensional del objeto de estudio.

Como hemos podido comprobar en las aulas universitarias de Educación, las creencias y representaciones de los futuros maestros se encuentran asimismo impregnadas de tales excesos de didactismo. De este modo, a la detección y constatación del utilitarismo curricular e instrumentalización de la CLI entre los estos estudiantes, se unió en nuestro caso la convicción (apuntalada por estudios en torno a otros objetos de estudio) de que sus percepciones y representaciones implícitas sobre la misma influirán (cuando no determinarán) sus intenciones y acciones sociodidácticas acerca de la CLI y, por ende, la educación y creatividad literarias. O lo que es lo mismo: el uso que los futuros docentes hagan de la CLI en sus aulas habrá de revertir directamente en los diseños y calidad de la educación literaria y, consecuentemente, en la formación integral de su alumnado.

Ahora bien, indagar en los procesos implícitos supone explorar elementos no siempre fácilmente articulables. Por tanto, necesitábamos de anclajes sólidos a la vez que dúctiles, los cuales sustentaran los procesos especulativo y aplicativo. Esto nos condujo a la búsqueda de herramientas epistemológicas rigurosas, y a la vez sutiles y prudentes.

De este modo, la Hermenéutica, y más concretamente, la Hermenéutica Analógica (HA) de Beuchot, nos acercó al deseado equilibrio metodológico entre objeto y sujeto, univocismo y equivocismo. Finalmente, en la *Subtilitas* hermenéutica hallamos la sutileza imprescindible para afrontar, desde herramientas fundamentalmente cualitativas, la tarea interpretativa.

Como hemos señalado, éramos conscientes de encontrarnos ante un objeto de estudio eminentemente proteico. Los tres vórtices que lo conforman (literatura, infantil y sociodidáctica) ya lo son por separado, cuanto más si unen en una única fuerza motriz. Atentos a esta multidimensionalidad, entendimos que tales bases epistemológicas se habían de sustentar en una visión que hiciera justicia a fenómenos como la complejidad y la transdisciplinariedad. Dichas perspectivas se revelaron asimismo muy apropiadas para una contextualización social, cultural e histórica del objeto de estudio: la era altermoderna en la que nos encontramos.

Defendemos, además, que “los hechos sin teoría son inescrutables (no producen información, sólo ruido) y fungibles (no son unos más relevantes que otros, y su reunión es obra del azar” (Beltrán, 1986: 19).

Por todo ello, y debido al ámbito didáctico que enmarca la investigación, la Metadidáctica se reveló naturalmente como epistemología de segundo orden. La razón era su capacidad para afrontar, desde perspectivas integrativas y sistémicas, objetos de estudio cuyo principal atributo es la propia complejidad y la metateorización.

Dado el carácter procesual de lo sociodidáctico, creemos imprescindible una teorización (en nuestro caso sociodidáctica) y una interpretación más universal, que traspase lo empírico y sus particularidades. “Puesto que el concepto de sociedad no puede definirse conforme a la lógica corriente ni demostrarse ‘deícticamente’ [...] los fenómenos sociales reclaman imperiosamente su concepto”. Esto es: “su órgano es la teoría” (Adorno, 2001: 9). Consecuentemente, y si “sólo una detallada teoría de la sociedad podrá decir qué es la sociedad” (*ibídem*), solo una detallada teoría didáctica podrá decir qué es la didáctica y, a partir de ella, construir un sólido edificio disciplinar. Tales reflexiones condujeron indefectiblemente a afrontar esta Tesis desde pilares epistémicos, que a su vez estuvieran previamente sustentados sobre bases ontológicas.

De otra parte, y convencidos de la imposibilidad de obtener una buena praxis sociodidáctica sin un compromiso teórico riguroso a la vez que flexible, entendimos que los fundamentos epistémicos de la disciplina didáctica habían de consolidarse desde una dialéctica precisa, a la vez que abierta, aguda y adaptable. Este es, a nuestro juicio, el camino para llegar a una ciencia didáctica no positivista pero tampoco relativista, racional a la vez que intuitiva, que proporcione soluciones tanto especulativas como prácticas desde bases científicas flexibles, sólidas y eficaces.

Inisistimos en que consideramos que la consecución tales pilares epistémicos se sustenta gnoseológicamente en perspectivas ontológicas. Argüimos, así, que la búsqueda de una ontología didáctica sienta las bases cognoscentes para que el saber didáctico tenga un fundamento epistémico.

Así, y con el fin de resolver el problema epistemológico que planteaba nuestro objeto de estudio, realizamos una prospección documental en torno a la teoría del conocimiento didáctico. Dicha exploración constató una escasez de literatura específica que sienta las bases epistémicas de la disciplina. Atribuimos tales vacíos a dos razones fundamentales:

1) De un lado, el carácter eminentemente aplicativo de una parte de la ciencia didáctica, en especial en sus vertientes técnica y normativa.

2) De otro, la tradicional supeditación de la disciplina didáctica a la pedagogía, entendida la primera en muchas ocasiones como simple 'brazo' práctico de esta última.

De lo expuesto se deduce que nuestra concepción de la Ciencia Didáctica es amplia y compleja. Tal visión de esta nos lleva a insistir en la necesidad de establecer sólidamente sus pilares gnoseológicos. Argüimos, entonces, que es necesario realizar un esfuerzo epistemológico, el cual no solo sustente nuestra investigación en concreto, sino que además ayude a asentar los cimientos de la ciencia didáctica y la sociodidáctica.

Consideramos esta dimensión como una de las principales aportaciones de la presente Tesis: como hemos señalado y hasta donde sabemos, hay un considerable vacío de trabajos destinados a asentar el conocimiento científico didáctico, por lo que inscribimos nuestra investigación en los intentos de fundamentación del mismo.

Respecto a la segunda contribución, esta atiende a su vez a una doble perspectiva: la formulación de las *representaciones sociodidácticas implícitas* y su observación y análisis en los estudiantes de Educación en relación a la CLI, esta última como fenómeno procesual y comunicativo. Todo ello inserto en una apuesta por la hermenéutica analógica de Beuchot como una suerte de *koiné* altermoderna, donde se vienen a encontrar los eones moderno y posmoderno. La entendemos, entonces, como herramienta epistemológica de primer orden para interpretar y comprender el texto aulario.

Se comprueba que estas aportaciones implican las tres esferas fundamentales del trabajo científico educativo: el análisis teórico-epistemológico, la investigación empírica y la intervención concreta en el aula. Todas ellas dan lugar a una interacción en que la aproximación epistemológica cimienta y da coherencia a la reflexión teórica y la aplicación.

En este sentido, entendemos que una adecuada investigación necesita de un potente asidero teórico. En caso contrario, lo empírico (la praxis) carecería de entidad por sí misma. Recuérdese, por un momento, la clásica diferenciación establecida por Reichenbach acerca del contexto de descubrimiento y del contexto de justificación. Estas ideas fueron puestas en cuestión por destacados epistemó-

logos, tales como Toulmin, Kuhn, Polanyi o Feyerabend, entre otros. Pero también debemos indicar que otros epistemólogos no menos importantes, como Laudan o Giere, la mantuvieron.

En nuestro caso, compartimos, con matices, la propuesta de Echeverría (1995), en la que establece la existencia de cuatro contextos dentro del conocimiento científico (y, más concretamente, el conocimiento educativo y didáctico). A saber: el contexto de educación, el contexto de innovación, el contexto de evaluación y el contexto de aplicación. Esta distinción periclita sabiamente el debate, al ser consciente de lo siguiente:

“Como bien muestra la historia de la ciencia mediante múltiples ejemplos, las teorías científicas, entendidas como sistemas puramente cognoscitivos, se ven profundamente transformadas por sus aplicaciones a ámbitos empíricos concretos o por la resolución de problemas previamente planteados. Una aplicación propuesta para una teoría ha de ser, en primer lugar, descubierta; posteriormente es aplicada a título de ensayo; ulteriormente ha de ser justificada. Conviene, por tanto, distinguir el contexto de aplicación de los dos contextos clásicos. No es lo mismo elaborar ni presentar una teoría científica bien construida que aplicarla a la resolución de cuestiones concretas. Esta última tarea suele implicar el uso de artefactos tecnológicos que implementan a las teorías científicas y cuya construcción está regida por valores distintos de los que priman en la investigación puramente cognoscitiva.

Más sorprendente podrá parecer la propuesta del contexto de educación al mismo nivel que los otros tres contextos: el de innovación, el de evaluación y el de aplicación. Sin embargo, es bien sabido que la especialización de la ciencia actual hace perfectamente ininteligible tanto el vocabulario teórico de una disciplina científica como, sobre todo, su vocabulario observacional. Para entender un enunciado científico hay que haber aprendido todo un sistema de complejos conocimientos, teóricos y prácticos; sin los cuales no hay posibilidad de descubrir, de justificar, ni tampoco de aplicar el conocimiento científico” (Echeverría, 1995: 59).

Por todo ello, será la unión entre lo teórico y la observación del aula de Educación Superior lo que nos ayude a entender la realidad sociodidáctica en general y su relación con CLI en particular. Dicha unión nos mostrará la conveniencia de una profundización metateórica social y didáctica, es decir, una metadidáctica que incluya lo social de forma no solo latente, sino también patente.

Como se verá, la reflexión epistemológica que hallaremos en esta Tesis pretende pues contextualizarla doblemente: en metodología y en contenidos. No en vano la hermenéutica analógica y la metadidáctica son a un tiempo marco epistemológico y objeto mismo de estudio y reflexión. Por consiguiente, ambas permean tanto la metodología que sucede a esta introducción (la cual está amparada por ambas como epistemologías de primer y segundo orden), como los primeros capítulos de la *discusión y resultados*, en torno a su reflexión epistémica y su papel de herramienta interpretativa y comprensiva del texto aulario. La aplicación, como resultará evidente, es asimismo consecuencia de esta decisión epistemológica y metodológica. No podía ser de otro modo, dada la doble condición que ha sido expuesta.

Así las cosas, en el contexto de investigación socio-educativo-teórico-empírico descrito, el trabajo se afronta desde un enfoque altermoderno y sociodidáctico. Finalmente, y para la consecución de los objetivos y la obtención de respuestas a las últimas hipótesis descritas, el paradigma del *pensamiento del profesor* hace de marco para explorar las representaciones sociodidácticas implícitas de los docentes presentes y futuros. Reiteramos que el objetivo es el de interpretar las creencias no solo patentes, sino también latentes, de los estudiantes de Educación respecto a la CLI, la literatura en general y su sociodidáctica.

Dicho todo lo anterior, y como puede deducirse, el proceso investigador plantea un recorrido entre lo ontológico y lo aplicativo, pasando por la indagación epistemológica; el análisis metateórico y hermenéutico analógico de lo sociodidáctico; la prospección metodológica para la teoría y praxis aularia y la aproximación sociodidáctica a la comunicación literaria infantil. Todo ello imbuido de una permanente imbricación y mejora mutua entre lo especulativo y lo empírico.

Pero esta dialéctica entre lo teórico y lo práctico no persigue la disolución de especulación y praxis, sino más bien una tensión fecunda y bien entendida.

Esta ha de dar lugar a un debate fructífero y permanente, que mejore ambas. Es, precisamente, desde esta fértil línea de fuerza de donde pretendemos partir.

La ruta, entonces, comienza con lo explicativo, para concluir en lo aplicativo. Ahora bien, hemos dicho que el presente trabajo nace de una fuerte vocación epistemológica y de la necesidad de enunciar gnoseológicamente la propuesta sociodidáctica. Por tanto, la primera parte adquiere un importante peso específico dentro del marco general, pues en su formulación descansan los vórtices teóricos y metateóricos seminales. Insistimos en que tal decisión se justifica en la convicción de que la didáctica aún precisa de más estudios epistemológicos en profundidad. Defendemos que solo así consolidará definitivamente su estatuto científico, equiparable al de otras disciplinas con mayor tradición y un más extenso *corpus* sobre la teoría del conocimiento.

A este respecto, las páginas que siguen pueden ser sintetizadas en varios bloques de significación, cuya permanente interrelación responde a un intento de comprensión hermenéutica y orgánica. Si bien cada capítulo pretende tener un sentido en sí mismo, todos ellos forman parte de un *continuum* atento a la espiral comprensiva hermenéutica, puesta esta al servicio de un sentido final integral e integrado. Dicha espiral evoluciona casi siempre gracias a las comprensiones obtenidas en los trabajos anteriores, retomándolas en las ocasiones pertinentes con el fin de profundizar cada vez más en ellas.

Entendemos que es en esta urdimbre constructiva donde radica la esencia del proceso investigador: los capítulos que conforman el trabajo acaban de este modo por tejer un entramado comprensivo, una especie de 'sistema de sistemas' con vida propia. Dicho sistema de sistemas es susceptible de ser entendido en ocasiones fragmentadamente, pero finalmente solo alcanza su completud en su naturaleza de organismo complejo y único. No obstante esta afirmación, somos conscientes, empero, de que hablar de completud en un sentido literal y cerrado en investigación no solo es arrogante sino un auténtico oxímoron.

Por todo lo expuesto, y como corresponde a cualquier trabajo orgánico, ciertas alusiones e ideas nos retrotraen a epígrafes precedentes. Argüimos que no había otro camino, pues todo *complexus* necesita de un anclaje en red que nos remita y conecte con el resto de elementos. El itinerario investigador responde, así, a una geografía especulativo-aplicativa que, como no podía ser de otro modo, va de lo más amplio en la reflexión a lo más concreto en la técnica didáctica. El *docens* y el *utens* traspasan los diferentes niveles de la estructura

teórico-empírica. No obstante, es necesario insistir en que, como se ha expuesto, partimos de una sociodidáctica con base hermenéutica analógica y herencia reflexiva, que aporte el equilibrio necesario para una aproximación flexible, sutil y eficaz entre la teoría y la praxis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus condicionantes sociales. Tal planteamiento está libre, por tanto, de otorgar cualquier supremacía a la empiría.

Consecuentemente, la parte correspondiente a la discusión y resultados se puede dividir en varios bloques de significación, que irán progresando en nivel de concreción reflexiva, para acabar en lo empírico. De esta forma, puede afirmarse que los capítulos 1 y 2 conforman un primer bloque teórico, de matriz ontológico-epistemológica. Si el primero pretende asentar una fundamentación epistemológica desde la que partir, el segundo continúa dicha tarea seminal internándose por una ontología didáctica, que respalde el fundamento epistémico. El objetivo es asentar los pilares epistemológicos de la disciplina sociodidáctica, a la cual se pretende dotar de un sustrato gnoseológico desde perspectivas integracionistas. Así, y desde premisas complejas, sistémicas y vinculantes, trataremos de aportar a la ciencia didáctica elementos que fortalezcan un sustrato epistémico en el que otras áreas de conocimiento humano tengan cabida, y expliquen más y mejor el fenómeno educativo. Esto nos lleva a revisar la naturaleza de lo humano, incluyendo algunos conceptos relacionados con la biología y su relación con lo educativo.

Será, pues, en estas primeras páginas donde podremos encontrar la fundamentación epistemológica de la presente Tesis doctoral. La intención es contribuir al conocimiento de la ciencia didáctica, pero desde un ámbito sociodidáctico. La hermenéutica analógica, la metadidáctica, la transdisciplinariedad y la altermodernidad conforman los ejes sobre los que pivotará dicha propuesta.

Bajo el título *Epistemología y sociodidáctica*, el segundo capítulo continuará incidiendo en la vocación epistemológica del presente trabajo de investigación. A partir de bases filosóficas, tratamos de exponer en él las alternativas racionales y analógicas en metadidáctica, con el fin de ayudar a comprender la educación desde premisas ontológicas. Como ha sido expuesto, entendemos que la búsqueda de una ontología didáctica es fundamental para sentar las bases de un conocimiento didáctico con fundamento epistémico. Por tanto, dicha tarea necesita de fundamentos como los filosóficos, los cuales ayudarán a comprender la educación desde perspectivas ontológicas.

Partimos de la naturaleza como sustrato donde se conforman lo relacional y lo racional. Así, veremos cómo opera la racionalidad y la justificación a nivel individual (adjetivado) e inter-subjetivo (compartido), para esbozar la idea de trans-subjetividad como meta-estructura racional vinculada a lo cultural y, por ende, a lo educativo. Finalmente, analizaremos cómo los elementos ontológicos naturales y racionales se conjugan con los procesos didácticos, para intentar una comprensión metadidáctica. Gracias al análisis del internalismo metadidáctico desde una óptica sociodidáctica, pretendemos sentar los cimientos de una justificación epistémica. Para su consecución, analizaremos el internalismo en el ámbito de la didáctica a partir de dicha aproximación sociodidáctica, visión que permeará toda la reflexión acerca del conocimiento sociodidáctico. De otra parte, se identificará en qué consiste la metadidáctica como teorización sobre la didáctica, la investigación en torno a ella y las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* didáctica.

Esta especulación sobre los posibles pilares epistémicos de la metadidáctica tiene como meta obtener una especie de configuración de un *corpus* epistémico propio para la didáctica general y para las didácticas específicas, que pueda ser compartido e identificativo de tal conocimiento. Con ello se pretende sentar los cimientos de esa justificación epistémica que sirva de base a previsible estrategias didácticas, lo más adecuadas posible, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, partiremos de analizar el internalismo en el ámbito de la didáctica, pero desde una perspectiva sociodidáctica. Identificaremos en qué consiste la metadidáctica como teorización sobre la didáctica, la investigación en torno a ella y las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* didáctica.

Como hemos apuntado, argüimos que la búsqueda de dicha justificación epistémica es imprescindible, y que el condicionante social no puede ser excluido del conocimiento educativo. Por tanto, hablar de condicionante social no implica necesariamente aludir a un externalismo epistémico. En respuesta a esta inquietud, tras estudiar qué tipo de justificación plantea la perspectiva del internalismo, comprobaremos si esta tiene algún tipo de viabilidad y coherencia completa o parcial en la metadidáctica. Veremos que la ciencia didáctica presenta elementos internalistas. No obstante, huiéremos tanto de la exclusión epistémica como de una hi-

petrofía teórica, que no ayudarían al desarrollo de la didactología y su aplicación. El segundo bloque, si bien continúa desarrollando la dimensión epistémica, se centra decididamente en la hermenéutica analógica y el dispositivo interpretativo, concretando así conceptos apuntados en las páginas anteriores. De este modo, el tercer capítulo profundiza en la dimensión sociodidáctica y su relación con la hermenéutica, al tiempo que explora un encuentro entre lo natural y lo social desde donde entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta búsqueda por una epistemología que consolide la ciencia didáctica, se contemplan las relaciones entre la Hermenéutica Analógica (HA) de Beuchot y la sociodidáctica. Se defiende que si la sociodidáctica puede aportar a la hermenéutica elementos para un mejor conocimiento de lo social: la primera encuentra en la segunda 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. Entendida esta como texto a interpretar, aparecerá así en su doble dimensión interpretativa teórico-práctica. Se impulsará para ello una prospección metodológica, cuya pretensión es la búsqueda de un mapa interpretativo de dicho texto aulario.

A partir de este punto, el trabajo de investigación se contextualiza con una mayor concreción el territorio hermenéutico analógico, en su papel de suerte de *koiné* altermoderna. Esta sentará las bases de los capítulos siguientes. De esta forma, se continuará con la búsqueda epistémica y hermenéutica, las cuales comparten con la ciencia didáctica un interés por conocer cómo se llega al saber y al comprender. Se hará desde la propuesta flexible, abierta y con vocación de encuentro de la HA, cuyas bases desvelarán su carácter de entrecruce entre el univocismo moderno y el equivocismo posmoderno.

La *Subtilitas* o sutileza hermenéutica (con sus fases *Implicandi*, *Explicandi* y *Applicandi*) sostienen el aparato metodológico de la propuesta, y servirán de herramienta ductil y rigurosa en la interpretación del *docens* y *utens* sociodidáctico. Desde ella, y sustentadas en la metateoría sociodidáctica y la mirada hermenéutica como fundamento analógico y altermoderno, se expondrán los paralelismos entre la ta-

rea hermenéutica y la sociodidáctica, con el fin de trazar un mapa con el que interpretar el texto aulario.

Argüimos que el análisis hermenéutico y sociodidáctico del aula implica entender esta como texto y espacio social, con sus normas, metanormas y organización propias. Tal idea nos lleva a confirmar una sociodidáctica de base socio-comunicativa, pues una vez más presenta el texto aulario como ámbito social, además de marco hermenéutico a interpretar y comprender.

Como epistemología flexible de vocación integradora, la hermenéutica analógica aporta herramientas excepcionales, tanto estáticas como dinámicas, para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este orden de cosas, la imbricación reflexiva entre teoría y práctica, *docens* y *utens*, ha de ser constante.

El aula se revela, así, como la ‘arena’ textual en la que confluyen docentes y discentes, autores y receptores en alternancia del texto a interpretar. En este sentido, la tarea hermenéutica es similar a la docente, pues la labor interpretativa está lejos de quedar reservada para el investigador. Antes bien, el docente ha de emplear, asimismo, sutileza y prudencia en sus observaciones del aula, como hermenéuta riguroso y a la vez flexible capaz de interpretar y aplicar metodologías subjetivamente controladas (es decir, analógicas).

En la tarea educativa, el extrañamiento del etnógrafo es también imprescindible, con el fin de poder descontextualizar y recontextualizar, elaborar y reelaborar significados y saberes. El proceso de enseñanza-aprendizaje exige al docente la habilidad de mirar con ojos nuevos lo que le rodea. *Salir de sí*, pero sin llegar a una desidentificación que lo convierta en otro. El aula se revelará, pues, escenario pleno de significaciones sociales y didácticas.

Entendemos al respecto que esta labor es profundamente analógica, en tanto en cuanto se sostiene en una profunda voluntad de encuentro. Tal voluntad también se manifiesta en el diálogo entre los dos grandes eones epocales que conviven en nuestros días: la modernidad y la posmodernidad. Así, y de ser cierto que ambos confluyen en la llamada altermodernidad, la HA podría dar a luz respuestas capaces de soportar la tensión entre el objetivismo y el subjetivismo exacerbados, esto es, entre el positivismo moderno y el relativismo posmoderno.

Es por ello por lo que entendemos que la Hermenéutica analógica bien podría representar esa especie de *koiné* altermoderna a la que hemos aludido. Junto con la metadidáctica, en ella hallamos un excepcional ‘paraguas’ epistemológico para la interpretación de textos y contextos sociodidácticos altermodernos.

Más concretamente, y en lo que respecta a la comunicación literaria infantil (CLI) apostamos por una hermenéutica basada en un equilibrio entre los aspectos didácticos y su dimensión literaria, así como entre objeto y sujeto. Es decir, esa metodología interpretativa flexible y sutil que hallamos en la HA y la *Subtilitas* hermenéutica, en sus tres fases de implicación, explicación y aplicación (esta última dividida en nuestra propuesta en las acciones de interpretar y comprender).

Asimismo, consideramos que la CLI, como proceso comunicativo literario muy determinado por la naturaleza de su receptor, requiere para su exégesis de una hermenéutica específica. Afrontar esta revisión implica forzosamente una atención transdisciplinar y compleja de la literatura infantil, en su condición multidimensional de objeto pedagógico y literario. Entre lo didáctico y lo estético, su análisis ha de partir no de la dicotomía, sino de la dialéctica entre ambas dimensiones y su condición de *complexus*.

Tal diálogo sigue estando, tanto en la realidad investigadora como docente, descompensado a favor de lo educativo, pues el binomio *literatura + infantil*, se tiende a anteponer el adjetivo al sustantivo. Dicha propensión puede eclipsar los criterios de calidad estética y goce lector exigibles a toda obra literaria.

En este orden de cosas, se hace imprescindible en las facultades de Educación una continua y sistemática reflexión metadidáctica sobre la CLI y su uso en la escuela. Asimismo, y dado el abusivo didactismo con el que los futuros y actuales maestros conciben las obras para niños, resulta necesario un trabajo ponderado sobre las creencias, representaciones y saberes o *sistema CRS* (Ballesteros *et al.*, 2001) de los estudiantes. Dicha tarea pasa por la implicación, explicación y aplicación sutil de los saberes implícitos y explícitos de docentes y discentes, con el fin de que su incidencia y modificación revierta en las presentes y futuras intenciones y acciones sociodidácticas de ambos.

Lo anterior responde, sobre todo, a que consideramos que esa hiper-instrumentalización que se da en los futuros docentes, unida a una generalizada falta de criterio y motivación literarias, pone en riesgo una verdadera educación literaria. Argumentamos que la misma se debe al reflejo que la CLI tiene en la sociedad y la escuela, pero no solo. A nuestro juicio, y junto a las carencias de los estudiantes en sus saberes literarios, la formación inicial de los maestros puede adolecer de acciones innovadoras y eficaces, capaces de modificar positivamente sus representaciones implícitas. Asimismo, las presiones del currículo escolar, a cuyo estudio dedican muchas horas de su formación, contribuye a in-

crementar su ya inherente (y por otra parte razonable) interés por lo didáctico de los estudiantes. Todo ello desemboca en ese abusivo didactismo que se detecta reiteradamente en las facultades de Educación. En relación a esto, defendemos que si queremos contrarrestar este, es necesario incidir más en lo literario y menos en las presiones curriculares y pedagógicas.

Así las cosas, y como demuestra la psicología cognitiva, los procesos y representaciones implícitos suelen tener más fuerza funcional que los explícitos, lo que dificulta su modificación. Lógicamente, al operar a un nivel latente, su detección y análisis es más complejo. Las disonancias entre lo que pensamos, decimos y hacemos pueden traducirse entonces en una brecha profunda entre lo que explicitamos sobre nuestras intenciones sociodidácticas y aquello que subyace en nuestras representaciones implícitas.

Es necesario, por tanto, recurrir a mecanismos sutiles para interpretar tales creencias y representaciones. Poner de manifiesto dichas contradicciones requiere de una permanente y concienzuda labora de reflexión hermenéutica y metadidáctica, tanto por parte de los investigadores como de los docentes universitarios. Esto implica, además, una introspección por parte de los responsables de la formación inicial de los docentes.

De otra parte, las creencias y representaciones de los profesores, sean del nivel educativo que sean, influyen poderosamente en sus intenciones y acciones sociodidácticas. La intervención sobre tales sistemas de representación implícita pasa por su explicitación, pues solo aquello que se articula permite una reflexión en profundidad. No obstante estas dificultades, las investigaciones y aplicaciones sociodidácticas demuestran que es posible modificar positivamente las creencias y representaciones de los estudiantes. Entendemos que tales acciones han de potenciar la motivación intrínseca del alumnado de Educación, estimulando su capacidad creativa e incidiendo en sus sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS).

Respecto a esto, hemos comprobado que cuando la transmisión teórica viene apuntalada por los componentes afectivo y social, es posible potenciar intensamente los aspectos cognoscentes, el aprendizaje significativo y la motivación. Esto deviene en un cambio real y positivo de las representaciones y creencias de los estudiantes, pues el aprehendizaje experiencial se torna lo bastante profundo como para modificarlas.

En este estado de cosas, y en respuesta a la necesidad de introducir la comunicación literaria infantil (CLI) desde perspectivas hermenéuticas y altermo-

dernas, el capítulo cuarto se centrará en la CLI como objeto de estudio. Así, y desde un enfoque metadidáctico y hermenéutico, analizaremos la misma en relación con la sociodidáctica y su tratamiento en las facultades de Educación.

Bajo el título genérico de *CLI: ese complejo objeto de estudio*, el texto supondrá una reflexión sobre el carácter proteico de las obras infantiles, en su doble pertenencia a los reinos de lo pedagógico y lo estético. La interacción de estos dos ámbitos y su contextualización altermoderna nos llevará a un viaje a través de algunos aspectos de la modernidad, la posmodernidad y la altermodernidad, todos ellos en relación a la LI.

En esta búsqueda de un imaginario altermoderno de la comunicación literaria infantil, saldrán al paso algunas de las disonancias que acechan a los libros para niñas y niños, como herramientas esenciales de transmisión e introducción al imaginario compartido. El debate de los paradigmas dominantes y emergentes; la calidad literaria y lo pedagógico; las (im)posibilidades de transgresión y/o subversión; los peligros del dirigismo, etc. proporcionarán una geografía ejemplificada con algunos títulos, que nos aproximará por el centro y los márgenes del hecho literario.

Es necesario señalar, no obstante, que estas páginas renuncian a todo intento taxonómico, pues no es precisamente esa su finalidad. Así, los títulos que se aportan tienen simplemente una finalidad de concreción ejemplarizadora y, consiguientemente, representan un valor más casual que causal en su valor meramente ilustrativo.

En relación a esa doble condición de objeto literario y educativo de las obras infantiles, aludiremos sucintamente a la interpenetración entre las disciplinas literarias y las áreas de conocimiento implicadas en la infancia y la didáctica. Dicha labor pondrá nuevamente al descubierto la complejidad de la comunicación literaria infantil, y dará paso a una reflexión del docente (presente y, sobre todo, futuro) como agente facilitador e intermediario entre el libro y el niño. Como no podía ser de otra forma, tal condición ‘centaúrica’ atravesará el análisis de todo el capítulo, en el que se abordará la literatura infantil desde posturas transdisciplinares y hermenéutico-analógicas.

Ya hemos apuntado el exceso de funcionalismo que, en detrimento de la atención a lo literario, percibimos en los futuros maestros. Es por ello por lo que, a partir la observación continuada de dicha aulas, analizaremos tal anteposición didáctica o pesudodidáctica en el hecho literario infantil.

En este sentido, insistimos en nuestra consideración de la CLI como comunicación de plena adscripción literaria, cuya especificidad radica fundamentalmente en su receptor último. No obstante, y al no estar segregada de la literatura en general, su análisis y exigencias de calidad no son diferentes a las de la literatura en su sentido amplio, como tampoco lo debería ser su estatuto académico.

La investigación, basada en perspectivas transdisciplinares y complejas, mirará en este punto hacia la figura del docente como mediador, en su papel de intermediario de excepción entre la literatura infantil y el niño. A este respecto, el capítulo quinto abordará la sociodidáctica de la CLI y la (auto)percepción de los futuros docentes, tomando como marco investigador el paradigma del *pensamiento del profesor*. Encuadrado en dicho ámbito, y con especial hincapié en el universo de lo tácito, propondremos el concepto de *representaciones sociodidácticas implícitas*, para designar ese espacio latente desde el que interpretar y analizar metadidácticamente las creencias, representaciones y saberes de los estudiantes en torno a la literatura, su educación y sociodidáctica. Asimismo, estas páginas seguirán internándose por diversos aspectos relacionados con el funcionalismo curricular, la CLI y las percepciones de los futuros docentes como mediadores.

Todo lo anterior implica una permanente investigación metadidáctica y meta-hermenéutica, así como una constante dialéctica entre teoría y práctica cuya retroalimentación contribuya a la mejora de ambas. La tradición reflexiva de la didáctica nos llevará, en este sentido a plantear una sociodidáctica reflexiva tanto en la especulación como en la praxis, en la forma como en el fondo. Esto entronca, asimismo, con las intenciones teórico-prácticas de hermenéutica y metadidáctica.

Ateniéndonos a estos planteamientos, y en lo que podría representar el último bloque, en el capítulo sexto se exponen los resultados obtenidos en el aula a partir de la intervención sociodidáctica y su análisis hermenéutico y metadidáctico. Centrado en el mencionado utilitarismo curricular de los futuros docentes en torno a la CLI, la aplicación plantea la exploración e interpretación de las creencias y representaciones sociodidáctica implícitas de los estudiantes de Educación al respecto, con el fin de reflexionar una vez más sobre su modificación. Nuevamente, la sociodidáctica, el pensamiento del profesor y su vinculación con los marcos de investigación de lo implícito, permea la tarea investigadora, planteada también desde premisas hermenéutico-analógicas.

Como se ve, esta última fase materializa la parte especulativa que se ha venido desarrollando hasta ese momento. La faceta aplicativa de la sociodidáctica toma, así, cuerpo en la exposición de resultados obtenidos en el aula de Edu-

cación superior respecto a lo expuesto. Dicha materialización se ve complementada con una comparativa entre los datos obtenidos en la asignatura de Literatura infantil (y triangulada con diversos métodos y grupos de control) y una acción sociodidáctica y creativa llevada a cabo en el marco de la asignatura de Didáctica de la creatividad literaria.

La primera de dichas intervenciones expone un estudio longitudinal y comprensivo de la didáctica de la literatura infantil a lo largo de tres cursos académicos. En cuanto a la segunda, describe las principales líneas sociodidácticas que impulsaron *UniVERSOS*, acción poética urbana realizada por los estudiantes de 4º curso del Grado de Educación Primaria. La decisión se debe a que dicha experiencia puede ser calificada de “exitosa”, tal y como demuestra la comprobación de modificaciones positivas y significativas entre los estudiantes, en relación a la literatura, la creatividad literaria y su sociodidáctica.

En el ámbito asimismo del pensamiento del profesor y la investigación hermenéutica, la hipótesis de este segundo trabajo es también la necesidad de incidir en la percepción de los estudiantes sobre la creatividad y la educación literarias, con el fin de modificar positivamente sus creencias y representaciones sobre ellas.

Ambas han tenido lugar en el Campus Duques de Soria, perteneciente a la Universidad de Valladolid. La comparativa entre ellas servirá para aunar, reflexivamente, la especulación y la empiria desarrolladas en torno a las acciones sociodidácticas en la formación inicial de los futuros docentes. En línea con lo expuesto, servirá asimismo para dilucidar la dificultad o posibilidad de incidir y modificar significativa y positivamente en el sistema de creencias, saberes y representaciones sociodidácticas (explícitas e implícitas) de los estudiantes de Educación respecto a la literatura y su sociodidáctica.

Como se podrá comprobar, la labor especulativa tiene en estas páginas una mayor presencia que la *praxis*. Tal decisión responde a la constatación, ya reiterada, de que la tradición aplicativa de la ciencia didáctica ha gozado significativamente de mayor atención que la teórica. Presentamos, pues, una Tesis cuya modesta aportación pretende, en la medida de sus posibilidades, contribuir a equilibrar dicho balance. No obstante, y dada la raíz reflexiva de una propuesta sociodidáctica transdisciplinar basada en la hermenéutica analógica y la metadidáctica, nos parecía imprescindible refrendar nuestra propuesta teórica con una aplicación que, de algún modo, valide su carácter reflexivo. Con mayor o menor acierto, las páginas que siguen son el resultado de todo ello.

hipótesis y
objetivos

De lo anterior se deduce que partimos de la siguiente problemática de investigación: como disciplina enmarcada en los planes de estudio de Educación y excluida de los itinerarios filológicos y teórico-críticos literarios, la CLI sigue, en lo que respecta a la universidad, inserta casi exclusivamente en el ámbito pedagógico y didáctico. Si bien entendemos primordial su inclusión en los itinerarios educativos superiores, consideramos no obstante que las dinámicas didácticas conducen a un excesivo funcionalismo curricular, que afecta a la educación literaria de los niños y niñas. Tal instrumentalización puede contribuir a dejar de lado la calidad literaria y el goce estético, en aras de un didactismo que perpetúa la concepción de la CLI como instrumento pseudo-pedagógico y no como literatura de pleno derecho.

Como se ve, antepone lo literario a todo funcionalismo curricular. No obstante, y dado el carácter introductor al imaginario compartido y la articulación de las representaciones sociales, es obvio que la CLI se inscribe plenamente en los ámbitos social y didáctico. De ahí que hayamos enmarcado esta Tesis en una disciplina sociodidáctica en cuyo seno podrá debatirse la situación y percepción de la CLI en la formación inicial de los futuros docentes.

De esta problemática se deduce nuestra principal hipótesis de trabajo:

H1: Los maestros y estudiantes de Educación hipertrofian el didactismo a la hora de entender y aplicar la CLI en el aula.

Junto a esta hipótesis general, también partimos de unas premisas básicas, las cuales ayudan a contextualizar nuestro periplo investigador:

P1. La consolidación de la Ciencia Didáctica y su dependencia respecto a otras ciencias educativas exige la búsqueda y asentamiento de sus pilares y justificación epistémicos.

Ya hemos hablado de la necesidad de una buena teoría que dé sustento a la praxis. No abundaremos al respecto. Ahora bien, fruto de esta primera premisa, hemos llegado al establecimiento de nuestra segunda hipótesis.

H2. La comprensión profunda del proceso educativo necesita, además, de perspectivas asentadas en lo ontológico y lo elemental.

Esto requiere tender puentes entre el empirismo didáctico y su reflexión teórica, que reviertan en la mejora de ambos. Los procesos educativos, como veremos más adelante, implican transformaciones internas en los sujetos que intervienen en dicho fenómeno. De ahí nuestra hipótesis y el establecimiento de una segunda y tercera premisas:

P2. Es necesario destacar la importancia de la formación didáctica literaria de los estudiantes de Educación, así como el papel fundamental que, es de suponer, desempeñarán en la educación literaria. Ello implica una reflexión metateórica en tres aspectos: a) didácticos; b) literarios y didáctico-literarios y c) sociodidácticos, en torno a la comunicación literaria infantil (CLI).

P2. La mejora de la educación literaria, la CLI y su consideración como literatura de calidad pasa por explorar las representaciones, explícitas e implícitas, de los futuros docentes y mediadores entre el libro y el niño. Esta tarea ha de incluir, también, a los responsables de su formación inicial, es decir, los profesores universitarios.

En este sentido, creemos fundamental hacer un mayor hincapié en los aspectos estéticos de la comunicación literaria en general e infantil en particular, para así modificar las creencias, representaciones y saberes (CRS) de los futuros docentes en torno a la educación literaria y la propia CLI.

Por todo lo anterior, el objetivo general del presente trabajo de investigación aborda una reflexión epistemológica metadidáctica en torno a la comunicación literaria en general y la infantil en particular, su sociodidáctica, estatus y enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario.

Dicho objetivo general se articula en torno a los siguientes objetivos específicos:

- 1) *Reflexionar sobre los posibles pilares epistémicos de la metadidáctica, con el fin de obtener una especie de configuración de un corpus epistémico propio para la didáctica general y para las didácticas específicas, el cual pueda ser compartido e identificativo de tal conocimiento.*
- 2) *Sentar los cimientos de una justificación epistémica que sirva de base a pre-visibles estrategias didácticas, lo más adecuadas posible, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- 3) *Interpretar y comprender los textos aulario y literario desde la relación entre hermenéutica analógica y sociodidácticas, con el fin de que revierta en la mejora de la teoría y práctica didácticas.*
- 4) *Comprender mejor a) la comunicación literaria infantil; b) su estatuto sociodidáctico; c) la percepción del futuro docente sobre su papel de potencial mediador y d) el pensamiento de los futuros docentes sobre lo anterior.*
- 5) *Comparar las concepciones iniciales (preconfiguradas) sobre la comunicación literaria infantil de los futuros docentes, así como su percepción tras su formación al respecto.*
- 6) *Explorar su sistema de creencias, saberes y representaciones (CRS) implícitas en torno a la CLI, la educación literaria y su sociodidáctica, y confirmar la necesidad de su modificación con el objetivo de incidir en sus intenciones sociodidácticas respecto a ella.*
- 7) *Obtener herramientas didácticas y metadidácticas para la enseñanza-aprendizaje de la CLI y su análisis, en un contexto de Educación Superior.*

metodología

La complejidad, la diversidad y la interactividad propia de las situaciones socioeducativas refleja la urgencia de adoptar prismas diferentes en la teoría y en la praxis científica” (Suárez, 2005: 13). Dicha realidad compleja precisa de técnicas e instrumentos capaces de una observación holística. Vivimos en un contexto altermoderno y complejo, en el que escuela y universidad deben hallar, a nuestro juicio, un equilibrio entre positivismo y relativismo. Defendemos que esta consecución ha de ser fruto del debate fecundo y una tensión bien entendida. Desde este punto de vista, los métodos hermenéuticos aportan excepcionales herramientas de análisis, interpretación y comprensión para un estudio orgánico, complejo y transdisciplinar de los procesos y representaciones sociodidácticos. Partimos, pues, de la hermenéutica, más concretamente de la *Hermenéutica Analógica* (HA) de Beuchot, como epistemología de primer orden. Por su parte, la *Metadidáctica* ejerce de puente entre los conocimientos teóricos y metateóricos, en el sentido que Puig Espinosa y Salabarría Roig (2009) le otorgan de epistemología compleja y de segundo orden.

Concebimos teoría y praxis como origen de un conocimiento mutuo y bidireccional. Esta dialéctica propone que la interacción e investigación aularia sea insertada en el conocimiento teórico, y viceversa. La observación, teorización y metateorización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación sociodidáctica son los polos de tal dialéctica. Argüimos que dicha dinámica ha de revertir en el perfeccionamiento de ambas. Tal circularidad teórico-práctica emana de la tradición reflexiva de la disciplina didáctica y su vocación interactiva.

De este modo, en la presente investigación esta perspectiva permea teoría y praxis en un doble sentido: en lo que se refiere a la comunicación literaria infantil (CLI) en sus aspectos sociales, didácticos y literarios, y en lo relativo al texto aulario superior de educación. Se enmarca, así, en una dimensión reflexiva, sociocomunicativa e indagadora de la ciencia didáctica, y tiene como objetivo servir de base metateórica para sus dimensiones aplicativa, normativa y artística o intuitiva.

Las hipótesis y objetivos seminales del presente trabajo tienen su origen en una observación no sistemática del aula de Educación superior. Dicha observación nos condujo a una búsqueda documental, exploración previa que planteó dos cuestiones: 1) el problema epistemológico del objeto de estudio y 2) en vista de la escasez de trabajos epistemológicos de la disciplina, la necesidad de indagar los pilares del conocimiento científico didáctico.

Finalmente, y en esa bidireccionalidad reflexiva o especulativo-aplicativa a la que aludíamos antes, el diálogo teórico-empírico hizo que nos preguntáramos sobre cómo influyen determinadas representaciones e intervenciones sociodidácticas en las percepciones (explícitas e implícitas) del alumnado, en esta ocasión en relación a la comunicación literaria infantil (CLI) y la educación literaria.

De lo expuesto se deduce que entendemos los ámbitos teórico y empírico desde una permanente imbricación. De esta forma, y asentado el aparato epistemológico inicial, pretendemos fortalecer ambas esferas en dos direcciones: de una parte, en torno a la educación literaria y la CLI en sus aspectos sociales, didácticos y literarios. De otra, en lo relativo a su didáctica y metadidáctica en las aulas de Educación superior.

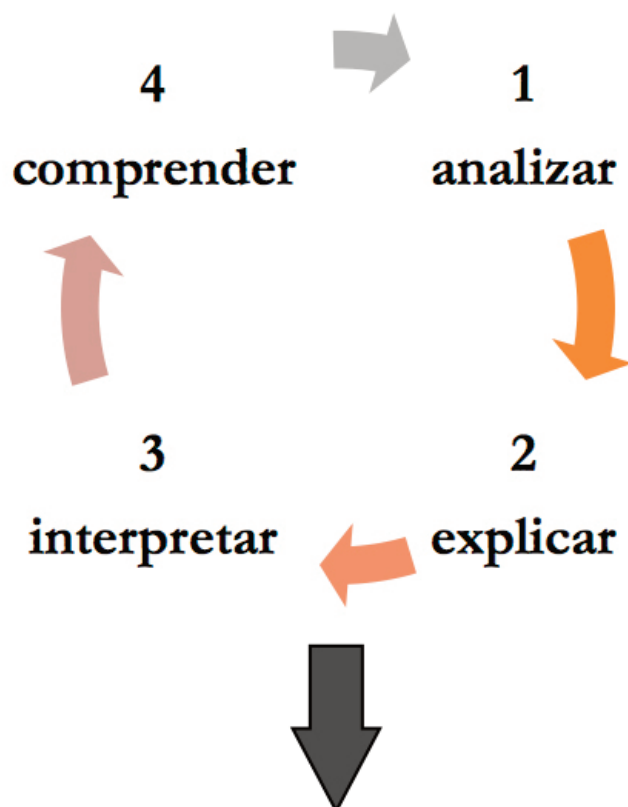
1.- La sutileza como método

Esta investigación parte de bases metodológicas hermenéutico-interpretativas. Entendemos estas desde la perspectiva de Beltrán (2016), quien define la hermenéutica como herramienta metodológica analítica, capaz de producir una explicación comprensiva del objeto de estudio gracias a su interpretación. Como se desprende de esta definición y desarrollaremos más ampliamente, la comprensión será fruto de la interpretación (y no a la inversa), en el sentido que le diera la hermenéutica tradicional, anterior a la hermenéutica de la existencia de Heidegger.

En este sentido, Ortiz-Osés (1986) nos recuerda que la metodología hermenéutica es susceptible de ser expuesta en tres pasos, que no son sino tres modos de sutileza y que bien pueden guiar el itinerario metódico:

- 1) *Subtilitas Intelligendi* (*Implicandi* para Beuchot) o sutilidad para entender
- 2) *Subtilitas Explicandi* o sutilidad para explicar y
- 3) *Subtilitas Applicandi* o sutilidad para aplicar.

Según estas premisas, en el siguiente esquema proponemos una metodología hermenéutica para el análisis de la socio-didáctica. Dicha propuesta está basada en la *Subtilitas* y la analogía hermenéuticas:



COMPRENDER PARA COMPRENDERNOS,
pues “toda interpretación conlleva una autointerpretación”
(Beuchot. M., 2013)

Figura 1. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la anterior figura sigue la estructura circular hermenéutica. Se trata de un proceso interpretativo-comprensivo no concluyente, en el que se accede a los distintos niveles de significación gracias a una progresiva profundización a través de las distintas capas de la espiral hermenéutica.

Se comprueba, así, que el proceso comprensivo propuesto muestra una variación de las tres fases establecidas a partir de la *Subtilitas*, pero con una salvedad: el tercer paso (*Subtilitas Applicandi*) se encuentra dividido en dos acciones: interpretar y comprender (justificaremos tal decisión en el apartado de discusión y resultados). Según esto, y con el aula como escenario, la dinámica comprensiva de la realidad sociodidáctica podría sintetizarse en la siguiente figura:

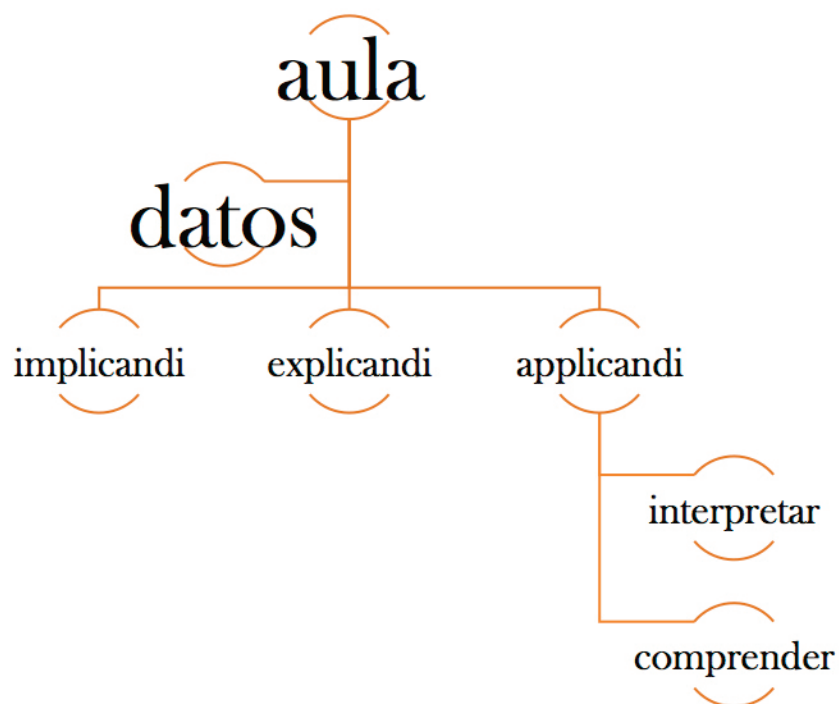


Figura 2. Fuente: elaboración propia

2.- Aproximación heurística

El tejido estructural de esta Tesis pretende dotar de coherencia la interacción entre teoría y praxis. Dicha interacción vendrá dada por la aplicación de la sutileza en todas las fases y niveles. Con este fin, la *Subtilitas* se encuentra presente en todos ellos, como si de una ‘caja china’ heurística se tratara. En esta suerte de fractal, la propuesta empírica (*utens*) en el aula parte de las mismas bases que la especulativa (*docens*), alineación epistemológica-metodológica donde la postura hermenéutica interviene en varios niveles:

1. En el *docens* o propuesta investigadora:
 - a) como piedra de toque transversal y transfronteriza
 - b) como método para analizar, explicar, interpretar y comprender el aula y sus procesos
 - c) como disciplina *prhonésica* o prudente para evaluar el propio proceso investigador y su complejidad
 - d) como epistemología investigadora para la interpretación de las realidades textuales, creadas a partir de los datos obtenidos.

2. En el *utens* o propuesta didáctica:
 - a) como herramienta de análisis, explicación, interpretación y comprensión de la comunicación literaria infantil.
 - b) como herramienta de análisis, explicación, interpretación y comprensión de las representaciones sociodidácticas (implícitas y explícitas) que los futuros maestros tienen en torno a la CLI y la educación literaria.
 - c) como herramienta de análisis, explicación, interpretación y comprensión de la percepción (y autopercepción) que los estudiantes tienen del docente como (potenciales) mediadores entre la CLI y la infancia.

De esta forma, y en su capacidad de apertura y transversalidad, la hermenéutica analógica ejerce nuevamente de bisagra entre la teoría (*docens*) y la práctica (*utens*), en tanto que la metadidáctica permea el segundo orden y la base meta-teórica. Afrontamos, así, el diálogo teórico-empírico desde dos niveles que, como no podía ser de otro modo, son vasos comunicantes entre sí: de un lado, la discusión sociodidáctica; de otro, los debates metadidáctico y hermenéutico. La exploración de ambos tiene como objetivo principal, más que la obtención de leyes, la percepción e interpretación de los actores que intervendrán en el proceso de la investigación.

En resumen, la postura hermenéutica hace de paraguas no solo epistemológico, sino también metodológico en la labor empírico-conceptual. Servirá, entonces, de marco, en el intento de desarrollar una propuesta de sistematización del proceso hermenéutico. Pretendemos que la misma pueda ser de utilidad en el itinerario interpretativo y comprensivo al que nos enfrentamos.

Ya hemos explicado que partimos de la idea de que todo hecho puede ser visto como un texto. De este modo, tanto la comunicación literaria infantil como el aula y la tarea sociodidáctica y educativa literaria serán interpeladas como textos, e interpretadas por tanto desde la triada hermenéutico-comunicativa:



Según este planteamiento, la CLI no solo es susceptible de ser interpretada como tal en su carácter de producción puramente literaria (es decir, en el sentido más clásico del término 'texto', tarea que no afrontaremos en esta ocasión). Como fenómeno sociocultural y didáctico participa también de dicha textualidad. Lo mismo ocurre, claro está, con la realidad aularia y las *representaciones sociodidácticas implícitas* de los futuros docentes. De este modo, el análisis de los distintos hechos teóricos-empíricos partirá también de la mencionada triada hermenéutico-comunicativa. Serán estos dos últimos textos y sus respectivos procesos los que interesen en el presente trabajo.

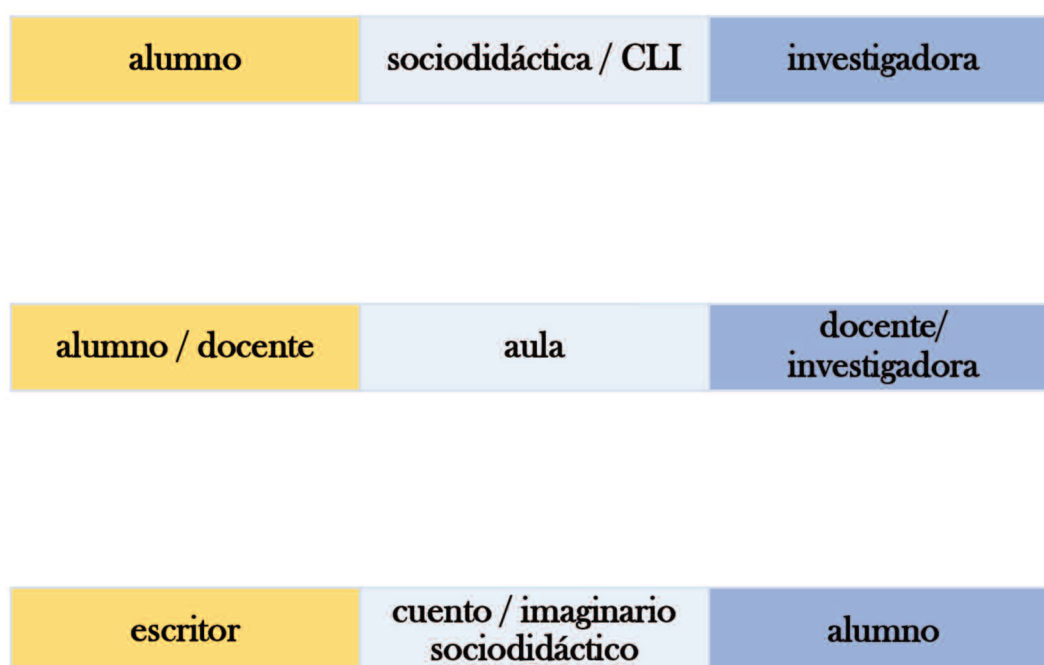
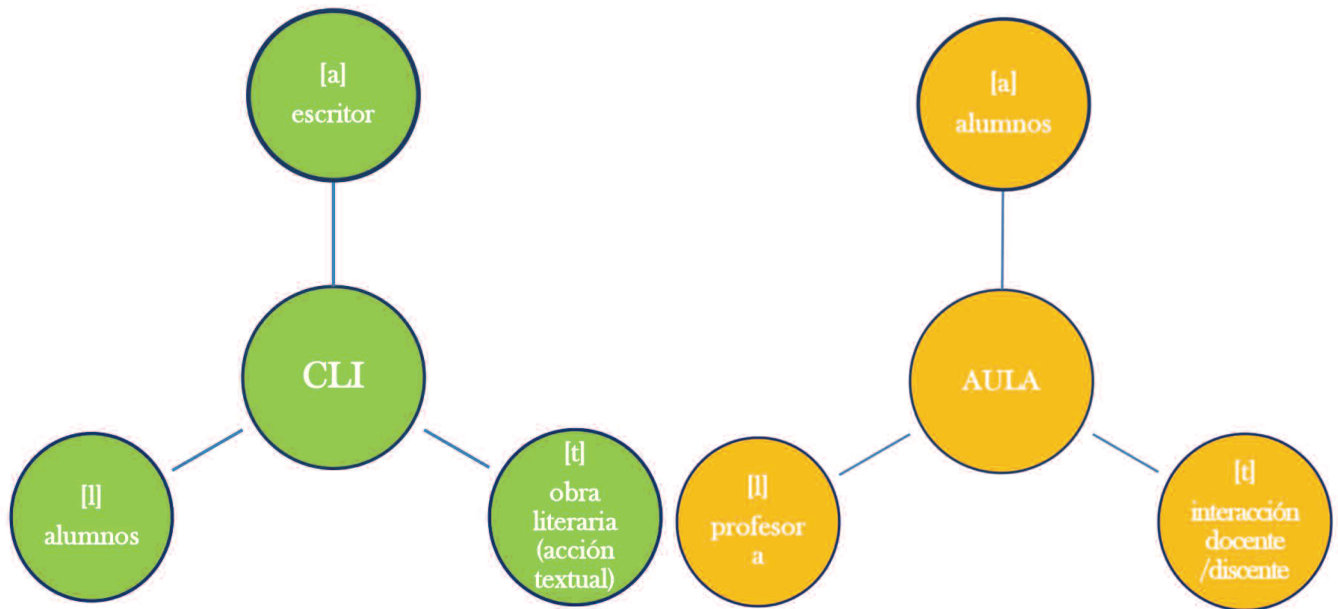


Figura 3. Fuente: elaboración propia

Tomemos como referencia la figura 3. Como podemos ver, cada triada corresponde a un hecho que, como apunte heurístico, contribuye a clarificar y contextualizar el proceso. Este se recoge en los siguientes diagramas (figuras 4), cuyo objetivo vuelve a ser, nuevamente, heurístico. Como se observa en las figuras 4.1, 4.2 y 4.3, los diferentes hechos, relacionados con la CLI y sus representaciones sociodidácticas, el aula y el proceso investigador, establecen distintas interrelaciones con los elementos que intervienen en cada hecho comunicativo, y que a su vez están enmarcados en las fases de sutileza o *subtilitas*.

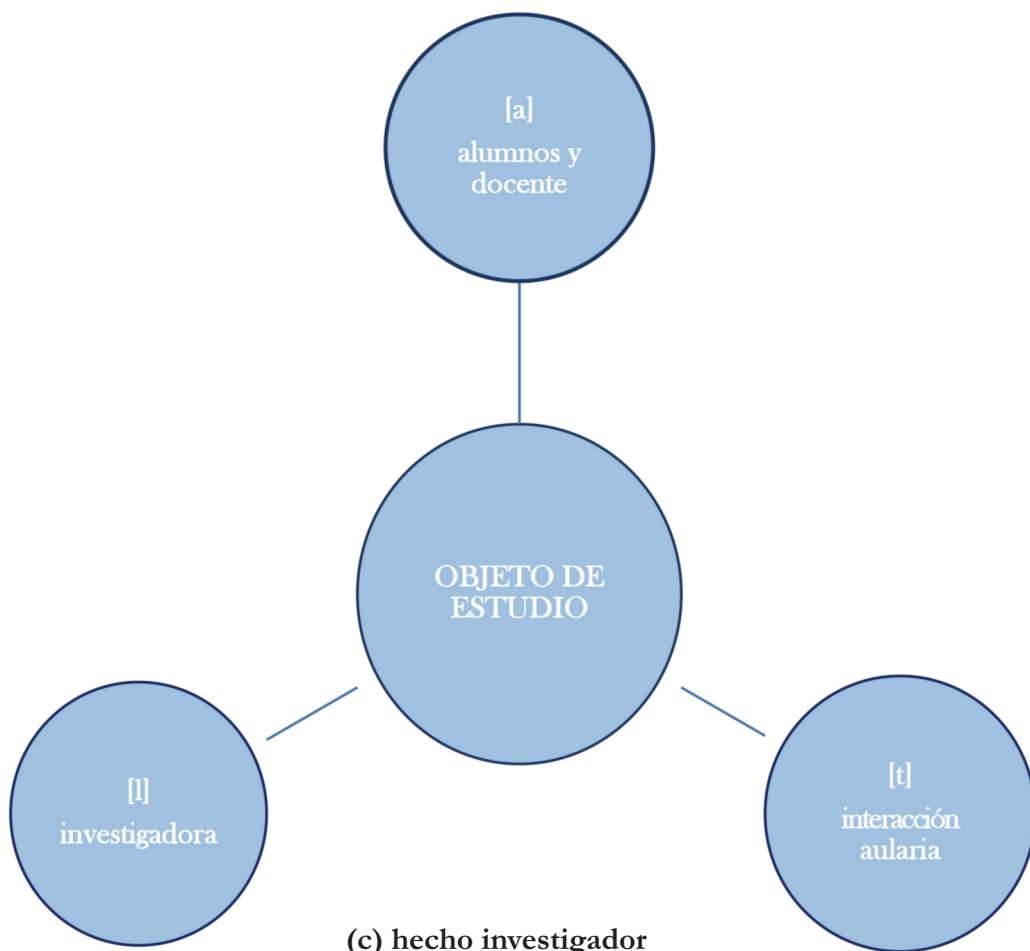
Todos ellos parten de la triada hermenéutico-comunicativa, por lo que en algunas ocasiones coinciden los diferentes elementos de la misma, y en otras se produce un intercambio de roles que los sitúa en las diversas acciones. Esto hace que varíe su posición en la triada, y que los mismos actores desempeñen funciones distintas a lo largo del proceso. Los elementos [(a), (b) y (c)] tienen como eje el hecho a interpretar (círculo central), siendo [a] el autor, [t] el texto y [l] el lector:

I. Subtilitas Implicandi (fig. 4.1)



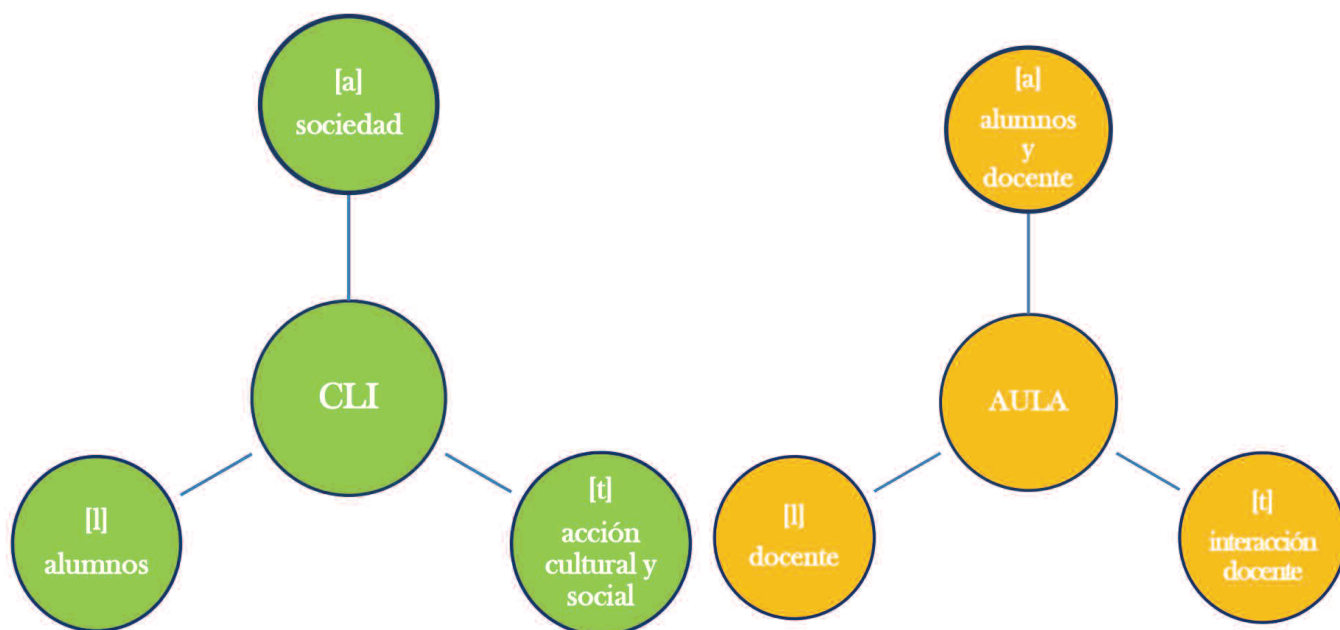
(a) hecho socio-literario

(b) hecho sociodidáctico



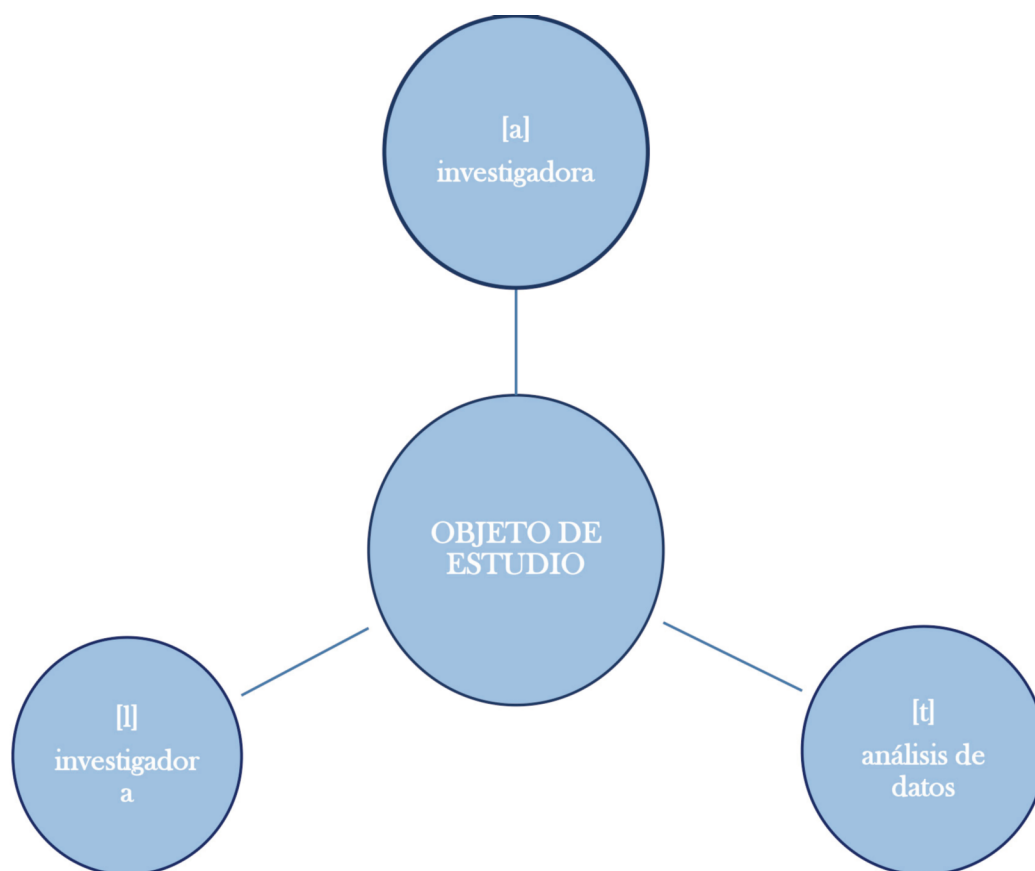
(c) hecho investigador

II. Subtilitas Explicandi (fig. 4.2)



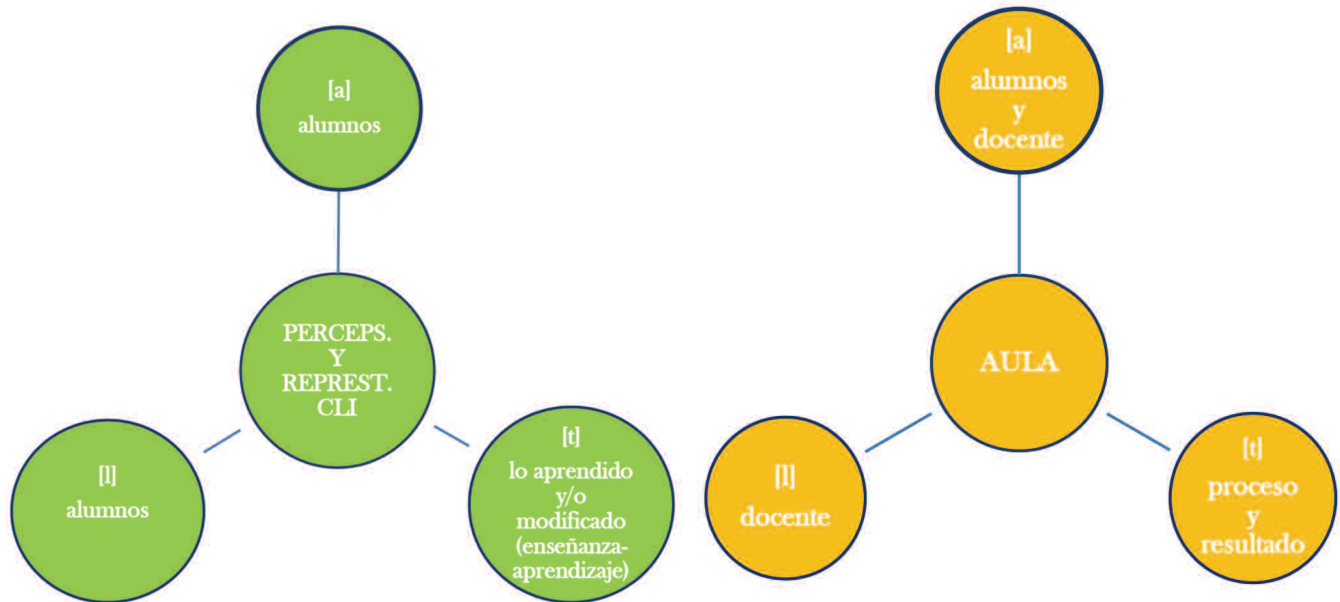
(a) hecho socio-literario
y proyección sociodidáctica

(b) hecho sociodidáctico y
metadidáctico



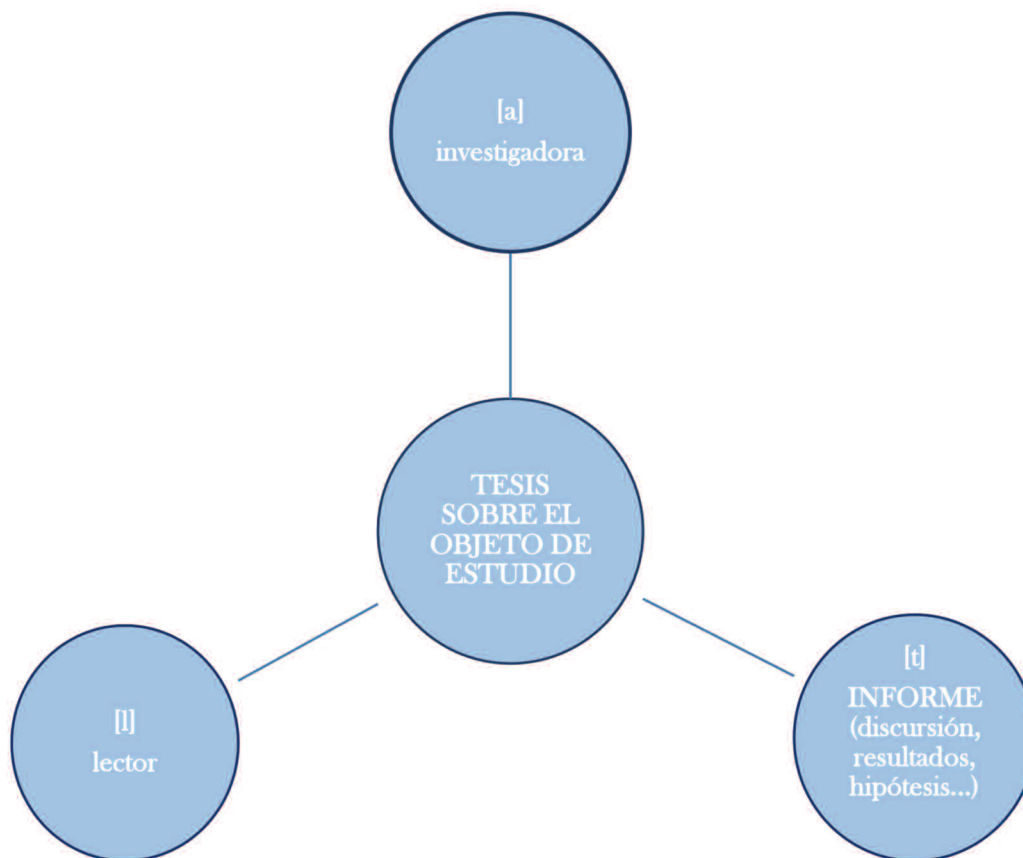
(c) hecho investigador

I. Subtilitas Applicandi (fig. 4.3)



(a) hecho socio-literario y sociodidáctico

(b) hecho didáctico y metadidáctico



(c) hecho investigador

El anterior esquema tiene como objetivo mostrar el itinerario de *docens* y *utens*. No obstante, insistimos en que su función es puramente heurística. Aplicarlo con precisión al *utens* nos llevaría a un proceso en el que esta suerte de ‘caja china’ procedimental multiplicaría sus fractales hasta límites que superan con creces el objetivo de esta tesis. No obstante, entendemos que su inclusión ayuda a clarificar la estructura en la que hemos basado nuestra propuesta.

3.- Categorización

Llegados a este punto, es necesario recordar que

“en una investigación de corte cualitativo, la construcción del sistema categorial se constituye en uno de sus retos metodológicos y teóricos centrales. El carácter flexible y emergente de esta perspectiva investigativa implica que esta tarea sea permanente. La reflexión, la discusión teórica, los acuerdos metodológicos basados en el consenso, la apertura para incorporar categorías emergentes, omitir algunas pensadas inicialmente pero que el desarrollo de la investigación muestra su no pertinencia, la construcción de relaciones entre las categorías son asuntos que competen al proceso investigativo” (Aristazábal y Galeano, 2008: 187).

Así las cosas, para relacionar los objetivos de la investigación con las categorías de análisis comenzamos por establecer una matriz muy simple de objetivos, que oriente la construcción del primer sistema categorial basado en la *Subtilitas* (ver figura 2). Este tiene como finalidad dar a luz a un listado de categorías preliminares muy generales, que con un simple vistazo ofrezca una panorámica del proceso. El esquema ha de servir no solo para todos los órdenes de observación, sino para cada uno de los hechos textuales que tales órdenes sugieren (figuras 4).

Ya hemos visto que, en la consecución de un modelo teórico-empírico coherente con la metodología interpretativa, basamos las acciones a interpretar en el proceso hermenéutico de la sutileza. De este modo, y siendo conscientes de los diferentes niveles observacionales e interpretativos que la investigación sociodidáctica y metadidáctica proponía, se apostó por dirimir todos los procesos ateniéndonos al mismo esquema.

Tal elección no fue arbitraria. La intención era seguir procedimientos jerarquizados, que reiteraran una idéntica estructura de acción tanto en lo que respectaba al *docens* como al *utens*, la reflexión y la praxis; el hecho investigador y la interacción enseñanza-aprendizaje; el aula como laboratorio sociodidáctico y marco de reflexión metadidáctica... todas las dualidades, en fin, que el objeto de estudio y su análisis teórico-empírico suscita.

Seguimos, en suma, las premisas de una metodología hermenéutica cuya formación, lejos de ser “cerrada y fija, se va construyendo y ampliando de manera viva. Permite enriquecer las pautas metodológicas mediante el juego de la praxis y la teoría, de la aprioridad y la aposterioridad, del análisis y la síntesis, de la inducción y la deducción” (Beuchot, 2000: 25).

Partiendo, así, de las cuatro categorías preliminares (*analizar, explicar, interpretar y comprender*), se dio un paso más en el intento de sistematización del *utens* y su recogida de datos. Se establecieron varias subcategorías también basadas en la *Subtilitas* (ver figura 5).

Si bien las cuatro grandes categorías preliminares se fijaron respaldadas por la tradición hermenéutica, las subcategorías de la investigación empírica nacían con vocación de flexibilidad, de modo que dejaran espacio a categorías que pudieran emerger a lo largo de la investigación. Entendemos este equilibrio como un itinerario prefijado que guía el proceso (y, por tanto, garantiza el rigor investigador) sin coartar no obstante la posibilidad de que surjan nuevas categorías emergentes.

Es necesario señalar que, en el caso de las subcategorías, la tercera fase no se subdivide en dos acciones (*interpretar y comprender*). Esto se debe a que consideramos la interacción entre interpretación, pre-comprensión y comprensión como un desarrollo holístico que necesariamente traspasa todo el ciclo, orgánico y no fragmentado. En el apartado dedicado a los resultados y la discusión aclararemos estos conceptos relacionados con la hermenéutica y la *Subtilitas* con una mayor profundidad.

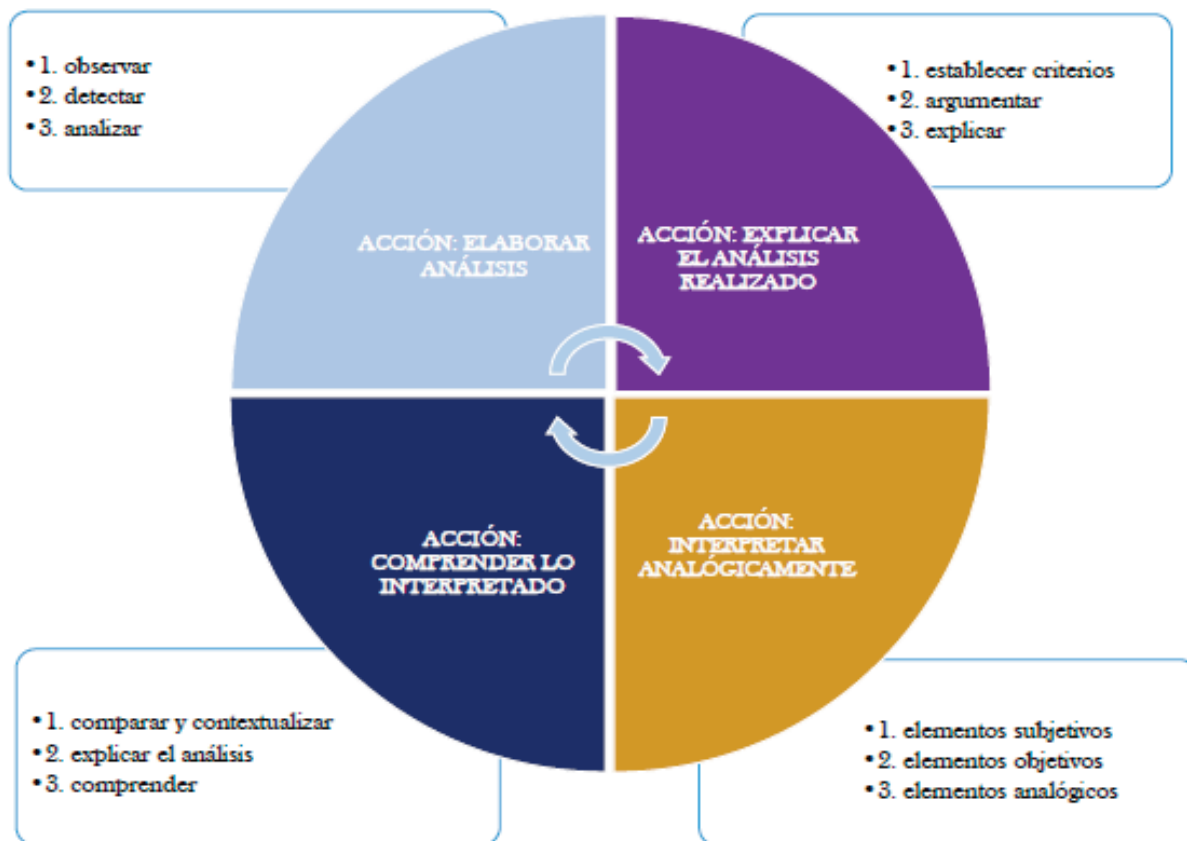


Figura 5. Fuente: elaboración propia

4.- Métodos empleados

La anterior categorización será, pues, la plataforma para explorar y comprender las actitudes (implícitas y explícitas) que los estudiantes que conforman la ventana de observación mantienen acerca de la CLI, la literatura en general y sus dinámicas educativas y sociodidácticas. Como se ha visto, tales categorías se sustentan en una metodología de la sutileza basada en analizar, observar, comprender e interpretar. Las mismas no excluyen las categorías emergentes, y tienen como objetivo interpretar y comparar el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) y, en especial, las *representaciones implícitas sociodidácticas* acerca de la CLI y la educación literaria de los participantes.

Como resulta obvio, las técnicas y métodos empleados responden, por tanto, a una metodología cualitativa de corte interpretativo. De este modo, y a partir de una observación no sistemática en el aula durante tres cursos consecutivos, procedimos a un análisis documental en profundidad, que nos acercó a los aspectos seminales del conocimiento científico didáctico. La comprobación de la escasez de estudios relacionados con estos dio lugar al objetivo epistemológico y, como resultado, a la elaboración del aparato teórico y metateórico.

Defendemos una metodología plural y abierta, la cual entienda “el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo flexible, que se utiliza mientras resulta efectivo pero que se cambia de acuerdo al dictamen, imprevisto, de la investigación y de las circunstancias” (Martínez Miguélez, 2008: 60). Dicho de otro modo: aquello que Lüders (2004a y 2004b) denomina como estrategias flexibles de investigación.

Consecuentemente, en el proceso investigador se han usado diferentes técnicas, que han implementado el mencionado análisis documental. La investigación empírica se ha basado en la observación participante, el debate informal, la entrevista semiestructurada, el cuestionario semiabierto y el grupo de discusión. Todo ello enmarcado en el ámbito del *pensamiento del profesor* y sus planteamientos como respuesta al paradigma proceso-producto.

Entendemos que esta decisión plurimetodológica aporta rigor a la investigación, pues la triangula sólida y transdisciplinariamente. Los procedimientos de investigación se fundamentan, así, en una triangulación abierta, dialógica y múltiple:

- 1) *Teórica*, puesto que no renuncia a lo ontológico y bebe de distintas bases epistemológicas, teóricas y metateóricas, con el fin de llegar a una interpretación y comprensión más plena.
- 2) *Metódica*, porque bajo la hermenéutica analógica como epistemología de primer orden y la metadidáctica de segundo, combina diferentes métodos de investigación y perspectivas metodológicas.
- 3) De *datos*, en tanto en cuanto compara datos en el tiempo.
- 4) *Técnica*, pues recurre a distintas técnicas de recogida y análisis de datos.

4.1.- Observación

La presente tesis contempla la necesidad de una reflexión metadidáctica acerca de la práctica educativa en dos ámbitos: de un lado, la impartida en una Facultad de Educación; de otro, la que se derivará de esta, es decir, la que en un futuro es de suponer realizará el actual alumnado de la misma como potenciales futuros docentes. Todo ello en relación con otra correa de transmisión fundamental para el ser humano en general y el niño en particular: la literatura y su sociodidáctica. Tal realidad empírica devino en una decisión que, de entrada, entendemos como uno de los principales retos de este trabajo, tanto en el *utens* como en el *docens*. El aula de la investigadora, docente a la sazón en la Facultad de Educación de Soria, fue elegida como espacio de observación e intervención sociodidáctica. Esto convertía el texto aulario en un doble marco (docente e investigador), en tanto que la misma persona asumía un doble papel.

A este respecto, es pertinente señalar que la independencia del observador respecto del objeto de estudio, clave para la investigación cuantitativa, no es extrapolable a la cualitativa. Antes bien, como defiende Flick (2004), el éxito de la investigación cualitativa radica sobre todo en la percepción subjetiva, metodológicamente controlada, del investigador.

“El intento de negación de la subjetividad en ciencias sociales pasa por construir una distancia respecto a la realidad social estudiada. Sin embargo, la subjetividad es inevitable, incluso necesaria. Si como propone Weber la acción humana es radicalmente subjetiva, su comprensión solo puede conseguirse subjetivamente. El problema básico de la mirada sociológica es que la situación social del observador condiciona aquello que mira y aquello que ve. Sin embargo, en la medida en que el observador reconoce y hace explícita cuál es su posición social, la subjetividad queda, si no controlada, sí al menos matizada. Es una cuestión de honestidad profesional. Por otro lado, contra quienes defienden que el científico social nunca debe hacer observación participante de un grupo social en el que esté directamente implicado, aquí se defiende lo contrario. [...] La distancia [...] puede construirse de manera crítica. El pertenecer a un grupo social evita los problemas de traducción cultural. Ya no es necesario que quien investiga pase por un proceso de resocialización en un grupo social que desconoce. Quien investiga conoce los códigos vigentes en su propio grupo y puede hacerlos explícitos. Analizar la observación participante implica, pues analizar lo subjetivo: supone revisar la distancia social y cultural respecto a aquello que se mira” (Guasch, 2002: 11).

Teniendo en cuenta el carácter de la presente investigación, la extensa cita de Guasch resulta más que pertinente para delimitar la realidad de la que parte la observación. En su defensa por las técnicas subjetivas y flexibles, el autor describe la observación participante como una técnica sutil, dúctil e intuitiva. En sus palabras, se trata de “un proceso poco formalizado y especialmente flexible” (Guasch, 2002: 38), que se revela “idóneo para recuperar el sentimiento en las ciencias sociales” (Guasch, 2002: 7). Dicha técnica viene definida por una gran “tolerancia epistemológica”, pues prefiere pactar la realidad antes que imponerla.

La observación participante resulta, entonces, muy adecuada para comprender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desde premisas hermenéuticas. “La comprensión teórica requiere de una observación distanciadora del fenómeno, pero la comprensión hermenéutica implica necesariamente participar en él”, dirá al respecto Martos Núñez (1988: 61).

tigación es el propio investigador. Todos los datos son filtrados por su criterio (Bisquerra, 2000). Por esta razón, y para evitar el peligro de tales extremos, ha de adoptar “una ‘subjetividad disciplinada’, que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y ‘análisis recursivo’” (Bisquerra, 2000: 255). Se trata, pues, de esa subjetividad controlada que, en nuestro caso, viene delimitada por la *Subtilitas* como metodología sutil, flexible y *phronésica*.

Está de más señalar que el doble papel de la docente/investigadora plantea retos específicos a la labor de investigación. La dificultad inherente a otros trabajos a la hora de introducirse en el grupo no es el caso, pues la condición de profesora permite una muy cómoda entrada al aula y la colaboración de los estudiantes. No obstante, de este hecho se deriva también una primera cuestión a dilucidar: la posible perversión en la interacción entre docente-discentes y/o investigadora-sujetos de estudio.

Así las cosas, desde el inicio del proceso no solo era necesario afrontar el inevitable efecto del profesor y sus repercusiones sobre los resultados. Había además que tener en cuenta que la investigación podía verse alterada por una intensificación de dos efectos, señalados entre otros por Bisquerra (2000):

a) *Efecto Hawthorne*, como fenómeno reactivo que lleva a los individuos a hacerlo mejor porque saben que formar parte de un experimento. Era evidente que, en nuestro caso, la supuesta figura de autoridad y la evaluación podía sesgar aún más la observación en este sentido.

b) *Efecto del observador*: asimismo, la subjetividad inherente a la observación cualitativa podía tomar una nueva dirección, a causa de la mirada docente. Además, era preciso tomar en cuenta la influencia de la observadora, en su doble rol de enseñante, sobre los comportamientos en el aula.

A este respecto, el papel era doblemente ambiguo: de un lado, como participante del grupo aulario y su organización social, en tanto pieza del proceso enseñanza-aprendizaje; de otro, como persona diferente del grupo de estudiantes y con un cometido distinto al del resto de actores. Esta inevitable asunción de roles, así como la práctica imposibilidad de una horizontalidad real, determina una relación en la que no se es un extraño, pero tampoco un iniciado.

La paradoja da lugar a varios filos. Por una parte, al no ser una observadora ajena al proceso no se introducen perturbaciones añadidas. La entrada en el campo es natural y en absoluto traumática y, si se maneja adecuadamente, ser miem-

bro constituyente y agente activo del proceso puede reconducir con éxito la observación. Además, claro está, la posibilidad de acudir al campo de trabajo durante un tiempo más largo de lo que es probable hubieran admitido otros docentes en su aula, posibilita hacer más justicia al objeto de estudio, y desarrollar procesos interpretativo-comprensivos más sutiles, analógicos y profundos.

Woods plantea la idea de la participación como llave que posibilita la observación de las actividades del grupo desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. En relación a esto, el autor formula la siguiente cuestión: “¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimentan personalmente esas cosas en conjunción con los demás?” (Woods, 1987: 49).

Esta afirmación conduce a otra interesante cuestión: el doble papel que aquí tiene la docente/investigadora la convierte indefectiblemente en ‘observadora observada’, en tanto es juez y parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos tratado de reflejar esta realidad en las figuras 4, en las que se recoge en cierto modo el intercambio de posiciones derivado de la duplicidad de roles. Así, la mirada (auto)investigadora establecerá la premisa de un diálogo permanente entre objeto y sujeto, univocidad y equivocidad. Ya hemos señalado que esta convergencia plantea dificultades específicas. No obstante, puede dotar a la investigación de una privilegiada interpretación: la mirada analógica, metadidáctica y altermoderna que, desde la prudencia, la subjetividad controlada y la flexibilidad, creemos da verdadero sentido a la labor hermenéutica analógica. Esto entronca, asimismo, con esa necesidad de introspección que reclamamos para la tarea docente

“Una vez más, los maestros están en una excelente situación para ello, pues ya desempeñan un papel en el seno de su propia institución. Pero esto no sólo es una ventaja, sino que también entraña peligros. El mayor peligro inicial [...] estriba en que los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente impongan la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de valoración. Es necesaria, pues, una cierta ‘limpieza’ de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo ‘antropológicamente extraño’. Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás. Por tanto, la participación contribuye a la

valoración. Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte. Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (Woods, 1987: 49-50).

En otro orden de cosas, si la verticalidad se puede mitigar con el uso de metodologías del afecto y el establecimiento de una proximidad adecuada entre docente y discentes, la supresión de la distancia contribuye a que la comprensión supere una perspectiva exclusivamente racional y unívoca. La intuición y el afecto como aspectos fundamentales en la relación entre los actores del proceso docente e investigador se acerca más a una perspectiva cualitativa, en profundidad, que es lo que nos interesa. Como se ve, continuamos en el ámbito de la investigación interpretativa desde un punto de vista analógico, en el que, más que condescender con la subjetividad, la entendemos pieza clave en un itinerario que va de lo particular a lo general. En la investigación cualitativa, la persona del investigador no es un elemento que busca la transparencia o la neutralidad. Antes bien,

“Los investigadores y sus competencias comunicativas son el 'instrumento' principal de recogida de datos y de cognición. A causa de esto, no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar. Por el contrario, tienen que asumir o recibir la asignación de roles y puestos, a veces de forma vicaria, a disgusto o ambas cosas. A qué información tenga acceso un investigador y de cuál quede excluido depende esencialmente del éxito en la asunción de un rol o puesto apropiado. Asumir un rol o recibir la asignación de uno se debería ver como un proceso de negociación entre el investigador y los participantes, que pasa por varios estadios. [...] El dilema de la participación y la observación adquiere relevancia en las cuestiones del distanciamiento necesario (¿cuánta participación se necesita para una buena observación? ¿cuánta participación es permisible en el contexto del distanciamiento científico?” (Flick, 2004: 69).

El investigador habrá de negociar constantemente qué grado de proximidad o distancia con las personas observadas es beneficioso para la investigación. “Los problemas de la revelación, la transparencia y la negociación de las expectativas mutuas, los propósitos y el interés son relevantes también” (Flick, 2004: 74).

De otra parte,

“el conocimiento científico y las muestras de interrelaciones incluyen procesos diferentes de construcción de la realidad: construcciones cotidianas, subjetivas por parte de aquellos a los que se estudia y construcciones científicas (es decir, más o menos codificadas) por parte de los investigadores al recoger, tratar e interpretar los datos y al presentar los hallazgos” (Flick: 2004: 46).

4.1.1.- El propio aula como espacio de observación

Según los planes de la Universidad de Valladolid, la asignatura de Literatura Infantil del Grado de Infantil se estudia en el primer cuatrimestre de 4º curso. Es obligatoria en la mención (especialidad) de lengua inglesa y optativa en la rama generalista. Todo el alumnado ha cursado materias de didáctica de la lengua, siendo la de mayor peso la asignatura obligatoria de Didáctica de la lengua oral y escrita, con un total de nueve créditos en 2º curso.

El trabajo empírico de la presente Tesis doctoral ha sido realizado en el campus Duques de Soria y, como se ha señalado, se basa en un proceso de investigación pluri-metodológico (triangulación). De esta forma, y asentado ya el aparato epistemológico, se procedió a realizar un análisis documental, esta vez sobre la CLI y el pensamiento del profesor. Dicho análisis permitió relacionar el estado de la cuestión de estos dos temas con nuestro contexto epistemológico y ámbito de actuación. Esta tarea se implementó con la observación no sistemática en el aula, con el fin de interpretar el sistema de *representaciones sociodidácticas implícitas* de los estudiantes. Se pretendía, además, conocer sus percepciones sobre el docente como mediador.

La observación fue realizada durante tres cursos (2015-2017) a lo largo del primer cuatrimestre correspondiente a 4º del grado de Educación Infantil, con un universo muestral de 66 estudiantes. La elección de dicho curso se debe a que las alumnas¹ ya han pasado por asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua. Se trata, además, de estudiantes presuntamente a punto de iniciar su vida laboral.

Como en el proceso investigador, la interacción sociodidáctica responde a una imbricación entre teoría y praxis, la cual se hace esencial en tales análisis. La perspectiva interpretativa se fundamenta en un aumento de la comprensión gracias a la observación continuada de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto revierte tanto en la práctica docente como en la investigadora. En ambas, el proceso está representado por la espiral hermenéutica, que como hemos visto, plasma gráficamente la ampliación y profundización gradual del conocimiento. La comprensión de los *inputs* existentes genera, a su vez, la precomprensión de unos nuevos, para profundizar otra vez en estos últimos y producir una comprensión diferente. De este modo se preserva la constante retroalimentación teórico-aplicativa en la que venimos insistiendo. El conocimiento no puede seguir un itinerario fijo, pues la realidad aularia no es un sistema estático. Como subsistema sociodidáctico, podríamos afirmar que la clase se encuentra sujeta a sus particulares dinámicas, determinadas por las variables textuales y contextuales.

Superadas las corrientes investigadoras basadas en el proceso/producto, discentes y docentes son los responsables de escribir el texto aulario, el cual se puede analizar hermenéuticamente a partir de la tríada comunicativa. Como se ha mencionado, esta investigación atiende además al ámbito del pensamiento del profesor. Incluimos la vida oculta del docente o “teacher's mental lives” (Borg, 2009), como factor contextual no observable que incide en la intención y acción sociodidácticas. Defendemos que tal perspectiva está relacionada con el sistema CRS tanto de los estudiantes y futuros maestros como de los profesores universitarios.

En su carácter cualitativo-interpretativo, la hermenéutica analógica establece comparativas comprensivas gracias a la continuidad de los procesos investigadores. El análisis parte de una prudente aplicación entre objetividad y subjetividad, en el que analogía y sutileza devienen en la formulación de verdades jerarquizadas entre lo unívoco y lo equívoco. Dichas verdades vendrán matizadas por la interpretación de las variables sociodidácticas del texto y contexto aularios.

¹ Especificamos el género debido a la importante feminización de los grupos, en los que a veces no hay ningún alumno o, a lo sumo, dos o tres en los grupos de mayor representatividad masculina.

El texto incluye el número de alumnos, sus identidades y nivel académico, valores y relaciones entre ellos, temporalización y secuenciación de sesiones, curso, interacción docente/discente... El contexto estará conformado por las circunstancias externas al aula, como los factores culturales, sociales y económicos. Finalmente, y permeando texto y contexto, hallamos el imaginario sociodidáctico compartido o las representaciones implícitas sociodidácticas. Estas incluyen las percepciones individuales y grupales. Es claro que ambas incidirán directamente en la realidad de enseñanza/aprendizaje. Por ello, entendemos que el carácter flexible de la hermenéutica analógica, así como su vocación dialógica entre razón e intuición, brinda esa metodología flexible adecuada a la investigación didáctica y metadidáctica, esta última en su papel puente entre la reflexión y la aplicación.

4.1.2.- Hecho sociodidáctico y hecho investigador

Ya hemos realizado una aproximación general al proceso hermenéutico. No obstante, entendemos que, en esta especie de ‘caja china’ heurística que planteamos, es conveniente ajustar dicha aproximación a la fase aplicativa. Por tanto, nos permitimos retomar algunos aspectos desarrollados, pero profundizando en ellos para otorgarles más precisión en lo que a la intervención sociodidáctica y su investigación se refiere. Entendemos que con esto cerramos, de algún modo, el círculo hermenéutico, en tanto en cuanto profundizamos en las bases epistemológicas y metodológicas propuestas.

En las figuras 1, 2, 4 y 5 hemos desglosado nuestra propuesta de interpretación y comprensión. Dicha propuesta se sustenta, como hemos insistido, en las tres fases de la *Subtilitas*. Recordemos que tales fases pretenden estar presentes tanto en el nivel estructural (macro) de la presente Tesis, como, en un nivel de mayor concreción heurística, ser herramienta de análisis interpretativo para las intervenciones sociodidácticas. Así, y en lo que respecta al marco estructural o nivel ‘macro’, la fase empírica se inscribe en su totalidad en la *Subtilitas Applicandi*,

en tanto representa la fase aplicativa de la investigación. Pero, en esta suerte de fractal, y dentro ya plenamente del *utens* o empiría, la intervención realizada en el aula (entendida esta siempre como espacio investigador), volvemos a encontrar todas las fases de la *Subtilitas*.

Como puede verse, la figura 6 combina las figuras 3 y 5, para plasmar el proceso hermenéutico realizado tanto en la intervención sociodidáctica como en la acción investigadora llevada a cabo en el aula. De este modo, los hechos desplegados en la figura 3 se interrelacionan en las fases implicativa, explicativa y aplicativa (interpretativa y comprensiva):

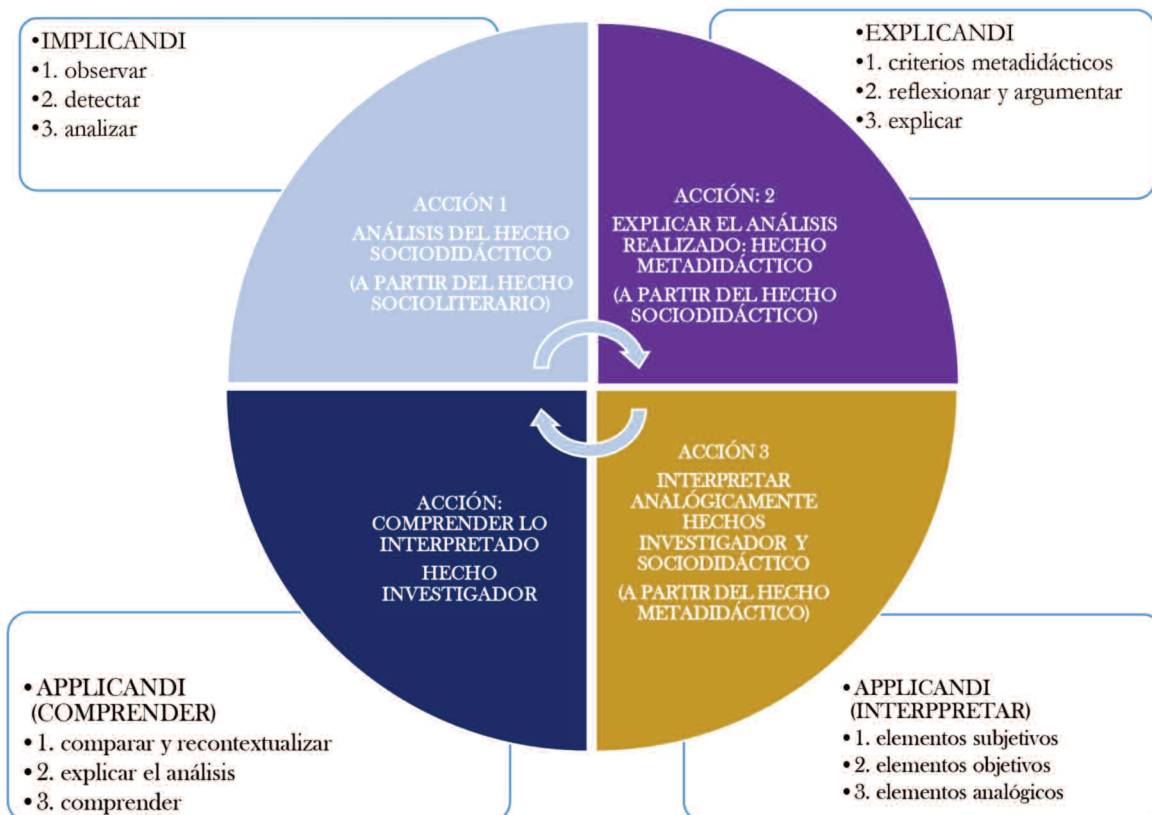


Figura 6. Fuente: elaboración propia

Si analizamos la anterior figura, podemos extraer una serie de conclusiones en torno a los hechos sociodidáctico e investigador:

La observación no sistemática en el aula corresponde a los primeros pasos (*implicandi*). A su vez, la implicación da como resultado una primera interpretación, que servirá de aproximación precomprensiva del sistema de representaciones sociodidácticas implícitas de los estudiantes respecto a la CLI y el docente como mediador.

Como se ve, tal interpretación exige poner en marcha un proceso paralelo hermenéutico por parte de la docente/investigadora, en su doble rol. Dicho proceso de observación, detección y análisis pone en contacto los ámbitos investigador y sociodidáctico, este último a partir del hecho socioliterario que tiene lugar (y es observado, detectado y analizado) en el aula.

Como señalara Schleiermacher (1989), en la relación entre *Subtilitas explicandi* y *Subtilitas intelligendi*, el sujeto interpretante irrumpe con su conocimiento, incrementando así el ámbito del significado al vincular el dato objetivo con la estructura cognoscitiva y ontológica. De esto se deduce que el capital simbólico, imaginario y ontológico de la docente interviene analógicamente en el proceso de explicar el análisis del hecho sociodidáctico y profundizar, desde él, en el hecho metadidáctico. Tal y como aparece en la figura 6, es el momento de establecer los criterios metadidácticos en el aula y la investigación para, a partir de ellos, reflexionar y argumentar para poder explicarlos.

Ya en la fase aplicativa, el tercer paso consiste en interpretar analógicamente los hechos investigador y sociodidáctico. Dicha acción se basa en una ponderación entre los elementos subjetivos y objetivos, con el fin de llegar a un equilibrio que nos prepare para una comprensión más plena y prudente de todo el proceso.

Finalmente, la cuarta y última acción nos ayuda a comparar y recontextualizar el hecho investigador, gracias a los datos obtenidos en el proceso previo y una triangulación de métodos que aporta rigor al proceso. Esto nos permitirá explicar todo el análisis realizado hasta el momento y, finalmente, comprenderlo más plenamente, lo que se traducirá en una mejora de la praxis.

4.2.- Grupos de discusión

Ahora bien, conocer el sistema de representación implícito exige el análisis de procesos comprensivos difíciles de articular. Esto fue solventado gracias a la triangulación de métodos y la perspectiva hermenéutica y de la *Subtilitas*, con el fin de incrementar al máximo los niveles de comprensión del texto aulario.

Entendida en todo momento el aula como espacio de investigación (Camps, 2001), se recurrió a los debates informales, que junto a las historias de vida lectora de los estudiantes (extraída de los debates y complementada con narraciones escritas) ayudaron a plantear la reflexión y aplicación didáctica.

Por último, se realizaron cuatro grupos de discusión, con el fin de conocer longitudinalmente el proceso formativo de los estudiantes analizados. Esto nos permitió establecer una categorización con mayor grado de verosimilitud que la basada en la observación. Con el objetivo de comparar si las representaciones y saberes del alumnado experimentan modificaciones en el itinerario educativo, se eligieron sendos grupos de 2º y 4º curso del grado de Infantil. Otros dos grupos, ambos del curso 1º del grado de Primaria, hicieron el papel de grupos de control y contraste.

La elección de los dos primeros se debe a que ambos cursos habían sido impartidos por la docente, lo que reduce el error muestral y mantiene estable, en principio, el sistema de representaciones sociodidácticas implícito de la responsable de aula. De otro lado, los estudiantes de 2º curso manejan conceptos relacionados con la didáctica de la lengua, si bien aún no específicamente de comunicación literaria infantil. Por su parte, las estudiantes de 4º habían cursado ya la asignatura de Literatura infantil en el primer cuatrimestre.

En cuanto al grupo de contraste, quisimos que lo conformara un nivel y grado diferente, para realizar una comparativa de las representaciones sociodidácticas implícitas entre ambos grados. El hecho de que fueran estudiantes de primer año pretendía un contraste mayor, al tratarse de alumnado que aún no ha cursado ninguna materia de didácticas específicas y, por ende, no ha estudiado ninguna materia relacionada con la didáctica de la lengua y la literatura.

En 2º curso (G1), de un total de 53 estudiantes fueron seleccionados ocho: seis alumnas y dos alumnos. Para el G2, y debido al menor número de alumnas

en 4º, fueron convocadas seis personas, de las que asistieron cinco. Estas procedían de un aula de 23 estudiantes, donde solamente había un estudiante del género masculino, el cual fue descartado por poco representativo.

La investigadora impartía o había impartido clase a G1 y a G2 (2º y 4º curso respectivamente), en tanto que G3 y G4 (grupos de control) provenían de un curso en el que no había tenido docencia. Al no haber mantenido contacto previo con la investigadora, se intentaba mitigar en cierto modo los efectos Hawthorne y del observador. G3 y G4 proceden de una clase de 53 estudiantes, de los cuales 28 son alumnas y 25, alumnos. Así, se decidió formar un grupo de siete personas (cuatro alumnas y tres alumnos) y seis (tres y tres). Con el fin de garantizar la representatividad de dichos miembros, se contó para su formación con la asesoría de un docente de dicho curso. La homogeneidad de los mismos venía dada por su procedencia, por lo que se tuvo en cuenta cierta heterogeneidad de cara a la representatividad. Los grupos quedaron constituidos como sigue:

	G1	G2	G3	G4
fecha	10/04/2017	29/05/2017	12/02/2018	12/02/2018
inicio	17.00h.	17.05h.	11.00h	12.00h
finalización	17.47h.	17.39h.	11.36h.	12.40h.
lugar	Seminario de Vicerrectorado (Facultad de Educación de Soria)	Seminario de Vicerrectorado (Facultad de Educación de Soria)	Aula 07 (Facultad de Educación de Soria)	Aula 07 (Facultad de Educación de Soria)
convocados	8	6	7	6
asistentes	8	5	7	6
curso	2º (Grado de Educación Infantil)	4º (Grado de Educación Infantil)	1º (Grado de Educación Primaria)	1º (Grado de Educación Primaria)
asignatura de procedencia	Didáctica de la lengua oral y escrita	Literatura infantil	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad
género	6 alumnas: Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5 y Aa6 / y 2 alumnos: Ao7 y Ao8	5 alumnas: Aa9, Aa10, Aa11, Aa12 y Aa13	4 alumnas: Aa14, Aa15, Aa16 y Aa17 / 3 alumnos: Ao18, Ao19 y Ao20	3 alumnas: Aa21, Aa22 y Aa23 / 3 alumnos: Aa24, Aa25 y Aa26
edades(*)	19 a 23 años	21 a 23 años	18 a 23 años	18 a 22 años

Para desarrollar el proceso hermenéutico se fijaron previamente cuatro categorías:

- 1) *concepciones del alumnado sobre el binomio Literatura + Infantil*
- 2) *representaciones y saberes sobre las funciones de la comunicación literaria infantil (CLI)*
- 3) *creencias, representaciones y saberes literarios y sociodidácticos*
- 4) *percepciones sobre el papel de la escuela en relación a la CLI (representaciones socio-didácticas implícitas)*

Estas llevaron, a su vez, a una categorización de segundo orden:

- a) *grado de percepción de sí mismos como lectores y usuarios de literatura infantil*
- b) *criterios de selección de libros infantiles (intenciones socio-didácticas)*
- c) *CRS sobre sus futuras acciones socio-didácticas*
- d) *grado de percepción del docente como mediador.*

Las preguntas planteadas en los grupos de discusión fueron las que siguen:

- 1) *¿qué es para vosotros/as la literatura infantil / ¿cómo la definiríais?*
- 2) *¿cuáles son sus características?*
- 3) *¿qué funciones diríais que cumple?*
- 4) *¿cuál o cuáles son o deberían ser sus usos?*
- 5) *¿qué papel tiene (o debería tener) la escuela respecto a ella?*
- 6) *¿cuáles son o deberían ser los criterios para seleccionar libros infantiles?*

Finalmente, y en relación asimismo con el pensamiento del profesor y las representaciones sociodidácticas implícitas y sus modificaciones, se decidió llevar a cabo una comparativa entre dos intervenciones sociodidácticas. Ambas tuvieron lugar en el marco de la Educación superior y la formación inicial de los maestros, y están directamente relacionadas con la educación y la didáctica literarias.

(*) dada su homogeneidad, entendemos que esta variable no aporta diferencias significativas, por lo que no se especifica por estudiante

5.- Comparativa de acciones sociodidácticas

En la última fase de la investigación se compararon los datos con una experiencia sociodidáctica realizada por la misma docente en la asignatura de didáctica de la creatividad literaria, esta vez destinada a estudiantes de 4º curso de Educación Primaria de la misma facultad. La decisión responde a que dicha experiencia, fruto de un proyecto de poesía urbana en el aula y la calle, puede ser calificada de “exitosa”, tal y como demuestra la comprobación de modificaciones positivas en relación a la literatura y su educación y creatividad.

La experiencia consistió en una práctica de innovación sociodidáctica y creativa, cuyos resultados fueron recogidos, discutidos y demostrados en su día en un artículo de investigación, enmarcado asimismo en el ámbito del pensamiento del profesor y el sistema CRS (Gómez Redondo y Coca, 2017b). Dicha intervención fue llevada a cabo por los nueve (9) alumnos asistentes al curso 2015-16, y puso término al cuatrimestre con catorce pintadas poéticas que, a día de hoy, permanecen en muros y elementos del mobiliario urbano de la ciudad de Soria.

Con el fin de impulsar procesos basados en enfoques didácticos no meramente aplicacionistas, la acción creativa y sociodidáctica buscaba incidir positivamente en el pensamiento y las representaciones sociodidácticas (explícitas e implícitas) de los futuros maestros sobre la literatura y la educación y la didáctica creativa literarias. En el apartado correspondiente desarrollaremos con mayor detalle y profundidad las principales líneas que impulsaron dicha intervención. De momento, baste señalar que, una vez más, y atendiendo a la doble condición de docentes e investigadores (si es posible separar ambos términos) y al aula como espacio de investigación y reflexión, expondremos el análisis hermenéutico y metadidáctico al que dio lugar la aplicación sociodidáctica.

En esta ocasión partimos de la praxis como origen de un conocimiento que, posteriormente, será insertado en el conocimiento teórico. La reflexión pretende asimismo revertir en el perfeccionamiento de aquella a través de un círculo hermenéutico y metadidáctico epistémico. Con este fin, se analizarán los resultados y su influencia en las percepciones y representaciones del alumnado.

De este modo, y también a partir de la observación participante llevada a ca-

bo por la docente en el aula y la calle, se establecerá una comparativa con los resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados. Esta vez la triangulación se completa con el debate informal, la entrevista semiestructurada y un cuestionario final, consistente en tres preguntas semiabiertas y una reflexión abierta.

Desde premisas hermenéuticas, tanto el aula como su extensión urbana fueron concebidas como texto a interpretar. El esquema de la triada comunicativa estuvo presente en toda la intervención, adaptando los elementos a las diferentes situaciones comunicativas (figuras 4) e intercambiando los roles en función del estadio de la situación sociodidáctica y/o investigadora: por ejemplo, en el texto de enseñanza-aprendizaje, estudiantes y docente cumplen el papel de co-autores (esta última también es receptora en su calidad de observadora), en tanto que la investigadora es autora del informe que resulta de la investigación, etc. En lo que respecta a los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, el texto son las entrevistas y el informe resultante; los autores, los alumnos; la receptora, la docente-investigadora, etc. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario. Ambos sirvieron para que los estudiantes evaluaran el proyecto, aportando reflexiones y contribuyendo al co-aprendizaje docente-discente, al tiempo que sirvieron de ejercicio de reflexión, autoevaluación y “catarsis”, según sus propias palabras.

En el cuestionario se partió de la valoración de la innovación y calidad del proyecto. Las entrevistas y el cuestionario se recogieron en el informe base para la categorización. Además de una reflexión final que implementó las respuestas y el *corpus* de datos, en dicho cuestionario se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Calificarías o destacarías la calidad e innovación del proyecto desarrollado en esta asignatura para trasladar o exportar a otras experiencias de formación del profesorado? ¿Porqué? (Argumenta tu respuesta, explicando qué ha supuesto para ti, y en qué medida y factores).
2. ¿Consideras que el desarrollo de esta experiencia, influirá y repercutirá en la generación y desarrollo de tu futura práctica docente? ¿Porqué? (Argumenta tu respuesta. Si es afirmativa, explica cómo y de qué manera crees que repercutirá)
3. Qué incorporarías, variarías o excluirías en el desarrollo de esta práctica educativa de cara a su mejora y enriquecimiento. Explica qué y cómo.

Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro (4) categorías apriorísticas fijadas previamente (a) se implementaron con dos (2) categorías emergentes (e), obteniéndose así un total de seis *items*. Son los siguientes:

- 1.- *bondad de la práctica en relación a tu formación académica (a)*
- 2.- *bondad de la práctica en relación a tu formación integral (personal) (e)*
- 3.- *aplicabilidad didáctica a tu futura práctica docente (a)*
- 4.- *impulso y motivación creativos (a)*
- 5.- *mejoras (variaciones, modificaciones, aportaciones, exclusiones...) (a)*
- 6.- *conflictos generados y grado de resolución (e)*

El debate informal se realizó en el aula, en tanto que la entrevista semiestructurada se llevó a cabo de forma individual fuera de ella. Tanto las entrevistas como los cuestionarios fueron recogidos en un informe base, el cual sirvió para implementar la categorización inicial con los elementos emergentes. Las entrevistas semiestructuradas individuales sirvieron, además, como ejercicio de reflexión y autoevaluación para los estudiantes, en relación a sus procesos y resultados.

Los datos recogidos son, en suma, el *pre-texto*, surgido de la observación del *texto aulario*, que da lugar al *texto investigador* tras el análisis interpretativo. Nuevamente, el análisis de los mismos seguirá las fases de analizar, explicar, interpretar y comprender, dando así lugar al cuerpo de la investigación empírica. Esta se recoge en el último capítulo del apartado *Resultados y discusión*, al que damos paso.

Resultatdiskussion

(1)

Fundamentación epistemológica

Las páginas que siguen tienen como objetivo la fundamentación epistemológica de la presente Tesis doctoral. Asimismo, pretenden contribuir al conocimiento de la ciencia didáctica desde un ámbito sociodidáctico. Pero antes de desarrollar dicha fundamentación, creemos necesario aclarar brevemente las nociones sobre las que pivota nuestra propuesta epistemológica: 1) hermenéutica analógica; 2) metadidáctica; 3) transdisciplinariedad y 4) altermodernidad.

Básicamente, la metadidáctica podría definirse como una teorización sobre la didáctica y su estudio. Puente entre la reflexión y la aplicación, explora las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* de la disciplina, con el fin de mejorar la teoría y la empiria didácticas. Por su parte, como ya hemos reiterado, la hermenéutica analógica se fundamenta en una premisa interpretativa flexible, que tiene en cuenta el equilibrio entre objetividad y subjetividad. La analogía define este cruce entre univocidad y equívocidad, ofreciendo en nuestra opinión un espacio epistemológico muy adecuado a la investigación didáctica y metadidáctica.

Tomamos de Nicolescu el concepto de *transdisciplinariedad*, quien la define como una aproximación al conocimiento más allá de lo interdisciplinar y/o lo pluridisciplinar. Esto es así porque la transdisciplinariedad está, al mismo tiempo, entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de todas ellas (Nicolescu, 2002). Su objetivo es, por tanto, comprender el mundo desde una unidad del conocimiento y, por ende, compleja.

En cuanto a la *altermodernidad*, Bourriaud (2009) la describe como confluencia de los eones moderno y posmoderno. Se trata de una época de encuentro (y consecuentemente, añadimos, analógica), en la que la superación de la posmodernidad es entendida como equilibrio. Tal moderación viene propiciada por la vuelta a algunos aspectos de la modernidad. Más tarde serán desarrolladas las concomitancias que dicha noción guarda con las anteriores.

Estos conceptos pretenden ser aquí las bases para explicar la ciencia didáctica desde perspectivas sociodidácticas. La comunicación literaria infantil (CLI) y su uso en el aula y, más concretamente, las representaciones sociodidácticas implícitas de los futuros docentes, son el objeto de estudio en el que viene a confluír la investigación.

El término sociodidáctica busca incidir en el carácter social de la educación y la realidad aularia. Esto se debe a que entendemos lo social como elemento intrínseco de lo educativo, y el aula como subsistema regido por las dinámicas de todo grupo social. Su uso tiene como objetivo insistir en este carácter interno e integrado de dichos ámbitos.

Por último, consideramos la CLI como comunicación de plena adscripción literaria, cuya especificidad viene dada, en esencia, por su receptor. Si bien se dirige a un destinatario de edad determinada, no está segregada de la literatura en general, y

“si se le añade infantil [...] es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores [...], así como por sus posibilidades de recepción literaria” (Cerrillo y Sánchez, 2006: 17).

De esta forma, y como objeto de estudio eminentemente multidimensional que participa de la didáctica, la sociología, la pedagogía, la teoría y crítica literarias, la psicología, etc., entendemos que sus principales características son su transdisciplinariedad y complejidad.

Así las cosas, y teniendo en cuenta el contexto altermoderno en el que la actual CLI se produce, distribuye y recibe, entendemos que tanto la hermenéutica analógica como la metadidáctica son *epistemes* casi podríamos decir ‘naturales’ para su análisis. Dicha exploración será afrontada desde premisas sociodidácticas, que atienden al (futuro) docente como (potencial) mediador entre la literatura infantil y el niño. Tales parámetros interpretativos se relacionarán asimismo con la noción del *pensamiento del profesor* y sus creencias, representaciones y saberes o sistema CRS (Ballesteros *et al.* 2001), o lo que nosotros hemos denominado sus *representaciones sociodidácticas implícitas*.

1.1. Contextualización epistemológica del objeto de estudio

Una visión integral de la Comunicación literaria infantil (CLI) y sus representaciones sociodidácticas evidencia, pues, la necesidad de una aproximación transdisciplinar. Asentada la multidimensionalidad de nuestro objeto de estudio, parece necesario afrontar su análisis desde bases sistémicas, interactivas y vinculantes.

Como será desarrollado más ampliamente a lo largo de la presente Tesis, dicho planteamiento transdisciplinar supera toda dialéctica o intención colaborativa, para insertarse plenamente en una perspectiva compleja e interrelacionada. Entendemos tales vínculos y sus resultados como un tejido interdependiente, un *complexus* cuya apuesta por la imbricación disciplinar requiere de una metodología plural y atenta a esa complejidad (Morin, 1998, 2004) de la que parte y participa. No en vano la misma es atributo mismo del objeto de estudio y su análisis.

Insistimos en que tales bases eluden toda tentación equivocista, pues complejidad y transdisciplinariedad están lejos de implicar falta de orden o rigor. Argüimos que este es el punto de partida para una visión analógica y multidimensional: la apertura metodológica que, respetuosa a los métodos propios de las distintas disciplinas, da lugar a aproximaciones rigurosas a la vez que flexibles y complejas.

Asimismo, convenimos con Bourriaud (2009) en que la actual época se caracteriza por la confluencia entre modernidad y posmodernidad. Según esta visión, asistimos a una superación de lo posmoderno, gracias a un equilibrio basado en su moderación. Dicha moderación se sustenta en la recuperación de elementos propios de la modernidad. No obstante, los aspectos posmodernos no son suprimidos totalmente, pues a su vez también sirven para ponderar los excesos modernos. Como se ve, el diálogo entre ambos eones epocales es lo que sustenta la proporcionalidad altermoderna.

De este modo, la llamada altermodernidad y su dialéctica guarda en nuestra opinión claras concomitancias con la Hermenéutica Analógica de Beuchot. No en vano ambas perspectivas piensan la actualidad desde una misma vocación de

encuentro: el diálogo entre objeto y sujeto; univocidad y equívocidad; positivismo y relativismo, en fin, moderno y posmoderno.

En esta cultura compleja que supera lo *inter* y lo *pluri*, aparece así el universo de lo *trans*: transdisciplinar, transcientífico, transcognoscente y transespacial (o *radicante*). Este último término, acuñado por Bourriaud en oposición al rizoma deleuziano (2003), interpreta la época altermoderna como la síntesis de un tiempo complejo y, podríamos decir, de utopías moderadas, pues restablece al pensamiento fuerte pero sin la vieja amenaza de los totalitarismos modernos. La recuperación del metarrelato da paso, de este modo, a lo metateórico, como marco de pensamiento integrador, sistémico y complejo.

Consideramos tal encuentro no solo en su papel de confluencia entre el objeto y el sujeto, sino en un abordaje epistemológico caracterizado por el diálogo entre métodos y paradigmas o, en terminología de Lakatos (1978), entre distintos programas de investigación. Es bajo esta mirada metateórica donde encuadramos la aproximación metadidáctica de la presente investigación.

La metadidáctica se revela como epistemología compleja y de segundo orden, capaz de imbricar teoría y praxis del quehacer aulario. Por su parte, la hermenéutica, y más concretamente la Hermenéutica Analógica aparece no solo como *episteme* de primer orden, sino como bisagra envolvente de transición e inclusión transdisciplinar de la presente Tesis.

A efectos prácticos, convenimos con Flick (2004) en que la investigación hermenéutica deja de lado el cisma entre metodología cuantitativa y cualitativa. Tal afirmación se sustenta en una clara visión pragmática, desde donde se lanza la invitación de no enredarse en disquisiciones de corte teórico y ponerse a trabajar sin más. Esta óptica no se detiene en comparar los métodos, pues parte de otra noción de verdad, una concepción diferente de la realidad y de la ciencia, en la que la comprensión se pretende gracias a procesos similares a los que sigue el cerebro humano de forma natural. Es decir: desarrollos cognitivos atentos a la búsqueda de soluciones, los cuales persiguen respuestas y eficacia más allá de todo método y una hipotética fetichización procedimental o metodológica.

En esta misma defensa por la integración de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, Bisquerra alude a Campbell, quien, “después de haber militado en la más estricta corriente cuantitativa [...] revaloriza la visión cualitativa como complemento indispensable e insustituible de la cuantitativa” (Bisquerra, 2000: 60). Tras reconocer que la ciencia depende casi totalmente de la evidencia cua-

litativa y del sentido común, el investigador reclamaba el esfuerzo de los metodólogos en la consecución de una epistemología aplicada, que integre ambas perspectivas.

En su estudio introductorio a la *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación*, Ballester Brage y Colom Canellas (2011) apuestan por su parte por una reflexión que, “como casi toda la metodología de la investigación en las actuales Ciencias Sociales” concierne “tanto a los modelos cualitativos como a los cuantitativos”.

“Es ya inaceptable oponer el enfoque cuantitativo caracterizado como ‘científico’ al cualitativo reducido a un enfoque ‘impresionista’. En cualquier caso, el enfoque cualitativo debe ser considerado de forma más compleja de lo que ha sido por muchos profesionales e investigadores, no reduciéndolo a una mera huida de la metodología rigurosa” (Ballester Brage y Colom Canellas, 2011: 12).

Esta búsqueda de una geografía compartida y pacificadora ha suscitado posturas tan interesantes como el integracionismo de Ferrater Mora (1965), cuya propuesta es la confluencia de perspectivas metodológicas, epistemológicas, disciplinares, de pensamiento, etcétera, en aras de una búsqueda común y democrática. Dicho en sus palabras:

“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: 92).

El autor 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 nunca agota la realidad con una única perspectiva. Más tarde desarrollaremos esta idea.

En esta misma línea de pensamiento, Coca y Valero (2009) van más allá, al conjugar la visión integracionista ferratiana 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 asunción transdisciplinar y transmetodológica de la investigación.

Coca (2016) defiende una suerte de “racio-lirismo”, el cual habría de conducir a una “ciencia híbrida”, en la que tienen cabida la emoción humana y los sentimientos. Atenta a la creatividad y el yo poético como lenguaje y herramienta cognoscente, su “socio-hermenéutica multidimensional” defiende una visión integracionista, lírica, personal, diversa y con diferentes dimensiones de observación e interpretación. Consecuentemente, en ella, la experiencia cotidiana es vital. Portadora, así, del “lirismo imprescindible en el desarrollo de una teoría afectiva”, esta inclusión de lo sentiente (y/o lo poético) en el ámbito de lo racional desemboca en una conjugación entre pensamiento y sentimiento, voz científica y poética. Tales dimensiones se unen en una dialéctica hermenéutica de perspectiva integrada y multidimensional, en la que “nos encontramos con el único camino” que nos haga llegar a un “conocimiento de lo profundo”.

Entendemos que tales teorías están lejos de defender la relativización extrema, y que persiguen un equilibrio semejante a la apuesta analógica. Así, y “a pesar de que se habla de la caída de los paradigmas, o tal vez por eso” (Beuchot, 2001: 9), la HA 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’.

A nuestro juicio, una visión transdisciplinar del universo científico ha de conducir a una epistemología dialógica. Tal realidad requiere de “un paradigma universal, metasistema de referencia cuyo objetivo sea guiar la interpretación de las interpretaciones y la explicación de las explicaciones” (Martínez Miguélez, 2008: 28-29).

En esta misma línea se sitúa Beltrán (2016), quien insiste en que, si bien la realidad social puede ser estudiada desde la tradición positivista, solo podrá hacerse en su dimensión material. Para él, “un análisis completo de esa realidad no

cabe exclusivamente en esa dimensión positivista de “contar, pesar o medir”, sino que ha de indagar con una mirada apropiada el sentido que las cosas tienen: la mirada hermenéutica” (Beltrán, 2016: 5).

Por su parte, Erickson (1989) utiliza el término *interpretativo* para referirse a todos los enfoques de la investigación observacional participativa. De este modo, además de ser más inclusivo, evita la connotación de definir dichos enfoques como no cuantitativos (connotación que, por el contrario, sí está implícita en el término *cualitativo*). El interés de la investigación se centra, de esta forma, no en las técnicas o los métodos, sino en “el significado humano en la vida [sic] y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989: 186). Según esta concepción, los significados inmediatos y locales de las acciones se constituyen en criterios básicos de validez, en una dirección de lo particular a lo general que convierte en extrapolables los resultados y, por ende, les concede una cierta (y relativa) universalidad:

“si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el Aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educativa, esto se deberá a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetivos esenciales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno, y solo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo” (Erickson, 1989: 197).

Dicho todo lo anterior, es necesario señalar que, aunque la mente humana no entiende de métodos en favor de la eficacia y la búsqueda de soluciones, los planteamientos hermenéuticos se encuentran más vinculados a enfoques estructurales y sistémicos. Más ligada a la tradición cualitativa, la disciplina interpretativa es una ventana abierta a ese carácter integracionista, relacional y experiencial por el que apostamos en estas páginas.

En este orden de cosas, y como hemos defendido, la hermenéutica constituye, así, una excepcional plataforma para interpretar y comprender la realidad aulática, proporcionando grandes oportunidades de análisis, explicación, interpretación y comprensión a las ciencias sociales en general y las didácticas en particular.

Como recuerda Sierra y Arizmendiarrreta (2006), el paradigma práctico o interpretativo defiende la imposibilidad de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el cientificismo positivista, así como la imposibilidad de someter el comportamiento humano al control tecnológico. Su apuesta cualitativa entronca directamente con la hermenéutica, pues, como ella, aspira a valorar y comprender. Esta será, entonces, la visión desde la que partirá nuestra aproximación epistemológica de la sociodidáctica.

En la tensión entre empiría y fundamento teórico, Adorno afronta la epistemología de las ciencias sociales desde una construcción de la totalidad. La condición primera de la misma es “un concepto de la cosa en torno al cual se organizan los datos dispares” (Adorno, 2001: 20) obtenidos en los estudios empíricos.

A este respecto, y tras reconocer la merecida impugnabilidad de los estudios empíricos, el autor defiende que los mismos constituyen sin embargo “gotas en el mar”, resultados cuya inmediata e innegable aplicabilidad práctica está lejos de otorgarles mayor validez investigadora. En su opinión, es absolutamente legítimo “reaccionar ante la arbitrariedad o la vaciedad de las afirmaciones sobre la sociedad hechas desde arriba”. Sin embargo, para él “la superioridad de los procedimientos empíricos no es algo obvio. No sólo porque hay otros procedimientos además de ellos”, sino porque sus “limitaciones las marca la cosa misma” (*ibidem*). Esto es: un objeto de estudio que es explicado por actitudes, comportamientos y tratamientos estadísticos basados en lo subjetivo, a partir de los cuales se infieren enunciados ‘objetivos’ sobre sujetos. Como resultado, denunciará Adorno, la objetividad de tales investigaciones es, en general, una objetividad de los métodos (fetichizados) de investigación, más que de lo investigado.

Adorno parte de que empiría y teoría se necesitan mutuamente, si bien aclara que ambas aproximaciones al conocimiento científico no han de disolverse en un *continuum* que las emulsione. Antes bien: lejos de pretender una armonización entre las divergencias teórico-empíricas, será preciso desplegar fructíferamente los territorios de ambas con sus particulares y nutritivas tensiones.

Si apelamos nuevamente a la vocación de encuentro altermoderna y analógica, entendemos que no es en la eufonía, sino en esa tensión bien entendida entre los polos (objeto y sujeto, univocidad y equivocidad, etc.) donde reside la fecundidad del debate. Es esta óptica desde la que partimos, aproximación de equilibrio entre las estériles dinámicas de confrontación y las tendencias a una absoluta, y por ende estática, armonización.

Como habrá adivinado el lector, dicha tensión está lejos de implicar una escisión entre teoría y praxis. Algunos autores señalan precisamente como un indicador del limitado desarrollo de la Pedagogía (y, añadimos, de las ciencias didácticas)

“la separación frecuente entre trabajo teórico y trabajo metodológico en la práctica de los profesionales, como si los útiles de una disciplina pudieran ser ignorados por los que la practican. Téngase en cuenta que la coherencia de la teoría, de la investigación y de las prácticas profesionales, es condición indispensable del conocimiento bien fundado” (Ballester Brage y Colom Canellas, 2001: 11).

Los autores destacan el riesgo que implica la independencia que, en Pedagogía, se da entre cada una de las tres esferas fundamentales del trabajo científico: el análisis teórico-epistemológico, la investigación empírica y las intervenciones concretas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Creemos que dicho peligro se evidencia aún más en la Ciencia Didáctica, cuyo carácter aplicativo continúa manifestando una clara supeditación a esa última esfera de intervención aularia.

Ciertamente, “quizás sea demasiado dogmático exigir la articulación constante de los tres dominios en cada momento de la práctica científica [...] esta articulación debe irse posibilitando en el proceso de producción de un conocimiento sobre la realidad concreta” (Ballester Brage y Colom Canellas, 2011: 11). La separación entre profesionales e instituciones que, de un lado, teorizan, y de otro practican las disciplinas formativas, desemboca en inercias y realidades paralelas, cuya tendencia *ad infinitum* parece dar lugar a una imposibilidad de convergencia en el tiempo y el espacio teórico-práctico.

A este respecto, defendemos que la Ciencia Didáctica tiene en esta tarea un papel esencial, en tanto en cuanto una de sus principales instituciones de transmisión e investigación es precisamente el aula universitaria de Educación. Como marco de interacción entre la investigación y la formación, esta se constituye espacio privilegiado para la reflexión e interacción metadidáctica: del análisis teórico-epistemológico; de la investigación empírica y de las intervenciones aularias concretas. Especialmente, además, cuando lo deseable es que tales reflexiones y acciones influyan y modifiquen no solo los saberes, sino también las representaciones e intenciones sociodidácticas de los futuros docentes.

Insistimos en lo perentorio de una imbricación (como hemos visto muy diferente a la fusión indiscriminada), entre teoría y praxis sociodidáctica. Es, por tanto, evidente que el diálogo teórico-práctico ha de ser constante, pues el avance del conocimiento radica precisamente en su inconclusión. Entendemos que dicho carácter incesante ha de partir del asentamiento de bases teóricas y metateóricas, las cuales conformen un asidero sólido desde el que partir. Consideramos que la reflexión epistemológica se vuelve aquí imprescindible, no solo como propuesta especulativa sino como sustrato fundamental para la investigación empírica y la intervención sociodidáctica.

Es en esta dimensión de conocimiento donde la presente Tesis busca inscribirse. La intención es la de contribuir a una reflexión epistemológica a la que la Ciencia Didáctica, en su carácter aplicativo, es poco propensa. Tal es la razón por la que comenzamos el presente apartado con una digresión epistemológica que, como implementación al apartado metodológico, trate de dirimir el problema *epistémico*. No obstante, siguiendo nuevamente a Ballester Brage y Colom Canellas, no consideramos epistemología y metodología como un sistema lógico en sí mismo, y separado de la práctica. Al igual que ellos, pretendemos “unir las reflexiones epistemológicas y metodológicas a la práctica de la investigación y de la intervención profesional, a fin de mostrar cuáles serían las consecuencias de un modo de proceder conforme a la lógica de las nuevas posiciones metodológicas, notoriamente influidas por el reconocimiento de la complejidad” (Ballester Brage y Colom Canellas, 2011: 13).

La prospección del *corpus* relacionado con la investigación arroja una considerable escasez de estudios en torno a una teoría del conocimiento de la ciencia didáctica. La importancia que le conferimos al problema epistemológico se debe, sobre todo, a tal detección. Su carácter fundamental en la construcción y asentamiento de toda disciplina científica justificaría sobradamente su importancia.

No obstante, es necesario insistir en que huimos de toda fetichización epistémica y metódica. De este modo, los procesos reflexivos no se plantean como razonamientos autofágicos, cuya finalidad sea simplemente la de una mera retroalimentación cerrada en sí misma. La trascendencia de esta reflexión pasa por una introspección que se traduzca en una mejora de la comprensión de los procesos aularios y comunicativos y, por ende, de la praxis sociodidáctica.

Así las cosas, la reflexión hermenéutica y metadidáctica tiene una clara finalidad de entendimiento o implicación, explicación y aplicación en la investigación.

Más tarde veremos cómo dicho proceso está relacionado con la sutileza y la metodología hermenéutica. De momento, baste señalar que, a nuestro juicio, un ámbito relacionado con lo sociodidáctico y sus procesos ha de ser afrontado desde enfoques interpretativos. Estos pueden aportar la sutileza para trascender la apariencia o ‘fachada’ sociodidáctica y sumar la comprensión profunda propia de los parámetros hermenéuticos.

Asimismo, entendemos que la asunción de factores relacionados con el ámbito investigador del pensamiento del profesor (desde perspectivas tanto explícitas como implícitas) requiere de herramientas interpretativas y una fuerte base reflexiva y teórica. Es en este punto donde la *Subtilitas* hermenéutica y la HA se revelan adecuadas herramientas epistemológicas y metodológicas para nuestra investigación, tanto en su faceta especulativa como práctica.

1.2. La hermenéutica analógica: interpretación y comprensión de la teoría y la praxis investigadora

Beuchot (2011) reitera que todo acto interpretativo comienza con una pregunta interpretativa, la cual pretende una comprensión. Dicha pregunta requerirá una respuesta interpretativa (hipótesis), que tendrá que ser demostrada gracias a una argumentación. Argumentar, por tanto, significa tender puentes entre el juicio hipotético o inicial y el categórico o final, gracias a inferencias abductivas y deductivas. En esto consiste el proceso de interpretación, cuyo fin será el de dar respuesta a determinadas cuestiones en torno a un texto.

El intérprete (investigador) es quien pone en juego el itinerario, cuya finalidad es ofrecer argumentos interpretativos convincentes en torno a dicho texto. Podríamos decir que “el proceso de investigación cualitativa es susceptible de ser representado como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría” (Flick, 2004: 25). En este viaje, “los métodos para recoger información [...]

producen datos que se transforman en textos”, a partir de los cuales “se inician métodos de interpretación”. Las diferentes elecciones y perspectivas nos llevarán “hacia los textos en el centro de la investigación” o se alejarán de ellos.

Los textos proporcionan el acceso a otros o crean un mundo propio. En cualquier caso, conforman el escenario en el que confluyen autor y lector, pues todo acto hermenéutico pone en órbita la clásica triada comunicativa:



Llegados a este punto, cabe preguntarse por el elemento primordial de la investigación interpretativa: el concepto de texto. Desde una perspectiva diacrónica, conviene recordar que la tradición hermenéutica heredada de la Edad Media identifica el texto con la realidad misma. En este hecho radica precisamente la universalidad que le otorgara Schleiermacher en el primer tercio del XIX. Máximo exponente de la hermenéutica romántica, el autor defendía que el arte de la interpretación no debía limitarse únicamente a las producciones literarias, sino que se había de extender a todo fenómeno comprensivo (Schleiermacher, 1998). Pero será Heidegger el responsable de equipararla definitivamente con la misma existencia. Ello supuso el paso de una *hermenéutica de los textos* a una *hermenéutica de la existencia*, la cual universalizaría la disciplina en su función interpretativa-comprensiva. Puede que el mayor logro de esta perspectiva fuera liberar la disciplina interpretativa del paradigma exclusivamente metodológico al que estaba sometida desde Dilthey¹. Tal avance dio paso a visiones que defienden que

“la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma. La interpretación se muestra entonces cada vez más como una característica de nuestra presencia en el mundo” (Grondin, 2008: 18-19).

¹ Para obtener una visión panorámica y comparada de las distintas aproximaciones, ver Palmer, R. E. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco libros.

Todo puede ser, pues, objeto de la hermenéutica. Tal universalización (entendida aquí no como univocidad sino en su acepción de extensión a todos los fenómenos) supone una ampliación de la extrañeza o desautomatización, concepto al que por otra parte la teoría y crítica literarias no son ajenas, especialmente en sus perspectivas formalistas.

Esta dimensión de la noción de texto alcanza en Ricoeur su máxima expresión. La acción, “al igual que el texto, es una obra abierta, dirigida a una sucesión de posibles ‘lectores’” (Ricoeur, 2008: 93). El filósofo y antropólogo francés, que define la acción humana como un “cuasitexto”, no solo la analiza desde el relato como paradigma, sino que argumenta su exteriorización de “una manera comparable a la fijación característica de la escritura”. Desde esta perspectiva, la esencia del ser humano es fundamentalmente narrativa, y tanto su acción como su historia individual y colectiva solo se comprenderán en la medida en que sean leídas como un texto cuya interpretación y comprensión requiere del ejercicio de la sutileza, como método de exploración para un conocimiento en profundidad.

En su afán por superar las limitaciones de la multiseccular polarización entre ciencias experimentales y ciencias humanas, Ricoeur ofrece una visión equilibrada entre lo epistemológico y lo ontológico. Desde una intención profundamente dialógica, tiende puentes entre el explicar y el comprender, y da la espalda a la antigua dicotomía, apostando por una dialéctica más aguda y dúctil.

Después retomaremos con más detalle tal superación. Ya la *phrónesis* o prudencia aristotélica trató de conjugar las razones explicativa y valorativa. Opinamos que, tanto la sutileza como la interpenetración entre explicar y comprender, aclararán conceptos muy relacionados con nuestra propuesta de categorización. De momento, baste decir que el francés, el cual se resiste a cualquier subordinación, toma distancia tanto del extremo heideggeriano y la hermenéutica ontológica de la comprensión como de la renuncia gadameriana a toda metodología.

“En el plano epistemológico [...] no hay dos métodos, el explicativo y el comprensivo. Hablando estrictamente, solo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se complementa con el momento metodológico de la explicación. Ese momento precede, acompaña, clausura y de este modo envuelve la explicación. A su vez, la explicación desarrolla analíticamente la comprensión” (Ricoeur, 2008: 98).

En *Explicar y comprender*², Ricoeur dirime la controversia poniendo “fin a un estado insostenible de oposición entre un estado mentalista de la comprensión y un orden fisicista de la explicación” (Ricoeur, 2008: 92). Este diálogo entre las dimensiones epistemológica y ontológica nos acerca a esa metodología flexible que, entendemos, se encuentra imbuida del concepto de analogía.

“La naturaleza de la hermenéutica es ser un arte y una ciencia de la interpretación que tiene por objeto la comprensión del texto con cierta sutileza y penetración. Se divide en hermenéutica teórica [*docens*] y hermenéutica práctica o aplicada [*utens*]; la primera es la recolección de principios y reglas que guían la interpretación sutil y adecuada; la segunda es la aplicación de esos principios y reglas en la interpretación concreta de un texto. [...] Su metodología es la sutileza, tanto de entender un texto, como la de explicar o exponer su sentido y la de aplicar lo que dice el texto a la situación histórica del intérprete”. (Beuchot, 2011: 179)

Antes de continuar, y para finalizar este epígrafe, recogemos algunas de las ideas principales que han sido expuestas en estas páginas. Entendemos que su síntesis y explicitación ponen de manifiesto algunos aspectos fundamentales sobre la perspectiva hermenéutica que sustenta esta Tesis, tanto en su vertiente especulativa como aplicativa:

- 1) La HA se trata de una disciplina mixta (pura y aplicada), en la que teoría y praxis dan lugar a una teoría de la interpretación (*docens*) generadora de reflexiones de corte epistemológico y ontológico.
- 2) Tales reflexiones pueden ser traducidas empíricamente en instrumentos de interpretación (*utens*), concretos y experimentales, susceptibles de ser puestos en práctica a través de procesos metodológicos.
- 3) La metodología hermenéutica ha estado vinculada tradicionalmente a la

sutileza. O lo que es lo mismo: encontrar, con ductilidad y agudeza, una posibilidad donde los otros no la ven.

4) Proponemos una *hermenéutica del encuentro*, es decir, de vocación dialógica, la cual pueda sustentarse en una metodología abierta y flexible. En este sentido, nos interesan especialmente las visiones de autores como Ricoeur o Beuchot, en tanto pretenden superar el pensamiento dicotómico en aras del diálogo, la prudencia y el equilibrio analógico.

5) Es por esta razón por la que recuperamos la visión tradicional de la hermenéutica vinculada a la sutileza: la aplicación de una mirada atenta a lo no evidente que, gracias a la espiral hermenéutica, profundice en la comprensión y los sentidos menos visibles. Dicha tarea pasa por superar los significados más superficiales, para incidir en los ocultos o implícitos. En definitiva, tratar de hallar, como ya sugeríamos en el punto 3, posibilidades de significación invisibles y tácitas, es decir, *implícitas*.

1.3. La metadidáctica como epistemología compleja y de segundo orden. Entre la analogía y la interacción globalizadora

Argüimos la necesidad de que la sociodidáctica trascienda los aspectos de ciencia aplicada de la pedagogía, para adentrarse en la reflexión teórica y metateórica. La polarización entre teorización, practicidad y normatividad (Díaz Barriga, 1992) requiere de una epistemología globalizadora, que aúne estos tres vórtices bajo perspectivas hermenéutico-analógicas. Esto convierte a la metadidáctica en una epistemología de segundo orden, capaz de abordar la investigación de un modo complejo, transdisciplinar y transmetodológico. La exploración de los fundamentos epistémicos de la ciencia didáctica implica asimismo esta aproximación a la filo-

sofía (Azerêdo Ríos, 2003) de la educación, la cual tendrá como tarea validarla desde la organicidad teórica-empírica que reclamamos.

Ya hemos adelantado que la metadidáctica es una metateorización (teorización de una teoría) de la didáctica y la investigación, que se ha venido realizando en relación al conocimiento y la *episteme* didáctica. Dicha reflexión constituye un sistema de conocimientos y capacidades metacognitivos, los cuales pretenden indagar y perfeccionar la disciplina didáctica. En lo que respecta a las metadidácticas específicas, la reflexión está orientada a preservar y desarrollar los fundamentos didácticos de una disciplina concreta (en nuestro caso, la literaria).

Los estudios sobre metadidáctica han tenido un gran impulso en los últimos años (Adúriz-Bravo, 2001; D'Amore et al., 2007; Fernandez Huerta, 2003, González Ibarra, 2004; Puig y Salabarría, 2013; entre otros). Estos trabajos, de un modo u otro, conciben la metadidáctica como un tipo de análisis “superior”, el cual estudia, permítasenos decirlo así, la didáctica de la didáctica. Es decir, se trataría de una didáctica de segundo orden. Ahora bien, estas ideas deben ser debidamente matizadas.

Adúriz-Bravo (2001) considera que la didáctica (en su caso de las ciencias experimentales) es, en sí misma, una metaciencia al igual que la epistemología. En tal caso, la metadidáctica –de existir– podría ser una ciencia de hasta tercer orden.

En este contexto, conviene recordar las palabras de Romero Pérez (2004) quien afirma que las teorías educativas nos conducen hacia modelos pedagógicos que, a su vez, nos llevan hacia procedimientos (reglas tecnológicas) sobre la praxis educativa. El sentido que esta praxis tendrá se localiza, obviamente, en el nivel metateórico de la teoría. Es aquí donde nos situaremos nosotros.

Entendida etimológicamente, la ciencia de la didáctica consiste en el proceso de enseñanza, pues proviene del término didáctico que, en griego (*διδασκαλικός*), significa enseñar en sentido general. Dado que la acción de enseñar y aprender reclama la interacción de los agentes implicados, Medina (2009) se refiere a la definición literal de didáctica en su doble raíz de *docere* y *discere*.

La didáctica, en cuanto ciencia y arte que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y “amplía el saber pedagógico y psicopedagógico” (Medina, 2009: 7), contendría, a nuestro juicio, a la pedagogía (la cual etimológicamente hace referencia al griego *παιδιον* *paidíon*, que significa “niño” y *ἀγωγός* *agōgós* “guía, conductor”; es decir, aquel que guía a un niño). De ahí que la metadidáctica pueda ser concebida como un meta-proceso educativo.

“La Didáctica es saber formalmente especulativo (conocimiento teórico o teorético), pero virtualmente práctico (conocimiento artístico y operativo) estoicamente cierto (certeza de probabilidad, que podría llevar al “quizasismo”) y logrado por demostración extrínseca (a partir de la interacción de las experiencias docentes y discentes), cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos docentes y discentes, congruentes con/en las vías o métodos de formación, cuyo método propio es la óptima secuenciación, indicativa, repetitiva y presionante o abierta sobre el discente, cuyo fin propio es la instrucción o integración de la cultura (en fases sucesivas o catastróficas de interiorización, asimilación o integración) y cuya posesión propia está en no necesitar supeditarse a otro saber ni en convertirse en “aplicadora” aular de otros saberes” (Fernández Huerta, 1990: 45).

Esta definición de didáctica es, en nuestra opinión, una de las más completas, y hace mención al carácter racional que posee esta disciplina científica. Asimismo, nos muestra también su vertiente aplicativa, experiencial, normológica y de significación. Por todo ello, a nuestro juicio, la didáctica responde a una racionalidad *altermoderna* (en el sentido que a esta noción le otorga Bourriaud, 2009), en la que el racionalismo vitalista orteguiano, la concepción de la intelección sentiente zurbiriana, el raciopoetismo zambraniano, la razón romántico-barroca oteriana o la racionalidad analógica tienen sentido.

Esto amplía propuestas tales como las de González (2003, citado en Vera y Morales, 2005), quien afirma que la ciencia didáctica se encuentra en un ámbito lógico, cibernético y artístico del conocimiento. Por su parte, Medina (2009) contempla tres perspectivas de la didáctica: tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora. Esta ciencia es, pues, desarrollada por los docentes y se encarga del estudio integral del proceso de preservación, desarrollo y difusión de la cultura asociada a una disciplina del conocimiento (entiéndase aquí la cultura humana como sustrato ‘universal’ compartido sincrónica y diacrónicamente; no estamos haciendo referencia a las distintas culturas).

Como es evidente, la perspectiva metadidáctica a la que hemos aludido introduce elementos psico-socio-antropológicos, los cuales completan esta delimitación del saber de la enseñanza. Ahora bien, si consideramos que la educación

es un concepto que contiene, por un lado, los elementos más prácticos y aplicativos, mientras que, por otro, también incluye el desarrollo de la cultura entendida ésta como *Bildung*; entonces podría tener sentido la afirmación de que la educación es preservadora y transmisora de la *bildung*.

Si describimos metateoría como la disciplina que estudia la teoría de un área de conocimiento, las interacciones docentes-discentes habrán de atender no sólo a dimensiones formales y fácticas, sino también a aspectos de corte filosófico. Así lo recogen Colom Canellas y Rodríguez Cruz (1996) en alusión a Perez Gómez. La metadidáctica, como espacio de transferencia entre *utens* y *docens*, trasciende el ámbito normativo y aplicativo de la ciencia didáctica. Se basa, pues, en una tradición de la didáctica reflexiva, cuya circularidad teórico-práctica ayuda a comprender plenamente lo educativo.

Además de la interacción entre didáctica y ciencias de la educación, la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una epistemología que sienta las bases de la ciencia didáctica. Explorar estos fundamentos implica una aproximación a la filosofía (Azerêdo, 2003) de la educación, la cual tendrá como tarea validar la ciencia didáctica desde esa organicidad teórica-empírica.

Asumimos, con Puig y Salabarría (2009), la metadidáctica como epistemología capaz de abordar el estudio de objetos multidimensionales. Esta perspectiva responde a nuestra idea de la metadidáctica como integradora de la dualidad epistémica propuesta por Colom Canellas (1992): la perspectiva epistemológica pragmatista-utilitarista de la teoría de la educación y la perspectiva racional de la filosofía de la educación. Pues bien, como exponen Puig y Salabarría (2013), la metadidáctica será el marco epistémico en el que diferentes ciencias y ámbitos del saber se ponen en contacto para realizar varios fines. En primer lugar, estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel macro-lógico (teórico), a nivel meso-lógico (contextual) y a nivel micro-lógico (subjetivo). Es decir, se ocupa de estudiar la epistemología de primer orden desarrollada por las diferentes ciencias de lo educativo. De ahí que las distintas ciencias educativas sean analizadas por ella. Todo ello dentro de este contexto de investigación socio-educativo teórico-empírico. Por todo esto, la metadidáctica es una disciplina compleja y de segundo orden.

La metadidáctica es, por tanto, en esencia una disciplina de base filosófica o metateórica educativa, en tanto en cuanto tiene como objetivo comprender el hecho didáctico y pedagógico. El sustrato filosófico y metateórico se ponen así al servicio de la reflexión didáctica, con el fin de llevar a cabo esa búsqueda de

fundamentos que a nuestro entender conferirá a la práctica didáctica las bases teóricas que refuercen su cientificidad. Resulta obvio, además, que sus características la dotan de un fuerte carácter analógico, el cual fundamenta a su vez su naturaleza procesual. Sustentado en un equilibrio prudente entre lo objetivo y lo subjetivo, el diálogo (y las perspectivas integracionista y transdisciplinar) traspasan con sutileza las diferentes capas de la teoría y la práctica de la ciencia didáctica.

Así, y si la HA se presenta como epistemología de primer orden (en la que también participan no obstante intenciones filosófico-comprensivas y una observación compleja en su aplicación didáctica y su relación con el resto de disciplinas), la metadidáctica se revela no solo como *docens* que profundiza en el *utens* didáctico, sino como enfoque integrador y profundamente altermoderno de disciplinas y métodos. Esta asunción de la ciencia didáctica desde un sustrato filosófico desemboca en investigaciones que están lejos de reducirse a determinados componentes, fijar categorías inamovibles o permanecer sujetas a determinismos dirigidos en exclusiva a los resultados objetivos. Antes bien, tales investigaciones

“constituyen un análisis procesal, lo cual significa tener en cuenta la existencia de dos modos de pensamiento bien delimitados: el simple que piensa el objeto, los sistemas observados y que se entiende como epistemología de primer orden, y el pensamiento complejo, epistemología de segundo orden, que piensa sobre el pensamiento del objeto, sobre los sistemas observadores. [...] La Metadidáctica sugiere la necesidad de asimilar una nueva metodología de investigación para el abordaje de cada una de estas ciencias al considerar que, al igual que el resto del universo, el proceso enseñanza-aprendizaje no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es juego de una relación dialógica entre el orden y el desorden, entre el sujeto y el objeto (Puig Espinosa y Salabarría Roig, 2009: 51-52).

Como se ve, metadidáctica y HA comparten idéntica vocación de encuentro entre lo unívoco y lo equívoco, la teoría y la praxis. Por tal razón, defendemos que ambas responden a un enfoque altermoderno y analógico.

Una vez establecidas las premisas epistemológicas de primer y segundo orden en las que el objeto de estudio se enmarca, es el momento de indagar más ampliamente en los conceptos de transdisciplinariedad y altermodernidad.

De lo anterior se deduce que, desde nuestra perspectiva, la metadidáctica es:

1) *Altermoderna*, porque recupera un prefijo (*meta*) esencialmente moderno, pero abandona la hiperbolización del objeto positivista, para integrar metaciencia y subjetividad; metaconocimiento y relativización o (mejor) jerarquización analógica de la(s) verdad(es); univocismo y equivocismo... Esto nos lleva a las siguientes características epistemológicas:

2) *Sistémica y compleja*: entiende la investigación como sistema orgánico (*bolón*) y multidisciplinar que incluye varios subsistemas (*bolones*) interrelacionados. Además, da cabida a la complejidad como cualidad del objeto de estudio. La investigación está, así, definida por la transdisciplinariedad. Todo esto le confiere un excepcional carácter:

3) *Integracionista*: su esencia, ya de por sí integradora de disciplinas y *epistemes*, se ve potenciada por el prefijo *meta*. Como metaciencia, su finalidad es llevar a cabo un análisis crítico de las teorías precedentes y sus vínculos con otras ciencias, además de pensar los procesos de construcción de conocimiento y conceptualización (Puig Espinosa y Salabarría Roig, 2009).

Podríamos afirmar, por tanto, que el sustrato filosófico y metateórico se pone al servicio de una reflexión sociodidáctica, que explore los fundamentos epistémicos de la metadidáctica y la refuerce como ciencia. Creemos, además, que su carácter analógico fundamenta su naturaleza procesual, traspasando con sutileza las capas de la teoría y práctica de la ciencia didáctica. Por otro lado, y si bien la ciencia didáctica tiene un carácter integrador entre acción y especulación, su vocación aularia la lleva habitualmente hacia tendencias más prácticas que teóricas. No obstante, la metadidáctica insiste en el carácter holístico del hecho educativo, como

“vía de transición y establecimiento de los vínculos entre los conocimientos teóricos que tienen una dimensión filosófica y aportan una reflexión generalizadora sobre el fenómeno didáctico en conjunción con los conocimientos empíricos específicos que proveen las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas y aún más en concreto la Ciencia Didáctica” (Puig Espinosa y Salabarría Roig, 2009: 51).

1.4. Hermenéutica analógica, altermodernidad y transdisciplinariedad

Desde hace varias décadas, numerosos autores argumentan que las dinámicas contemporáneas no responden ya a la lógica posmoderna. La muerte de la Posmodernidad es constatada, en tanto que la llamada Post-posmodernidad –imposible marchamo por acumulación de prefijos– parece buscar desesperadamente un término desde el que pensarse: *automodernidad* (Samuels, 2008); *performatismo* (Eshelman, 2008); *hipermodernidad* (Lipovetsky, 2014); *digimodernismo* (Kirby, 2009); *metamodernidad* (Vermeulen y Van Der Akken, 2010); *segunda modernidad* o *modernidad reflexiva* (Beck, 2006 y 2017)... Todos ellos tratan, de un modo u otro, de definir los nuevos tiempos.

Ya hemos dicho que aquí partimos de la noción de *altermodernidad* propuesta por Bourriaud (2009). En línea con algunos de los autores citados, el francés apuesta por “volver a pensar lo moderno” para así superar definitivamente lo posmoderno:

“es posible apropiarse de nuevo del concepto de modernidad sin experimentar por un instante el sentimiento de volver al pasado, y sin ignorar tampoco las críticas –saludables– a las tentaciones totalitaristas y a las pretensiones colonialistas” (Bourriaud, 2009: 15).

Esta recomposición de lo moderno pretende una modernidad que, lejos de ser un calco de la anterior, se haga eco de la problemática actual. La altermodernidad sienta, así, sus bases a partir de la globalización, pero sin caer en su uniformización. Según esto, ella vendría a ser la síntesis mejorada de los intentos anticolonialistas posmodernos, una globalización no alienante sino diversa y de *pensamiento fuerte*.

Bourriaud señala los años 90 del pasado siglo como la década que deja atrás el llamado *pensamiento débil* posmoderno. En su lugar, y debidamente adaptados, se retoman los metarrelatos y utopías modernos. Ello hace que se vuelva a pensar

lo moderno, pero contextualizándolo desde el fenómeno de la globalización. Al contrario que aquella vieja modernidad en la que Occidente parecía tener la exclusividad, la nueva mirada moderna atiende, así, al mundo entero.

Se trata, pues, de constatar la superación del pensamiento posmoderno, que critica a la vez que legitima tanto las luchas anticoloniales como una discriminación paternalista. Tal pugna pasa, según él, por una relectura del pensamiento fuerte moderno, representada por los nuevos autores “radicantes”, así como un metadiscurso no fragmentado. En este punto, y para una mejor comprensión de tales conceptos, parece pertinente un brevísimos apunte histórico científico sobre los eones que intervienen en la nueva época.

En la transición a la posmodernidad, el positivismo y la razón modernos habían dejado de ser los únicos modos validados de saber para dar paso a una apertura a la contradicción, el *Pensamiento Complejo* (Morin, 1998, 2004) o la afectividad como principio de la Ética (Lupasco, 1987). El imperio del objeto fue sustituido por el del sujeto, inaugurando un margen creativo, emocional y equívoco. La ciencia dejaba de ser la única fuente validada de saber, para abrir un hueco al universo de lo cotidiano y sus manifestaciones de intuición, espiritualidad, imaginario o experiencialidad. La construcción, transmisión y recepción del conocimiento se sustentaba en una relación interactiva entre las distintas áreas del saber, fundamento de esa mediación transdisciplinar en el sentido que le da Nicolescu (2002).

Frente a “la incredulidad respecto a los grandes relatos” (Lyotard, 1991: 4), regidos por una vocación transformadora del mundo, surgieron discursos pretendidamente menores, en los que se apelaba a la interioridad y el relato de intersticios. La extimidad se transformaba en intimidad, la era del desencanto repudiaba al Hombre Nuevo y los totalitarismos modernos daban paso a la tolerancia y la vulnerabilidad humana. Fruto colateral del llamado *pensamiento débil* y su mirada post-colonialista, la posmodernidad fue, por su parte, acusada de condescendencia: una suerte de colaboracionismo con el capitalismo que, al acabar coercitivamente con la diferencia, propugnaba en su fondo un estado reaccionario. En este tiempo complejo, los *cultural studies* vindicaban desde el post-colonialismo los paradigmas emergentes, la alteridad y la necesidad de atender a las ‘otras miradas’. De este modo, y bajo el paraguas de los estudios de género, el negrismo, la teoría *queer*, el feminismo... proliferaron tendencias en las que los márgenes reclamaban la visibilidad.

Los *cultural studies* resultaron cruciales para combatir los viejos totalitarismos, el eurocentrismo o el falocentrismo. No obstante, la mejor voluntad anticolonialista y la alteridad que los inspiró no parecía quedar a salvo de determinados ‘efectos perversos’. Convenimos con Bourriaud en que, si la cortesía estética posmoderna evita los juicios para no herir al otro, también puede representar una “versión excesiva del multiculturalismo”. Tal perspectiva, sustentada por “buenos sentimientos”, puede caer en considerar a “los artistas no-occidentales como invitados [...] y no como verdaderos actores de la escena cultural” (Bourriaud, 2009: 28-29). El resultado: un “colonialismo al revés, tan cortés y aparentemente condescendiente cuanto violento y negador fue el precedente” (*ibidem*).

Desde esta visión, el discurso post-colonial “resulta hoy hegemónico”, al inscribirse en la ideología identitaria posmoderna. De algún modo, y para que esta cultura emergente “pueda nacer de las diferencias y singularidades, en lugar de alinearse en la estandarización vigente, tendrá que desarrollar un imaginario específico y recurrir a una lógica totalmente distinta de la que preside la globalización capitalista” (Bourriaud, 2009: 17).

Ese estar a caballo entre los eones moderno y posmoderno supone, entonces, un sutil equilibrio entre el llamado pensamiento débil de este y los peligros totalitaristas de aquel. La era altermoderna sabe, pues, de los riesgos de las dos orillas: alertada de la rigidez positivista de la modernidad, es de suponer que también conoce los peligros del extremado relativismo, nacido bajo el amparo posmoderno.

Desde una aproximación utópica, la altermodernidad podría así traer la esperanza de un equilibrio entre ambos eones epocales, cuyo encuentro sirva para que se maten y mejoren mutuamente. Consideramos tal visión provista de la prudencia o *phronesis* aristotélica, pues esta postura bien podría tener como meta axiológica la de aprender de lo mejor de nuestro pasado, sin renunciar a las posibilidades del presente: en suma, la integración (altermoderna) de los paradigmas objetivo y subjetivo, metonimia y metáfora, pensamiento fuerte y débil, metarrelato y relato intimista... y todas aquellas dualidades derivadas de la dicotomía modernidad/posmodernidad.

Bourriaud piensa, pues, el presente desde parámetros que exigen recomponer lo moderno. O lo que es lo mismo: “reconfigurarlo en función del contexto específico en que vivimos. Porque existe un eón moderno, un soplo intelectual que atraviesa los tiempos” (Bourriaud, 2009: 14). Para el autor, en el siglo XXI es posible, entonces, apropiarse nuevamente del concepto de modernidad. Eso sí,

sin experimentar en absoluto la tentación de volver al pasado, ni ignorar las saludables críticas a las tendencias totalitaristas y colonialistas del siglo precedente.

En un sentido socio-cultural, reivindicar la modernidad implica, entonces, renunciar al desencanto posmoderno. Quizá, por tanto, no estemos tan lejos de los metarrelatos, el pensamiento fuerte y las tendencias utópicas.

En un sentido epistemológico, además de algunos paradigmas emergentes que tratan de propugnar alternativas a los hegemónicos, la analogía altermoderna y su utopía bien podrían ser, pues, el nuevo *parti pris* de la época. Ese sería, en fin, el espacio socio-histórico en el que se sitúa el entrecruce cultural de ambos eones.

Tal aproximación confiere a los aspectos metodológicos un lugar importante, sin otorgarles no obstante el poder dictatorial que detentaran en la vieja modernidad. Hablamos, una vez más, de una visión epistemológica plural, analógica y compleja (no fragmentada), que, alejada de totalitarismos positivistas y univocistas, huye plenamente de toda negligencia equivocista.

En nuestra opinión, dicha posición de equilibrio halla en la Hermenéutica Analógica de Beuchot el respaldo no solo epistemológico, sino axiológico y ontológico, capaz de vislumbrar un horizonte de esperanza en el hacer científico. Se trata de perseguir la diversidad, sin caer por ello en eclecticismos ausentes de rigor. De ser esto cierto, podríamos arriesgarnos a decir que, si la hermenéutica fue definida por Vattimo (1991) como la nueva *koiné* cultural del pensamiento débil posmoderno, la Hermenéutica Analógica bien podría serlo de la altermodernidad.

Como el paradigma altermoderno, la HA pretende un entrecruce entre alegoría posmoderna y metonimia moderna. Se trata de una geografía a medio camino (no siempre equidistante, pues como afirma el autor toda interpretación tiende más hacia lo subjetivo), cuya búsqueda de la “justa proporción” previene contra todo exceso:

“Cansados del racionalismo y el cientificismo, la hermenéutica se ha ido al extremo del relativismo y el subjetivismo. Es decir, por huir del paradigma de la univocidad, se ha deslizado al paradigma de la equivocidad. Proliferan las hermenéuticas relativistas, equivocistas, en las que casi todo se vale (sic), en las que casi cualquier interpretación es válida [...]. Por eso conviene encontrar un punto medio [...] una hermenéutica analógica, que nos haga interpretar desde un lugar diferente la mera univocidad y la mera equivocidad” (Beuchot, 2008: 8-9).

Desobediente así al absolutismo de lo objetivo, pero sin caer en el caos interpretativo, la HA tiene esa voluntad de reunión que, desde nuestro punto de vista, la convierte en *episteme* post-posmoderna. No en vano propone una integración entre paradigmas y disciplinas que, según nuestra óptica, guarda plena consonancia con el imaginario altermoderno, así como con sus producciones culturales y sociales:

“Lo imaginario requiere de interpretación, por eso es objeto de la hermenéutica. Y, ya que lo imaginario es complejo y rico, no puede contentarse con una hermenéutica unívoca, que intente reducir lo imaginario a lo conceptual, pues así lo empobrece. Pero tampoco puede contentarse con una hermenéutica equívoca, que lo disuelva en un sinfín de significados inaprensibles. Por eso se hace necesaria una hermenéutica que vaya más allá de la univocidad y la equivocidad, [...] una hermenéutica analógica” (Beuchot, 2008: 87).

Es por esto por lo que la HA respalda nuestra tarea interpretativa. Y lo hace no solo en el abordaje plural de metodologías holísticas y no excluyentes, sino en el difícil arte de contextualizar la multidimensionalidad y complejidad de nuestro objeto de estudio desde planteamientos sutiles, flexibles y analógicos.

Finalmente, e insertado asimismo en este contexto complejo y altermoderno, llegamos al universo de lo transdisciplinar. Este, recordemos, se sitúa entre, a través y más allá de toda disciplina, pues su objetivo es comprender el mundo desde una unidad del conocimiento y, por ende, una realidad compleja.

Pero asentemos la diferencia entre interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad, términos que parece pertinente explicar para entender lo transdisciplinar como lo explica Nicolescu (2002).

En respuesta a la necesidad de crear nexos disciplinares, a mediados del siglo XX surgieron diferentes aproximaciones a la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. A la primera “conciérne el estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias disciplinas a la vez. Dicho de otra forma, el avance pluridisciplinario desborda las disciplinas pero su finalidad permanece inscrita en el marco de la investigación disciplinaria” (Nicolescu, 2002: 37). En cuanto a la interdisciplinariedad, su ambición es “la transferencia de métodos de una

disciplina a otra” (*ibidem*), pudiendo distinguirse tres grados según el autor: de aplicación, epistemológico y de engendramiento de nuevas disciplinas. De este modo, y al igual que la anterior, desborda las disciplinas, si bien su finalidad sigue inscrita en la investigación disciplinaria. Finalmente, la transdisciplinariedad “está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (Nicolescu, 2002: 35).

De lo anterior se desprende que, en el actual contexto altermoderno, la transdisciplinariedad puede ser el camino para abordar objetos de estudios multidimensionales como la sociodidáctica, la comunicación literaria infantil y sus diversas interacciones.

Asimismo, y en la búsqueda de un equilibrio que integre las tendencias equivocistas posmodernas y el rigor univocista moderno (analógico y altermoderno por tanto), parte de un planteamiento epistemológico flexible, que en franca huida de las tiranías positivistas no elude sin embargo la especificidad de las disciplinas y sus métodos de sistematización. Se trata, en suma, de ser *phrónesicos* y aprender del pasado: esto es, integrar los saberes y los paradigmas moderno y posmoderno.

En este sentido, la vocación de encuentro de la hermenéutica analógica nos interesa especialmente, pues entendemos hace de síntesis de visiones ontológicas y epistémicas encaminadas a tender puentes: entre disciplinas y métodos; entre el yo y el otro; la modernidad y la posmodernidad; la diacronía y la sincronía; el objeto y el sujeto; el individuo y la comunidad... y entre procesos de significación que conectan distintos niveles de sentido.

La meta es obtener una mayor comprensión de realidades y objetos de estudio basados en un *complexus*. No obstante, y como hemos señalado, estos no se diluyen, sino que establecen una dialéctica fructífera basada en el debate y la tensión fecunda. Dicha tensión no propicia tampoco la fragmentación y escisión propia de lo posmoderno, ni tampoco está sujeta al positivismo, su univocidad e hiperbolización del objeto moderno.

La propuesta hermenéutica analógica se sitúa, pues, en un punto de cruce entre ambos, aproximación epistemológica flexible, abierta, altermoderna y profundamente inclusiva: la utopía, en fin, de una horizontalidad transmetodológica, basada en la diversidad y pluralidad cognitiva y epistémica.

Esta visión se sustenta, claro está, en una posición axiológica. Tal y como defiende Beltrán (1986), los valores del investigador no solo están presentes, si-

no que cumplen un papel legítimo, en absoluto espurio, no como arma ideológica sino como contribución reflexiva y racional.

Dichos valores tendrán que estar, por ende, tamizados por la prudencia y la sutileza, en tanto en cuanto su argumentación y defensa deberían basarse en una verdad flexible, abierta pero no equívoca, pues no renuncia a cierto relativismo ni al anclaje otorgado por el rigor investigador.

Tal postura ha de hallarse necesariamente en esa intersubjetividad que convierte nuestras interpretaciones en conclusiones válidas, pero no únicas, las cuales se confirman, desmienten o transforman en la comparativa con las de los otros. Intersubjetividad, en suma, que acerca y hace crecer al individuo y la colectividad a un nivel no solo cognoscente sino holístico y, por tanto, de vocación utópica e integrativa.

En este itinerario, la verdad no es una y sola pero tampoco infinita, pues la falta de límites la destruiría. Encuentra su equilibrio gracias a una dignificación intersubjetiva y referencial, en donde el proceso interpretativo-comprensivo requiere del otro, sus diferencias y semejanzas con la propia verdad. Es el otro el que nos proporciona la medida, y en esta tarea dialógica, lo sincrónico y lo diacrónico aparecen como coordenadas espacio-temporales, en las que lo socio-histórico y lo cultural conversan en las orillas de la transmisión y la mutación a través de las épocas y las civilizaciones.

Si, de un lado, cada época y contexto tiene sus propios imaginarios (en el sentido que le diera Castoriadis, 2013), los temas universales se transmiten como *memes* o unidades culturales que alimentan el imaginario simbólico universal del ser humano (en el sentido mítico, y más dinámico, que le otorgara Durand (1993 y 2000)).

Creemos haber demostrado que toda nuestra argumentación participa de esa imbricación de carácter complejo que reclamamos para nuestro trabajo investigador. A este mismo respecto, recordemos que, en el capítulo metodológico, la *Subtilitas* hermenéutica era definida como un método flexible y prudente, cuya ductilidad y apertura puede dar pie a un análisis interpretativo-comprensivo tal y como lo entendemos en estas páginas. Como advertíamos allí, y con el fin de reforzar el aparato epistemológico propuesto, parece necesario explicar dicha aproximación metodológica con mayor profundidad. Ha llegado, pues, el momento de que la *Subtilitas* contribuya a anclar los significados complejos, vinculantes y sistémicos que sustentan la presente investigación.

1.5. El arte de la sutilidad

Convencidos de que toda epistemología se imbrica en elementos ontológicos, compartimos como resulta obvio supuestos cercanos a la concepción de Ricoeur. Creemos, con Beuchot, que más acá y más allá de la visión de Gadamer (2012) de la hermenéutica como ausencia de reglas (a excepción de la *próbónesis* aristotélica) se puede hablar con Ricoeur “de método hermenéutico en un sentido muy amplio, sencillamente como la recopilación de experiencias de procedimiento, que nos proporcionan algunas reglas” (Beuchot, 2011: 40).

A caballo entre lo normativo y lo intuitivo, entre Dilthey³ y Gadamer, la perspectiva ricoeuriana ofrece reglas muy generales para el procedimiento investigador, sin renunciar por ello a la interpretación subjetiva como método válido para implementar y regular tales reglas. Se trata, en suma, de una metodología flexible, abierta, analógica y prudente, capaz de superar no solo el cisma entre las ciencias y los paradigmas disciplinarios, sino la misma dicotomía entre epistemología y ontología; razón e intuición.

Ya hemos visto en el aparatado de metodología que, desde la perspectiva de Ortiz-Osés (1986), los tres niveles de sutileza (*Subtilitas Intelligendi* o sutilidad para entender; *Subtilitas Explicandi* o sutilidad para explicar y *Subtilitas Applicandi* o sutilidad para aplicar⁴) bien pueden trasladarse a la semiótica. Se trata, en suma, de una correspondencia entre la ciencia de la interpretación y la de los signos. Así, la *Subtilitas Intelligendi* equivaldría según el autor vasco a la Semántica (significado textual); la *Subtilitas Explicandi* a la Sintaxis (significado intratextual) y, finalmente, la *Subtilitas Applicandi* a la Pragmática (significado contextual).

No obstante, convenimos con Beuchot (2000) en su propuesta de modificación, tanto en las correspondencias entre hermenéutica y semiótica como en el itinerario de las mismas. En vez de *Subtilitas Intelligendi*, Beuchot prefiere denominar *Subtilitas Implicandi* a la primera fase, con lo que, entendemos, este cambio

³ Ver Orígenes de la hermenéutica y Comprensión y hermenéutica, en Dilthey (1978) Obras de W. Dilthey, vol. VII, México: Fondo de Cultura Económica.

⁴ Como recogen Gadamer (2001) y Beuchot (2011), la *Subtilitas* y sus tres niveles aparecen en *Institutiones hermeneuticae sacrae* (Rambach, 1723), para reaparecer en 1761 en *Institutio Interpretis Novi Testamenti*, de Johan August Ernesti. Por su parte, en 1829, Schleiermacher las reduce a la *Subtilitas intelligendi* (sutileza para entender), rindiendo tributo al acto de comprender como centro de toda su teoría hermenéutica.

conceptual supone de implicación del ser en toda su dimensión. Para él, dicho estadio no es semántico sino “eminentemente sintáctico”. Así, este primer nivel correspondería “al significado textual o intratextual o incluso intertextual”, significado sintáctico que se presupone en primer lugar, pues sin él “no puede haber (como aspectos del análisis) semántica ni pragmática” (Beuchot, 2000: 24).

“Después de la formación y transformación sintácticas, que son implicativas por excelencia, vendrá la *subtilitas explicandi*, correspondiendo a la semántica. Aquí se va al significado del texto mismo, pero no ya como sentido sino como referencia, es decir, en su relación con los objetos, y por ello es donde se descubre cuál es el mundo del texto, esto es, se ve cuál es su referente, real o imaginario. Y finalmente se va a la *subtilitas aplicandi*, correspondiente a la pragmática (lo más propiamente hermenéutico), en la que se toma en cuenta la intencionalidad del hablante, escritor o autor del texto y se lo acaba de insertar en su contexto histórico-cultural” (Beuchot, 2000: 25).

Ya ha sido expuesto que la presente Tesis atiende a estas relaciones: no solo en lo que respecta al problema epistemológico y teórico, sino también al metodológico y, en última instancia, a la praxis (la intervención sociodidáctica). A un nivel estructural, las dos primeras fases, correspondientes a la parte más especulativa, pretenden establecer significados textuales e intertextuales.

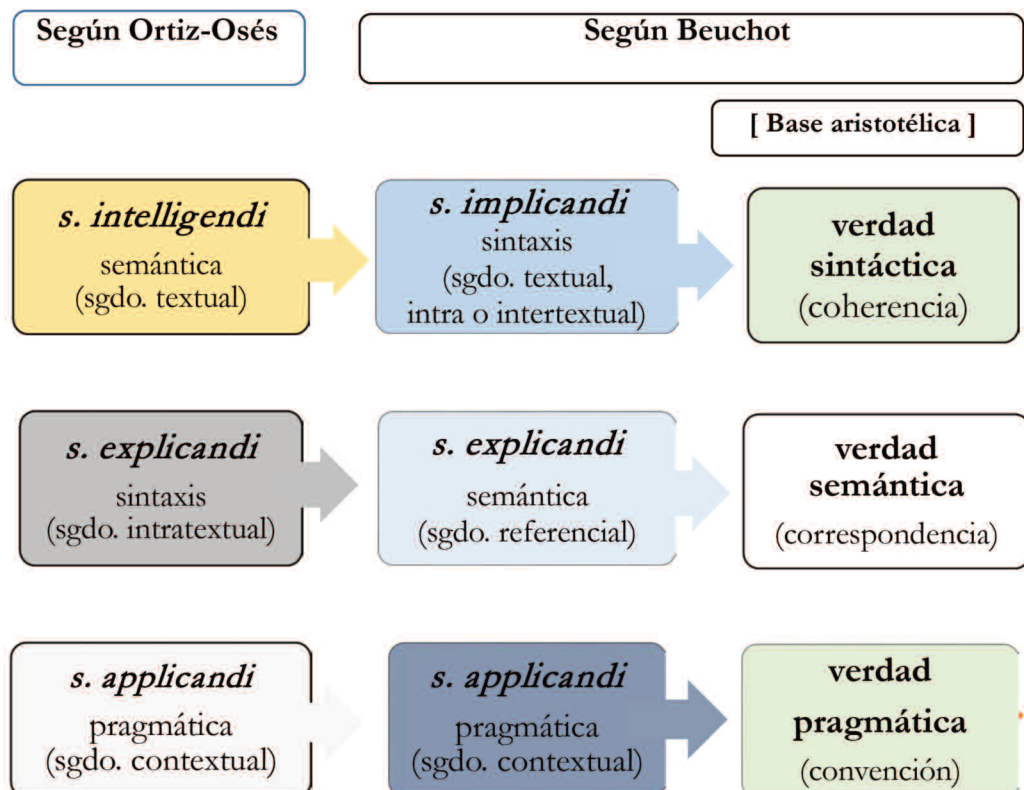
En lo que respecta al tercer nivel, la *Subtilitas Applicandi* o pragmática responde a una hermenéutica práctica o aplicada: el *utens* o intervención sociodidáctica, el cual se abre a significados contextuales. Aquí, y siempre según el acto interpretativo-comprensivo, autor y lector (docente y discentes en sus papeles intercambiables y dinámicos) confluyen en el texto aulario. Entendemos que este será esa “arena” o terreno en el que los agentes protagonistas del acto comunicativo se dan cita (Beuchot, 2000).

A la anterior equiparación entre hermenéutica y semántica se añade otra interrelación: la que establece con la noción de ‘verdad’, “noción altamente sofisticada en su funcionamiento sintáctico, semántico y pragmático” (Frápolti Sanz, 2016: 69). En esta triada, Beuchot recurre a Aristóteles y su propuesta teórica, donde se contienen y manejan los tres tipos más frecuentes de teorías de la ver-

dad. Estas se corresponden, a su vez, con las tres fases hermenéuticas y semánticas que se dan en el texto. A saber:

“una verdad sintáctica, como pura coherencia, que puede ser tanto intratextual (interior al texto) como intertextual (con otros textos relacionados); una verdad semántica, como correspondencia con la realidad (presente o pasada) o con algún mundo posible (futuro o imaginario) a que el texto alude, y una verdad pragmática, como convención entre los intérpretes (e inclusive con el autor) acerca de lo que se ha argumentado y persuadido de la interpretación, a pesar de que contenga elementos extratextuales (subjetivos o colectivos)” (Beuchot, 2000:25).

En el diagrama siguiente sintetizamos estas interdependencias:



1.5.1. Del interpretar y el comprender

Como veíamos en el apartado metodológico, defendemos que interpretación y comprensión, si bien están íntimamente unidas, constituyen procesos susceptibles de ser diferenciados. Para el caso remitimos a las figuras 1 y 2, que recogen gráficamente nuestra propuesta metodológica basada en la sutileza. En ella, ya lo advertíamos, la tercera fase (correspondiente a la *Subtilitas Applicandi* o Pragmática) se subdivide en interpretación y comprensión. Conviene aclarar tal decisión.

Somos conscientes de que buena parte de la tradición hermenéutica ha identificado interpretación con comprensión, hasta el punto de utilizarlas indistintamente. Por su parte, Heidegger (2006), quien en sustitución de la hermenéutica del texto abogara por una hermenéutica de la existencia, entendió la interpretación no como el procedimiento que permite acceder a la comprensión, sino a la inversa: primero comprendemos y luego, guiados por esta comprensión, interpretamos lo comprendido.

Nuestra postura no coincide con la aproximación, más fenomenológica, del filósofo alemán; por el contrario, y desde la metodología de la sutileza, retomamos el sentido más clásico del término.

Llegados a este punto, parece pertinente hacer un poco de historia, y retrotraernos al mismo origen del término ‘hermenéutica’: en 1645, Danhauer lo utilizaba por primera vez, para definir el método de interpretación de los textos sagrados. Más acá y más allá del hecho de que el arte de la interpretación naciera vinculado a la exégesis bíblica, resulta interesante señalar que “la interpretación (*exponere, interpretare*) es en sus raíces el método o la operación que permite llegar a la comprensión del sentido, al *intelligere*” (Grondin, 2008: 21).

Grondin señala la importancia de “recordar este vínculo de finalidad entre interpretación y comprensión”, en un proceso histórico en el que ambos términos toman en ocasiones sentidos muy distintos. Por nuestra parte, y sin rehusar el diálogo entre lo epistémico y lo óntico –convenimos con Gadamer (2012) en que la reflexión hermenéutica no ha de ser exclusivamente metodológica–, no renunciamos a determinados ecos teleológicos de la hermenéutica tradicional. Y lo hacemos a partir de diferentes perspectivas: en una primera y fundamental instancia, la utilización de la hermenéutica como método (en el sentido que le daría Ricoeur,

2008) flexible y abierto, y basado en la *subtilitas*. En segundo término, y como consecuencia de una determinada concepción del proceso metodológico, la interpretación como paso previo a la comprensión (y no a la inversa), sin excluir no obstante la pre-comprensión como antesala de dicha interpretación.

Dado que la finalidad del acto interpretativo es la comprensión (Beuchot, 2000) y que se interpreta para comprender (Ricoeur, 2008), podemos decir que el acto de comprender necesita previamente del interpretar. Deducimos que también lo concibe así Beltrán (2016: 55), quien define 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”. De lo anterior se deduce, nuevamente, que necesitamos interpretar para comprender.

La interpretación es la expresión personal de una realidad, y, según su propia definición, tiene más que ver con la explicación o la traducción de un texto. Según esto, entendemos que el sentido de penetración que subyace en la comprensión implica una aprehensión del conocimiento no solo más profunda, sino también desde dentro, pues la comprensión contiene, incluye dentro de sí. De este modo, para que el acto de comprensión se dé, es necesario no solo explicar sino apresar, incluirlo, hendir, hacerlo parte de uno. Se trata, en suma, de una “comprensión participativa” (Bultmann 1950, cit. por Grondin, 2016), en la que comprender no es sino tomar parte de lo que se comprende, hacerlo nuestro. Comprender, en fin, para comprendernos.

Interpretar supone interpelar al texto, es decir, hacerle preguntas con la esperanza de que las responda. La actividad interpretativa trata de obtener comprensión gracias a un diálogo en el que emisor (el yo que pregunta) y el receptor (el texto que responde) intercambiarán sus papeles. Todo acto comunicativo (y en esto se incluyen los procesos aularios, a los que el docente debe preguntar incessantemente en busca de respuestas) es eminentemente bidireccional. Se trata, en fin, de un flujo comunicativo que interacciona y convierte al lector en receptor creativo que interpreta, recontextualiza e interroga.

Defendemos, por tanto, que comprender implica ir un paso más allá en esta aprehensión de significados. Esto es: recorrer un itinerario cognoscente, cuya progresión busque una cada vez mayor profundidad y sutileza. Nos movemos en una dimensión holística, en la que los polos del acto comunicativo han de converger (no en vano el prefijo *com* implica reunión y globalidad) en una misma intersección con lo capturado, lo prehendido. La comprensión hiende, penetra las

capas del saber en su travesía por todas las fases de la *subtilitas*. Alcanza un conocimiento más pleno del objeto a conocer, gracias a un proceso de mayor intimidad cuya finalidad es agotar los significados de dicho objeto para hacerlos propios. Comunicación que es no solo puesta en común, sino en *com-unió*n.

El juego vuelve a estar, como se ve, en ese flujo constante de la pre-comprensión-interpretación-comprensión que, paulatinamente, consolida capas más profundas de conocimiento. “Una revisión de la precomprensión es siempre posible y es lo que se lleva a cabo durante la labor de la interpretación” (Grondin, 2008: 67). Es necesario, por tanto, entender el acto interpretativo-comprensivo como interacción dialógica, en la que precomprensión, interpretación y comprensión dan lugar a niveles de comprensión cada vez más próximos a ‘verdades’ jerarquizadas e intersubjetivas. Es decir, analógicas.

En este orden de cosas, Grondin recuerda que Bultmann demuestra haber entendido muy bien el estrecho vínculo entre la comprensión y la interpretación. Desde su concepción participativa del comprender, no solo abrió el camino de entender esta como un diálogo, sino que además se adelantaba a Gadamer cuando, remitiéndose a la *Subtilitas Applicandi*, definía la comprensión como aplicación de sentido (contextualizado, relativo y subjetivo). Una vez más, la sutileza aparece como ‘bisagra’ entre la teoría y la praxis, capaz de imbricar, como concepto y método, las dimensiones óptica y epistémica.

La interacción entre análisis, explicación, interpretación y comprensión pone de relieve la dimensión holística del proceso interpretativo. La espiral hermenéutica ha de ser, así, tridimensional en sus niveles de profundidad. Según esto, podríamos decir que la comprensión de los niveles más superficiales se convierte en precomprensión de los siguientes. De este modo, entendemos que, si ‘c’ es comprensión y ‘p’ precomprensión, el nivel 1 ‘n1’ de la tarea hermenéutica (análisis ‘a1’ + explicación ‘e1’ + interpretación ‘i1’) daría como resultado ‘c1’. Por su parte, ‘c1’ sería el punto de partida de un nuevo ciclo de nivel 2 ‘n2’, que daría como resultado ‘c2’ y así sucesivamente:

$$\begin{aligned}
 n1 (a1 + e1 + i1) &= c1 \\
 \Rightarrow c1 &= p2 \rightarrow \\
 n2 (a2 + e2 + i2) &= c2 \\
 \Rightarrow c2 &= p3 \rightarrow \\
 n3 &[...]
 \end{aligned}$$

Para que el proceso se dé, las conclusiones han de tener la suficiente apertura para poder ser reelaboradas. Es decir, han de ser entendidas como precomprensiones ‘p’, susceptibles de convertirse en nuevas comprensiones ‘c’, las cuales se hallen en niveles más profundos de la espiral hermenéutica. Para ello, es necesaria una desautomatización (la descontextualización hermenéutica), que guíe el proceso hacia una recontextualización, aprehensión y comprensión más plena.

En una primera aproximación, la noción de precomprensión bien podría equipararse, en materia sociodidáctica, a la de saber implícito. El aprendizaje significativo se alimenta de elementos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 2002). Se trata, por tanto, de rescatar y hacer patente el saber implícito y latente del estudiante, atendiendo a su propia experiencia y bagaje precomprensivo.

Más tarde desarrollaremos esta idea. De momento basta señalar las coincidencias existentes entre el proceso hermenéutico y sociodidáctico. Asimismo, consideramos que los saberes implícitos, la precomprensión y el concepto de capital simbólico de Bourdieu (1997) entroncan con la idea gadameriana del *prejuicio* (2012).

En una reivindicación de este concepto, el autor apela a la existencia de “prejuicios legítimos” o fecundos, los cuales nos llegan de la tradición y son necesarios para la precomprensión. En este sentido, tal dinámica estaría en la misma base de la evolución humana, edificada sobre la tensión entre lo conocido, la tendencia a recurrir a lo ya experimentado y la constante necesidad de curiosidad y experimentación.

Por el contrario, el pensamiento clásico hermenéutico ve dicha precomprensión o perjuicio como un obstáculo que perjudica las (nuevas) comprensiones.

Por su parte, Bultmann (1950, cit. por Grondin, 2016) matiza que no se trata de suprimir la precomprensión, sino de elevarla a un nivel consciente, esto es, reflexionar sobre ella y ponerla en cuestión. Tal planteamiento incide en la idea de una reflexión metadidáctica y hermenéutica que ayude a descontextualizar, para así poder elucidar y recontextualizar nuevamente el texto sociodidáctico.

1.5.2. El texto como medida y la verdad como acuerdo

En relación al texto como medida de conocimiento, Beltrán (2016) recurre a la dramaturgia y la hermenéutica como herramientas conceptuales para explicar la realidad social. A partir del esquema teatral como metáfora de relaciones y rituales sociales, propone entender la sociedad como alegoría dramática, “bien atendiendo a los roles o papeles que representamos, bien subrayando el componente ritual que dota a sus pautas de sentido” (Beltrán, 2016: 7).

El texto dramático vendría a ser, pues, el escenario en el que confluyen no solo los elementos comunicativos, sino los narratológicos teatrales. “La metáfora teatral implica que somos personajes que representamos un papel [...] aunque no nos limitamos a ser actores, sino que a la vez somos espectadores”. En las acciones se expresaría la sociedad, en un juego intersubjetivo en el que son llevadas a cabo por “los individuos, pero no se trata de conductas individuales, sino sociales” (Beltrán, 2016: 10), esto es, estarían pautadas pero no son absolutamente deterministas.

La realidad social sería, por tanto, susceptible de ser interpretada como texto desde bases narratológicas, dramáticas y lingüísticas. Comprender su sentido desde una perspectiva epistémica es tarea de las ciencias sociales, en tanto que el aspecto ontológico residiría en una precomprensión en sentido gadameriano (2012), que según Beltrán no es objeto de las ciencias sociales sino de sus actores. Pero la hermenéutica no es, “necesariamente concluyente”, pues “no ofrece una solución única y definitiva”. De pretenderlo, incurriríamos nuevamente en la rígida univocidad del exceso positivista.

La historia del saber está inextricablemente unida a elucidar la (in)posibilidad de aprehensibilidad que, en torno al eje objetivo-subjetivo, reflexiona sobre la dicotomía de lo real y lo ilusorio —y su (in)asibilidad—. Como sujeto cognoscente, el ser humano perpetúa antes y después de la caverna de Platón la búsqueda de algún fundamento para el conocimiento, o la construcción de una imagen “objetiva-válida-verdadera del mundo” (Smilg Vidal, 2016). Pero, como recuerda, el problema se hace más complejo al considerar que el término “verdad” no es unívoco. El “logro del acuerdo” podría ser, en su opinión, “un criterio de verdad”.

Defendemos que en esta concepción de la verdad como acuerdo subyace un carácter eminentemente analógico, cuya idea medular es el diálogo y el encuentro. Es necesario un acercamiento al otro para lograr ese consenso, acuerdo como espacio común y consensuado en el que la intersubjetividad arroja ese posible criterio de verdad. Entendemos dicha verdad no solo contextualizada, sino contextualizadora del texto, que conforma la realidad social —modelada y modelizadora de la misma y del imaginario, por tanto: instituida e instituyente (Castoriadis, 2013)—.

En su aproximación a la *adequatio* como eje para la comprensión de la noción de verdad⁵, Frapolli (2016) acude a la lógica para explicar la idea de la verdad como “predicado del conocimiento, del pensamiento, del juicio”, según planteamientos de Grondin.

De este modo, los “portadores de verdad” serían para el francés “estados mentales”, planteamiento que, tal y como señala Frapolli, comparte con Ramsey. Entendiendo p como “referencia proposicional” o creencia de que una cosa “es así-y-así” (por ejemplo, que la tierra es plana), saber que p , creer que p , juzgar que p , suponer que p ... son algunos de estos “estados mentales con referencia proposicional” (frente a los estados mentales sin referencia proposicional del tipo “estar contento” o “sentir vergüenza”...).

Entendemos, por tanto, que los primeros implican necesariamente un camino subjetivo del conocimiento, el cual, como portador de verdad, cumple como hemos visto la tarea de contextualizar y ser contextualizador del texto social y cultural. Pero no solo. “Decimos lo verdadero cuando decimos que p y p . Decimos lo falso cuando decimos que p y *no-p*. Lo curioso es que esto es así independientemente de lo que sea p ”, dirá Frapolli (2016: 69).

Se trata, pues, de una ‘verdad’ que habrá que contrastar, comparar con la de nuestros análogos, si es que no queremos caer en un exacerbado equivocismo que nos aleje de toda posibilidad de consenso y/o de aprendizaje. En este encuentro, marco imprescindible para todo co-aprendizaje, hallamos el contexto de referencia para el texto p . Es en él, entrecruce entre la univocidad y la equivocidad, donde aparece la analogía como espacio de frontera (contacto) entre los textos individual, social y cultural. La intersubjetividad se revela, así, punto de anclaje para p , geografía referencial donde se construye, a caballo entre lo individual y lo socio-cul-

⁵ Como explica la autora, el origen de este capítulo se encuentra en el texto de Grondin *La sens de l'adequatio. De la verité des choses et de celle de la connaissance* (2016), ambos publicados en Nicolás J. A. y Grondin J. (coord.).

tural, lo instituyente y lo instituido, la innovación y la herencia... el imaginario compartido, en suma, en tanto generador de significados creativos a la vez que referenciados.

Creemos, con Frápolli, que aprehenderemos algo importante acerca de la verdad cuando seamos capaces de explicar cómo es posible que esta involucre a un tiempo la igualdad y la diferencia. También convenimos con la autora en que, desde un punto de vista metodológico, es recomendable analizar los aspectos de la compleja noción de verdad.

En relación a lo expuesto, y en el establecimiento de verdades abiertas y flexibles, Beuchot apuesta por una jerarquización que permita una interpretación abierta, pero sin tendencia al infinito. La analogía respeta la diferencia sin renunciar a la semejanza y, sin descartar, por tanto, cierta universalización exenta de rigidez. Interiorizar las verdades del otro, en suma, sin diluirnos en él.

Opinamos que el filósofo mexicano imprime a la noción de verdad esa gradación que Grondin (2016) considera exclusiva de la epistemología como aspecto dinámico de la *adeaquatio*. Grondin, que explica la verdad como adecuación entre el intelecto y las cosas, entiende que la interpretación semántico-ontológica de la adecuación es, sin embargo, estática. En ella, que para él es la básica, la verdad no admite grados.

Desde nuestra perspectiva, la visión analógica pretende una dimensión holística e integradora de la adecuación, la cual supera la dicotomía entre el dinamismo de lo epistémico y el estatismo de lo ontológico. La jerarquización de las interpretaciones permite una interpretación abierta, pero sin tendencia al infinito. En este sentido, no olvidemos que la analogía respeta la diferencia sin renunciar a la semejanza y, sin descartar, por tanto, cierta universalización exenta de rigidez.

Defendemos que es el contacto con las verdades de los otros lo que nos proporciona una dimensión de nosotros mismos: el encuentro con nuestros análogos posibilita el contraste intersubjetivo al que aluden Smilg Vidal (2016) y Beuchot (2011), este último como requisito esencial de la tarea hermenéutico-analógica.

Tal y como reitera Beuchot, necesitamos de los demás, de nuestros análogos, para confrontar nuestras percepciones. Sin el otro y su(s) perspectiva(s) nos convertimos en seres unívocos, aferrados a la rigidez de nuestras 'verdades' como si, permítasenos la metáfora, de atalayas de naipes se tratara. No obstante, y siguiendo nuevamente a Beuchot, también es necesaria la existencia de criterios que nos impidan caer en una arbitrariedad suma, la relativización extrema del 'todo vale'.

1.6. Hacia una hermenéutica del encuentro

Como puede adivinarse, entendemos que la búsqueda por hallar otras formas de construcción del conocimiento y de relación con el saber ha de ser un puente: entre yo y los otros; el presente y el pasado; las disciplinas y sus particulares métodos y lenguajes, etc.

Lejos de renunciar a lo heteróclito en favor de discursos fragmentados, la transdisciplinariedad trata de escalar esa suerte de 'torre de babel' que divide no solo las áreas de conocimiento, sino las distintas aproximaciones al conocimiento. En este sentido, no son pocas las voces que, en el intento de que los especialistas abandonen sus respectivas atalayas y particulares jergas académicas, reclaman un lugar de encuentro: entendernos, en fin. Es la utopía de una especie de 'esperanto cognoscente', hermenéutico más que hermético, en el que transgredir fronteras entre lenguaje y métodos del saber. Un escenario complejo y transdisciplinar, donde confluyan diferentes disciplinas y aproximaciones al conocimiento, pero basado en un lenguaje compartido o transdisciplinar (Juarroz, 2015).

En esta nueva utopía integradora y con vocación de encuentro (hermenéutico, transdisciplinar y transmetodológico), la diversidad y la equidad disciplinarias se alzan como tendencias humanistas y holísticas de ese conocimiento no fragmentado (altermoderno). Pero, como toda utopía, esta exige no pocas renunciaciones: una de ellas es el abandono de la atalaya académica y, por ende, de los particulares reinados cognoscentes y lingüísticos del especialista.

Hace ya dos décadas, De Ávila apelaba a la inexistencia de toda “atalaya científica panóptica concebible” de no ser “en el delirio de una autoridad epistémica absoluta”: “en la construcción de conocimiento se opera con la idea de verdad [...] conviene apuntar que el sentido de esta palabra cambia radicalmente si se atribuye el criterio de verdad a la realidad o al conocimiento. En todo caso, la verdad científica es una verdad relativa y condicionada por el mismo proceso de conocimiento” (cit. por Chicharro, 2005: 32).

La tarea pasaría, así, no por universalizar [y objetualizar] la ‘verdad’, sino por relativizarla [y, subjetivarla] o jerarquizarla según Beuchot. Tal esfuerzo implica una

suerte de ‘humildad científica’: no solo se ha de tomar conciencia de estar operando sobre un *corpus* delimitado en un ámbito definido, sino que se debe aceptar que la mirada del investigador (sujeto) sobre el objeto de estudio es subjetiva y, está influida, por tanto, por su contexto socio-histórico.

Se trata de una ‘verdad’ contextualizada que es, pues, limitada, relativa y con cierta tendencia al equivocismo. Para ello es necesario, reiterará Beuchot, poner a jugar tanto la interpretación literal como la alegórica, la metonimia y la metáfora. Dicha tarea exige un alto grado de ductilidad al investigador. Este ha de manejar con habilidad y sutileza el “arte de distinguir”, con el fin de evitar “la ingenuidad de la textualidad sin contextualidad y también la osadía descabellada de la contextualidad sin ninguna textualidad” (Beuchot, 2011:162). Argüiremos que dicha flexibilidad también es inherente al ejercicio docente.

Esta idea, que pone de relieve la importancia del contexto en el paradigma interpretativo, entronca con la necesidad de un prudente equilibrio en la acción sociodidáctica. También conecta con las tesis sobre la verdad contextual, así como con ciertas premisas del empirismo contextual de Longino (1990a y 1990b). En su análisis del conocimiento científico, este enfoque retoma algunas características tradicionales del empirismo filosófico, y las combina con los trabajos más contemporáneos de la filosofía de la ciencia junto a aspectos epistemológicos feministas. Escéptica a las posturas científicas tradicionales, Longino opta por una visión equilibrada entre valores epistémicos y contextuales, oponiéndose así a la dicotomía clásica de la adquisición del conocimiento científico.

La autora analiza varios ejemplos de la historia de la ciencia para ilustrar sus tesis, y establece parámetros en los que la verdad se aleja del univocismo positivista pues está influida por el contexto en el que se produce y analiza. De este modo, “el apoyo evidencial de una hipótesis es una cuestión relativa”, pues depende del contexto en que se dan las creencias y supuestos (Longino, 1990b: 45).

El empirismo contextual toma del empirismo filosófico la idea de que la experiencia legitima las afirmaciones de conocimiento. De este modo, este asigna a la experiencia sensorial, más que a la razón o la intuición, “el papel de árbitro” dilucidador. Pero también requiere que tales argumentos especifiquen los datos observacionales disponibles para apoyar tales afirmaciones. Así, y aunque los datos aportados por la experiencia conservan su estatuto privilegiado de conocimiento, se pide prudencia epistemológica para su estudio. Si bien se consideran base de la justificación, la descripción y supuesta relevancia de las experiencias

particulares puede ser corregible a la luz de consideraciones teóricas y empíricas adicionales.

En esta misma dirección, y como arguye Longino (1990a), el razonamiento evidencial depende siempre del contexto. De esta forma, los datos constituyen evidencia a favor de una hipótesis solamente a la luz de “los supuestos de trasfondo”, los cuales son los que afirman la conexión entre el tipo de cosas o eventos de los que los datos son datos, y el proceso o estado de hechos descrito por la hipótesis.

Como la verdad beuchotiana, tal contextualización, lejos de ser tarea simple o laxa resulta tanto más compleja y necesitada de precisión, en tanto en cuanto exige una atención plena: 1) hacia el objeto de estudio y 2) en el cultivo de esa prudencia y virtuosismo (en su doble acepción ética y técnica) capaz de mantener la tensión epistemológica, metodológica y contextual. La analogía beuchotiana requiere no sucumbir a dicha tensión: esto es, no agotarse en la misma, pero tampoco ser lanzado hacia ninguno de los polos, para, de esta forma, tejer cuidadosamente la urdimbre texto/contexto.

Los planteamientos expuestos hasta aquí conducen a una suerte de visión, si se nos permite el término, ‘panparadigmática’. O lo que es lo mismo: ese “paradigma universal” o metasisistema al que aludía Martínez Miguélez (2008). De este modo, los postulados serán más amplios, pues en ningún caso pueden ser específicos de un paradigma particular. Se trata, en suma, de aprehender la realidad en ese “contexto más amplio” que ofrecen “las diferentes disciplinas invocadas”.

Hasta aquí creemos haber realizado una panorámica del contexto epistemológico del que partimos. En el siguiente capítulo procederemos a esbozar las bases para una ontología didáctica, la cual pretendemos contribuya a dotar a la ciencia didáctica y metadidáctica de un fundamento epistémico concreto. Finalmente, y en este ejercicio de lo general a lo particular, la segunda parte inicia la búsqueda y asentamiento de los pilares epistemológicos de lo que planteamos como disciplina sociodidáctica.

(2)

Epistemología y sociodidáctica

2.1. Alternativas racionales y analógicas en metadidáctica

Como hemos argumentado, partimos de la premisa de la importancia de tender puentes entre la actividad empírica didáctica y su reflexión teórica. Ello precisa, a nuestro juicio, de un sustrato teórico que nos ayude a comprender el proceso educativo, desde una perspectiva asentada en lo ontológico y lo elemental. Tal apuesta viene traspasada por la transmisión de saberes entre las distintas ciencias, abriendo por tanto el diálogo a diferentes vórtices que, ineludiblemente, conforman un entramado de conocimientos convergentes.

Además de la interacción entre la didáctica y las otras ciencias de la educación, la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje representa la búsqueda de sus fundamentos (Azerêdo Ríos, 2003). Ello supone, a nuestro juicio, un esfuerzo por parte de la didáctica para incorporar en su sustrato epistémico el conocimiento desarrollado en otros ámbitos del conocimiento humano. En esta ocasión, esta aproximación se hará con la filosofía.

De este modo, la filosofía de la educación tendrá como tarea pensar el fenómeno educativo. Esto validará los aspectos holísticos de la didáctica desde una organicidad teórica-empírica, que encuentra en la metadidáctica una base filosófica, transdisciplinar e integracionista adecuada.

Como resultará obvio, el objetivo de este capítulo es el desarrollo de un análisis filosófico de los presupuestos básicos de la didáctica. Dicho de otro modo, nuestra intención es una comprensión metateórica de la didáctica, es decir, la

conformación de una metadidáctica que, como veremos, será, además, de corte integracionista (en el sentido planteado por Ferrater Mora, 1965).

Insistimos en que el nexo entre la praxis, la teoría y el estudio de lo experiencial es perentorio en la configuración de una metateoría didáctica. La búsqueda de una ontología didáctica será, así, esencial para que el conocimiento didáctico tenga fundamento epistémico, y de este modo permanezca abierto a enfoques y métodos más integrativos. Este carácter ontológico nos lleva a pensar que nuestro intento ha de comenzar revisando la naturaleza de lo humano, como sustrato original en el que se conforma lo relacional y lo racional de la persona. En este orden de cosas, y en lo que respecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien persiste el debate sobre la exclusividad humana de la actitud pedagógica, es evidente que dicho fenómeno adquiere en nuestra especie fundamentos e intencionalidades específicas. Es obvio, también, que sobre el hecho sociodidáctico se asienta nuestra supervivencia cultural y vital. Tanto es así que, siguiendo a Pozo (2003), bien podríamos hablar de *Homo discens* en lugar del *Homo sapiens*.

Asimismo, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que (docentes en particular y sociedad en general) se tienen acerca de los procesos educativos, son el producto de una doble herencia, biológica y cultural. Sin esta herencia, no sería posible entender dichas teorías y su naturaleza representacional. Por tanto, las herencias culturales son el resultado de una

“segunda herencia, aún más primordial: la de un sistema cognitivo, una mente humana, que no sólo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural. [...] esa herencia cultural se apoya en otra herencia más básica, que constituye un rasgo básico del diseño cognitivo de la mente humana (Pozo, 2001): la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran [...]” (Pozo, 2015: 35)

Este sería, en suma, el fundamento de todo proceso e intención didáctica. Este tiene una base epistémica evolutiva y un mecanismo metarrepresentacional específicamente humano: el *Homo sapiens sapiens* (el humano que sabe que sabe) no solo tiene la necesidad de enseñar lo que sabe, sino la capacidad de intuir y representarse lo que el otro ignora. Dicho mecanismo participa de lo histórico-

cultural y lo filogenético. La supervivencia y evolución humanas, como recuerda Pozo, se sostienen en una “pedagogía implícita” (si bien nosotros optaremos por el término *sociodidáctica implícita*, en tanto en cuanto hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje desde una tradición reflexiva, es decir en sus facetas aplicativa, especulativa y creativa).

Parece, pues, más que conveniente comenzar por aclarar algunos conceptos relacionados con la biología y su vinculación a lo educativo. Llegados a este punto, expondremos las bases conceptuales desde las que partimos, en un itinerario que transitará de lo natural a lo cultural y, consecuentemente, a lo educativo y sus procesos didácticos.

2.1.1 Relacionalidad humana

En la España del siglo XX surgió con fuerza una interesante concepción del ser humano, basada en la perspectiva ontológica de este como sujeto respectivo y relacional. Algunos de los ejemplos destacados los encontramos en Laín Entralgo y en Zubiri. Evidentemente, no son los únicos autores que han desarrollado esta idea, pero, a nuestro juicio, sí presentan un enfoque de la respectividad que creemos muy útil para el análisis de la didáctica y su comprensión metateórica.

Zubiri y Laín Entralgo consideran en sus obras que lo natural presenta un dinamismo que permite el cambio en los seres y en nuestro entorno. Ello implica la existencia de un fenómeno de cambio de los procesos naturales y de los diferentes organismos, el cual trae consigo la formación de nuevas realidades a partir de otras previas (evolución). Según esta idea es posible hablar, por tanto, de una realidad que es respectiva, es decir que se establece respecto a otros elementos de la realidad. Para Laín (1995, 1999), dicha respectividad puede ser dividida en una externa, la que se establece a nivel espacio-temporal, y una respectividad interna, la cual está relacionada con la configuración biológica interna (pongamos por caso el genoma) en los seres vivos. Este fenómeno interno nos da razón de que en el proceso filogenético se fuese facilitando en los organismos la característica de comunicación o transmisión informacional típica de la naturaleza. De hecho, los seres más sencillos tienen una respectividad externa menor que los

más complejos, lo cual obviamente es debido a los elementos que constituyen su respectividad interna.

Esta respectividad es fundamental para la constitución de la relacionalidad. Zubiri (1998a) nos indica, en cierto modo, que tal característica es ontológica (ya que configura nuestro ser), pero asimismo es biológica. Por otro lado, no podemos olvidar que la realidad humana se configura dentro de un marco establecido inicialmente por el medio natural, aunque posteriormente se conformara un complejo sistema social que, actualmente, tiene mayor importancia que el primero. De un modo u otro, este hecho quiere decir que no se puede entender nada de manera aislada.

El dinamismo y la respectividad —interna y externa— nos indican que la naturaleza *da de sí*. Debemos mencionar que Laín Entralgo (1995) habla de la existencia de otras características como base de este fenómeno, pero para los objetivos de nuestro trabajo estos dos conceptos son suficientes. Pues bien, esta idea de *dar de sí* consiste en “existir comunicando lo que actualmente tiene la realidad donante... o produciendo algo que potencialmente llevaba dentro de sí la estructura” (Laín Entralgo, 1995: 187). El autor nos dice que este dar de sí muestra a su vez una conexión con la selección natural y con la evolución. Estas consideraciones también las expuso en cierto modo Margalef, al afirmar lo siguiente:

“Organismos y ecosistemas comparten las regularidades de todos los sistemas físicos. En ellos los cambios energéticos nunca son totalmente reversibles y dichos cambios dejan huella en forma de organización, complejidad, o información, que sigue acumulándose inevitablemente a las temperaturas bajo las cuales existe la vida. Los sistemas vivos se conservan coherentes en el tiempo, la información se reparte entre unos y otros de manera no uniforme y una de sus manifestaciones es la construcción de amplificadores y de sistemas capaces de duplicar sistemas o partes de sistemas subordinados” (Margalef, 1993: 79).

Tenemos, entonces, una estructura ontológica de la naturaleza basada en dar de sí (evolución) y también la respectividad/relacionalidad (ecología). Estos dos elementos ontológicos fundamentales nos podrían llevar a pensar que el acrecentamiento de la complejidad, a medida que se va sucediendo el fenómeno evolu-

tivo, es una propiedad interna de la naturaleza. Tal afirmación, que puede resultar evidente y tautológica, ha generado un debate a nivel biológico que finalmente fue resuelto cuando se probó la regresión biológica, tendencia biológica que mantiene cierto equilibrio evolutivo y evita un incremento de la complejidad *ad infinitum*. De hecho, Lamarck creyó erróneamente en este supuesto hecho de que la evolución siempre tendía a la complejidad. Pero no sólo él: pensadores tan ilustres como Bergson o Teilhard de Chardin, así como teorías evolutivas como la monogénesis, la aristogénesis o la ortogénesis mantienen posturas —en cierto modo— similares por su finalismo.

La naturaleza, entonces, presenta diferentes niveles de complejidad. Esto ha llevado a pensar, de manera lineal, que el único criterio válido de análisis del progreso evolutivo era el de la complejidad. Pero no es así. De hecho, no hay ningún criterio de progreso que *a priori* sea el mejor, pues todo aquel que amplíe la comprensión del proceso evolutivo resultará válido. De un modo u otro, los diferentes criterios iluminarán distintas características de la evolución (Dobzhansky, 1937). Lo cierto es que la complejidad no puede ser considerada por sí misma como un criterio con el que analizar el final de un proceso, ya que estaría en contraposición con los diferentes datos que han dado lugar a los distintos planteamientos evolutivos.

En línea con lo que hemos expuesto, estos autores nos indican las conclusiones obtenidas en un trabajo realizado por Ayala en 1974. En él (y en relación a la capacidad de los organismos para adquirir y procesar información ambiental) se muestra que todos los organismos interactúan selectivamente con el ambiente, aunque esta interacción con el entorno se transforma en control en los homínidos y especialmente en el *Homo sapiens sapiens*. Como señalara Dobzhansky (1937), la capacidad para obtener información sobre el estado del ambiente y reaccionar frente a él resulta útil a los organismos como adaptación. Esto nos permite afirmar que la relacionalidad de una población con el medio y consigo misma tiene una elevada importancia evolutiva, al contrario que la complejidad.

Lo que acabamos de afirmar se basa en el hecho de que la relacionalidad natural permite a los organismos configurar entornos más estables y, en cierta manera, más “independientes” de las acciones externas. Esta relacionalidad y “separación” tornan en realidad en la persona, en la que lo natural es trascendido al ser inteligido como real. Hay, asimismo, capacidad de manipulación, de relacionalidad completa (con lo demás y con los demás), de tomar distancia de sí

mismo y de las cosas, y de autoposesión. A su vez, se van a ir produciendo diferentes tipos de “independencia” de lo natural a causa de las “relacionalidades” que se establezcan.

La característica ontológica de la naturaleza denominada *dar de sí* es la que fundamenta el fenómeno evolutivo y el dinamismo propio del ser humano. A partir de ello y de la dinámica de la naturaleza se fue produciendo un incremento en la relacionalidad/respectividad, que trajo consigo la configuración de organismos con mayor nivel de facilitación y conectividad; en definitiva, mayor autonomía. Estos elementos últimos podrían ser resumidos en uno solo: el de racionalidad. Ahora bien, esta racionalidad no puede ser entendida de un modo convencional y propio de la concepción moderna de la misma. La relacionalidad que nos muestra la naturaleza también asienta el pilar ontológico de la racionalidad. De ahí que la racionalidad que nos permite establecer esta relacionalidad, no es una razón dominante, única y excluyente, tal y como se ha ido produciendo por la hipertrofia de la razón tecnocientífica. La relacionalidad nos muestra una razón más humilde, ya que su dinamismo está en la conexión y relación con otras personas, con otros tipos de saber y con la naturaleza. Por ello, la racionalidad que veremos es mucho más amplia que aquella que ha sido acotada por el desarrollo tecnocientífico.

Estas consideraciones de índole biológica y ontológica podrían parecer obvias. Ahora bien, el desarrollo del conocimiento educativo parece que todavía presenta reticencias al trabajo transdisciplinar y convergente. Es decir, la idea de interdisciplinariedad y pluridisciplinariedad, que tanta importancia tuvo en las investigaciones de mediados del siglo XX y las aproximaciones educativas del principio del XXI, pareciera que se ha convertido en una mera, permítasenos decirlo así, unión de cajas diferentes sin conexión interna entre ellas. Por ello, optamos por el concepto transdisciplinar, pues supera la circunscripción de la investigación disciplinaria de los otros dos, en tanto en cuanto, como hemos mencionado antes, “está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (Nicolescu, 2002).

De este modo, y con el objetivo de comprender el mundo desde una unidad del conocimiento (compleja), queremos mostrar que el conocimiento de la naturaleza nos muestra que ella y, por ende, nosotros mismos, somos dinámicos. Consecuentemente, nuestro saber educativo debe atender a estos principios dinámicos, evolutivos y relacionales. Ahora bien, para ello necesitamos asentar una alternativa a la racionalidad imperante.

2.1.2. Breve exploración de la racionalidad

Niklas Luhmann, en *La ciencia de la sociedad* (1996) nos muestra que la idea o el concepto de verdad no es una característica de los objetos o de los enunciados o cogniciones. Para el sociólogo, la verdad es un medio de la emergencia de una comunicación improbable. Dicho de otro modo, es una manera especial de organización autopoiética de la comunicación bajo determinados condicionantes. De ahí, sigue diciendo, se infiere que la verdad tampoco será entonces racional. La verdad es un símbolo que funciona, esto es, que permite que sea posible observar y que hace posible lo improbable, cuando lo logra. Por lo tanto, el código verdad/no verdad, que es el código propio del sistema tecnocientífico, es la operación básica que posibilita que este funcione y observe la realidad de la manera en que, efectivamente, lo hace.

Tarski entiende la semántica como una teoría referencial. Ello le conduce a admitir que la verdad será un tipo de relación entre las expresiones lingüísticas y las entidades a que estas se refieren. Este aspecto de la concepción semántica del conocimiento científico, en general, mantiene una interesante relación con el planteamiento sistémico luhmanniano, que consideramos tiene gran interés para los objetivos de nuestra investigación. Para entender bien esta relación es necesario tener presente que podemos afirmar que “las teorías [científicas] no son entidades susceptibles de ser verdaderas o falsas” (Díez y Lorenzano: 2002, 35).

Ahora bien, las teorías llevan asociadas una serie de entidades que, ahora sí, son susceptibles de ser verdaderas o falsas: las aserciones empíricas. Dichas aserciones empíricas nos alejan de un relativismo extremo y cobran sentido evolutivo (de manera semejante a lo expuesto por Luhmann) cuando las concebimos desde una perspectiva realista (Broncano, 1994: 282):

“Que la verdad sea una propiedad natural de sistemas naturales es lo que explica que, como predicado, pueda aparecer como apoyo y sostén de enunciados contrafácticos como

(1) si los estados cognitivos de la especie S fuesen sistemáticamente falsos la especie no habría sobrevivido.

(2) si la información que tenía el general hubiese sido verdadera habría ganado la batalla”.

Estas ideas generales enlazan perfectamente con el conocimiento evolutivo que hemos ido adquiriendo en los últimos tiempos. Por ejemplo, la existencia del proceso evolutivo común puede ser considerada una construcción de la mente humana. Ahora bien, resulta enormemente complicado entender cuál es la razón de que en numerosos organismos eucariotas existan una serie de genes semejantes que han condicionado los procesos morfológicos de estos seres: los genes *Hox*. Cómo –si uno no es realista– puede explicar, por ejemplo, que es posible que un gen *Hox* humano, el denominado caudal, sea capaz de restaurarle la cabeza a una mosca que tenía el gen propio mutado (Sampedro, 2002).

“Existe una fuerte analogía entre la propiedad de la verdad y la idea de adaptación en el contexto de la teoría del evolucionismo. Se trata de una idea normativa que aplicamos a los rasgos fenotípicos de los organismos insertos en nichos ecológicos, y, por extensión, a todo el organismo. La adaptación es una forma válida de explicar –a través del mecanismo de la variación genética y de la selección natural– la pervivencia de dichos rasgos en el organismo” (Broncano, 1984: 283).

Por todo ello, podríamos afirmar que la naturaleza y sus propiedades ontológicas no nos permiten defender un relativismo hipertrofiado, en el que cualesquiera de nuestras aproximaciones personales a la realidad sean igual de válidas. Teniendo esto presente, podremos poner en cuestión una consideración que estableció Luhmann acerca de la verdad. Como señalábamos antes, el autor define esta como “un símbolo que funciona” y que nos va a permitir observar la realidad de una determinada manera. Si asumimos esta concepción de la verdad y, por ende, de la racionalidad, caemos en un hiperfuncionalismo causalista de la verdad que nos lleva a rechazar la racionalidad. Esta perspectiva funcionalista incurre en el problema de no poder establecer criterios de justificación cognitivos de nuestras creencias epistémicas y, por tanto, de la verdad. Esto es, cualquier afirmación que funcione (y parezca así verosímil) podría ser considerada como verdad. Por ello, creer por ejemplo que la teoría creacionista tiene sentido, pues puede ser explicativa de la realidad (siempre y cuando tengamos fe), no parece tener coherencia científica. De ahí que no admitamos tales consideraciones luhmannianas.

Las creencias epistémicas son estados cognitivos de nuestra mente. Estos estados de creencia suceden pues existe un correlato de significación simbólico con la realidad externa y, por ende, una relación de correspondencia o de semejanza. O, si se nos permite, es producto de nuestra capacidad relacional y de percepción de nuestra propia respectividad. Esto, como ya vimos anteriormente, no presenta un grado de desarrollo tan marcado en otros seres vivos.

Tales creencias epistémicas se mueven en el marco de una doble hermenéutica que, precisamente, supera la consideración clásica de la racionalidad. Esta doble hermenéutica, de la que nos habló Giddens (1976), implica dos marcos de significación: el mundo social *sensu stricto* y el metalenguaje científico. Por lo tanto, la doble hermenéutica giddensiana hace converger la subjetividad con la objetividad en un marco interpretativo común. Se establece, entonces, un contexto interpretativo de gran interés para la metadidáctica, puesto que, como veremos más adelante, es posible conjugar integrativamente el mundo informal subjetivo con el objetivo formal.

2.1.3. Justificación epistémica

Según nuestra perspectiva, estas creencias epistémicas necesitan de un justificador para poder afirmar que están justificadas epistémicamente. Según Grimaltos e Iranzo (2009), dicho justificador es aquel hecho, propiedad, estado o condición que hace que sea adecuado configurar o mantener una creencia epistémica. Ahora bien, este proceso de justificación resulta algo más complejo en didáctica que en otras ciencias, ya que en otras ciencias no se produce la convergencia de estos dos mundos de los que hemos hablado antes.

La noción de justificación es básica en la configuración del conocimiento de cualquier disciplina científica. Desde una perspectiva convencional, el desarrollo del conocimiento se basa en la elaboración de “creencias verdaderas justificadas” (Steup, 2008). Este autor parte de la expresión tradicional de justificación en filosofía. A saber: ‘s’ conoce ‘p’ si ‘p’ es verdadero y ‘s’ tiene una justificación (J) para creer ‘p’. Por lo tanto, el papel principal que tiene la justificación en el de-

sarrollo del conocimiento consiste en asentar los pilares del edificio de la verdad gracias a la aproximación a esta a través de la verosimilitud de las creencias de 's'. Esta consideración general relaciona la justificación de nuestra creencia con la verdad del conocimiento adquirido. De este modo, podríamos inferir si hacemos un planteamiento en negativo de tal enunciado, que si nuestras creencias epistémicas no están justificadas correctamente no podremos saber si 'p' es verdadero. Entonces nos cuestionamos si sería posible, a nivel metadidáctico, transmitir o conducir a los estudiantes por un conocimiento del que no tenemos la seguridad de que sea verdadero.

Según lo que nos muestra Steup, nos cuestionamos si sería posible, a nivel metadidáctico, transmitir o conducir a los estudiantes por un conocimiento del que no tenemos la seguridad de que este sea verdadero. Por ello, nos preguntamos también si el conocimiento que adquirimos por intuición nos permite justificar nuestra actividad didáctica posterior. Aclararemos esto en el capítulo siguiente.

Con anterioridad a la perspectiva expuesta por Steup, encontramos las consideraciones de Ernest Sosa sobre la justificación¹.

“La justificación epistémica es una propiedad normativa o evaluativa que comparte con esas propiedades generalmente tres características importantes. Es superveniente. Su atribución es universalizable. Y se rige por principios. Es superveniente, porque cuando se aplica a una creencia (o similar), deben existir propiedades más básicas de esa creencia, de modo que cualquier creencia con tales propiedades sea igualmente epistemológicamente justificada. Su atribución es universalizable porque si una creencia es epistemológicamente justificada, entonces cualquier creencia similar a esa creencia en todos los aspectos relevantes estaría igualmente epistemo-

¹ Epistemic justification is a normative or evaluative property that shares with such properties generally three important features. It is supervenient. Its attribution is universalizable. And it is governed by principles. It is supervenient because whenever it applies to a belief (or the like), there must be more basic properties of that belief such that any belief with such properties would be equally epistemically justified. Its attribution is universalizable because if a belief is epistemically justified, then any belief similar to that belief in all relevant respects would be equally epistemically justified. And it is governed by principles because the epistemic justification of a belief must always derive from certain intrinsic or relational properties of it, so that any belief just like it in respect of all such properties must be equally well justified. A principle is thus implied, one that governs epistemic justification by making it consequent on antecedent properties of belief

lógicamente justificada. Y se rige por principios porque la justificación epistémica de una creencia debe siempre derivarse de ciertas propiedades intrínsecas o relacionales de ella, de modo que cualquier creencia similar a ella con respecto a todas esas propiedades debe estar igualmente justificada. Se implica, pues, un principio que gobierna la justificación epistémica haciéndola consecuente con las propiedades antecedentes de la creencia” (Sosa, 1991, pp. 86-87).

En línea con lo que acabamos de exponer, parece obvio que, según la concepción epistemológica tradicional, un determinado conocimiento justificado será lo que nos permita materializar el edificio de la verdad a partir de los procesos de racionalización de la realidad. Ahora bien, tal y como apunta Iranzo (2012), creer que algo es verdad no es suficiente como para decir que se sabe o que se conoce. El valor que presenta la justificación epistémica dependerá –como también parece bastante evidente– de su vínculo, aproximación o correlato con la idea de verdad. Por ello, volviendo a Tarski, nuestro conocimiento didáctico debería estar asentado en un correlato entre lo real, lo epistémico y la realidad.

La verdad, la justificación y la racionalidad, en definitiva, conforman los pilares del saber científico humano. No podemos considerar que sean simples funciones que operan en el sistema social y psíquico para establecer procesos de observación (hablando desde la perspectiva de Luhmann). La verdad y la racionalidad, entonces, son procesos de significación simbólicos y hermenéuticos, en los que se busca correlacionar la realidad según los procesos cognitivos individuales, sociales y compartidos. Estos procesos de significación se producen en las personas y, por tanto, se pueden justificar en sus propios procesos mentales (internalismo) y como proceso de interrelación se pueden justificar también en la relación entre lo colectivo –lo social y cultural– y lo personal (externalismo).

Tenemos, entonces, un proceso de racionalidad directo, el presente a nivel interno en cada persona, que deriva, además, en un proceso de racionalidad mediado, externo, social. Ello hace que también se produzca un doble proceso de justificación: el adjetivado o personal y el social. Esta afirmación no es aceptada de manera general en las diferentes epistemologías, y menos aún en el ámbito de la metadidáctica. Los modelos, enunciados o razonamientos potenciales y susceptibles de ser admitidos como verosímiles científicamente implican, entonces,

una interpenetración entre el sistema psíquico (la persona) y el social. Este ámbito de interpenetración está configurado por un conjunto de subsistemas, entre los que se encuentra el educativo.

En este subsistema educativo, además de esta doble vertiente de la justificación racional (la adjetivada y la social), existe un tercer elemento de gran importancia a nivel didáctico: la cultura, lo compartido (entendido como sustrato que trasciende lo histórico y lo social tanto desde un punto de vista sincrónico como diacrónico). Este tercer aspecto, lo compartido o lo trans-subjetivo, no interviene directamente en la configuración racional del conocimiento, pero lo condiciona notablemente. Lo cultural podría ser identificado entonces con el paradigma, con lo civilizatorio, con lo espiritual o con lo simbólico. Este meta-elemento está conformado por un magma de significación (Castoriadis), basado en la conjugación entre lo racional-institucionalizado, lo racional-adjetivado y lo simbólico-hermenéutico. Se configura así una tríada que opera constantemente en lo didáctico, pero que no puede olvidar lo natural como sustento de todo este magma de sentido.

Por todo ello, y tras haber transitado por la naturaleza y ver cómo en ella se conforma lo relacional y lo racional, hemos llegado al mundo de la racionalidad como base fundamental del conocimiento científico. No obstante, esta racionalidad trasciende la realidad personal y común, conduciéndonos hacia un mundo trans-subjetivo: el mundo de sentido compartido. De ahí que hayamos esbozado la idea de trans-subjetividad como meta-estructura racional vinculada a lo cultural y, por ende, a lo socio-didáctico. Nos centraremos ahora, y para finalizar, en analizar la manera en que los elementos ontológicos naturales y los elementos racionales se conjugan con los procesos de enseñanza-aprendizaje, para poder alcanzar así la comprensión de la teoría didáctica, es decir, una metadidáctica.

2.1.4. Racionalidad, cultura, naturaleza y metadidáctica

El término *cultura* posiblemente sea uno de los más polisémicos que existen. Hay dificultades para su delimitación conceptual, puesto que, dependiendo de lo que se considere prioritario, el concepto tendrá un sentido u otro. De hecho, de-

bido a la estructura biológica humana, a la estructura social, las expresiones artísticas, religiosas, lingüísticas... la cultura no es un concepto inequívoco y estático, sino que posee numerosos factores que lo constituyen como una estructura diversa.

En un texto clásico, White (1959) mostró que lo cultural se identifica, de un modo u otro, con lo simbolizado. La cultura, y por ende lo simbolizado, será un fenómeno de comunicación entre una serie de objetos y unos actos. En este sentido, el autor diferencia dos contextos significativos: el somático y el extrasomático. Los símbolos, según esto, podrán ser considerados e interpretados en términos de su relación con lo humano o, en cambio, en términos de sus relaciones entre sí y con independencia de su relación con el organismo humano. Nos interesa, especialmente, la idea de que lo cultural es lo simbolizado.

Podríamos, entonces, considerar que la cultura se identifica con los símbolos que están justificados (a nivel interno, internalismo, y a nivel externo, externalismo), en función de los procesos de simbolización que han sido conformados trans-subjetivamente y que sustentan un ámbito imaginario y hermenéutico de explicación y comprensión de la realidad.

Esta afirmación en absoluto nos conduce al relativismo. Simplemente afirma la existencia de elementos compartidos que han sido generados en comunidad y que permiten una heurística de la realidad circundante. Por esta última razón, al hablar de cultura haremos referencia a lo expuesto por Emmanuel Mounier:

“Siendo la vida personal y no acumulación y repetición, la cultura no consiste en ningún terreno en el hacinamiento del saber, sino en una transformación profunda del sujeto que lo dispone para mayores posibilidades mediante más llamadas interiores. Como se ha dicho, la cultura es lo que queda cuando ya no se sabe nada: es el hombre mismo” (Mounier, 1990: 546).

La cultura, además, es un cruce de caminos entre la interioridad y la exterioridad humana, así como entre lo natural y lo social. Ello es así puesto que la racionalidad humana surge de la respectividad de la persona ante lo natural y de la relacionalidad de la misma con su entorno y con los otros. Los elementos onto-biológicos internos de cada persona configuran la justificación internalista de la razón puesta en marcha. Gracias a ella nos enfrentamos al mundo, lo aprendemos y, de manera preliminar, lo comprendemos. Ahora bien, como entre

otros muchos afirma Mounier, la persona se constituirá en el interior de una cultura.

A su vez, la persona irá introduciendo modificaciones, se producirán transmisiones deficientes de un suceso cultural o bien entrarán a formar parte del entorno cultural personas con otros comportamientos y modos de pensar. Será de esta manera como todas las culturas irán cambiando y evolucionando. Podemos repetir, entonces, que la cultura es el hombre mismo, aunque somos conscientes de que “decir que el ser humano es un ser cultural no es decir qué es la cultura” (San Martín, 1999, 118).

Por otro lado, solo a través de la inter-relación, únicamente a través de un proceso común de co-comprensión de la realidad circundante, podremos dotar de contenido y sentido los símbolos colectivos de nuestro sistema social. En esta línea de pensamiento, la didáctica, desde una perspectiva metadidáctica, toma una importancia inusitada.

La didáctica precisa tener muy presente nuestro fundamento ontológico, para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje holístico y dinámico. De ahí que la sociodidáctica necesite de un desarrollo de la respectibilidad y de la relacionalidad. Dicho de otro modo, estamos ante un momento social preñado de tecnología y ciborgización (Coca *et al.*, 2016) lo que está generando entornos educativos fuertemente condicionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Esta realidad educativa está obviando que los elementos onto-biológicos básicos de la persona, la respectibilidad y la relacionalidad, implican la relación del ser humano con las demás personas, consigo mismo y con su entorno natural.

“Estos elementos básicos de la persona [y también de la naturaleza] “se nos aparece[n] entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros. La experiencia primitiva de la persona es la experiencia de la segunda persona. El tú, y en él el nosotros, preceden al yo, o al menos lo acompañan. Es en la naturaleza material (y nosotros estamos parcialmente sometidos a ella) donde reina la exclusión, porque un espacio no puede ser ocupado dos veces. Pero la persona, por el movimiento que

la hace ser, se expone. De tal manera es, por naturaleza, comunicable, inclusive la única que puede serlo” (Mounier, 1990: 475).

Según lo expuesto, los artefactos epistémicos didácticos (teorías, modelos, enunciados, conceptos, metáforas, etc.) que sean empleados habrían de ser una respuesta a los caracteres relacionales y respectivos de la persona. Dicho de otro modo, el enfoque sociodidáctico que estamos planteando implica el diálogo (entendido en sentido etimológico) de saberes que convergen en un contexto transdisciplinar. En esta perspectiva, las alternativas epistémicas y los llamados paradigmas emergentes (frente a los dominantes y la univocidad epistémica y metodológica) tienen una importancia vital: el pensamiento africano, americano, tradicional, etc.

Esta perspectiva parece que nos conduce a un enfoque sapiencial, en el que la relación horizontal con la naturaleza y con el otro se torna fundamental. Pero, por otro lado, y en contraposición con el mito del progreso, el saber relacional/respectivo y su didáctica consiste en la transmisión de ese conocimiento desarrollado alrededor del fuego en las casas. Allí, en muchas culturas, era donde sea acercaban los espíritus y los muertos (Antón e Mandianes, 1998).

Entendemos que, en este tránsito, la cotidianidad, la realidad pasajera de la vecindad y de lo humano será vital en el quehacer didáctico. Tenemos, por tanto, una metadidáctica subversiva que combate, ‘vestidos y en zapatillas’, la concepción de la modernidad imperante del progreso sin fin y de una sociedad basada en la competitividad desmedida.

Por todo ello, podemos afirmar que el conocimiento racional ha surgido a través de un proceso evolutivo en el que se ha producido un notable incremento de la relacionalidad natural y, concretamente, personal. Asimismo, dicho conocimiento necesita también de elementos propios de lo cultural y lo simbólico, más vinculados a lo imaginario. Estos últimos son los que van a permitir la generación de los modelos, hipótesis o enunciados potencialmente verosímiles. Los unos y los otros son dos caras de una misma moneda.

La didáctica, por tanto, debe ser consciente de esta realidad onto-bio-educativa y llevarla a la práctica en su quehacer aulario. En caso contrario, esta ciencia sería reducida a una herramienta técnica, un artefacto especializado y/o normativizado de transmisión de información.

2.2. Análisis del internalismo metadidáctico: una perspectiva sociodidáctica

En esta búsqueda por asentar las bases de la ciencia didáctica, queremos seguir reflexionando sobre los posibles pilares epistémicos que la sustentan. Procederemos, así, a analizar el internalismo en el ámbito didáctico, pero desde una perspectiva sociodidáctica.

Partimos de la premisa de que el conocimiento educativo no puede, en ningún caso, obviar el condicionante social en el que se encuentra inmerso. Ahora bien, esto no quiere decir que la sociedad sea extrínseca al proceso del conocimiento. Por ende, hablar de condicionante social no implica, indefectiblemente, hacer mención de un externalismo epistémico. Por esta razón, es básico explorar qué tipo de justificación plantea la perspectiva epistémica del internalismo, y comprobar si ella tiene algún tipo de viabilidad y coherencia completa o parcial en la metadidáctica.

Ya hemos estudiado qué es la justificación epistémica. Ahora indagaremos en las explicaciones internalistas de dicha justificación en didáctica. Finalmente, conoceremos si este es un enfoque epistemológico viable en las ciencias de la educación. Hablamos, por tanto, de una suerte de configuración de un *corpus* epistémico propio para la didáctica general y para las didácticas específicas, que pueda ser compartido e identificativo de tal conocimiento. Con ello se busca sentar los cimientos de la justificación epistémica, la cual sirva de base a previsibles estrategias didácticas, lo más adecuadas posible, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo dicho, conviene recordar que las creencias sobre la naturaleza del conocimiento influyen en el aprendizaje y en la enseñanza (Bendixen y Rule, 2004). De hecho, Schraw y Olafson (2002) nos muestran que el mundo epistémico del docente (explícito y/o implícito) influye en el modo en el que el colectivo de profesores toma decisiones relacionadas con el currículo, la pedagogía, los procesos didácticos y el asesoramiento a las familias.

Ahora bien, antes de comenzar a desgranar el tema que nos ocupa, es conveniente tener presente que, a nivel epistémico, el contexto educativo no es sen-

cillo. En este sentido, Schraw y Olafson consideran que en el sistema educativo conviven tres entornos epistemológicos: el realista, el contextualista y el relativista. El primero asume que el conocimiento se adquiere gracias a un procedimiento de transferencia experta, a través de un fenómeno educativo pasivo. El segundo, el contextualista, considera que los docentes son facilitadores, y que colaboran con los estudiantes para que estos construyan, de manera compartida, su comprensión del entorno. Por último, los relativistas consideran que los estudiantes son independientes y crean su propio conocimiento de manera autónoma.

En relación a esto, al hablar sobre la justificación epistémica veíamos que, según la concepción epistemológica tradicional, será un determinado conocimiento justificado lo que nos permita materializar el edificio de la verdad. Apuntábamos, también, que creer que algo es verdad no es suficiente para decir que se sabe (Iranzo, 2012). No obstante, parece bastante evidente que el valor que presenta la justificación dependerá de su vínculo o aproximación a la idea de verdad.

De hecho, afirma Habermas (2011: 238) que, pese a que “la verdad no puede reducirse a la coherencia y a la aseverabilidad justificada, debe haber una relación interna entre verdad y justificación”. Parece, entonces, que el concepto de verdad (o su aproximación) y el concepto de justificación presentan una relación más o menos estrecha. El problema con el que nos encontramos ahora proviene de la existencia de gran cantidad de teorías sobre la verdad, que Nicolás y Frápolli (1997) diferencian de la siguiente manera: estarían las teorías de la correspondencia (Tarski, Putnam, Davidson, Carnap, Austin, etc.), las teorías pro-oracionales (Ramsey, Strawson, etc.), las fenomenológicas (Husserl, Ortega y Gasset, Ricoeur, Zubiri, etc.), las hermenéuticas (Heidegger, Gadamer, Foucault, etc.), las coherenciales (Neurath, Hempel, Rescher, etc.), las pragmáticas (Peirce, Haack, Rorty, etc.) y las intersubjetivas (Apel, Habermas, Lorenz, etc.).

Estas diferentes teorías tienen maneras distintas de establecer sus procesos de justificación de la verdad. En este trabajo no podemos analizar todos los posibles tipos de justificación inherentes a las diferentes teorías de la verdad. Como hemos indicado, simplemente nos preocuparemos de aquel tipo de justificación epistémica denominada internalismo. Esta perspectiva puede ser dividida en internalismo simple e internalismo de estatus (Grimaltos e Iranzo, 2009). El primero hace referencia a que el justificador se encuentra situado en lo interno de la mente de la persona. El segundo considera que nada puede ser un justificador a menos que la persona sea o pueda llegar a ser “consciente” de que efectiva-

mente lo es. De cualquier manera, el internalismo radica su concepción de la justificación en la racionalidad (Kelley, 1991). Entonces la justificación es un concepto normativo, basado en unos estándares epistemológicos que nos permiten llegar a conclusiones verificables.

Esta idea es básica para defender una metadidáctica justificada en procesos de desarrollo epistémico racionales y pragmáticos. De ahí que sea posible y necesario defender que la práctica socio-didáctica habitual no puede estar basada en elementos a-rationales, en una justificación epistémica meramente ‘aplicadora’ o exclusivamente teórica. A nuestro juicio, la metadidáctica integra la dualidad epistémica expuesta por Colom Cañellas (1992), esto es, la perspectiva epistemológica pragmatista-utilitarista de la Teoría de la educación y la perspectiva epistemológica racional de la Filosofía de la educación. No es el momento de ahondar este aspecto, simplemente lo dejaremos indicado.

2.2.1. Internalismo

Para hablar del internalismo haremos mención a la concepción tradicional expuesta por Laurence Bonjour², cuando se pregunta sobre cuáles son los elementos de los que depende la justificación epistémica y que, en nuestra opinión, conjuga el internalismo simple y el de estatus:

“La justificación epistémica depende enteramente de elementos que son internos a los estados mentales conscientes del creyente, donde estos estados son al menos en principio accesibles a la reflexión consciente” (Bonjour, 2003: 7).

Este autor establece también una serie de dicotomías en las actuales perspectivas epistémicas. Por un lado estaría el fundacionalismo y el coherentismo.

² Epistemic justification depends entirely on elements that are internal to the believer's conscious states of mind, where these states are at least in principle accessible to conscious reflection.

El primero, de manera muy resumida, considera que la justificación epistémica deriva, en última instancia, de las creencias “fundacionales”, cuya justificación no depende de la justificación de otra creencia o, si se prefiere, no deriva de una serie de relaciones de coherencia, acuerdo o apoyo mutuo entre creencias (BonJour y Sosa, 2003). Es decir, los enfoques fundacionalistas o fundamentalistas afirman que la justificación de cualquier creencia nos remite, forzosamente, a un conjunto de creencias básicas, cuya justificación se asienta en una serie de propiedades intrínsecas a dichas creencias (por ejemplo, su auto-evidencia) (Pinto, 2004). En cambio, el coherentismo, como se puede imaginar, supone que un sistema de creencias deberá estar justificado a través de su coherencia interna y, por tanto, gracias a la relación de justificación del conocimiento de dicho sistema (Pinto, 2004).

Por otro lado, BonJour (BonJour y Sosa, 2003) considera que, además de la dicotomía fundacionalismo/coherentismo, podemos encontrarnos con la dicotomía internalismo/externalismo, de la que ya hemos hablado previamente. Estas dos dicotomías generan la siguiente tetralogía: fundacionalismo internalista, fundacionalismo externalista, coherentismo internalista y coherentismo externalista.

En este trabajo no vamos a analizar la dicotomía fundacionalismo o coherentismo. Nos ocuparemos del internalismo en general para simplificar nuestro análisis metadidáctico. Dejamos para otras ocasiones el estudio de estas particularidades epistemológicas. En este sentido, coincidimos con la idea de King (2000), cuando afirma que el internalismo plantea que todas las condiciones que determinan la justificación hacen referencia a estados mentales a los que, presumiblemente, el sujeto tiene acceso inmediato. En relación a esta idea general podemos ver, con claridad, que para esta perspectiva el sujeto encontrará justificado creer algo (p) cuando haya tenido experiencia de E (con cierto contenido perceptivo) y, creyendo ese algo (p), describirá su experiencia de E ateniéndose al contenido perceptivo del que hablamos previamente (Feldman, 2006). Ahora bien, las experiencias perceptivas (entendidas como sensaciones conscientes) pueden no tener correlato con lo real, lo que traería consigo un tipo de análisis epistémico diferente al que estamos realizando en esta ocasión (Coca, 2017; Grimaltos e Iranzo, 2009; García-Carpintero, 2005).

El internalista, entonces, es aquel que acepta aquellas creencias que tienen buenas razones para ser verdaderas. Si no fuese así, repetimos, se aceptaría una creencia en ausencia de tal razón, no se buscaría la verdad y, por lo tanto, tampoco se enseñaría. Se podría decir, en tal caso, que aceptar esto es epistémica-

mente irresponsable (BonJour, 1980). El problema de esta perspectiva epistémica, según nos muestran Grimaltos e Iranzo (2009), está en si no se apela a algún factor objetivo (u objetivable). En tal caso, según estos autores, careceríamos de un criterio que permita discriminar cuándo algo constituye evidencia/justificación de una determinada creencia.

De hecho, BonJour (2009: 28) es muy consciente de que el sentido común o la intuición sobre casos particulares son parte esencial y central de la base de nuestra comprensión y de la delimitación de conceptos como el de conocimiento. A lo que nosotros añadimos que el sentido común y la intuición también son importantes en la didáctica (Moreno, 2011; Novoa, 1999; Talanquer, 2010).

No obstante, no estamos afirmando que el desarrollo del conocimiento didáctico esté sustentado exclusivamente en procesos intuitivos y de sentido común. Si nos basáramos solo en el sentido común o en la intuición no podríamos establecer si algo es erróneo o verdadero, ya que todo nuestro conocimiento se fundamentaría en procesos de supuesta justificación subjetiva. Por esta razón, para BonJour es necesario considerar la globalidad del proceso de justificación del conocimiento como fenómeno pilar de nuestro conocimiento. Entonces, cuando se produzca la introducción de nueva información en el sistema, este *input* tendrá que ajustarse coherentemente al sistema de creencias epistémicas. Además, el desarrollo del conocimiento didáctico proveniente de la práctica cotidiana en el aula también sufre un proceso de ajuste y acomodación mental dentro del sistema de creencias justificadas y compartidas por la comunidad científica educativa.

2.2.2. Internalismo metadidáctico

Comenio (1922), fundador de la didáctica actual, estableció que la didáctica debería seguir el orden natural de las cosas. De ahí que el orden que establecemos en la enseñanza escolar deba ser análogo al de la Naturaleza. Con posterioridad a este autor, pensadores como Durkheim (1976), Dewey (1971) o Freire (1980) han relacionado la educación y su didáctica con la sociedad. Al fin y al cabo, argumentan de un modo u otro estos autores, la educación es un producto social.

Recordemos que la concepción internalista afirmaba 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 lo relativo a la didáctica, podemos comprobar que el planteamiento de Comenio es internalista, y considera que solo un correcto desarrollo de la razón en el ser humano será lo que le permita a este ser virtuoso. Este desarrollo virtuoso será posible gracias al sometimiento a disciplina. En las escuelas, los estudiantes deben ser instruidos en los diversos saberes de la cultura humana. Por ello debemos ser instruidos en los fundamentos, en las razones y en los fines de las cosas que existen. Así mismo, afirma Comenio, la esencia de nuestra alma está constituida por tres potencias: el entendimiento, la voluntad y la memoria. Con el desarrollo interno de estas capacidades podremos lograr esa vida virtuosa de la que hablábamos.

Como resulta evidente, la didáctica comenzó, como muchas otras ciencias, partiendo de un principio internalista, y concediéndole gran relevancia a los elementos internos de nuestra mente. Además, el internalismo centra su interés en los procesos metodológicos, en los enunciados epistémicos, en los marcos conceptuales, en los análisis racionales, en las teorías y en el progreso científico. Por lo tanto, los factores internos del conocimiento se encuentran circunscritos al ámbito lógico-conceptual (Martini, 2011).

Para el internalismo, existen factores sociales que condicionan —en parte— a la ciencia; ahora bien, estos factores externos son independientes de los factores internos epistémicos, que son los que verdaderamente permiten que la ciencia avance y progrese. Esta idea está presente en la sociología de la ciencia mertoniana (Merton, 1984 y 2013). De hecho, Merton muestra el proceso de institucionalización inicial de la ciencia gracias a la estima social de la misma en aquella época. Ahora bien, repetimos, ello no afecta a los procesos epistémicos internos de la misma.

Pues bien, a nuestro juicio, las consideraciones de Comenio y de Merton encuentran cierto paralelismo a través del internalismo científico, pero siendo conscientes de la existencia de factores sociales que pueden condicionar el desarrollo de la propia ciencia. Este hecho no quiere decir que podamos afirmar que la metadidáctica es simplemente externalista. El conocimiento didáctico necesita ser analizado, evaluado, estudiado y contrastado racionalmente.

Como ha mostrado Paul Boghossian (2009) la perspectiva externalista, aunque él hace mención exclusiva del constructivismo extremo, adolece de un problema relacionado con la simetría de la verdad y, por ende, con la simetría de la justificación. Afirma Boghossian (2009: 161) que

“[...] es dudoso que todas las creencias admitan ser tratadas simétricamente respecto de la verdad. Algunas proposiciones son tan obvias que sería difícil explicar la creencia en ellas en términos de las mismas causas que explican la creencia en sus correspondientes negaciones”.

Por otro lado, y apoyándose en lo anterior, considera que una perspectiva constructivista (y externalista) rechazaría la posibilidad de todo principio de racionalidad. En este sentido, Dupré (1993) apunta también que afirmar que las creencias científicas podrían explicarse según propósitos, intereses o prejuicios de las personas que hacen ciencia implica negar lo que él denomina tenacidad de la naturaleza.

Una idea semejante expone Xavier Zubiri, cuando diferencia entre nuda realidad y las cosas-sentido (Zubiri, 1989). Esta distinción será constituida, para nosotros, por lo real (lo óntico) y la realidad (lo hermenéutico).

“Por eso la mente, al conocer, se apropia de la forma de una cosa, la trae hacia sí; pero, como es evidente, no la trae junto con su materia, o físicamente, lo cual sería imposible, sino que la trae intencionalmente, o psíquicamente.” (Beuchot, 2011: 29).

En esta doble codificación entre lo real y la realidad encontramos el gozne epistémico de la didáctica y de las ciencias de lo educativo. Esto hace que tenga sentido la perspectiva del docente como hermeneuta (Esteban, 2002; Romero, 2004 y Francisco *et al.*, 2016). Desde esta visión de lo educativo, el docente se convierte en un mediador entre la experiencia de vida y las narrativas de los otros que configuran la cultura. Ahora bien, esto sucederá —a nuestro juicio— desde un planteamiento internalista, en el que la aproximación didáctica a lo real pueda ser verosímil y, por tanto, analógica y prudencial.

Rechazamos, entonces, una hermenéutica subjetivista extrema, plurívoca y antirrealista. Tampoco admitimos el realismo hipertrofiado, la univocidad y el objetivismo exacerbado. Argüimos que la didáctica y todas las ciencias de la educación son internalistas en cierto grado. Por mucho que uno se considere constructivista, lo real se impone en el proceso educativo. El docente, como mediador, se ocupa de ayudar al discente en el conocimiento de los objetos que este tiene en su entorno.

Pero estos objetos son materiales, y la creencia epistémica sobre los mismos termina, de un modo u otro, estando justificada por los elementos intencionales de cada persona (Beuchot, 2011). Esto también lo afirman Colom y Mèlich (1994: 59) cuando exponen lo siguiente:

“La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos. Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la razón moderna”.

Los centros educativos presentan, por tanto, una racionalidad internalista que, paulatinamente, parece estar en transformación. De hecho, Colom y Mèlich (1994) afirman que el saber, en un futuro, ya no estará asociado a la formación de las personas. Ello traerá consigo una ruptura de la noción establecida por Johann Friedrich Herbart sobre la educación como *bildung*. Este concepto, en sus inicios, mantuvo una estrecha relación con los procesos de auto-observación y auto-reflexión, a través de los cuales se puede percibir el mundo y la naturaleza, llegando a ser importante en el fundamento de la concepción alemana de *Bildung* (Horlacher, 2014).

Esta idea también se puede encontrar en pensadores clásicos de la educación como Kant, Herder, Lessing, Schleiermacher, etc. Para ellos, como ha expuesto Klafki (1990) el sujeto desarrolla su racionalidad, su capacidad de autodeterminación, su libertad de pensamiento y acción dentro de procesos de apropiación de su entorno a través de un itinerario que podría ser denominado como objetivación cultural. A partir de esa apropiación se hace necesaria una discusión crítica de las diversas objetivaciones culturales anteriores a uno mismo (Klafki, 1990). Esta idea, más o menos matizada, permanece en la actualidad:

“Mantenemos el principio de que el conocimiento tendríamos que apreciarlo por su capacidad formativa, así como la capacitación que esos procesos permiten en orden a poder ejercer la autonomía y la libertad” (Gimeno Sacristán, 2013: 40).

Ahora bien, no es conveniente caer en procesos de exclusión epistémica proveniente de la hipertrofia de determinados conocimientos fundamentalmente teóricos. Es evidente que el conocimiento práctico, experiencial, también es vital para la evolución y desarrollo del conocimiento didáctico.

Por todo lo antedicho, podemos decir finalmente que la ciencia didáctica presenta, en parte, cierto carácter internalista. Argüimos que dicho carácter interna-

lista tiene su razón de ser en los procesos de justificación que los científicos de la educación realizan en su desarrollo epistémico y en el análisis de la información obtenida a través de su práctica de aula.

No obstante, y si bien creemos haber ayudado a asentar los procesos de avance del conocimiento científico sociodidáctico, queremos subrayar una vez más que, a nuestro juicio, el internalismo no puede ser de ningún modo la única justificación epistémica de la ciencia didáctica. En este sentido, resulta evidente que no todos los aspectos de la disciplina se pueden explicar desde el internalismo, por lo que consideramos imprescindible el estudio de otras aproximaciones, las cuales aporten nuevas bases externalistas al conocimiento científico de la disciplina. Tal tarea excede la presente Tesis doctoral. Queda, por tanto, emplazada para futuras indagaciones epistemológicas.

(3)

Entre la
hermenéutica
analógica y la
acción
sociodidáctica:
en busca de un
mapa para
interpretar el
texto aulario

3.1. Hermenéutica y sociodidáctica reflexiva. Fundamentos para una interacción teórico-práctica

Como hemos venido reiterando, defendemos la relación entre HA y sociodidáctica como interacción que contribuye a una mejor prospección de la teoría y la praxis aularias. Para ello partimos 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: 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 propósito fundamental de análisis epistemológico, sino también importante foco de interés disciplinar.

En este capítulo pretendemos seguir indagando sobre la capacidad analítica de la hermenéutica como herramienta factual y, añadimos, metodológica, sistemática y sutil, para comprender la sociodidáctica. El objetivo es partir de la interacción disciplinar entre HA y sociodidáctica, para encontrar territorios comunes que ayuden a trazar mapas interpretativos (generales y particulares) del texto aulario. La idea fundamental es apoyar una metodología y epistemología facilitadoras (y no coartadoras) de la práctica sociodidáctica.

Esta búsqueda incluye tanto el estudio de los fundamentos especulativos que sustentan la aproximación teórica, como la práctica de los procesos docentes y discentes en el aula. Asimismo, y dado el carácter intrínseco de lo social en el ámbito educativo, necesitamos de un espacio de conocimiento en el que las ciencias sociales y de la educación se imbriquen en un marco único, el cual posibilita una interpretación común. Como hemos visto, llamamos a este ámbito *sociodidáctica*.

Tal y como decíamos, y tomando en cuenta dicha interacción disciplinar y teórico-práctica, vemos que la hermenéutica no solo sirve de sustrato epistémico e instrumento metodológico de la disciplina sociodidáctica. En su intento por analizar y comprender los diferentes ángulos de la sociedad, confirma, además, la sociodidáctica como objeto y marco de estudio para comprender la realidad que nos rodea.

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

Defendemos que una aproximación rigurosa y abierta ha de participar de supuestos ontológicos, antropológicos y también éticos (Beuchot, 2000, 2004 y 2011). Esta es la razón de ser del capítulo anterior. No obstante, y si bien creemos haber dejado claro que somos conscientes de la importancia de lo óntico para el desarrollo de la ciencia en general y la didáctica en particular, a partir de ahora nos centramos especialmente en la *episteme* sociodidáctica (con una base óntica, eso sí).

De este modo, y con el objetivo de profundizar en las dinámicas sociodidácticas desde un punto de vista hermenéutico analógico, nos internaremos por algunas de las concomitancias entre sociodidáctica y HA. Tomamos esta última como epistemología y como metodología del *docens* y el *utens* para entender, explicar y aplicar (interpretar y comprender) los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto, partimos de la hipótesis de que HA y sociodidáctica comparten dinámicas cognoscentes e interpretativas similares. Optamos por un análisis integracionista, con el fin de apoyar el conocimiento de la ciencia didáctica desde una interdependencia tanto disciplinar como metateórica, especulativa y práctica. La intención es demostrar que, como marco interpretativo, la HA ayuda a com-

prender (y, por ende, a mejorar) el texto aulario, tanto en su ámbito teórico y metateórico como en la aplicación sociodidáctica. Para tal fin, analizaremos las bases hermenéutico-analógicas en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los paralelismos existentes entre investigación hermenéutica y docente.

Inisistimos en que es obvio que tal conocimiento no puede seguir un itinerario fijo, pues la realidad aularia no es un sistema estático. Como veremos, y entendida esta como subsistema sociodidáctico, se encuentra sujeta a sus particulares dinámicas, determinadas por las variables textuales y contextuales.

En este orden de cosas, la perspectiva hermenéutica nos acerca naturalmente a una aproximación sociocomunicativa de la didáctica. Asimismo, y en esa interrelación especulativo-empírica que hemos venido defendiendo desde las *epistemes* hermenéutica y metadidáctica, el marco no puede ser otro que la tradición reflexiva de la didáctica, en tanto en cuanto corriente basada en la vinculación teórico-práctica.

Partimos del siguiente supuesto: si la tradición aplicativa de la didáctica está directamente emparentada con el positivismo, y la creativa con la hermenéutica ontológica de Gadamer (2012), podemos considerar que la didáctica reflexiva tiene evidentes nexos con la hermenéutica analógica. Frente a la tradición aplicativa de raíz positivista, la aproximación reflexiva y su apuesta interactiva está lejos de pretender ser lineal y unidireccional (*cf.* Bobbit, 1918). En la circularidad entre lo especulativo y lo empírico, dicha tradición no supedita la teoría a la praxis, tal como ocurre en la corriente creativa. Esta última tradición, que antepone la práctica a la tarea teórica, tiene su raíz en una hermenéutica de corte ontológico. De este modo, pone en diálogo a Gadamer, el pragmatismo de Dewey y Peirce, la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la sociología del conocimiento (*Cif.* Sierra y Arizmendiarrreta, B. y Pérez Ferra, M., 2007).

Por su parte, la tradición reflexiva recoge lo mejor de los aspectos aplicativos y creativos, y centra su interés en la interdependencia entre teoría y práctica, *docens* y *utens*. Opinamos que, en esta defensa de lo teórico y su horizontalidad con la praxis, subyace la búsqueda de una teoría de la educación con bases metateóricas y filosóficas. De ello se deduce que la didáctica reflexiva contiene esa misma vocación de encuentro y equilibrio entre especulación y empiria, positivismo y relativismo, que hallamos en la hermenéutica analógica y la metadidáctica.

A este mismo respecto, convenimos con Sierra y Pérez en defender la búsqueda y consolidación de una epistemología didáctica como fuente de resolu-

ción de problemas, es decir, como “necesidad”, y no como “lastre”. En este afán, los capítulos anteriores trataban de sentar los pilares epistémicos; ahora intentamos que dichos pilares ayuden en la labor resolutive. Esto es: hallar un mapa interpretativo que genere itinerarios de interpretación y comprensión del texto aulario.

Reiteramos que la indagación epistemológica ha de contribuir a mejorar (y no a obstaculizar o complicar inútilmente) las reflexiones y el ejercicio diario de los docentes. Sin esto, la actividad educativa carecerá de bases científicas y, por ende, las disciplinas educativas se mantendrán en una suerte de internalismo ingenuo, arbitrario y bienintencionado, pero sin bases sólidas a las que aferrarse ni mapas a los que acudir en el ejercicio comprensivo.

En el área que nos ocupa, esto exige de esa sociodidáctica reflexiva, que se constituya en respaldo eficaz para la comprensión, puesta en marcha y desarrollo de los procesos sociales y didácticos. Tal intención implica una acción especulativa que se piense a sí misma como parte activa de un estrecho vínculo bidireccional con la praxis, es decir, la visión circular que la tradición didáctica reflexiva tiene de ambas. O lo que es lo mismo: una indagación teórica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se entienda no como constructo aislado de la acción sociodidáctica y, de este modo, se mantenga unida a la realidad aularia.

Existe una larga tradición que asocia el enfoque interpretativo-simbólico a la perspectiva creativa y/o práctica de la didáctica. En este trabajo se opta por una hermenéutica de base *epistémica*. Tal y como hemos indicado, y aunque ya hemos mostrado que no renunciamos a lo ontológico como sustrato original de lo epistemológico, partimos de una hermenéutica, sí, pero de una hermenéutica con vocación metodológica. Esto es, epistémica más que óptica

Es el anhelo de superar la dicotomía teórico-práctica (tanto en el ámbito hermenéutico como en el sociodidáctico y en la conjugación de ambos) el que nos impulsa a esa didáctica con base hermenéutica y herencia reflexiva. Libre, por tanto, de otorgar supremacía a la empiria.

De otra parte, creemos que un análisis hermenéutico y sociodidáctico del aula lleva a entender esta como a) flujo comunicativo o textual y b) espacio comunitario en el que convive un determinado grupo social, con sus propias normas, metanormas y organización. Ello implica que los docentes y los discentes, como autores y receptores del texto sociodidáctico, son co-constructores de un relato o narrativa social y educativa, entendida dicha narrativa en términos ricoeurianos

(Ricoeur, 2008). Por esta razón, en ella se unen como hemos mencionado el aspecto reflexivo de la didáctica y los aspectos sociocomunicativos.

En síntesis: proponemos una sociodidáctica de tradición reflexiva con base socio-comunicativa, sustentada por una dimensión hermenéutica (más concretamente analógica), que aporte el equilibrio necesario para una aproximación flexible, sutil, eficaz y horizontal entre la teoría y la praxis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus condicionantes sociales.

3.2. La mente hermenéutica y la acción sociodidáctica

Según el *principio de complementariedad*, el ser humano es incapaz de “agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje” (Martínez Miguélez, 2008: 34). Por tanto, en un sentido amplio, y consciente o inconscientemente, el método hermenéutico dialéctico es, según este autor, el más usado por todo investigador y en todo momento. Esto significa que la mente humana es por naturaleza interpretativa, es decir, hermenéutica.

Convenimos con Giddens (2001) en que la hermenéutica no es, pues, coto privado del investigador social. Muy por el contrario, la practica todo el mundo. Mas su explicitación implica ser conscientes del proceso, y por consiguiente poner de manifiesto el ‘saber hacer’ tácito hermenéutico.

Planteamos la acción sociodidáctica como hecho hermenéutico analógico, comunicativo e investigador teórico-práctico (reflexivo). Consecuentemente, parece conveniente analizarla desde perspectivas comunes a tales ámbitos. Tal óptica requiere de esa mirada abierta y transdisciplinar, capaz de un multiperspectivismo y complejidad disciplinar y metodológica, que venimos defendiendo.

Lo expuesto nos acerca nuevamente a la lógica integracionista ferratiana (Ferrerer, 1965), al producirse un encuentro entre lo natural y lo social. Entendemos que, tanto la investigación interpretativa como la sociodidáctica y su combinación, son similares a todo proceso de conocimiento humano. La diferencia es que aque-

llas son sistematizada gracias a procesos epistémicos, capaces de explicitar y, si se nos permite, ‘metodologizar’ de forma abierta y flexible, lo óntico. Se trata, en suma, de imprimirle un dinamismo epistemológico a las verdades ontológicas, más estáticas¹.

Dichas acciones tienden puentes entre los dos ámbitos. Gracias a la razón e intuición didácticas (en sus sentidos aplicativo y curricular, de una parte, y artístico y tecnológico de otra), es posible el establecimiento y la sistematización de los métodos hermenéuticos y sociodidácticos a partir de las bases, estáticas y dinámicas, de ambas.

Reiteramos que el proceso cognoscente del ser humano no entiende de métodos, sino de una suerte de multiperspectivismo ‘panparadigmático’ cuyo fin último es la eficacia en la búsqueda de soluciones. Así, en los procesos comprensivos humanos,

“la decisión es tanto más sabia cuantos más hayan sido los ángulos y perspectivas bajo los cuales fue analizado el problema en cuestión. Por consiguiente, la investigación científica con esta orientación paradigmática transdisciplinar consistiría, básicamente, en llevar este proceso natural a un mayor nivel de rigurosidad, sistematicidad y criticidad” (Martínez Miguélez, 2008: 31).

En estas tendencias innatas de búsqueda del conocimiento, los métodos y paradigmas no son unívocos y restrictivos, pues están guiados por un anhelo que no entiende de exclusiones técnicas ni metodológicas. Antes bien, la razón y la intuición intervienen en el uso de determinados métodos, en un proceso que será tanto más acertado cuanto más hábiles seamos en el arte de la sutileza y la pru-

¹ 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 *adeaquatío*. 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, J. (2016) “Le sens de l’adeaquatío. De la vérité des choses et de celle de la connaissance” en NICOLÁS, F. y GRONDIN, J. (coords.) *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Madrid, Tecnos. 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.

dencia. Tal elección tendrá, por tanto, más que ver con el contexto, las circunstancias y las necesidades planteadas por el objeto de estudio, que con un determinado paradigma.

Una lógica investigadora de estas características nos lleva, entonces, a entender la misma como proceso similar a todo acto interpretativo-comprensivo humano. Las mayores exigencias del estudio científico requerirán de un entrenamiento mayor, pero no diferente. La divergencia radica en esa mayor explicitación, rigurosidad y sofisticación que la dinámica científica exige. No en vano dotar a la exploración de un carácter investigador no es sino ordenar y sistematizar la vocación interpretativo-comprensiva del ser humano. Así, la investigación hermenéutica no sería más que una aplicación, deliberada y metódica, eso sí, de dichas habilidades.

En cuanto a la didáctica, en el capítulo anterior veíamos que, si seguimos a Comenio (1922), las estructuras de la enseñanza escolar han de ser análogas a las de la Naturaleza. Como señalábamos al respecto, tal concepción nace y deviene en una idea internalista de la didáctica. Recordemos que esta 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.

Al relacionar este planteamiento con la sociodidáctica, argüimos que, al ser la educación un producto social, dicha disciplina puede ser analizada desde planteamientos internalistas (que no excluyen lo social), pero sin caer en un subjetivismo exento de rigor epistémico. De otra parte, parece evidente que la sociodidáctica compartiría con la investigación interpretativa el “esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten [en el caso de este última] la mejor interpretación de la tarea docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes” (Medina Rivilla y Mata, 2009: 7).

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: 162). La reflexión, la intuición y la empatía, que Montoya (1997) entiende fundamentales para conocer el espacio educativo desde una perspectiva etnográfica, se revelan así cualidades fundamentales para un estudio integrado, abierto, flexible y riguroso.

De lo anterior se desprende que un buen docente habrá de entrenar sus ca-

pacidades observacionales e interpretativas, en aras de una mayor comprensión del texto aulario. Según estos planteamientos, 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).

Es obvio que todo proceso comprensivo con ánimo de plenitud viene definido por la intención de aprehender, del modo más completo posible, el texto a interpretar. El viaje comprensivo transcurre, de esta forma, de una mayor a una menor superficialidad, dinámica en espiral (hermenéutica) que pretende ganar en penetración pero también en multiplicidad. O lo que es lo mismo: se trata no solo de traspasar las capas hasta llegar a los sentidos más recónditos (verticalidad) del hecho sociodidáctico, sino además de encontrar el máximo posible de perspectivas de sentido o incluso varios sentidos (horizontalidad).

Ciencia y arte de la interpretación, la hermenéutica, como se encarga de señalar reiteradamente Beuchot (2000, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2015, etc.), interviene donde no hay un único sentido, pues requiere de la polisemia para que los mecanismos interpretativos se pongan en marcha (si no hay significación múltiple no habrá necesidad de interpretación). De este modo, en la tarea interpretativa del texto aulario, la sutileza interviene como herramienta fundamental para comprender el significado contextual en toda su magnitud y coordenadas (horizontal y vertical).

3.2.1. El aula como subsistema social

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 sociodidáctica. No en vano se trata de un sistema social complejo y autónomo, cuya observación necesita de la convergencia entre la mirada especulativa y empírica, tanto en un sentido hermenéutico como didáctico y social.

En un sentido sociodidáctico, y como interacción grupal, el aula participa de las complejidades y rituales propios 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: 83).

Entendida como micro-sociedad y organismo vivo, el aula es una realidad altamente contextual y contextualizada. La importancia del contexto en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje implica, de este modo, un análisis hermenéutico analógico, que admita una ‘verdad’ del texto jerarquizada, contextualizada y contextualizadora. Podemos concluir, por tanto, que, como herramienta analítica flexible y de vocación equilibradora, la hermenéutica analógica aporta técnicas tanto estáticas como dinámicas en la tarea de interpretar reflexivamente el texto aulario, mejorar la relación entre teoría y práctica y, por ende, la calidad y evolución de los procesos sociodidácticos.

Erickson (1989), quien reclama la conversión del docente en investigador “por derecho propio”, insiste en que el enfoque interpretativo es la mirada más cercana a la del docente. Así lo entiende también Bolster (1983, cit. por Erickson, 1989), al concluir que el modelo interpretativo es el que tiene mayor potencial para generar conocimientos a la vez útiles e interesantes para el profesorado.

Ya hemos visto que la hermenéutica analógica combate la relativización extrema, gracias a una jerarquización de la verdad que proporciona mecanismos analogizantes. Defendemos que esta ‘escala’ de una verdad abierta, flexible y con gradaciones bien puede ser aplicada, asimismo, para entender la dinámica aularia. La optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje pasa por itinerarios reflexionados y previamente diseñados, pero con la suficiente flexibilidad y relativización controlada para una adecuación (creativa, experiencial y reflexiva) constante.

Según esta aproximación al conocimiento, el modelo hermenéutico analógico asume la imposibilidad de entender desde el cientificismo positivista el sentido de las acciones humanas y de la vida social (y, añadimos, sociodidáctica). Es por esto por lo que abandona las nociones de descripción, explicación y control cuantitativo, para centrarse en procesos cualitativos de corte interpretativo, comprensivo y simbólico. Ya hemos profundizado en estos aspectos en las páginas anteriores, más epistemológicas. Basta concluir aquí que toda investigación de corte cualitativo tiene matices analógicos, pues cotidianidad y científicidad, subjetividad y objetividad, convergen en ella.

Podemos señalar, entre otras, las siguientes aplicaciones: al círculo o espiral hermenéutica, en donde la innovación será la que evite la circularidad reiterativa; la distinción entre entender y comprender (lo que en nuestra opinión bien podríamos asociar con el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, 2002); la dialéctica entre tradición y creatividad; convergencia y divergencia; innovación y capital simbólico acumulado; imaginario instituido e instituyente (Castoriadis, 2013), etc.

Como puede verse una vez más, las concomitancias entre hermenéutica analógica y sociodidáctica son muchas.

3.2.2. El aula como utopía

“La analogía implica una dialéctica o dinámica entre lo universal y lo particular, que quiere apresar lo más que sea posible de lo universal, pero sin olvidar su dependencia de lo particular y el predominio de este último” (Beuchot, 2011:113). Entendemos que tal actitud integradora halla, desde perspectivas respetuosas con lo uno y lo diverso, cierta equiparación con la necesidad de equidad y atención a la diversidad en el aula. Esto viene a confirmar, nuevamente, la necesidad de una visión hermenéutica del docente (metahermeneuta en terminología de Francisco Carrera, 2016), así como de una sociodidáctica analógica y prudente.

Por otra parte, entendemos que hermenéutica analógica y docencia tienen, como actividades reflexivas teórico-prácticas, idéntica necesidad de intersubjetividad y diálogo crítico. Si en el fondo de la hermenéutica subyace una concepción del ser humano libre y dialogante (Beuchot, 2011), parece obvio que la escuela debería participar de la misma ambición *utopizante*.

En el aula, como en la praxis hermenéutica, “conviene no esperar un diálogo con fáciles consensos, un diálogo univocista; tampoco un diálogo equívoco, que sería un diálogo de sordos, o un monólogo compartido, sino un diálogo analógico, proporcional, realista y crítico, a la vez humilde y seguro” (Beuchot, 2011: 111-112). A partir de tales premisas, y en la apuesta por la diversidad y la semejanza, la HA aplicada a la socio-didáctica contribuye a potenciar una escuela que

“recoja de manera equitativa y proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas; de eso se trata en la analogía, y en esa línea debe andar una hermenéutica analógica, sobre todo planteada para la educación, ya que ésta consiste en la transmisión y la recepción de la cultura, a veces híbrida y compleja” (Beuchot, 2007: 14).

En este sentido, y en su ánimo de conferir a la hermenéutica analógica no solo un fin contemplativo sino también transformativo (y, añadiríamos, perlocutivo), Beuchot defiende que una teoría de la educación supone una cosmovisión filosófica, en la medida en que presupone una imagen a alcanzar del ser humano. Esto es, precisamente, lo que se va a conseguir gracias al proceso educativo (Beuchot, 2007). La tendencia a lo utópico es, por tanto, afín tanto a la hermenéutica analógica como a una sociodidáctica comprometida con el estudiante y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La atención a lo utópico como reacción ante el ambiente y su reconfiguración conforme a un patrón humano (Mumford, 2013) participa de idéntica visión holística que la hermenéutica analógica y la metadidáctica. Según esto, la hermenéutica y la educación comparten la voluntad en pro de la (auto)transformación y (auto)trascendencia.

“Implicarse de forma apasionada en el futuro es una acción que alberga una dimensión utópica. Este carácter utópico de la práctica educativa se manifiesta incluso en la propia esencia de la conjunción de la filosofía, la reflexión que emprende una *búsqueda para comprender* la realidad, y la didáctica [...] (Azêredo Rios, 2003: 13)

El subrayado no es nuestro, pero bien podría serlo: no es sino esa búsqueda de comprensión la que, consideramos, ha de guiar el trabajo docente e investigador. Tales procesos no solo son semejantes, sino que están inextricablemente entretejidos. La imbricación entre didáctica y metadidáctica goza de este carácter utópico que, desde lo altermoderno y su analógica unión entre lo moderno y lo posmoderno, participa de los metarrelatos de la modernidad, mitigados ahora por el tamiz, más tolerante, de la posmodernidad.

Entendida, pues, la educación como interacción procesual que busca un mundo mejor, es evidente su carácter social, didáctico, perlocutivo o transformador y utópico:

“para las ciencias que estudian el proceso enseñanza-aprendizaje es consustancial el planteo de un ideal humano como resultado de la transformación que la instrucción y la educación imprimen a la sociedad y en especial al individuo. Esta es una de las razones por las cuales se ha despertado el interés hacia el estudio de la metadidáctica y hacia la comprensión de la ubicación que le corresponde con respecto a otras ciencias y disciplinas cuando se reflexionan a sí mismas, a su origen y a su pertinencia” (Puig Espinosa y Salabarría Roig, 2013: 11).

Por tanto, como en la hermenéutica analógica, la sociodidáctica que defendemos tendrá su razón de ser en esa estrecha conversación reflexiva entre teoría y práctica, cuya finalidad será el establecimiento de procesos indagadores y generadores de conocimiento destinados a transformar al ser humano. Tanto en la hermenéutica analógica como en la sociodidáctica que defendemos, razón e intuición se alían en la consecución de fines con vocación utópica 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 Mata, 2007: 7).

Como señalábamos, este planteamiento nos retrotrae a los ideales y la metanarrativa utópica moderna. En su balanceo posmoderno reside la esperanza de moderar las viejas tendencias totalitaristas a las que dieron lugar aquellos grandes relatos.

Lo expuesto nos lleva a concluir, una vez más, que a nuestro juicio, la hermenéutica analógica (y su vocación altermoderna) se adecúa a la perfección a las actuales demandas socioeducativas, y a su necesidad de situarse entre el pensamiento fuerte moderno y la flexibilidad posmoderna.

3.2.3. El aula como texto

Desde una perspectiva hermenéutica y comunicativa, el aula será la “arena” que Beuchot identifica con el texto. Esto es: el escenario donde (inter)actúan docentes y discentes, en su papel de autores y/o receptores de la comunicación sociodidáctica. Espacio social y transformativo, el texto aulario conforma, además, 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 sociodidáctica.

En todo proceso interpretativo, la labor del hermeneuta es descontextualizar el texto para recontextualizar y comprender (Beuchot, 2011). Es en este conocer el texto que el receptor lo resitúa, con el fin de interpretar y llegar a la intención autorial y/o textual que le da origen. De algún modo, la hermenéutica consiste, pues, en activar la extrañeza, para tomar cierta distancia de la realidad circundante y obtener así una panorámica más completa. El juego analogizante revierte en esta mirada del paisaje cotidiano, devolviendo cierta objetividad a lo subjetivo: la mirada extrañada de quien ve con ojos nuevos lo cotidiano. Argüimos que la comprensión, por tanto, invierte de un modo u otro el proceso extrañamiento/ ‘desextrañamiento’ (o normalización) que el texto propone, en una suerte de alteración de las dinámicas hermenéuticas entendidos en su dirección de ida y vuelta entre producción-recepción.

Según lo anterior, podemos sugerir que los procesos sociodidácticos han de participar de similares dinámicas de descontextualización y recontextualización; extrañamiento y ‘normalización’. El extrañamiento del etnógrafo (Malinowski, 2001), ese asombro que nos mantiene alerta y nos regala una mirada nueva en cada observación, se revela imprescindible en la tarea sociodidáctica. Difícilmente podremos ser agentes activos del aprendizaje si no somos capaces tanto de recurrir como de sustraernos a nuestro propio capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1997), imaginario social (Castoriadis, 2013) o prejuicio en el sentido gadameriano (Gadamer, 2012) cuando sea necesario. Poder, en suma, descontextualizar y recontextualizar, elaborar y reelaborar significados y saberes, a partir de un co-

aprendizaje que permita la conversión de la precomprensión en comprensión, el saber implícito en explícito.

Es en este orden de cosas donde entendemos que la noción de *precomprensión* (o el prejuicio gadameriano) puede equipararse a la de un saber implícito (tácito) sociodidáctico. Creemos que esta idea entronca con el concepto de aprendizaje significativo que formula Ausubel (2002), al aludir a los elementos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno como puntos de partida de dicho aprendizaje. Asimismo, parece evidente que tales elementos no solo operan a un nivel racional y cognitivo, sino también intuitivo y/o afectivo. En este sentido, estos forman parte de una didáctica experiencial, destinada a poner en marcha mecanismos de interpretación y comprensión vicarios basados en el bagaje o capital cultural y simbólico del alumno.

De lo anterior se deduce que, si la función de un docente es la de convertir en explícito el saber implícito del alumnado, la tarea sociodidáctica da así lugar a una reelaboración de significados y conocimientos, la cual se encuentra en la base de las teorías constructivistas. Tomar consciencia de que el alumnado no parte de cero y utilizar sus *inputs* de saber para introducir unos nuevos supone, precisamente, poner en marcha mecanismos sistemáticos y constantes de actualización y explicitación.

Pero esta tarea no solo corresponde al alumno. Antes bien, el docente se ha de enfrentar a diario a la indagación constante, así como a una incesante reflexión y resignificación social, didáctica y metadidáctica. Tal ponderación viene a complementar las dimensiones reflexiva, socio-comunicativa y cultural-indagadora de la ciencia didáctica. De otra parte, exige un ejercicio de introspección constante, gracias al cual la tarea interpretativa profundice tanto en sus saberes como en sus creencias y representaciones (explícitas e implícitas). Más tarde profundizaremos en estas cuestiones en general y en su relación con la comunicación literaria infantil (CLI) en particular. De momento, insistimos en que, a nuestro juicio, la acción sociodidáctica se realiza desde bases similares de descontextualización y recontextualización a la tarea hermenéutica: para explicar algo ‘evidente’ para sí (dado por sentado), el docente habrá de ‘desautomatizarlo’ de su mirada ‘normalizada’, para convertirlo en un objeto a comprender. Entendemos que esto afecta tanto al contenido como a los métodos interpretativos y didácticos, y requiere de importantes dosis de empatía, intuición y habilidad sociodidáctica –o, de ser ciertas las conjeturas de Gardner (2015), de una suerte de ‘inteligencia pedagógica’–.

De alguna forma, se puede decir, entonces, que el itinerario de la enseñanza-aprendizaje tendrá éxito si el alumno, como receptor del texto, recontextualiza el objeto textual para su comprensión, interpretándolo y resituándolo en el marco original del que procede: aprehendiéndolo, en fin. Pero la bidireccionalidad del proceso sociocomunicativo y sociodidáctico exige de una enseñanza recíproca, en la que docentes y discentes intercambien sus papeles. Tal es el sentido del co-aprendizaje o el aprendizaje compartido, así como de la reflexión hermenéutica analógica y metadidáctica.

Esta mirada extrañada (tanto de la actividad investigadora como de la sociodidáctica) se ha de activar desde el momento en que se formula la pregunta, en nuestro caso interpretativa y/o sociodidáctica. Convenimos con la idea de Erickson (1989) de que, en la investigación de campo interpretativa, se necesita ser especialmente cuidadoso y profundamente reflexivo. No solo porque la tarea del investigador consiste en identificar el significado de las acciones desde diversos puntos de vista de los actores, sino porque (y quizá sobre todo) la observación consiste en advertir, analizar, comprender y describir acontecimientos cotidianos. La docencia, igual que la literatura y la hermenéutica, requiere de esa desautomatización capaz de no ‘dar por sentado’ lo que hemos convenido en llamar *la realidad*.

A nuestro entender, esta habilidad para ‘ver el mundo con ojos nuevos’ contribuye a mejorar la sociodidáctica en un doble sentido: de un lado, ayuda al docente en su cualidad de empatía, para comprender mejor la posible perspectiva del alumno; de otro, le permite desarrollar la perspicacia, sutileza y creatividad sociodidácticas, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más motivador y eficaz posible.

Sí, como apunta Gadamer (2012), comprender es sentirse interpelado por un lenguaje y poder traducirlo, el ejercicio sociodidáctico pasaría por realizar un esfuerzo de traducción (previa desautomatización) del pensamiento, a un lenguaje susceptible de ser llevado al aula y comprendido. Esta será, entonces, la base de una comunicación sociodidáctica eficaz.

En este sentido, Erickson recuerda el aforismo del antropólogo Clyde Kluckhohn (“El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua”), para señalar que “el trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente [...] Lo común se vuelve problemático” (Erickson, 1989: 201). De otra parte,

“el conocimiento científico y las muestras de interrelaciones incluyen procesos diferentes de construcción de la realidad: construcciones cotidianas, subjetivas por parte de aquellos a los que se estudia y construcciones científicas (es decir, más o menos codificadas) por parte de los investigadores al recoger, tratar e interpretar los datos y al presentar los hallazgos (Flick: 2004: 46).

Tal y como hemos explicado, partimos de la premisa de que las conclusiones se han de mantener abiertas a nuevas recontextualizaciones, las cuales puedan construir nuevas y más profundas precomprensiones y comprensiones, y así sucesivamente. Ya hemos desarrollado nuestras tesis sobre la precomprensión en el capítulo de fundamentación epistemológica. En relación al aula diremos que, en el ámbito de la sociodidáctica, y como no puede ser menos, la espiral hermenéutica es una figura con tendencia al infinito, pues el proceso comprensivo y de enseñanza-aprendizaje no concluye nunca.

Consecuentemente, el docente habrá de recurrir al bagaje e imaginario que le respalda (personal y profesionalmente) y también al de su alumnado, cuyo capital emocional y simbólico real será el punto de partida para la acción sociodidáctica. Esto ayudará, en términos vygotskianos (Vygotsky, 2011) a que el desarrollo efectivo del alumnado confluya con sus zonas de desarrollo potencial, en la búsqueda de un desarrollo próximo más pleno y significativo.

El proceso sociodidáctico exige, pues, al docente la capacidad de mirar con ojos nuevos lo que le rodea. Salir de sí, pero sin llegar a una desidentificación total que lo convierta en otro. La exploración de la otredad requiere de un margen de empatía, a la vez que necesita de un anclaje para que el yo no se disuelva hasta su anulación. Tal idea se encuentra en la base del pensamiento de Beuchot. Analogía y prudencia conforman el sustrato para, entre la reflexión y la intuición, imprimir, según la gradación que la prudencia dicte, la justa proporción. Podríamos decir que la exploración del otro exige, en suma, una saludable tensión entre la extrañeza y la familiarización.

Por su parte, Barrio Maestre (1995) afirma que es necesario que el investigador no solo se familiarice con lo extraño, sino que además se extrañe con lo familiar. Quizá, nos preguntamos, esta mirada extrañada sea la más difícil de obtener en el marco aulario, pues tanto investigador como docente han de poner

en entredicho su particular imaginario y capital ‘endoxado’, con el fin de potenciar sus cualidades de “curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar” (Woods, 1987: 23).

La reflexión, la intuición y la empatía, que Heras Montoya (1997) entiende fundamentales para conocer el espacio educativo desde una perspectiva etnográfica, se revelan cualidades fundamentales para el estudio riguroso, abierto y flexible que ha de sostener toda metodología interpretativa.

En páginas anteriores veíamos que, si el papel del observador es pieza clave en toda investigación cualitativa, en el proceso hermenéutico analógico es piedra angular de principio a fin. Como apunta Erickson, esta es la razón por la que

“los investigadores interpretativos son más cautos en sus presuposiciones. Observan, como los docentes experimentados, que el grupo de lectura de ayer no fue exactamente el mismo que hoy, y que este momento en el grupo de lectura no es igual que el siguiente. Lo que constituye la acción social apropiada e inteligible en las aulas, y en todos los demás grupos naturales humanos, es la capacidad de un conjunto de individuos de vivir juntos el momento presente, reaccionando al momento apenas pasado y esperando que llegue el próximo. Este es el mundo de la experiencia vivida, el mundo-de-vida (Lebenswelt). El mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el momento presente. [...] Es un acto de delicado equilibrio interaccional (Erickson, 1989: 219).

Tal juego analogizante es, por tanto, inherente tanto a la habilidad hermenéutica como a la docente. El diálogo entre objetividad y subjetividad (esa subjetividad prudente o ‘controlada’ a la que ya hemos aludido antes) se pone en marcha en los dos ámbitos. No en vano en los dos 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 educacional” (Erickson, 1989: 203).

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 (Camps, 2001; Gómez Redondo y Coca 2017a y 2017b), en el que

se han de dar procesos de observación y enseñanza-aprendizaje interactivos y constructivos.

Como hemos venido reiterando, no concebimos el conocimiento educativo sin una contextualización social. Así, consideramos que la importancia que tiene el contexto en todo paradigma de investigación interpretativa se ve incrementada en la disciplina sociodidáctica, donde los condicionantes contextuales se hallan implícitos en su misma denominación.

Se puede decir, por tanto, que la sociodidáctica comparte con la hermenéutica analógica el carácter altamente contextual o contextuado que Beuchot (2014) 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: 157).

Convenimos en que la enseñanza-aprendizaje es un hecho complejo, y como tal ha de ser analizada y experimentada. Por esta razón, sutileza, equilibrio y *phrónesis* han de respaldar tanto el pensamiento como la acción sociodidácticos. Esto, unido al carácter dialógico y comunitario del aula, refrenda en nuestra opinión la búsqueda prudente y el hallazgo lúcido, los cuales 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 así de un mapa sociodidáctico 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 desarrolladas por 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, C., Scantlebury, K. y Milne, C., 2015) o enseñanza recíproca (Brown, A. L. y Palincsar, A. S., 1989), que 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 tendrá que aplicar su sabiduría integral para crear espacios de una cientificidad dúctil, a medio camino entre lo objetivo y lo subjetivo.

Todo lo antedicho insiste en la evidencia de que, en la medida de lo posible, las dinámicas sociodidácticas partan de experiencias cercanas al alumno, en un uso de su capital simbólico y emocional que contribuirá a incentivar su motivación intrínseca. Más tarde habrá que recontextualizar los nuevos *inputs*, para potenciar ese aprendizaje constructivista en el que las zonas de desarrollo próximo apliquen los saberes tanto implícitos como explícitos a la vida (*aprender para vivir*).

Esta es, precisamente, la base de un aprendizaje significativo: transformar en comprensión erudita lo que antes era una comprensión ingenua, en una operación abarcadora de comunicación que corresponderá a la *Applicatio*.

De otra parte, una interpretación atenta a semejanzas y diferencias (esto es, analógica) supone no solo el hallazgo ‘grueso’ de los significados más evidentes, sino ir al encuentro de un análisis menos obvio, más ‘fino’ (y, por tanto, más sutil) de significados más ocultos. Son esos “escondrijos” atentos “a los diversos elementos que están en juego dentro del texto” (Beuchot, 2000: 12). Su detección y análisis requiere de una observación, explicación, interpretación y comprensión (especulativas y empíricas) sutiles, abiertas, flexibles, polisémicas y conscientes de las necesidades adaptativas, la diversidad y los distintos niveles de significación del texto aulario.

Gadamer concibe la comprensión como una interpelación del significado, en la que el receptor lo traduce para hacerlo suyo. Se trata, así, de un proceso elucidatorio en busca de comprensión. Por su parte, ya dijimos que Ricoeur (2008), en sus intentos por superar el cisma metodológico entre ciencias naturales y humanas, es partidario de una dialéctica sutil y flexible, en la que *explicar* y *comprender* no constituyan los polos de una relación de exclusión sino momentos di-

ferentes del proceso hermenéutico. Explicar más será comprender mejor, por lo que esta “interpenetración” tiene un camino de ida y vuelta. Es en esta bidireccionalidad donde entendemos reside la esencia del proceso interpretativo y sociodidáctico, desde bases socio-comunicativas.

“En la situación simple del diálogo, explicar y comprender casi coinciden. Cuando no comprendo en forma espontánea, pido una explicación, la explicación que se me da me permite comprender mejor. [...] Pero el trayecto inverso no es menos necesario. No hay explicación que no se consume [sic] en la comprensión” (Ricoeur, 2008: 85-86).

Entendemos, por tanto, que si la explicación se pide cuando no se comprende, en el proceso explicativo-comprensivo se ha de dar a partir de textos susceptibles de ser interpretados. Asimismo, opinamos que un proceso pleno de enseñanza-aprendizaje recíproco (co-aprendizaje o enseñanza recíproca) solo podrá tener lugar cuando tanto discentes como docentes estén dispuestos a admitir la existencia de zonas ‘en blanco’ o ‘lagunas’ de conocimiento. Elucidar y comprender no es otra cosa que llegar a conclusiones que nos permitan llenar nuestros vacíos cognoscentes. Eso sí, estamos convencidos de que, para que el proceso comprensivo siga adelante, las conclusiones han de tener una apertura que admita reelaboraciones. La optimización está lejos de soluciones y respuestas absolutas.

La anterior reflexión nos retrotrae al sentido mismo del aula como espacio de reflexión y (re)construcción de significados. El proceso interpretativo-hermenéutico solo se producirá si el texto u objeto de estudio da lugar a una polisemia, es decir, a cierta equívocidad. Tal constatación está en la base del pensamiento hermenéutico analógico. Todo ello, además, nos lleva a defender la interacción sociodidáctica como tarea dúctil, fundamentada en postulados flexibles a la vez que controlados, y con importantes dosis de tolerancia a la incertidumbre.

No obstante, y para no caer en el relativismo excesivo, la búsqueda por lograr la analogía reitera la necesidad de abrir el campo de validez de interpretaciones, pero también de ponerle límites. La superación de la univocidad implica asumir que no hay una única interpretación posible. Solo la polisemia dará pie a la interpretación. Del mismo modo, entendemos que solo la apertura sociodidáctica dará lugar a un ejercicio de comunicación libre, democrático y pleno. No obs-

tante, es imprescindible ese equilibrio que, según Beuchot, deviene de una jerarquización de verdades que pueden ser medidas en función del texto y al autor.

Creemos, pues, que una actitud analógica ha de traducirse en el aula en un acuerdo bien calibrado entre las divergencias y convergencias de las creencias, saberes y representaciones de discentes y docente. El maestro habrá de jugar prudente y equilibradamente con ambos polos, de modo que no sean válidas las respuestas únicas ni un *todo vale* que anule el sentido del pacto sociodidáctico. Esto requiere de reflexión profunda e intuición atenta: una vez más, la percepción subjetiva, metodológicamente controlada, del investigador didáctico (Flick, 2008).

También relacionada con estos planteamientos, la tensión entre las dimensiones científica y artística de la didáctica ha sido recogida por autores como Medina Rivilla y Salvador (2007). Esta es, asimismo, refrendada por una vocación analógica entre lo racional y lo intuitivo que Coca define como “alter-racionalidad” (2016) 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).

Con respecto a la interacción docente/discentes, opinamos que cabe la posibilidad de que el equilibrio profesional-afectivo se encuentre en algún punto de una horizontalidad debidamente matizada. Esto, creemos, dará lugar a profesores atentos tanto a su papel facilitador, emotivo y flexible, como a su compromiso de diseñar y ejecutar con rigor acciones y secuencias didácticas que guíen el proceso desde perspectivas epistémicas contextuales. Es evidente que la tarea docente es un ejercicio de profunda sutileza. Así, y desde la óptica que nos ocupa, el fin será obtener un cruce entre lo unívoco y equívoco, que interprete equilibradamente el texto aulario y haga de él un escenario altermoderno y analógico. Hablamos, claro está, de una realidad textual que confirma la existencia de distintas visiones del objeto científico. Estas forman esa ‘verdad’ relativa, intersubjetiva, jerarquizada y analógica que es atributo de su complejidad.

En esta dialéctica, el concepto de comprensión ricoeuriano aporta interesantes pautas al conocimiento sociodidáctico. Hemos visto que el autor plantea la noción de texto como apropiado paradigma para la acción humana (Ricoeur, 2008). También sugerimos que la realidad aularia tiene un evidente carácter no solo textual, sino narrativo y/o dramático². Como en todo relato, el receptor o narratario po-

²Esta idea incide en el planteamiento de Beltrán (2016), que propone la hermenéutica y la dramaturgia como herramientas conceptuales para explicar la realidad social.

ne en marcha mecanismos de anticipación y reajuste (recontextualización) en funcionamiento, los cuales previsiblemente le conducirán a la comprensión. Como hemos mencionado, en términos sociodidácticos, tal dinámica se basa en convertir el saber implícito (elemento precomprensivo) en su explicitación o comprensión.

Puede decirse que una de las principales aportaciones de la hermenéutica analógica es 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: 162). En este sentido, cabe señalar que resultan evidentes las concomitancias de tal enfoque con el hecho sociodidáctico y sus aproximaciones epistemológicas, teóricas, empíricas y experienciales. Lo sutil puede ser “visto como un trasponer el sentido superficial y tener acceso al sentido profundo e inclusive al oculto” (Beuchot, 2000: 15-16). O lo que es lo mismo, el ámbito de lo latente o lo tácito, cuya percepción y análisis conforma uno de los objetivos de esta investigación: las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas implícitas de los futuros docentes.

3.3. Del educar y el educar(se)

De existir una verdad (incluso, diríamos, en el supuesto de que tan solo fuera en un topos meramente conceptual), esta pasa por el consenso y la necesidad de dotarla de intersubjetividad (Smilg Vidal, 2016). Fundamentada en la dimensión lingüística, una importante función del consenso sería, según el autor, la de ser “lugar de la verdad”. Entendemos que el lenguaje y su vocación dialógica conforma el espacio donde se ubica el encuentro, pues constituye ese “mundo intermedio” entre la objetividad y la subjetividad que persigue la analogía. La verdad, pues, “surge, se descubre, acontece o se encuentra en la urdimbre entre los sujetos y el mundo. En esa red hay que contemplar tanto las relaciones de cada sujeto individual con el mundo, como las relaciones de los sujetos entre sí” (Smilg Vidal, 2016: 58).

Tal y como hemos venido insistiendo, necesitamos de los demás, de nuestros análogos, para confrontar nuestras percepciones. Sin el otro y su(s) perspectiva(s) nos convertimos en seres unívocos, aferrados a la rigidez de nuestras ‘verdades’, como si de atalayas de naipes se tratara. Pero también es necesaria la existencia de criterios que nos impidan caer en un vaivén arbitrario que cofunda, hasta anular, nuestras estructuras cognitivas, afectivas y axiológicas. El aula conforma un marco de excepción para tales prácticas. En ella se da el encuentro entre análogos que posibilita ese contraste intersubjetivo al que aluden Smilg Vidal (2016) y Beuchot (2008), este último como requisito imprescindible de la tarea hermenéutico-analógica.

Si la jerarquización de nuestro sistema de verdades requiere de itinerarios de asimilación intersubjetivos, el diálogo suscitado en clase abre a docentes y discentes perspectivas entre la semejanza y la diferencia, lo uno y lo diverso, la mismidad y la alteridad. Tal equilibrio es inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, el cual, entendemos, habrá de participar de una apertura a la sutileza y la analogía en varios sentidos:

- 1.- en la adquisición y modelización del conocimiento: basado en el equilibrio entre la incorporación de nuevos *inputs* y la conservación, la transformación o la eliminación de los anteriores (vendría a corresponder con la fase de *Subtilitas Implicandi* o sintáctica)
- 2.- en una explicación analógica de los conocimientos adquiridos (*Explicandi* o semántica)
- 3.- en la a) interpretación y b) comprensión de los mismos, las cuales tendrán como fruto la construcción y aplicación de un sistema de pensamiento flexible y sólido a la vez, capaz de adecuarse en la práctica a cualquier contexto (*Applicandi* o pragmática)

Desde un punto de vista holístico de la persona y su formación integral, resulta evidente que estas fases afectarían no solo a la adquisición de conocimientos, sino a su mismo andamiaje axiológico (analogía entre la *doxa* y la incorporación de nuevos valores; el imaginario instituido o instituyente, su transformación, en-

riquecimiento y construcción de sistemas nuevos, emocionales, psicológicos, etc.). La dialéctica, por tanto, de tales procesos cognoscentes exige determinados procedimientos en el aula, donde, como en la hermenéutica analógica, el diálogo se dé en ese entrecruce entre la identidad monológica y la diferencia dialógica.

“Un diálogo analógico es el de la persuasión completa, el del pleno consenso; pero muchas veces el consenso es difícil, o inconseguible. Por eso se va al diálogo equívoco, equivocista, en el que da la impresión de que todos tienen razón (no una parte de razón, sino toda la razón). Pero eso no sirve para nada y, más que diálogo es un monólogo compartido, o un diálogo de sordos, en el que nadie recoge ningún fruto” (Beuchot, 2011: 118-119).

Si, como insiste el autor, una de las cosas más difíciles es precisamente la búsqueda de criterios orientadores a la vez que educadores de la libertad, esta afirmación hermenéutica nos pone sobre la pista de una de las grandes tensiones y retos de la escuela y las reflexiones sociodidácticas.

La idea anterior bien podría conducir a la elaboración de hipótesis hermenéuticas en torno a si es o no necesario un equilibrio entre la horizontalidad y verticalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trataría, en suma, de una reflexión analógica de corte teórico-práctico sobre la relación docente-discente, desde una perspectiva de la filosofía educativa. Pero tal empeño, en el que quizá la *phronesis* aristotélica y su relectura beuchotiana proporcionarían nuevamente la respuesta, excede estas páginas.

En este orden de cosas, Gadamer insiste en que solo es posible aprender a través de la conversación. Para el alemán, quien a sus 99 años dictaba al respecto una conferencia en el *Gymnasium Detric-Bonhoeffer* de Eppenheim, educación “se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios” (Gadamer, 2011: 94). Esta afirmación presupone un ejercicio plenamente intersubjetivo de conocimiento, así como de reflexión interactiva entre lo externo y lo interno. Por otro lado, está de más decir que confirma esa necesidad de elaboración de juicios críticos, tan importante para la hermenéutica analógica como para una escuela y una sociodidáctica comprometidas con la tarea transformativa y perlocutiva de la tarea educativa.

Gadamer defendía, por tanto, una fórmula autorreflexiva como declaración de intenciones: la responsabilidad de la misma recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o profesores. Con clara conciencia ontológica, el filósofo se negaba a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento del ser humano. No obstante, y como se indica en la introducción al escrito que recoge la ponencia, la exposición de estas ideas no se trataba de un llamado al individualismo, sino a la conversación con los otros como instrumento de autoeducación. En esta conversación se incluye, claro está, la lectura de aquellos que ya no están entre nosotros.

El alemán invitaba a no olvidar jamás que “nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer, 2011: 93). Esta afirmación otorga al docente un papel marginal en el proceso educativo, en línea con las propuestas pedagógicas que le reservan un rol de mínimo intervencionismo y dirigismo. Sin embargo, a nuestro entender, en absoluto tira por tierra el papel de la sociodidáctica. Antes bien, tal y como hicieran perspectivas basadas en el constructivismo o la heurística, consideramos que defiende, desde un punto de vista más profundo y ontológico, tales premisas.

Según esta perspectiva, cabe pensar al alumno como autor fundamental del texto aulario. Pero no solo. Siguiendo con el hilo ontológico gadameriano (y los paradigmas de aprendizaje que sitúan al discente en el epicentro del proceso), bien podría afirmarse que el mismo es lector, autor y texto a un tiempo. Autor en tanto en cuanto es el creador no solo de su aprendizaje sino constructor de la realidad aularia. Lector, pues pone en marcha su habilidad de observación, análisis e interpretación y comprensión (*subtilitas*) en relación no solo a los contenidos que se manejan en el proceso educativo, sino al propio discurso o realidad sociodidáctica del aula; y finalmente texto, como discurso a analizar e interpretar por los participantes del proceso (él mismo, sus compañeros, el docente como guía e investigador sociodidáctico y metadidáctico).

Por tanto, consideramos este *educar-se* desde una perspectiva que no merma la importancia de la docencia en el desarrollo personal. Más bien la interpretamos como la apuesta por un texto aulario diferente: una realidad social extremadamente proteica, donde la investigación sociodidáctica y la hermenéutica encuentran un escenario pleno de significaciones. Eso sí: el maestro ha de tener claro cuál es su papel, en toda su riqueza pero también en la dimensión de sus limitaciones:

“Todo el juego de gustar y no gustar, de la simpatía y la antipatía, todo lo que demanda la vida en su conjunto, acontece también en las aulas. El pobre maestro ejerce una función muy modesta si pretende influir en este proceso. Allí donde el hogar ha fracasado por completo, normalmente tampoco el maestro tendrá mucho éxito” (Gadamer, 2011:94)

Argüimos que la anterior afirmación nos retrotrae a esa imagen de la escuela como holón o subsistema de pleno funcionamiento (inserto en un sistema social y determinado por él) al que aludíamos más arriba. Fractal o esfera inclusiva e incluida en un sistema más amplio, esta micro-sociedad aularia parte de una perspectiva de comunidad socio-comunicativa, en la que cabría esperar se cumpla ese “proceso de llegar a estar en casa” al que alude Gadamer.

La anterior idea, “directriz de toda clase de educación y de formación” (Gadamer, 2011: 93), incide en dos conceptos básicos: de un lado, la concepción de la clase como texto no solo espacial (escenario) sino temporal (momento) para la comunicación sociodidáctica; de otro, la consecución de seres autónomos, críticos, comprometidos socialmente, conscientes de sí mismos y del otro y, en última instancia, plenos y felices (y de nuevo la dimensión utópica de la educación): de lo que se trata, dirá Gadamer recordando a Hegel, “es de que el hombre acceda, él mismo, a su morada”.

No obstante la anterior argumentación, entendemos que el verdadero texto a interpretar es la propia acción sociodidáctica y, por ende, la interacción entre docentes y discentes. De esta forma, y tras admitir el papel activo del estudiante como constructor de su aprendizaje, no podemos olvidar al docente en la interacción: “en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado por acciones o conductas significativas” (Beuchot, 2007:8).

Tanto texto como contexto necesitan, pues, de esa otredad, la cual ponga en contacto los dos polos del proceso comunicativo sociodidáctico en toda la riqueza y complejidad que, año tras año y día tras día, se sucede y construye en las aulas escolares.

3.4. El docente como hermeneuta

Visto todo lo anterior, resta por sintetizar algunas de las claves sobre la sociodidáctica que proponemos y el papel del docente en relación a ella. Sin excluir las facetas internalistas del quehacer educativo, defendemos una sociodidáctica que, como no podía ser menos, esté permanentemente atenta al contexto, pues entiende lo social como hecho intrínseco a lo educativo. Por eso su interés no recae ya en los objetivos curriculares, sino en ese sentido procesual inherente a la sociedad y pendiente, por tanto, de la puesta en marcha y el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, defendemos que el papel del docente no es ya el de ejecutor o aplicador de normativas y prescripciones, sino el de hermeneuta (Esteban, 2002; Romero, 2004; Francisco et al., 2016) de situaciones sociodidácticas no siempre previsibles, cuya tarea interpretativa defendemos 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 con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diferentes situaciones que se den en el texto aulario. Todo ello sin olvidar, claro está, la reiterada circularidad entre teoría y praxis, así como una sociodidáctica reflexiva que aúne técnica, teoría y creatividad.

Como proceso complejo y vivo, la enseñanza-aprendizaje precisa de itinerarios y mapas bien cartografiados, pero también de caminos alternativos y derivaciones susceptibles de acomodación. Si se nos permite continuar con la metáfora, el docente será el lector, hermeneuta y viajero que ha de interpretar la ruta, seguirla o modificarla si es preciso, y correr cuando sea necesario riesgos ‘controlados’. A este respecto, entendemos que la *phrónesis* o prudencia es saber cuándo hay que arriesgar y cuándo no, y hasta dónde y cómo hacerlo.

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 im-

posiciones administrativas y normativas, y a la vez 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 y metateórica) y d) establecer procesos y técnicas de verdad jerarquizados y analógicos, que le ayuden a una mejor especulación y práctica docente (dimensión técnica, creativa y especulativa).

En esta misma dirección, sustentar itinerarios marcados previamente pero susceptibles de modificación y atentos a los cambios sociales y didácticos (tanto

en un sentido macro como meso y micro) requiere, pues, de un delicado equilibrio entre la planificación y la 'improvisación' controlada.

Argüimos que dicha tarea exige del docente una gran capacidad de reacción, la cual habrá de venir respaldada, además, por un alto grado de preparación y creatividad. Será necesario, también, desarrollar una elevada tolerancia a la incertidumbre.

A este respecto, afirmamos que dicha incertidumbre solo podrá ser manejada adecuadamente si se encuentra respaldada por una sólida formación, un permanente ejercicio de introspección y una sociodidáctica con un profundo y comprometido afán autocrítico, reflexivo e interpretativo.

(4)

Comunicación
literaria infantil:
ese complejo
objeto de
estudio

Examinadas ya las principales bases metadidácticas, hermenéuticas y sociodidácticas del presente trabajo, es el momento de aproximarnos a la comunicación literaria infantil (CLI). Se trata, ya lo hemos dicho, de un objeto eminentemente proteico y multidimensional, cuyo atributo consustancial es la complejidad.

Es obvio que la particular recepción de la CLI dota a las obras infantiles de una doble condición: la de objetos literarios y educativos. Tal particularidad da lugar a una teoría y praxis problemáticas, que desemboca en numerosas tensiones entre literatura, escuela y sociedad. Esta es la razón por la que entendemos perentorio su estudio desde bases transdisciplinarias, metateóricas y sociodidácticas.

Partimos de considerar la CLI como comunicación plenamente literaria, cuya especificidad viene dada, en esencia, por las características de su receptor. No obstante, y si bien se dirige a un destinatario de edad determinada, la CLI no está en absoluto segregada de la literatura en general, y

“si se le añade infantil [...] es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores [...], así como por sus posibilidades de recepción literaria” (Cerrillo y Sánchez, 2006: 17).

De esto se deduce que sus características (sencillez de estructura y narración; unidad espacio-temporal; escasez de descripciones; cronología lineal; reducción o supresión de historias secundarias; simplificación de personajes; vocabulario accesible; unidades temáticas breves; importante carga afectiva; tendencia a la humanización; colaboración texto-imagen, etc.) vienen determinadas por la adecuación al destinatario, y en absoluto han de mermar su calidad literaria.

Dicho lo anterior, en las páginas que siguen trataremos de sentar algunas de las bases de ese objeto complejo y transdisciplinar que conforma el sintagma *literatura + infantil* (LI) en su dimensión comunicativa.

4.1. Multidimensionalidad de un binomio

El intento de aproximación a la comunicación literaria infantil (CLI) lleva implícita una imprescindible –y estimulante– multidisciplinariedad. El binomio que conforma la LI parte de dos objetos ya de por sí proteicos, cuya suma da como resultado un objeto complejo. De otra parte, la importancia que el carácter procesual y comunicativo tiene en la presente Tesis (tanto desde un punto de vista hermenéutico como socio-comunicativo y sociodidáctico), nos ha inducido a hacer patente el sustantivo *comunicación*. Esta es la razón de incluirlo en una nomenclatura que pretende explicitar, desde la propia enunciación, tal dimensión .

Podemos afirmar que la comunicación literaria infantil participa de campos como la teoría y la historia de la literatura; el comparatismo y la tematología; la didáctica; la filología; la sociología general y la literaria en particular; la comunicación; la semiótica; las ciencias de la educación; la psicología; la lingüística; la ética; la estética, etc. Si tenemos en cuenta las particularidades que se desprenden de su receptor y de sus procesos de producción y distribución, la CLI afronta, así, una multiplicidad de tensiones. Su doble condición de objeto literario y educativo la sitúa a caballo entre el hecho artístico y el pedagógico, lo que le confiere un controvertido estatuto. Este se deriva de su condición (permítasenos el término) eminentemente ‘centáurica’.

Dicha realidad da lugar a antiguas dialécticas, que son responsables de buena parte de un debate teórico y práctico ya multiseccular. Parece, pues, pertinente que sus intentos de sistematización y discursos interpretativos atiendan a dicha complejidad desde esa transdisciplinariedad y multiperspectivismo metodológico en los que venimos insistiendo.

Entre los excesos del determinismo dialéctico y el inmanentismo, el carácter de hecho socio-cultural de la obra literaria propone, entre otras dialécticas, las siguientes: 1) texto/contexto; 2) expresión cultural/ social/ individual; 3) hecho estético/ ideológico/ creativo y 4) diálogo (y problemática) entre ciencias humanas y sociales. Tales dualidades se vehiculan entre sí, en tanto la literatura es a) producción artístico-cultural; b) fruto y manifestación de lo social y c) creación individual. Por ende, es expresión estética e ideológica individual y colectiva, y constructora de realidades personales, sociales y culturales, o pretendiente a serlo.

En este orden de cosas, y como ciencia interdiscursiva, la sociología de la literatura busca la superación interdisciplinar del mito de inmanencia (el texto como hecho aislado de todo contexto) y el principio formalista de *literariedad*. Ahora bien, lo interesante es que esta disciplina mantiene vivo su objetivo de analizar las relaciones entre autor, texto y sociedad (si bien la división en tres instancias es ilusoria, pues, según su perspectiva, la lógica social penetra en los elementos de la triada comunicativa *ab initio*). Entendemos que, al mismo tiempo, el carácter eminentemente híbrido de la sociología de la literatura fortalece los análisis sociológico, sociodidáctico y literario, al estudiar las condiciones sociales de la producción y recepción de las obras, pero sin olvidar su dimensión estética.

En su clásico texto, Escarpit (1971) insiste en la complejidad del circuito de intercambio literario. La sociología de la literatura contempla el proceso desde una perspectiva trascendente, es decir, con una vocación que trasciende el marco lingüístico del texto.

“En cualquier punto del circuito, la presencia de individuos creadores plantea problemas de interpretación psicológica, moral, filosófica; la mediación de las obras plantea problemas de estética, estilo, lenguaje, técnica y, finalmente, la existencia de una colectividad-público plantea problemas de orden histórico, político, social, incluso económico (Escarpit, 1971: 5).

Esta trascendencia implica una complejidad que excede los límites discursivos. En su nombre, Escarpit reclama que los exploradores de la literatura tengan una visión completa y no deformada de esta. Aquí entendemos que tal exigencia pasa, precisamente, por la construcción de una transdisciplinariedad que afronte la tarea desde perspectivas complejas y no jerarquizadas.

En relación a esto, algunos autores muestran “una clara conciencia de la extrema complejidad del dominio de conocimiento que es la realidad social que llamamos literatura” (Chicharro, 2005: 39). De este modo, no solo reconocen, sino que reivindican “la legítima existencia de los diversos paradigmas en que se asienta hoy el saber literario (semiológico, sociológico, psicoanalítico, fenomenológico), así como la necesidad de poner en diálogo teórico dichos paradigmas para procurar avanzar cualitativamente en el proceso de construcción de un saber complejo” (Chicharro, 2005: 41).

“Hay, por lo menos, tres mil maneras de explorar el hecho literario”, diría Escarpit (1971: 5). Partimos, pues, del “carácter proteico y cultural de la propia literatura” (Llovet, 2012: 23), para insistir en su problemática.

Si a tal sustantivo añadimos un adjetivo también proteico, la suma da un resultado aún más complejo. El binomio *literatura + infantil* parte de este modo de dos objetos marcados por una profunda multidimensionalidad: “si ambiguo resulta el término literatura, no lo es menos el adjetivo infantil. Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades. Es lógico que la fusión de ambos términos aboque a una realidad también ambigua” (Cervera, 1992: 11).

Resulta obvio que el carácter particular del receptor infantil complica considerablemente (pues añade nuevos elementos también complejos) el circuito de intercambio literario. Creemos, pues, más que necesario afrontar la relación entre la comunicación literaria infantil y su sociodidáctica en términos multidimensionales, complejos y dialógicos. Por consiguiente, la ecuación cobra su sentido en esa transdisciplinariedad que, ya lo hemos dicho, va más allá de toda disciplina. Por tanto, la construcción y recepción del conocimiento se basa en una relación interactiva entre las diferentes áreas que la integran.

Dicho todo lo anterior, es necesario señalar que, desde una atención disciplinar, la teoría educativa ha prestado, en líneas generales, una mayor atención a la CLI que la literaria. De hecho, tanto la filología como la crítica y teoría literarias han mostrado tradicionalmente una considerable indiferencia hacia ella: o bien obviándola y/o excluyéndola del centro y/o el canon; o bien considerándola paraliteratura o subgénero y condenándola a la periferia; o, tal y como veremos, negando directamente su misma existencia.

El debate es amplio y excede este trabajo. Pero, para hablar (y producir) sobre literatura infantil, argüimos que tanto adjetivo como sustantivo han de ser tenidos en cuenta. Solo esto garantizará la calidad artístico-cultural y/o lúdica pensada

para el niño y la niña. Son numerosos los estudios que, desde visiones más o menos historicistas, tratan este tema. No redundaremos en ello. Simplemente trataremos de dirimir, al hilo de esta tensión, algunas cuestiones sobre la CLI y su relación con los ámbitos sociodidáctico y literario. Lo que sigue es una breve revisión al respecto.

4.1.1 ¿Literatura + infantil? Breve revisión

Croce (1985), quien presuponía al menor incapaz para captar los valores estéticos de la obra, no sólo negaba a la literatura infantil toda categoría artística, sino que relegaba su recepción a un proceso denotativo (ausente, por tanto, de toda connotatividad poética). En su rechazo del arte con adjetivos incluía el de infantil. Por su parte, autores como Carandell (1977), Rico (1986) o los mismos Juan Ramón Jiménez y Rafael Sánchez Ferlosio tampoco legitiman su existencia.

Amparados en la calidad artística como argumento, los detractores del hecho literario infantil denuncian lo que consideraban la falacia del mismo. En general, fundamentan en la competencia estética la categorización de producto artístico. Resumido muy brevemente, entienden que la sencillez estructural, lingüística y narratológica (concebidas como adaptaciones al lector infantil) suprimen toda posibilidad de, si se nos permite emplear nuevamente el término formalista, *literariedad*. Como consecuencia de esto, dudan (o niegan categóricamente) no sólo de la conveniencia del marbete, sino de la misma existencia de la LI. Se genera, entonces, un debate en torno a una pregunta clave: si algo es literatura ¿a qué fin añadirle cualquier calificativo?

Entre los defensores de la literatura infantil y su especificidad, autores ya clásicos como López Tamés (1990) alegaron que “la adecuación a la infancia” no es, en ningún caso, “negación del arte”. En la misma dirección, Verdulla (1998) daba por supuesta la LI, y argumentaba la necesidad didáctica de obras destinadas a la infancia, pues el niño exige “experiencias de lengua apropiadas” y “requiere una literatura que avance igual que él y su entorno avanzan” (Verdulla, 1998: 8). Bortolussi (1987) abogaba, por su parte, por una “verdadera literatura infantil” a

partir de una superación histórica: el abandono de actitudes didácticas y pseudoliterarias, responsables de que “rara vez” los cuentos infantiles superen “el estatuto de agentes de socialización” (Bortolussi: 1987: 1). Desde ellos hasta el día de hoy, la lista de autores que defienden este mismo planteamiento es, definitivamente, muy extensa.

En este sentido, muy pocos son los que, a día de hoy, niegan la existencia y legitimidad de la literatura infantil. El debate teórico entre calidad literaria e instrumentalización didáctica se encuentra, supuestamente, periclitado. Sin embargo, podemos afirmar que, en la práctica, tal dicotomía aún parece no haber sido superada. Podemos afirmar que la misma es responsable de buena parte de las tensiones entre literatura y didáctica. Así lo demuestra, al menos, el “abusivo didactismo” (Borda, 2002), que continúa detectándose en la escuela, y que de un modo u otro denuncian y combaten autores como Merlo (1976); González Gil (1979); Cervera (1984, 1989, 1992); Bortolussi (1987); López Tamés (1990); Sánchez Corral (1992, 1995 y 1999); Soriano (1995); Cerrillo y García Padrino (1999, 2000); Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002); Cerrillo (2010); Lluch (2003); Del Amo (2003); Mendoza (1991, 1999, 2004, 2005); Taberner (2005); Fraga de Azevedo (2005); Puerta (2008); Lerer (2009); Colomer (2010); Morales Lomas y Morales Pérez (2011), entre otros.

Ya hemos dicho que partimos, sin necesidad de argumentarlo nuevamente, de la anteposición de lo literario sobre cualquier instrumentalización, ya sea curricular, psicopedagógica, ideológica o socializadora. Es importante dejar clara esta postura, pues damos por sentada la especificidad de la comunicación literaria infantil (CLI) como literatura de pleno derecho. Dicho lo anterior, y dada la relación de esta investigación con la sociodidáctica y las representaciones implícitas de los futuros maestros en torno a la CLI, nos interesa observar la importancia sociocultural y didáctica de la misma.

De tener alguna finalidad esta es [o debería ser] “promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción” (Merlo, 1976: 78). Tal perspectiva enfatiza la dimensión estética de la “obra artística destinada al público infantil” (Bortolussi, 1987: 16). No olvidemos que teóricos como Culler (2000) señalan precisamente la falta de utilidad práctica de los textos literarios como posible cualidad de los mismos.

En su investigación sociológica de la literatura infantil y juvenil, Morales Lomas y Morales Pérez (2011) destacan asimismo su carácter de producto estético.

Conscientes en todo momento de la especificidad de su destinatario, insisten en que, “al igual que cualquier creación artística [...] es antes que nada un hecho de creación estética” (Morales Lomas y Morales Pérez, 2011: 31).

Como se puede adivinar, aquí no contemplamos, entonces, la literatura instrumentalizada (Cervera, 1989) o los productos paraliterarios basados en series y esquemas puerilizantes, en el sentido que Rico (1986) da a obras de escasa calidad destinadas a prolongar fútilmente la infancia. Tampoco observamos, claro está, aquellos artículos sujetos a intenciones pesudodidácticas, herederos de una tradición basada en el adoctrinamiento, los célebres *exemplas* y otras relecturas de corte moralizante, cuya búsqueda más o menos ética despoja de estética a los textos para niños y niñas.

Asimismo, excluimos las imposiciones mercantiles no literarias, fruto de las promociones comerciales audiovisuales; también aquellas obras que, enmascaradas tras elementos paratextuales infantiles, ocultan un discurso adulto... Insistimos, en resumen, en que “los únicos valores que [a la LI] le son exigibles [son] [...]: los literarios” (Cerrillo y Sánchez, 2006).

4.2. Modernidad, posmodernidad, altermodernidad y CLI

Así las cosas, será en esa suerte de condición ‘centáurica’ a la que aludíamos más arriba donde, entendemos, residen muchos de los retos de estudio de la comunicación literaria infantil y sus tensiones sociodidácticas. Tal revisión exige, cuando menos, un sucinto repaso por algunos de los históricos conflictos más esenciales, algunos de los cuales continúan aquejándola.

Ya nos hemos acercado en páginas precedentes a algunos de los aspectos que, en líneas muy generales, han vertebrado el pensamiento durante los tres grandes periodos que suponen la modernidad, posmodernidad y altermodernidad. Ahora trataremos de hacer desde ellos una breve aproximación a la comunicación literaria, más concretamente, a la comunicación literaria infantil:

- 1) la *modernidad*, a cuya sombra nace el concepto de infancia y la literatura infantil de un modo oficial;
- 2) la *posmodernidad*, momento en el que surgen los *cultural studies* y sus *-ismos*, y en la que el llamado *pensamiento débil* supone el paso de los grandes a los pequeños relatos; la llamada literatura antiautoritaria; la literatura de género, postcolonialista, *queer*, negrista, multicultural, etc.
- 3) y, por último, la *altermodernidad*, que dejaría atrás dicho pensamiento débil para retomar, debidamente adaptados, los grandes relatos modernos, cuyas tensiones entre extimidad e intimidad, objeto y sujeto, neosubversión o paradigma dominante... afectan como no podía ser menos a la CLI, y en las que profundizaremos más ampliamente.

Puede decirse que no fue hasta el siglo XVIII cuando la infancia comenzó a entenderse como una etapa con entidad propia. Así, la concepción de esta como un tiempo con características y necesidades específicas (y no mera antesala de la vida adulta) hace que, de un modo más o menos tácito, se identifique el nacimiento de la CLI con este siglo. De este modo, y aunque autores como Lerer (2009) discrepen de concretar un origen para los relatos para niños, en esta ocasión admitiremos esta época, aunque sea con un fin meramente propedéutico.

Podemos, pues, afirmar que, desde su nacimiento oficial en plena modernidad, la CLI transita por los terrenos de lo educativo y/o lo pseudo pedagógico. La materialización del concepto de infancia deviene en percibir al niño como lector ideal e implícito, inscrito en un horizonte de recepción determinado. Esto significa que los libros infantiles específicos vieron la luz al tiempo que se consolidaban las utopías humanistas y el llamado arte teleológico.

Es bien sabido que estas primeras obras estaban lejos de ajustarse a una concepción literaria. *Exemplas*, vidas de santos, tratados de príncipes y de buenas costumbres... encarnaron los textos dirigidos a niños y niñas. Moral, ideología, normas de comportamiento, etc. eran, así, sus objetivos. No ahondaremos ahora en un tema de sobra conocido. Baste decir, simplemente, que tales finalidades han acompañado, de un modo u otro, la historia de la comunicación literaria infantil, y que han dado pie (diríamos que, de una forma u otra siguen dándolo) a muchas de las polémicas en torno a ella, sus atributos y sus fines.

Al amparo de los grandes relatos e ideales, la CLI nació con las características de una literatura con fines didáctico-moralizantes y de inserción social. Se antepoñían, pues, los aspectos pedagógicos e ideológicos sobre los literarios. Posteriormente, y en su papel de introductora y transmisora del imaginario social, es obvio que contribuiría, además, a la construcción y consolidación del imaginario moderno. Pero hasta bien entrado el siglo XIX, parecía no existir una preocupación real por el niño como destinatario. El adoctrinamiento y el texto como transmisor de los valores imperantes guiaban las intenciones pseudopedagógicas de las obras dirigidas a la infancia. Ello, claro está, no solo mermaba su calidad, sino que condenaba a los primeros lectores a una suerte de indiferencia estética y artística.

En líneas generales, los metarrelatos modernos estaban imbuidos de ese pensamiento fuerte propio de la época que, a la luz de los grandes ideales modernos, se asentaba sobre bases utópicas (con sus correspondientes sombras totalitaristas), racionales y positivistas.

Así las cosas, resulta obvio que en la construcción social, cultural y educativa las sociedades posindustriales participan de un buen número de disonancias: entre lo real y lo ideal; entre los paradigmas dominantes y emergentes; entre lo que somos, en fin, y lo que nos gustaría ser. Dicha escisión entre lo real y lo ideal cobra especial fuerza en el ámbito de la infancia y su ‘preservación’. Valores como la cooperación, el respeto, la interculturalidad, la cultura de paz, el post-colonialismo, los *cultural studies*... los *ismos* que la posmodernidad convirtiera en andamiaje ético, chocan con una realidad postindustrial en que la supervivencia del individuo parece estar determinada por una creciente, y cada vez más feroz, competitividad.

Pocos ámbitos tan a merced de tales aporías como la escuela y la comunicación literaria infantil. En la pugna entre los paradigmas dominantes y emergentes, ambas se debaten entre la teoría y la práctica. Instrumento socializador e introductora fundamental al imaginario compartido por una sociedad, la literatura para niños y niñas visibiliza plenamente la distancia entre lo que la sociedad es, lo que quisiera ser y cómo desea presentarse: “No hay mejor documento [que los libros para niños] para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma”, insiste Colomer (2010: 49). Es ese reflejo de dicho imaginario idealizado el que, entre otros aspectos, parece enraizar plenamente en el carácter pseudopedagógico que el género arrastra.

Como hemos tratado en páginas anteriores, en la transición a la posmodernidad, el imperio del objeto moderno fue sustituido por el del sujeto posmoderno,

inaugurando así un margen creativo, emocional y equívoco. Como respuesta a la incredulidad que producían los grandes relatos (Lyotard, 1991), y al amparo del llamado desencanto posmoderno, surgieron obras pretendidamente menores, en las que se apelaba a la interioridad, el pensamiento débil, la narración psicológica o el relato de intersticios. En el universo infantil, títulos como *James y el melocotón gigante* de Rohald Dahl o *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, ambas de principios de los años sesenta, supieron combinar con maestría el diálogo entre ficción y realidad, al tiempo que retrataban los temores e inquietudes de sus destinatarios.

La extimidad se transformaba en intimidad, la era del desencanto repudiaba al Hombre Nuevo, y los totalitarismos del XX daban paso a la tolerancia y la vulnerabilidad humana. En este tiempo complejo, los *cultural studies* vindicaban los paradigmas emergentes, la alteridad y la necesidad de atender a las “otras miradas”, proliferando tendencias que reclamaban la visibilidad de los márgenes.

En relación a esto, es necesario destacar que la actual producción literaria infantil feminista, que abunda en editoriales y colecciones multiculturales o ‘anti-princesas’, debe mucho a aquel pensamiento débil posmoderno, así como a aquellos *cultural studies* y sus *-ismos*. Sería una labor ingente tratar de ofrecer siquiera una pequeña muestra de las apuestas por la diversidad o los relatos que denuncian, por ejemplo, visiones sexistas. El presente trabajo está lejos de pretender dicha tarea, en la que, de otra parte, continúan profundizando numerosas investigaciones de género. En España, y por poner algunos ejemplos a este respecto de la última década, han alcanzado gran popularidad álbumes como *La Cenicienta que no quería comer perdices*, de Nunila López Salamero y Myriam Cameros; *¿Hay algo más aburrido que una princesa rosa?*, de Raquel Díaz Reguera; *La princesa que bostezaba a todas horas*, de Carmen Gil y la ilustradora Elena Odriozola. Desde hace décadas, ya sea subvirtiendo las versiones clásicas o con títulos nuevos, muchos son los álbumes que tratan de combatir estereotipos, en la línea de títulos como *Las princesas también se tiran pedos*, de Ilan Brenman e Ionit Ziberman; *Leopoldo, el caballero del ciempiés*, de Nicolas Gouny o *La madre del héroe*, de Roberto Malo, Francisco Javier Mateos y Marjorie Pourchet.

A este respecto, entendemos que dichas apuestas altermodernas son herederas de obras como *Pippi Calzaslargas*, que Astrid Lindren publicara en 1945 (y cuya heroína, desafiante y capitana de una pandilla en la que apenas hace aparición el mundo adulto, continúa muy vigente en el imaginario compartido).

No podemos olvidar, en este sentido, a la escritora Adela Turin, quien junto a la ilustradora Nela Bosnia impulsó la editorial *Dalla parte delle bambine*. En ella, entre 1975 y 1980 se publicaron más de una veintena de títulos comprometidos con el feminismo. Algunos son plenamente actuales, como lo demuestra la reciente recuperación de los álbumes, firmados por ambas autoras, *Arturo y Clementina*, *Rosa caramelo*, *Una feliz catástrofe* o *La historia de los bonobos con gafas*.

Como expresión cultural de su tiempo, la comunicación literaria infantil actual trataría supuestamente de retomar ese equilibrio altermoderno que, según Bourriaud (2009) es manifestación de encuentro y moderación entre los eones moderno y posmoderno. Más allá de las reflexiones de este autor en torno al centro que, de algún modo, el pensamiento posmoderno legitima y perpetúa, hoy la CLI se situaría, según el planteamiento altermoderno, en ese terreno en el que tienen cabida los metarrelatos, pero también en una narrativa de intersticio, más fragmentada e íntima.

Y es que, según Bourriaud, el discurso post-colonial “resulta hoy hegemónico”, al inscribirse en la ideología identitaria posmoderna. Así, y para que esa cultura emergente que la posmodernidad defendió como respuesta a los paradigmas dominantes “pueda nacer de las diferencias y singularidades, en lugar de alinearse en la estandarización vigente, tendrá que desarrollar un imaginario específico y recurrir a una lógica totalmente distinta de la que preside la globalización capitalista” (Bourriaud, 2009:17).

De un modo u otro, y en esta pugna por lograr tal imaginario, se reabre nuevamente el debate en torno a la CLI y sus tensiones. Herramienta socio-literaria de autorreflexión y desfamiliarización y puerta de acceso al imaginario compartido, el libro infantil se sitúa en el epicentro de una compleja espiral. Objeto cultural y pedagógico, habitante simultáneo del canon y la periferia, diríase que la CLI participa más que nunca de la antigua dialéctica entre la perpetuación de lo hegemónico y su transformación o subversión.

La relación tensional entre paradigma dominante y emergente, margen y centro –en los sentidos que le confieren autores como de Sousa Santos (2003, 2006, 2009 y 2010) o Even-Zohar (2007), entre otros–; imaginario instituyente e instituido (Castoriadis, 2013), razón e imaginario creador (Durand, 1993 y 2000), etc., se intensifica en esa dimensión ‘centáurica’ que la habita. Este doble papel la ubica en un ámbito de socialización particular, en que la transmisión de valores parece estar mucho más legitimada que en la literatura adulta.

De esta forma, el encuentro altermoderno entre las maneras modernas y posmodernas se complejiza aún más en el caso de la comunicación literaria infantil: entre la búsqueda de un mundo mejor y el imaginario dominante, el complejo fenómeno de la actual CLI y su sociodidáctica se manifiesta en discursos atravesados por los tres eones, al tiempo que habita simultáneamente el centro y los márgenes: el epicentro del mercado y la periferia de la teoría y la crítica –mediata e inmediata– literarias.

4.3. CLI y hermenéutica analógica. La mirada extrañada

Ya hemos insistido suficientemente en que, en la vocación de encuentro entre alegoría posmoderna y metonimia moderna, la hermenéutica analógica brinda una adecuada geografía para interpretar con ecuanimidad el texto. A medio camino entre lo moderno y lo posmoderno, y en esta búsqueda de la “justa proporción”, previene contra todo exceso.

En este planteamiento, y desde una interpretación altermoderna, la comunicación literaria infantil y su imaginario pueden ser abordados con herramientas hermenéutico-analógicas:

“Lo imaginario requiere de interpretación, por eso es objeto de la hermenéutica. Y, ya que lo imaginario es complejo y rico, no puede contentarse con una hermenéutica unívoca, que intente reducir lo imaginario a lo conceptual, pues así lo empobrece. Pero tampoco puede contentarse con una hermenéutica equívoca, que lo disuelva en un sinfín de significados inaprensibles. Por eso se hace necesaria una hermenéutica que vaya más allá de la univocidad y la equívocidad, [...] una hermenéutica analógica (Beuchot: 2008: 87).

En su aplicación de la hermenéutica al hecho literario, Romo Feito se refiere a la disciplina interpretativa como “fenomenología del entre”, pues manifiesta la distancia, el *entre* que se interpone entre los textos y nosotros. Así, la hermenéutica no sería “otra cosa que tomar conciencia de ese *entre*, un reflexionar sobre sus implicaciones” (Romo Feito, 2010: 18).

Ya hemos señalado al respecto que, tal y como lo vemos, el proceso interpretativo sería algo así como desandar el camino del extrañamiento emprendido por el autor. Si hacer uso del lenguaje literario consiste en plasmar (interpretar y crear) una realidad extrañada (una desautomatización de lo común), la hermenéutica vendría a ser un proceso en sentido inverso. Esto es, ir desde el extrañamiento inherente al lenguaje poético hacia una interpretación no extrañada, cotidiana, del mismo.

En relación a esta idea, argüimos que todo autor de literatura infantil habría de buscar, por tanto, el camino para un extrañamiento quizá no necesariamente infantil, pero sí fórmulas que logren conectar con la realidad de sus receptores. Esto exigiría una interpretación del mundo diferente; una mirada extrañada, cuando menos distinta a la del texto para adultos, capaz de situarse en una frontera particular entre lo racional y lo intuitivo, la desautomatización y la adecuación, que precisa el discurso literario infantil.

Beuchot insiste en un equilibrio que, según la tesis aquí expuesta, sería santo y seña del imaginario propio de la cultura emergente. Defendiendo la capacidad de la hermenéutica analógica para rescatar la carga afectiva que hay en el imaginario, adjudica al propio Castoriadis una postura analogista, cuando este autor habla de buscar algo intermedio, un eclecticismo diferente, abierto, pero sin caer en la ‘filosofía débil’ y que a la vez tenga y exija coherencia sin aspirar tampoco a la rigidez de lo axiomático.

Consideramos que en esta tarea se impone dar con un lenguaje capaz de atender a las nuevas demandas. Si Bourriaud (2009) propone una red global en la que el arte, liberado de toda cadena teórica o estética, se independice de su propia cultura, Juarroz (2015) evoca el potencial de unión y encuentro de un lenguaje transdisciplinario. Su acceso exige, eso sí, superar la separatividad de los lenguajes disciplinarios, el miedo a no ser reconocidos y el temor de los investigadores a quedar relegados. Solo así, creemos, la investigación y la creación, la escritura y la “escribiduría” (por emplear terminología barthiana, 2009) podrán encontrarse y dialogar.

La complejidad de la CLI y su hermenéutica requieren, como se ve, de la transdisciplinariedad, tanto para su sistematización teórica como para interpretar los discursos que suscita. La obra literaria infantil participa plenamente de las cualidades que distinguen el discurso literario del estándar y que, como hemos mencionado, el formalismo tratara de aislar bajo el nombre de *literariedad*. Pero tal extrañamiento poético que, según esta visión, es inherente a toda manifestación considerada *literaria*, no le exime tampoco de su “función socializadora de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010: 49).

Como toda obra literaria, la CLI es materialización de unos imaginarios compartidos, los cuales buscan ser transmitidos. Pero, además, y dado su principal destinatario, tiene un papel fundamental de introductor a los mismos. De este modo, las funciones de la literatura infantil se pueden sintetizar como siguen:

- “1) Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.
- 2) Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
- 3) Ofrecer una representación articulada del mundo, que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010: 15).

Esta triple funcionalidad pone en contacto, cuando menos, tres grandes áreas de conocimiento: literatura (en sus aspectos filológico, histórico, teórico y comparatista), sociedad y didáctica. Dicha confluencia posibilita, consecuentemente, una metateoría literaria y sociodidáctica para el estudio de la CLI, en su papel de expresión ligada a lo educativo y de inserción sociocultural.

4.4. CLI, calidad literaria e ideología

Ya hemos visto que, de un modo u otro, los detractores de considerar la existencia de la LI y su estatuto de literatura de pleno derecho, basaban en la competencia estética la consideración de la obra de arte. Tales autores opinaban,

de un modo u otro, que la simplificación de los textos suprime por tanto la posibilidad de lo literario.

A nuestro entender, y como demuestran autores como Leo Lionni (*Pequeño azul; pequeño amarillo; Frederick*), Tomi Ungerer (*El hombre de la luna; El hombre niebla...*), Eric Carle (*La pequeña oruga glotona*) o Peter H. Reynolds (*El punto*) –por poner algunos ejemplos de clásicos contemporáneos, es obvio que la lista es muy extensa–, calidad literaria y adecuación al mundo infantil no se excluyen en absoluto. La responsabilidad del autor infantil radica, precisamente, en no renunciar a ninguna de ellas, creando obras que cumplan los requisitos literarios sin sacrificar las características que, en principio y como ya hemos mencionado más arriba, definen la CLI.

En este sentido, y en medio de la intrincada selva de editoriales y obras infantiles que en la actualidad pueblan bibliotecas y librerías, editoriales (independientes las más de las veces) luchan contra viento, paraliteratura y merchandising para defender la calidad de las obras para niños. Ahí están, para refrendarlo, escritores como Pinto y Chinto (*Cuentos para niños que se duermen enseguida*); Arturo Abad (*Taller de corazones*); Daniel Nesquens (*Magia*, 2010, entre otro muchos títulos); Marta Comín (*Suben y bajan*); Stian Hole (con su exitosa serie Garmann); Clotilde Bernos (*Yo, Ming*); Javier Sobrino (*El hilo de Ariadna, El lugar más maravilloso, Como un susurro...*); Shaun Tann (*El árbol rojo*); Marie Seller (*Los doce abrigos de mamá*); o los también ilustradores Jimmy Liao (*La noche estrellada, El pez que sonreía, Esconderse en lugar del mundo; Abrazos...*); Gustavo Roldán (*Cómo reconocer a un monstruo; Historias de conejo y elefante; Para noches sin sueño; Juan Hormiga...*); Raquel Díaz Reguera (*Azulín azulado, Un beso antes de desayunar, Yo voy conmigo, La chistera del Doctor Petrov...*), Einar Turkowski (*Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo; Una luz diminuta surgió de la nada; La montaña; Cuando las cosas regresaron flotando...*) o Iban Barrenetxea (*El cuento del carpintero, El único y verdadero rey del bosque, Benicio y el prodigioso naufrago...*) por citar algunos pocos nombres de la actualidad, cuyo lirismo y sensibilidad literaria denotan un profundo respeto por sus destinatarios. Junto a ellos, autores consagrados en la literatura adulta continúan siendo recuperados o haciendo incursiones en la LI: por poner algunos de los muy numerosos ejemplos editados en los últimos años en España podemos citar a Saramago (*La flor más grande del mundo*, 2016; *El silencio del agua*, 2011); Belli (*Cuando floreció la risa*, 2016); Cortázar (*Discurso del oso*, 2008) o Linspector (*Cómo nacieron las estrellas*, 2009).

De otra parte, y más allá y más acá del secular debate en torno al canon (eurocentrista, masculino, heterosexual, blanco y colonialista), está de más insistir en que ningún discurso es inocente. Pero si esto es aplicable a los textos para adultos, es susceptible de adquirir ciclópeas dimensiones en las obras infantiles. Prueba de ello fueron aquellos ‘catecismos’ del ciudadano impulsados por la burguesía del siglo XIX, los ya mencionados *exemplas*, los *tratados de príncipes* o las *vidas de santos* que todavía leían los niños y niñas de la España franquista. Como resultará obvio, el potencial de adoctrinamiento no ha sido ignorado por los totalitarismos modernos: desde la socialista Teoría del Reflejo hasta una censura franquista que exigía relatos ‘edificantes’, las actitudes de los diferentes regímenes hacia la CLI dan cuenta de su papel no solo socializador, sino prescriptivo y transmisor de valores imperantes.

Según Jameson (1980), toda creación literaria se forja en un entorno político, y ha de leerse atendiendo a sus circunstancias socio-económicas. Frente a las tendencias más atomistas de la Teoría literaria, que abogan por aislar la obra singular convirtiéndola en objeto único y suficiente de estudio (el caso más radical del inmanentismo es el *New Criticism*), corrientes como el estructuralismo, el neomarxismo o la estética de la recepción contribuyeron a rectificar la soledad a la que había sido condenado el texto y su consustancialidad.

Hoy, no deja de ser una ingenuidad neorromántica concebir la obra como el fruto cuasi exclusivo de un individuo creador. La literatura es un discurso histórico y una práctica que, aunque no quede plenamente derogada en el hecho ideológico, no deja de reflejarlo, encauzarlo y, por qué no, nutrirlo. Es el texto y su circunstancia (término marxista antes que orteguiano), el cual vive, como toda comunicación, sujeto a las relaciones con los paradigmas dominantes, ya sea en el centro o en esa constante interacción entre los márgenes y lo hegemónico.

La literatura (y más, si cabe, la infantil), como la historia y el lenguaje, pierden en el materialismo dialéctico todo atisbo de inocencia: ni la una ni los otros pueden permanecer ajenos a los discursos, a los métodos productivos y, por ende, a los paradigmas imperantes. De más está decir que los modelos africanos y americanos apuntados por autores como De Sousa y su teoría de los paradigmas emergentes, así como sus enseñanzas sociales y afectivas (los cuales servirían de

contrapeso a la post-industrialidad occidental, el neoliberalismo y el *capitalismo de producción, de consumo o funeral*, en terminología de Verdú), quedan excluidos.

Por su parte, y si nos atenemos a algunas tendencias de la crítica literaria en torno al inmanentismo, bien podría parecer que las manifestaciones literarias producidas por las distintas épocas (más allá o más acá incluso del lansonismo y sus trabajos de contextualización), perpetúan una suerte de pureza de la disciplina. En ella, un estadio, si se nos permite la metáfora, cercano al limbo ideológico y creativo, daría lugar a los frutos espontáneos, casi infusos, de autores que nacen, crecen y crean en medio de una extraña asepsia: la nada social y política. Por el contrario, y más allá de todo historicismo y exceso materialista, la dialéctica propone una reflexión histórica y social como totalidad, la red de totalidad en la cual y desde la cual analizamos, pensamos y sentimos. Esto puede ser cuestionable, pero no por ello deja de esclarecer muchas de las claves de nuestro pasado y presente literario y social. El texto literario se revela, entonces, no como fragmento esencial de la sociedad (“una parte del mundo social”, en palabras de Said, 2010) sino como su consecuencia. Es, pues, el centro y su pensamiento hegemónico el que la define, discurso encrático en el que se registran los códigos de la teoría del canon cultural y sus controversias; paradigma dominante, en suma.

Como ya mencionáramos, voces como la de Bourriaud denuncian la condescendencia con que la posmodernidad mira a las “otras literaturas”, como si las eximiera de una auténtica exigencia artística o de pensamiento. La no horizontalidad de tales propuestas (que *a priori* denota una posición de “superioridad occidental”), sería una vez más la dirección que define el proceso de emisión-producción-recepción literario.

Tal situación adquiere un matiz, cuando menos diferente, en la literatura infantil, pues suma a esta una nueva verticalidad: la de adultez-infancia, la cual se añade a la de eurocéntrico-colonial o exótico; gran mercado editorial-propuesta alternativa, etcétera. En este sentido, el autor francés considera que la noción posmoderna de “hibridación cultural” [...] fue en realidad una máquina de disolver cualquier singularidad verdadera bajo la máscara de una ideología ‘multiculturalista’ (Bourriaud, 2009: 11-12). La “supuesta diversidad cultural [sería] ‘el reflejo invertido de la estandarización general de los imaginarios y las formas’ (ibídem).

4.5. ¿Espacio libre y (neo)subversivo?

Desde la afirmación lansoniana (2003) de que el arte tiene éxito porque se halla situado en las mismas coordenadas colectivas que las de quien lo recibe, a la dialéctica marxista, muchas son las teorías próximas a la sociología literaria que señalan su carácter de sujeto social, partícipe de un determinado estado colectivo de conciencia. Más allá del determinismo radical, convenimos en la posibilidad de un territorio “libre”, donde un artista en constante “pugna o dialéctica entre su libertad y la determinación que le impone su momento histórico” (Beuchot, 2008: 67), puede hallar su particular respuesta a sus condicionamientos. De no ser así, ¿dónde quedaría la innovación, el genio creativo, la luz casi visionaria de algunas obras? En este sentido, nos aventuramos a decir que muchos de los grandes autores de la obras infantiles de todos los tiempos parecen haber encontrado en su labor literaria una suerte de paraíso: un lugar –ya sea en un planeta lejano, al otro lado del espejo o el armario, en el país de nunca jamás o en ilustraciones que retratan un lugar de ensueño– en el que dejar que la creación se imponga, y donde la imaginación se revela como la cartografía para regresar a la infancia –o permanecer en ella–.

Es en el edén de la niñez y sus nostalgias (las perdidas o las no vividas) donde parecen encontrar el espacio en el que ser ellos mismos, no solo como creadores sino como individuos desinhibidos y libres. Como recoge Lurie (1998) en el ensayo al que parafraseamos en el título de este epígrafe (*No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*) muchos de los grandes autores infantiles comparten biografías de infortunio. La falta de límites propia de la fantasía infantil parece revelarse como el lugar en el que es posible escapar a toda norma y subvertir la realidad. Frente a los peligros del dirigismo y la castración (emocional, ideológica, social...) encarnada en ciertos textos ‘pseudopedagógicos’ y profundamente normativos, se alza así la potencia subversiva, liberadora y utópica (con lo que esto tiene de altermoderna o moderna reflexiva) de toda comunicación literaria infantil que trascienda (al menos en una intención primera, aunque la polémica daría para muchas páginas) la tentación del adoctrinamiento.

En su revisión por algunos de los clásicos infantiles de la literatura anglosajona, Lurie reflexiona sobre esta faceta subversiva y contestataria de ciertos libros para niños. Si bien reconoce la tendencia de la “literatura infantil normal y

corriente” a afianzar el *statu quo*, la autora reivindica la capacidad de la misma para cuestionar los valores de los adultos, burlarse de sus instituciones, inducirnos a desobedecer y poner, en fin, patas arriba los paradigmas sociales dominantes.

Tom Sawyer, la Jo de *Mujercitas*, Alicia o Peter Pan se debaten entre el consenso y el disenso social, para poner en entredicho las ideas vigentes y dar, así, un toque a ese “niño imaginativo, interrogante y rebelde que todos llevamos dentro” (Lurie, 1998: 13). Barry, Carroll, Nesbits, Tolkien o Potter (sin olvidar las versiones originales de unos cuentos de hadas después distorsionados) desfilan por las páginas de este ensayo en torno a la literatura infantil como espacio subversivo: todos ellos serían, de un modo u otro, autores impelidos a “cambiar el orden establecido en vez de apoyar los valores de su época o sus tradiciones” (Lurie, 1998: 14).

Tras la Segunda Guerra Mundial, la crisis de valores y el desencanto de una sociedad profundamente dolorida desembocan en dos corrientes neosubversivas: de un lado, el neorrealismo o realismo amargo; de otro, el neorromanticismo o el resurgir de la fantasía y la imaginación, como creadora de universos paralelos. Ambos *neos* representarían distintas caras de una misma respuesta: el intento de aprehender, desesperadamente, un mundo golpeado por la violencia, el pesimismo y el desequilibrio. Guerrero (2012), quien contrapone literatura didáctico-moralizante y literatura creativa, no duda en identificar con esta última las dos modalidades neosubversivas, las cuales, como veremos al final de este epígrafe continúan plenamente vigentes.

En este estado de cosas, en las sociedades post-industriales la comunicación literaria infantil iniciaría “una nueva andadura para adecuar su propuesta literaria y educativa”, que la llevaría “hasta terrenos no transitados con anterioridad” (Colomer, 2010: 143). La experimentación de los libros infantiles dio lugar a una modernización que, tal y como constata esta autora, cristaliza en los años sesenta y en los ochenta, para remansarse aparentemente en los noventa y regresar de nuevo con el cambio de siglo: “[...] los valores transmitidos por los libros cambiaron sustancialmente [...]; el mundo reflejado en las obras actualizó su imagen para hacerla corresponder con los cambios sociológicos y con las nuevas preocupaciones sociales (Colomer, 2010: 143).

Por su parte, los años setenta reivindicaron “una actitud vitalista que acentuaba el derecho individual a la libertad y el placer, en contraposición al sometimiento resignado a las jerarquías sociales” (Colomer, 2010: 147). Se trataba de

una literatura progresista y comprometida, antiautoritaria, que daba voz a temáticas hasta entonces vedadas al público infantil. Una sociedad convencida de que sus menores habían de enfrentarse a la complejidad del mundo comenzó a romper el silencio en el que los había envuelto y ‘protegido’.

Pero las nuevas tendencias realistas no desbancaron una fantasía con vocación liberadora, la cual defendía la imaginación, el humor y el cuestionamiento de la norma como denuncia y búsqueda de nuevos modelos socio-culturales. Tal perspectiva no era nueva en la comunicación literaria infantil, pues, como señala Lurie, la subversión subyace siempre a la mejor literatura fantástica. No obstante, encontramos una diferencia notable: en esta carrera hacia la transgresión, el neorromanticismo y la nueva fantasía no volvían ahora, como lo hicieron sus predecesores, a la normalidad. Pinocho, Alicia o Peter Pan, por poner algunos ejemplos, regresan finalmente a la realidad conocida; no así los relatos neosubversivos de las últimas décadas. Lo hace notar Guerrero (2012), quien contrapone la Alicia de Lewis a la Caperucita de Martín Gaité, como representantes de ambas tendencias. Asimismo, aludirá a *Robinson Crusoe* y *El Señor de las Moscas*, cruel robinsonada posmoderna, para ejemplificar el binomio que encarna el realismo moderno y el neorealismo posmoderno respectivamente.

En el intento por combatir el *establishment* imperante, obras surgidas al amparo de los ideales de mayo del 68 hicieron su particular apuesta por las libertades desde la vindicación de la rebeldía. Títulos como *¡Sécame los platos!* (de Kurt Baumann y Michael Foreman 1977) o *La conejita Marcela* (1979), de Esther Tusquets y María Hergueta, mostraban una actitud abiertamente inconformista, cuya apuesta era la transgresión de los límites. En el primero, por su enfrentamiento a la autoridad paterna; en el segundo, por el cuestionamiento de las normas discriminatorias, impuestas por sociedades (la blanca primero, la negra después) impulsoras de la sumisión o el dominio. Con sus ojos bizcos y su actitud aparentemente “insolente”, la pequeña Marcela se niega a mirar hacia abajo y ser dominada, del mismo modo que rehúsa mirar por encima y someter al otro. El álbum, recientemente reeditado, es una invitación a transgredir normas absurdas, alentado por la subversión y el convencimiento de que otro mundo es posible. Rodari, el gran pedagogo y escritor italiano, es asimismo otra muestra de inconformismo, anticonsumismo y antiautoritarismo sesentayochista, que sigue siendo publicado y leído con asiduidad (*Cuentos por teléfono*, que sobrepasa el medio siglo, ha visto de nuevo la luz en España).

Permitásenos un inciso en relación a estas cuestiones: dicho todo lo anterior,

y a pesar de los intentos de subversión, la espiral de las tentaciones pedagógicas, moralizantes o adoctrinadoras son susceptibles de prolongarse hasta el infinito. No en vano la ideología y los debates sobre lo que es pseudopedagógico y lo que no continúan implícitas (y la neosubversión no está exenta de ellas) en todo intento interpretativo de expresión infantil. Tanto es así que la tensión entre ideología y calidad literaria no ha dejado de sobrevolar la CLI.

A este mismo respecto, en la década de los ochenta del pasado siglo, Rico (1986) ponía el acento en los riesgos de una nueva censura, perfectamente adaptada a los cánones “bienpensantes” de las sociedades post-industriales. Valores típicamente posmodernos como la tolerancia, el respeto, la paz, el género o la multiculturalidad (por no hablar de los destinados a salvaguardar el bienestar psicológico e intersticial del niño en el relato intimista), sustituían en su opinión a los antiguos preceptos morales. Y es que la pregunta ya la formuló White: “¿podemos alguna vez narrar sin moralizar?” (White, 1992: 39).

Ahora bien, si entramos en tales disquisiciones, corremos el peligro de generar refutaciones y contrarrefutaciones que bien podrían conducir a una especie de nihilismo o reflexión autofágica. Dejemos, pues, apuntada la cuestión, para señalar simplemente que, a pesar de todos los intentos antiautoritarios y (neo)subversivos, la CLI parece no escapar del todo al fantasma de lo pseudopedagógico.

Sin embargo, es justo reconocer, que frente al texto descaradamente instrumentalizado o la mercadotecnia, existe una literatura (desde nuestra visión más propia de las editoriales humildes e independientes que de los grandes *lobbies* del mercado libresco), que pugna: por un lado, por “despertar la conciencia del lector, señalar lo difícil que es la existencia, advertir los peligros que vive la humanidad”; por otro, por favorecer “la fantasía y el énfasis en los valores, así como la educación para la paz” (Guerrero, 2012: 86). Se trata, en fin, de esas dos modalidades neosubversivas a las que aludíamos más arriba, nacidas como respuesta a la violencia y la desesperanza que sucediera a la gran guerra.

En relación a lo expuesto, podemos decir que, en la actualidad, la literatura infantil europea vindica temáticas y propuestas formales que tratan de escapar a las tendencias edulcorantes de ciertos libros para niños y niñas. Fieles a la tradición de escritores como Dahl, en cuyos *Cuentos en verso para niños perversos* (2015), Caperucita acaba matando al lobo y usando su piel como abrigo, series como *Las estrambóticas aventuras del barón Münchhausen*, *El estrambótico principito*, *Los estrambóticos viajes de Gulliver* o *La Estrambótica isla del Tesoro*, de Pinto y Chinto, subvierten

las versiones tradicionales para reinventarlas. La abundancia de las mismas es tal que es tarea imposible abarcarla en estas líneas.

El sentido de la fábula, cuyos finales estaban lejos de ser blandos, se impone por su parte en obras como *La tortuga Todovabien*, de David Acera y Nanu González, en la que la insolidaridad e indiferencia acabará en sopa de tortuga; *El sapo y los niños* (Ilan Brenman y Anna Aparicio Català) sobre el maltrato animal; *Malo*, de Lorenz Pauli y Kathrin Schärer, en torno a las eternas relaciones entre el bien y el mal; o revisitas a fábulas tradicionales como *El elefantito preguntón*, adaptación de Loes Riphagen sobre un cuento de Kipling. De otra parte, relatos como *Lola se embala y otros cuentos terribles*, de Wilfried Von Bredow y Anke Kuhl, revisitan asimismo el *Struwwelpeter* de la tradición alemana, con historias “aleccionadoras” que no se ahorran los crudos finales, pero sin perder de vista ese toque un tanto gamberro y transgresor de la mejor literatura antiautoritaria cargada de humor. Por su parte, series como *Max* o títulos como *¡A dormir monstruos!*, de Ed Vere, reafirman la tendencia subversiva de cierta literatura infantil, al igual que álbumes como *Barnie*, de Sonja Bongaeva, *¡Cómételo todo!*, de Mar Benegas y Mariona Cabassa; *Para nada sucias*, de Manuela Olten... que invitan de un modo u otro a transgredir el orden establecido.

Junto a los anteriores es posible encontrar títulos de intersticio y relato intimista como *Una flor de repuesto para mamá*, de Rebeka Elizegi, en la que se trata el cáncer de mama; *Marta dice ¡no!*, de Cornelia Franz y Stepahnie Scharnberg, sobre el abuso infantil; *Los martes, mi tío y los extraterrestres*, de Dídac Micaló Rebaque y Roger Ballabrera, que aborda el trastorno bipolar; o el interminable número de títulos en torno a la muerte (desde las relectura de la historia tradicional anglosajona *Jack y la muerte*, de Tim Bowley y Natalia Pudalov hasta la más ‘gamberra’ *Estirar la pata*, de Babette Cole, pasando por el clásico contemporáneo *Para siempre*, de Durant y Gliori y otros títulos como *¿Dónde está abuelita Queta?*, de Nahir Gutiérrez y Alex Omist; o *Efímera*, de Stéphane Sénegas).

En una continuidad de claros tintes posmodernos, los márgenes reclaman visibilidad y las divergencias se reivindicán, en títulos que defienden la libertad individual y el derecho de ser uno mismo (*La curiosa historia del señor pájaro*, de Piret Raud; *Rojo*, de Michael Hall; *Yo voy conmigo*, de Raquel Díez Reguera; *Frederick*, de Leo Lionni; la serie *Calvin el pájaro ratón de biblioteca*, de Jennifer Berne y Keith Bendì) o al diferente (*Sí, somos raros*, de Javier Olariaga y Antonio Amago; *La llamada de la ciénaga*, de Davide Calì y Marco Somà), por citar algunos entre

muchos. Son, también, cada vez más numerosos retratos sobre el autismo (*El caso de Lorenzo*, de Isabelle Carrier) o el síndrome de Down (*Planeta Willy*, de Birte Muller), etc., así como aquellos que se aproximan al alzheimer (*La abuela durmiente*, de Roberto Parmeggiani y João Vaz de Carvalho); la realidad carcelaria (*Detrás del muro*, de Isabelle Carrier y Elsa Valentín), etc., o el ingente número de álbumes en torno a la inmigración, el racismo y la xenofobia, los refugiados, los campamentos saharahuis, el ecologismo... (por nombrar algunas de las temáticas que tratan de despertar conciencias y cuyo registro sería interminable). No podemos olvidar aquellas obras que, ya sea desde perspectivas fictivas como no fictivas, tienen por objetivo explicar realidades sociales actuales, como las parejas homosexuales (*Las cosas que le gustan a Fran*, de Berta Piñán y Antonia Santolaya) o los nuevos modelos de familia (*¡En familia! Sobre el hijo de la nueva amiga del hermano de la ex-mujer del padre y otros parientes*, de Alexandra Maxeiner y Anke Kuhl), entre otros muchos. Junto a estas temáticas, de innegable adscripción a los *-ismos* posmodernos, los grandes relatos modernos hacen su aparición en textos acerca de la guerra (*Camino de mi casa*, de Ana Tortosa y Esperanza León; *Una montaña cualquiera*, de Fran Pintadera y Txell Darné) y, cómo no, la irrenunciable utopía (*El utopífono*, de Aurora Ruá y Ángel Trigo).

No es objeto de esta tesis afrontar una taxonomía al respecto. Los anteriores títulos solo tratan de refrendar algunas de las cuestiones expuestas. Pero entendemos que los mismos ejemplifican, de algún modo, algunas de las nuevas tendencias y su confluencia altermoderna. En este mismo sentido, afirmamos lo siguiente: nada más altermoderno que esta mezcla de utopía y metarrelato, por un lado, y tolerancia e intimismo, permitásenos la expresión, *'made in cultural studies'*.

De lo expuesto se deduce, entonces, que, tanto desde las filas del neorrealismo como desde el neorromanticismo, hay títulos que nos retrotraen a los eones epocales moderno y posmoderno. Lo sincrónico y lo diacrónico se dan, una vez más, la mano. Ambos conceptos traspasan las diferentes épocas (es evidente que las fechas y los movimientos responden a una función puramente prope déutica), como corrientes atemporales y propias de todas y cada una de las épocas sociohistóricas. Si bien en diferente medida y matices, tales eones se revelan independientes de los límites cronológicos, como pensamientos inherentes a autores y hechos artísticos, culturales en su sentido general, ahistóricos y arquetípicos. De algún modo, tanto fantasía como realidad dibujan, así, una dialéctica tan permanente y acrónica como la propia literatura.

(5)

Sociodidáctica
de la CLI.
Percepciones del
(futuro) docente

Todo lo expuesto hasta aquí confluye en la necesidad de indagar sobre el papel que la comunicación literaria infantil (CLI) en particular, y la literatura en general, tiene en las aulas. Esto dará paso, a su vez, a una reflexión en torno a las percepciones y representaciones sociodidácticas de la misma, y el uso que de ella se hace en la escuela.

Si tenemos en cuenta la importancia de la CLI en la inserción social y la formación integral del individuo, así como el papel que la escuela tiene en dicha tarea, se hace imprescindible extender tales reflexiones a la figura del docente, entendido desde una *episteme* contextualizadora, es decir, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta ocasión, nos interesa explorar en concreto las percepciones y representaciones del docente durante su formación inicial. Esperamos que esta prospección no solo arrojará resultados sobre la comunicación literaria infantil y su análisis sociodidáctico, sino que además ofrecerá pautas para posibles mejoras acerca de su transmisión en las facultades de Educación, y, por ende, en la futura educación literaria.

Prueba de esta misma preocupación son trabajos como los de Sanjuán (2011), Palomares (2015) o López Valero, Hernández-Delgado y Encabo (2017), quienes consideran clave la formación del profesor para mejorar la educación literaria. Semejante inquietud subyace en las aportaciones de Silva Díaz (2001); Munita (2013 y 2016); Gómez Redondo y Coca (2017a y 2017b); López Valero, Hernández-Delgado y Jerez (2017), entre otros, en torno a las percepciones de los futuros maestros y la literatura.

A nuestro juicio, el papel socializador de la CLI, así como la concepción que los estudiantes de Educación tienen de ella, implica a la disciplina sociodidáctica al menos en dos aspectos: 1) de un lado, en lo referente al contexto social y escolar en el que se da; 2) de otro, en relación al estatuto (investigador y académico) que la misma tiene en las aulas universitarias.

Tales planteamientos desembocan en un análisis metadidáctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la figura del (futuro) docente como (potencial) mediador de excepción entre el libro infantil y el niño. Pero reflexionar sobre el papel de la comunicación literaria infantil en el ámbito universitario implica, forzosamente, tanto a estudiantes como a profesores de Educación superior.

En estas páginas enmarcamos dicha aproximación en el paradigma del pensamiento del profesor. Esta perspectiva considera que toda actuación didáctica está fuertemente condicionada por las ideas que el docente tiene sobre el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje que este implica (Woods, 1996; Ballesteros *et al.*, 2001; Prieto, 2007; Borg, 2009; Munita, 2013; Pozo *et al.*, 2015, etc.).

Así, y como resultado de todo lo anterior, ponemos de relieve la necesidad de observar e interpretar los conocimientos y percepciones que los futuros maestros tienen sobre la CLI, el proceso de intermediación entre esta y el niño, el papel de la escuela y de la sociodidáctica en los mismos, y su propia función como potenciales agentes mediadores. Pero antes de continuar con la argumentación, resulta conveniente una aproximación a todas estas cuestiones.

5.1. Pensamiento del profesor y *representaciones sociodidácticas implícitas*

Desde que en los años 70 surgiera la corriente del pensamiento del profesor como respuesta al paradigma proceso-producto, este campo ha producido interesantes investigaciones en torno a las concepciones de los docentes y su relación con la práctica didáctica (Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987; Woods, 1996; Ballesteros *et al.*, 2001; Prieto, 2007; Borg, 2003 y 2009; Imbernón, 2014, etc.).

“Las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula, de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza” (Prieto, 2007: 35),

No obstante, y dada la importancia de los aspectos que a un nivel latente operan sobre las intenciones y acciones sociodidácticas, el análisis no puede limitarse a las dimensiones explícitas, sino que ha de adentrarse en lo que Borg (2009) define como “teacher’s mental lives”.

Desde hace décadas, la psicología cognitiva ha puesto de relieve la complejidad de tales dimensiones, las cuales operan en grupos e individuos a un nivel latente. Su estudio traspasa el ámbito de lo visible, para, desde construcciones no cuantificables, indagar en dimensiones cognitivas “no observables” del profesor (Woods, 1996; Ballesteros *et al.* 2001; Borg 2003; Imbernón, 2014, etc.).

En este sentido, las creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*Knowledge*) o sistema BAK (Woods, 1996) del docente inciden poderosamente en sus intenciones y acciones didácticas, dando lugar a diferentes prácticas educativas. Por su parte, y desde bases complejas e interactivas, Ballesteros *et al.* (2001) proponen el sistema “creencias, representaciones y saberes” (sistema CRS) del profesor, un *continuum* complejo de elementos que interactúan y se solapan con facilidad.

Ballesteros *et al.* (2001) definen el término *creencias* como proposiciones cognitivas que, pertenecientes a una dimensión personal, no necesariamente son estructuradas. Tampoco lo son las *representaciones*, si bien estas últimas operan al nivel de lo social, es decir, son compartidas por grupos de docentes. Finalmente, los saberes corresponden a estructuras cognitivas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son comúnmente aceptadas por la convención [la *doxa*] didáctica.

Podríamos decir que, desde un punto de vista sociodidáctico, el sistema CRS atiende a los planos *micro*, *meso* y *macro* sociales y educativos. Tales niveles conforman lo que hemos denominado *imaginario sociodidáctico compartido*. Consideramos que, de algún modo, tanto el *sistema BAK* como el *sistema CRS* equivalen a la suma del imaginario instituyente e instituido (Castoriadis, 2013). De este modo, las dimensiones individual, social y cultural fluyen en un “magma” que las imbrica e interrelaciona. En esta ocasión no es posible profundizar en el tema. No obstante, parece interesante apuntar la idea de este imaginario sociodidáctico como espacio memético y de reunión de tales sistemas, a analizar en el marco de una narrativa sociodidáctica y su interpretación hermenéutico analógica y simbólica.

En esta línea de pensamiento, las complejas relaciones entre lo que la gente hace y lo que cree y conoce implican un imaginario evidente y oculto (esto es,

explícito e implícito) que, más allá de postulados behavioristas, influye de modo patente y latente en la intención y acción sociodidáctica.

“Teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather, teachers exerted agency in the classroom –they made decisions, both before and while teaching, and these decisions thus became a new focus for educational researchers” (Borg, 2009: 1).

“No hay mejor colectivo que el que reflexiona sobre sí mismo para mejorar”, insiste Imbernón (2014). Y en la reflexión docente, tanto la formación permanente como la inicial o universitaria tienen gran relevancia, máxime si tenemos en cuenta el papel del maestro presente y futuro como (actual y potencial) agente mediador sociodidáctico y transmisor del imaginario que una sociedad comparte.

“There is ample evidence that teachers’ experiences as learners can inform cognitions about teaching and learning which continue to exert an influence on teachers throughout their career” (Borg, 2003: 81). Las BAK o CRS activan, entonces, toda la vida educativa del profesor. Su conformación incluye no solo su capital profesional, sino toda su experiencia como discente y su formación inicial y continua (Ballesteros *et al.*, 2001).

En relación a este mismo ámbito de lo latente, tiene relevancia el enfoque de las llamadas *Teorías implícitas* (Clark y Yinger, 1979; Rodríguez, Marrero y Rodrigo, 1993; Jiménez y Correa, 2002; Dow, 2004; De Vincenzi, 2009; Pozo et al, 2015.). Dichas teorías son definidas como representaciones individuales sustentadas en experiencias personales, pero forjadas en un contexto socio-cultural. Esta concepción enlaza con la idea del docente como profesional reflexivo formulada por Schön (1983, 1992), que continuarían entre otros Clark y Peterson (1986), Wallace (2002) o Kane, Sandretto y Heath (2004). Lo implícito es puente entre reflexión, intuición y acción. Conforman sistemas tácitos, atentos a las diferencias y semejanzas entre lo que el docente piensa, dice y hace. Como suelen no hacerse visibles al sujeto que los posee, puede resultar difícil su modificación.

Este trabajo pretende indagar en las concepciones de los estudiantes de Educación desde tal perspectiva. Renunciamos, empero, al sustantivo ‘teorías’, por entender que la naturaleza de estas requiere enunciaciones lógicas, susceptibles

de ser articuladas. Por ello, y aunque partimos de lo implícito, las llamaremos *representaciones sociodidácticas implícitas*, sistemas organizados cuya estructura invisible es soporte de nuestras creencias, representaciones y saberes (CRS).

En este sentido, es evidente que los saberes y representaciones sociodidácticas implícitas de los estudiantes de Educación proceden de un amplio bagaje vicario: no en vano su capital simbólico se viene construyendo desde su iniciación a la vida social en general y escolar en particular. Son, entonces, el resultado de una sociodidáctica experiencial, que, si atendemos a las teorías constructivistas, debería servir al profesor universitario como sustrato y palancas de apoyo para estimular los saberes didácticos explícitos de los futuros maestros. Por ello es, asimismo, de gran importancia interpretarlas y comprenderlas.

5.1.1. Metadidáctica y representaciones literarias en el aula de Educación superior

Como consecuencia de lo argumentado, parece necesario un enfoque especulativo y empírico integral, el cual analice las concepciones literarias y sociodidácticas de los futuros maestros. Dicha prospección incluye, asimismo, las representaciones de los profesores universitarios implicados en las áreas relacionadas con la literatura y su didáctica. Obviamente, esta labor exige una constante y rigurosa introspección por parte de estos últimos. Aunque este ejercicio de introspección y autocrítica por parte del docente universitario dista de ser el tema central de esta investigación, creemos que las reflexiones que suceden a estas páginas respaldan, en alguna medida, tal necesidad de investigación y puesta en práctica.

A este respecto, hay estudios que indagan en las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de los profesores universitarios (Serrano, 2010; Prieto, 2007; De Vincenzi, 2009; Tagle, 2011, etc.). Dichos trabajos arrojan interesantes resultados para aplicarlos a la práctica docente en general y la literaria en particular (García-Cabrera, Loredó y Carranza, 2008). Por su parte, Munita (2013 y 2016) analiza algunas de las CRS de los docentes, en trabajos que exploran las concepciones y vidas lectoras de maestros presentes y futuros.

Recordemos que la enseñanza-aprendizaje de lo literario es ejemplo de ese “currículum no escrito” al que aludiera Dreeber (cit. por Martos Nuñez, 1988). De este modo, el sistema CRS del futuro docente y sus representaciones sociodidácticas (tanto explícitas como implícitas) deberán ser, a nuestro entender, piedra angular en la construcción de una cultura de innovación y motivación educativa. Esta, que tendría que partir de una sociodidáctica experiencial, habrá de basarse a nuestro juicio en la participación, la reflexión y la transmisión del conocimiento teórico-práctico y su circularidad.

Si toda clase de lengua es espacio central en el que investigar la construcción del conocimiento verbal y metaverbal (Camps, 2001), las aulas superiores de Educación proponen un escenario de reflexión explícita y metadidáctica en torno a su sociodidáctica. Entendemos que tal teorización exige, asimismo, de una praxis creativa e innovadora. La complejidad radica en esa permanente retroalimentación entre práctica, teoría y metateoría, la cual tendrá que ser, ya lo hemos reiterado, *phronésica*, analógica y atenta a la diversidad de las dinámicas socio-educativas del sistema aulario.

Como recuerda Camps (2001), el objetivo de la didáctica de la lengua es interpretar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de orientar su comprensión a la transformación de la práctica. Entendemos que esta doble direccionalidad es aún más fundamental en el currículo universitario de Educación, en el que dicha realidad aularia se basa precisamente en la puesta en marcha y el análisis de los procesos metateóricos y hermenéuticos de la didáctica, la literatura y la creatividad (y la suma de todas estas disciplinas, en un objeto tan proteico como la didáctica de literatura y la creatividad literaria).

Las representaciones sociodidácticas, pues, que se transmiten en las aulas de las facultades de Educación requieren de una revisión metadidáctica en varias direcciones: de una parte, para introducir secuencias de reflexión, lo cual revertiría muy eficazmente en el diseño de la formación de mediadores en la educación literaria (Silva-Díaz, 2001). De otro, añadimos, de cara a la sistematización de los procesos auto-evaluativos y de co-aprendizaje del profesor universitario, en su función de ‘metamediador’ y formador de mediadores. Una vez más, entendemos que ambas habrán de ser afrontadas desde una sociodidáctica de tradición reflexiva con bases comunicativas, como salvaguarda de la coherencia didáctica y hermenéutica analógica. Tal voluntad dará lugar a esa apropiación significativa del discurso didáctico literario a la que alude Silva-Díaz.

Lo expuesto nos lleva a afirmar que las creencias, representaciones y saberes están estrechamente vinculados a otro aspecto muy relacionado con lo literario, lo docente y la percepción de sí: la asunción de la propia capacidad creadora. “La manera de desarrollar la creatividad en los estudiantes es enseñar un modelo de creatividad” (Sternberg, 2002: 9). Desde nuestro punto de vista, si en cualquier ámbito académico hay que trabajar pensamientos y acciones de un modo creativo e innovador, en las facultades de Educación es imprescindible tanto en el qué como en el cómo: “combinar la enseñanza del contenido con la manera de cómo y qué pensar sobre el contenido”.

En esta misma dirección, en pocas aulas como en las de las facultades de Educación adquiere tanto sentido la siguiente cita:

“Esta orientación praxiológica [de la didáctica de la lengua] se conjuga con la aspiración de un saber que, originado en el análisis de la práctica, revierta en ella para darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos teórico y práctico, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de enseñar y aprender” (Camps, 200: 10).

Asimismo, como demuestra Munita (2013 y 2016), es esencial la reflexión desde una dimensión personal. La identidad lectora del profesor incide (aunque con matices) en su labor mediadora. Dicha identidad se construye desde la infancia, y ha de ser afianzada en la carrera universitaria.

“la investigación educativa reciente ha subrayado la necesidad de pensar la formación inicial docente como un factor clave para incidir en la construcción del ‘sujeto lector didáctico’ [...] La postura del docente como lector es relevante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión, como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares” (Munita, 2016: 79).

Junto a lo expuesto, convenimos con San Juan (2011) en la necesidad de apelar al componente emocional en el acercamiento al hecho literario. En una educación basada en planteamientos cognitivos e historicistas, la experiencia individual lectora ha sido, en buena medida, desterrada de las clases de literatura. No obstante, la creemos esencial para establecer vínculos afectivos con el texto y, por ende, para una motivación real respecto a la obra y la educación literaria. Dicha estimulación habrá de atender, además, a los ejes socio-culturales y a su diversidad contextual, planteando al docente una constante reactualización de contenidos y procesos sociodidácticos.

5.2. El docente como mediador

Como hemos apuntado, la complejidad de la comunicación literaria infantil (CLI) se encuentra fuertemente determinada por la naturaleza de su principal destinatario. Lo recuerda entre otros Sánchez Corral (1999), quien apela a la estética de la recepción para establecer una correlación entre emisión y recepción que consideramos básica: el niño como eje y protagonista del proceso comunicativo. El respeto hacia su receptor debería regir, por tanto y en todo momento, la producción, distribución y elección de las obras infantiles, tanto en los circuitos de edición como en los culturales y educativos. Es aquí donde la figura del mediador se torna imprescindible.

En su análisis pragmático en torno a la narrativa infantil, Lluch (2003) alude a algunas singularidades del proceso comunicativo literario infantil. La consideración de la infancia en el momento histórico-social determinado; la enseñanza y sus métodos; el libro y el papel que desempeña en una sociedad... son algunos de los aspectos que vertebran su estudio.

La autora enfatiza la interacción entre un autor adulto y un lector niño para destacar algunos elementos diferenciadores de la literatura infantil. De un modo u otro, esta comunicación está mediatizada “por la relación social que históricamente ambos [autor y lector] mantienen [...] Estas especificidades establecen algunas diferencias con el resto de literaturas” (Lluch, 2003: 27).

A este respecto, la recepción en la comunicación literaria infantil no solo es clave por su especificidad, sino porque en ella, “a diferencia de otras literaturas [el receptor] es doble” (*ibidem*). El debate sobre la existencia de un doble desti-

natario y las diferencias entre receptor y destinatario es antiguo. Pero, más acá y más allá de esta polémica en la que no entraremos aquí, es un hecho que “los libros son producidos por los adultos y [que] también son ellos quienes gobiernan la incorporación de las nuevas generaciones al diálogo cultural” (Colomer, 2010: 61). El proceso de producción, distribución y recepción de la CLI implica al adulto no solo en los mecanismos de autoría, edición, mercado, etc., sino como filtro decisivo entre el texto (y su imaginario) y su lector.

En síntesis, se puede decir que la comunicación literaria infantil parte de un autor (adulto), el cual supuestamente trata de obtener un tipo especial de extrañamiento (a veces pseudoinfantil), para llegar a un receptor (el niño) que no siempre es en primera instancia quien elige el texto (infantil o parainfantil; literario o paraliterario) y que ha de decodificarlo o ser ayudado para esta decodificación. En todo este itinerario surgen, junto a los mecanismos de difusión y distribución, aspectos tensionales entre literatura, pedagogía y mercado. Con ellos aparece también la figura del mediador o intermediario, la cual añade al proceso nuevas complejidades y matices. Encarnado en diferentes instancias (padres, maestros, bibliotecarios, leyes educativas, editoriales, librerías, medios de comunicación...), el mediador cumple una función a caballo entre el niño y el imaginario muy interesante.

“En todos estos ámbitos sociales donde los niños y las niñas se encuentran con los libros [...] se produce una tensión entre, por un lado, el control de lectura por parte de los adultos [...] y, por otro lado, la libertad de elección y del uso del libro por parte del lector infantil. Si la mediación cultural tiene éxito, si los niños y niñas se interesan por los libros, aprenden a leerlos y se familiarizan con la forma en la que circulan socialmente [...], su autonomía para escogerlos progresará paulatinamente hasta su completa independencia en la vida adulta (Colomer, 2010: 61).

El ascendiente del mediador puede ser fundamental en el proceso vital literario, pues resulta obvio que este influye (hasta llegar a determinar en algunos casos), no solo en el acceso inmediato al libro, sino en la futura experiencia y vida lectora. En relación a esto, no es necesario incidir en que la literatura es una manifestación cultural esencial para la educación y el crecimiento intelectual, social, ético y estético del ser humano. No solo porque “es a través del lenguaje y el cuento que se promueve la cognición” (Zipes, 2014: 32), sino porque difícilmente encontraríamos en nuestro panorama cultural un objeto más útil que la literatura para la formación del ciudadano y el espíritu del demos (Llovet *et al.*, 2012).

Por consiguiente, es evidente que la figura del mediador merece una profunda atención. Lluch (2003) diferencia tres tipos de mediadores: los institucionales, los editoriales y los educativos. Como hemos advertido, son estos últimos los que centran nuestro interés sociodidáctico y metadidáctico.

Hace décadas que Cervera, tras confirmar a la escuela como excepcional agente del libro infantil, señalaba la considerable instrumentalización que ya desde la edad preescolar aqueja a la LI. El exceso de funcionalismo todavía parece ser uno de los grandes riesgos de la relación escuela-CLI, pues tanto entre los actuales como futuros maestros se detecta la persistencia de un utilitarismo que, inevitablemente, eclipsa la dimensión literaria.

Esta instrumentalización podría traducirse en una desatención generalizada hacia los aspectos literarios de la LI, así como una ausencia de criterios culturales y de calidad en la elección y análisis de las obras. Es fácil deducir que estas carencias son reflejo del “abusivo didactismo” (Borda, 2002) que la CLI experimenta en los ámbitos social y didáctico.

Podemos decir que existe un hiper-instrumentalismo curricular normalizado en las aulas, el cual se viene constatando en mayor o menor medida desde los primeros años de escolarización. Ya hemos insistido en que tal instrumentalización pseudodidáctica viene siendo denunciada desde hace años por un buen número de autores preocupados por la dimensión literaria de las obras infantiles.

Se puede afirmar que una educación literaria instrumentalizada impide renunciar al exceso didáctico. Esto da lugar a que muchos docentes no se decidan por lecturas o relatos que, ‘simplemente’ proporcionen a su alumnado eso que Sánchez Corral (1995) llama ‘la aventura de lo excepcional’ que aporta la ficción” (Núñez, 2009). Esto podría ser uno de los grandes riesgos para el impulso del goce lector y, consecuentemente, un auténtico obstáculo para el asentamiento y consolidación de una verdadera educación literaria.

Está de más insistir en que dicha realidad está lejos de que los libros infantiles superen el mero “estatuto de agentes de socialización” (Bortolussi, 1987: 1), y más aún de que los docentes consideren los valores literarios como sus únicas exigencias. Así las cosas, tales obstáculos pueden desembocar en una peligrosa desatención hacia la calidad literaria y el goce lector. Así, y si bien como señalábamos en el capítulo anterior, en la teoría parece haberse superado antiguas polémicas, en la práctica escolar subsisten numerosas tensiones entre literatura prescriptiva o lectura libre; novedades editoriales o canon; ‘alta’ literatura *versus* ‘baja’ litera-

tura; los clásicos como punto de partida o de llegada; el fenómeno *best-seller* frente a la preservación de los clásicos y el imaginario compartido; lecturas ‘imprescindibles’ o goce lector, etcétera.

La didáctica de la literatura no parece haber encontrado respuestas incontrovertidas a determinadas problemáticas. Cómo hacer que los niños lean es solo la primera de una batería de preguntas difíciles de responder taxativamente. Así las cosas, el maestro y sus percepciones y conocimientos sobre la comunicación literaria infantil en todos sus aspectos adquieren gran importancia. De ahí la necesidad de una revisión metadidáctica y una introspección docente en las facultades de Educación al respecto.

Junto a esto, y dado el generalizado abuso del didactismo entre futuros y actuales maestros, resulta necesario un trabajo ponderado sobre las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas de los estudiantes de Educación superior en torno a ellas, de cara a una mejora de la propia educación literaria.

Reiteramos que dicha labor pasa por la implicación, explicación y aplicación de los saberes implícitos y explícitos de docentes y discentes, con el fin de que su modificación e incidencia reviertan en sus futuras intenciones y acciones didácticas. En esta tarea apostamos por una hermenéutica analógica, basada en un equilibrio entre los aspectos sociodidácticos y su dimensión literaria, así como entre objeto y sujeto. Esto es, una interpretación flexible y sutil, que respete en el estudiante universitario esa búsqueda a la que aludíamos en páginas anteriores: dar lugar, en suma, a reflexiones metadidácticas y prácticas sociodidácticas que contribuyan a la exploración de criterios orientadores a la vez que educadores de la libertad. O lo que es lo mismo: establecer en las aulas mecanismos de conversación metateórica que, en la línea de lo defendido por Gadamer (2011), propicien en los futuros docentes una experiencia crítica, es decir, el aprendizaje que el autor define como saber y atreverse a formar y exponer juicios propios. Solo desde ahí, entendemos, seremos capaces entre todos de construir esa escuela y sociodidáctica comprometidas con la tarea transformativa y perlocutiva de la verdadera (y utópica) tarea educativa.

Asimismo, y en otro orden de cosas, entendemos que la CLI, como proceso literario muy determinado por la naturaleza de su receptor, requiere para su exégesis de una hermenéutica específica. Entendemos que dicha mirada ayudará, junto a otras perspectivas teóricas y críticas literarias, a recontextualizar esa mirada extrañada a la que aludíamos más arriba.

5.3. Procesos metadidácticos y sociodidácticos. Lo visible y lo tácito

Además de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier clase, en las aulas superiores de Educación tienen lugar dinámicas de comunicación y reflexión metadidáctica sobre la teoría y praxis de los maestros. Esto requiere de una hermenéutica analógica, la cual interprete el proceso docente-discente desde perspectivas metateóricas y sociodidácticas, con base reflexiva y sociocomunicativa.

Pero tales procesos interpretativos no pueden limitarse, como es lógico, a los aspectos exclusivamente visibles. Antes bien, resulta imprescindible indagar en aquellos aspectos tácitos que, de un modo a veces más decisivo que los propios elementos visibles, influyen (cuando no determinan) sobre el texto sociodidáctico.

Como potencial mediador de procesos y objetos complejos, el análisis de las percepciones del futuro docente y sus creencias, saberes y representaciones sociodidácticos implícitos requiere, una vez más, de una perspectiva interpretativa y metateórica. Esto es, una dimensión metahermenéutica y metadidáctica. También lo necesita la comunicación literaria infantil como objeto de estudio, así como en su función de puente entre la comunidad, el propio mediador y el niño.

En las aulas superiores de Educación, la puesta en marcha de reflexiones conjuntas habrá de sentar así los fundamentos de la praxis sociodidáctica, además de dar lugar a una continua introspección y modificación de las representaciones de discentes y docente en torno a la CLI y la educación literaria. Esto, reiteramos, tiene como objetivo aportar una base teórica y metateórica a la sociodidáctica literaria aplicativa, tanto en su dimensión creativa como técnica y normativa. Todo ello establece procesos de comprensión que serán afrontados gracias a herramientas hermenéutico-analógicas.

Es una obviedad que la formación de mediadores debe aunar conocimientos sobre literatura, lectores y libros infantiles (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). En este sentido, consideramos que la horizontalidad entre las disciplinas literarias

y sociodidácticas contribuirá a superar en la práctica el debate entre calidad literaria e instrumentalización de la obra infantil.

Tradicionalmente, la didáctica de la literatura ha puesto en diálogo a las ciencias filológicas con las educativas. Sin embargo, existen múltiples aproximaciones disciplinares a la literatura, como la estilística, la sociología, el psicoanálisis, la hermenéutica o el comparatismo (Llovet *et al.*, 2012).

La dimensión compleja del hecho literario implica que materias como la historia o la filología, aun siendo fundamentales para su estudio, resulten insuficientes para explicarlo. Parecería, pues, pertinente una extensión de los estudios literarios en el seno de la didáctica, que no solo abriera el foco a todas las disciplinas literarias sino que, además, lo hiciera desde una horizontalidad y transdisciplinariedad real. Desde nuestro punto de vista, esta mirada no jerarquizada de las distintas aproximaciones aportaría interesantes visiones al análisis sociodidáctico de la comunicación literaria infantil, así como al estudio de la mediación docente y sus consecuencias en toda la educación literaria y futura vida lectora del alumnado.

Además, hemos constatado que la sociología de la literatura puede aportar interesantes reflexiones en torno a los procesos de producción, distribución y recepción de la comunicación literaria infantil, su hermenéutica y su metateoría sociodidáctica.

Resulta obvio que estas obras participan de ciertos mecanismos sociales y de mercado semejantes a toda comunicación literaria, pero que sus particularidades exigen también una sociología literaria específica, la cual se ajuste a un proceso comunicativo literario diferenciado: una sociología de la literatura infantil, en suma, que explique el texto atendiendo al contexto literario, infantil y sociodidáctico. El aula, por tanto, habría de ser objeto de la misma, como subsistema social de pleno funcionamiento en el que se suceden importantes procesos socializadores y didáctico-literarios.

Si, como hemos visto, la comunicación literaria infantil supone uno de los principales accesos del individuo occidental al diálogo cultural, sería justo que no solo la sociología de la literatura, sino la teoría, el comparatismo y la tematología literarias se hagan eco de ella, y que el ámbito educativo se abra sin reservas a tales aportaciones.

5.3.1. Funcionalismo curricular, CLI y estudiantes de Educación

A partir de una observación longitudinal, no sistemática y continuada en las aulas de Educación Superior (en los Grados de Primaria e Infantil) hemos constatado el riesgo al que aludíamos: que el abusivo didactismo de la CLI y su utilitarismo curricular eclipse la atención a la calidad literaria y el goce estético. Prueba de ello es la reiteración, por parte del alumnado, de esquemas como “este libro sirve para”, “lo utilizaremos para trabajar”; “con este libro el niño aprende”, etc... Tales oraciones son completadas con aspectos relacionados con una enseñanza-aprendizaje contenidista, actitudinal, procedimental, etc.

Entendemos que tales representaciones sociodidácticas de los estudiantes de Educación nacen, de una parte, de esa dinámica social en la que está inscrita la CLI, y de otra, de su reforzamiento en las aulas superiores por la lógica pedagógica y didáctica. En ellas, el estudio curricular pesa en ocasiones sobre la reflexión metadidáctica. En este sentido, y como producto de ambas cuestiones, es habitual encontrar en nuestras escuelas visiones de la literatura impregnadas de pragmatismo pedagógico, en las que la competencia lectora o cognoscente y la búsqueda de valores parecen dejar de lado todo sustrato literario. Pero, insistimos:

“las obras de la Literatura Infantil y Juvenil [...] tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la “gran literatura”; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector [...] precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas (Mendoza, 1999: 11).

Cuando se señala que la historia de la literatura infantil es como si “tuviera que ser escrita entre los espacios que dejan libres los maestros, como si siguiera siendo meramente una versión torpe y simplista de una obra ‘adulto’” (Lerer, 2009: 24), se está alertando de los peligros de dicho utilitarismo, y de la marginalidad a la que, incluso en la escuela, ha estado sometida la CLI. A dicho uti-

litarismo se une el económico pues, como era de esperar, los libros para niños no han escapado a las poco sutiles pero eficaces redes del consumo.

Ya hemos visto que, por su parte, las llamadas disciplinas ‘serias’ o canónicas de lo literario han otorgado tradicionalmente a la CLI un carácter de expresión periférica y hasta inexistente. Por fortuna, tal perspectiva va cambiando, como lo demuestra el incremento de estudios en relación a la literatura infantil desde diversas perspectivas y aproximaciones. Sin embargo, constatamos que son las ciencias educativas en general, y las didácticas en particular, las que continúan en primera línea de este esfuerzo investigador. De este modo, y si bien ya se cuenta con trabajos de gran rigor teórico al respecto, entendemos que la deuda por parte de los estudios literarios con la comunicación literaria infantil continúa vigente.

Es una realidad que, con el tiempo, la tensión entre pedagogía y calidad literaria ha ido reduciendo distancia. No obstante, la dicotomía pedagógico-literaria, aún se manifiesta, de una forma u otra, en la práctica editorial, educativa y crítica. Esto lleva a algunos autores a seguir constatando que

“La literatura infantil y juvenil en los últimos años posee una componente didáctica y pedagógica que le está restando credibilidad y está ahogando el hecho literario [...] al albur de lo que dice la pedagogía y no lo que dice la literatura (Morales Lomas y Morales Pérez, 2011: 66).

La didáctica y la innovación pedagógica tratan no obstante de solucionar en buena medida las fricciones relacionadas con el ámbito escolar. De esta forma, y aunque la servidumbre curricular les lleva en no pocas ocasiones a reincidir, es necesario subrayar que los avances en materia didáctica han ido de la mano de una nueva literatura infantil. Esta da lugar a obras adecuadas a niños y niñas y sus necesidades lectoras y cognitivas, sin olvidar la calidad y evolución de su competencia literaria.

Así las cosas, y a pesar de nuestro optimismo al respecto, insistimos en que es fundamental una adecuada representación y conocimiento de los estudiantes de Educación en torno a la CLI. Ellos serán quienes decidan en buena medida el presente y futuro lector del niño.

Con este fin, parece imprescindible potenciar entre la comunidad educativa universitaria mecanismos de reflexión sobre su responsabilidad en el proceso de

intermediación entre a) el niño, b) el libro y c) el imaginario (como triada o como dualidad de a en su interacción con b o c).

En síntesis, la enseñanza-aprendizaje literaria habrá de fundamentarse no solo en aspectos cognitivos, sino también, y como ya hemos apuntado, en los afectivos y sociales. Esta visión sociodidáctica entronca con los planteamientos integracionistas que, tanto desde perspectivas epistemológicas como ontológicas, hemos defendido en los capítulos precedentes.

Finalmente, en su carácter cualitativo-interpretativo, la hermenéutica analógica establece comparativas comprensivas, gracias a la continuidad de los procesos investigadores. Ya hemos dicho que esta tarea implica pensar el aula como texto a interpretar y espacio de reflexión e investigación, y al docente como hermeneuta.

Como hemos argumentado, la comunicación literaria infantil conlleva asimismo la particularidad de una hermenéutica específica. La misma puede conducir-

nos hacia mecanismos interpretativo-comprensivos relacionados con su interpretación y sociodidáctica, que ahonden en la especificidad del hecho literario infantil desde diferentes perspectivas y miradas disciplinarias.

Dicha investigación, que habrá de implicar a los docentes universitarios relacionados con las áreas didácticas y literarias, ha de ser, por fuerza, trasladada al aula de Educación superior, con el fin de que la tarea metadidáctica quede completa.

En este sentido, entendemos que las especulaciones realizadas hasta aquí tienen una deuda teórica al respecto, pero también, y según la lógica didáctica reflexiva que defendemos, aplicada. Esta última responde a la permanente retroalimentación entre teoría, praxis y metateoría socio-didáctica y literaria. Las páginas que siguen tratan, de algún modo, de iniciar un camino al respecto. No obstante, habrá que seguir incidiendo en él en futuros trabajos de investigación.

(6)

CLI, educación
literaria y
representaciones
sociodidácticas
implícitas en los
potenciales
mediadores

En una primera aproximación, la observación no sistemática en diversas asignaturas relacionadas con la Didáctica de la lengua y la literatura en la Facultad de Educación del Campus Duques de Soria nos llevó a constatar que el exceso de didactismo que se ha venido denunciando en la escuela también se da (y mucho) entre los futuros docentes. Ello viene acompañado de un desinterés, podríamos decir, bastante generalizado (y con pocas excepciones) por los saberes y criterios literarios, así como escasos hábitos de lectura extensiva y por placer. Junto a la importancia de la figura del docente como mediador, tal constatación nos llevaría a considerar la necesidad de investigaciones más sistemáticas al respecto. Entendemos que dichos análisis pueden contribuir a una modificación y mejora de las intenciones y potenciales acciones sociodidácticas de los futuros docentes en torno a la literatura y su transmisión.

Con este fin, y siguiendo las premisas del pensamiento del profesor (con especial hincapié en las *perspectivas implícitas*), entendimos necesario indagar en las creencias, representaciones y saberes (sistema CRS según Ballesteros *et al.*, 2001) de los estudiantes de Educación. De forma paralela, desarrollamos acciones sociodidácticas relacionadas con la creatividad, la didáctica y la motivación literarias. Tales intervenciones fueron llevadas a cabo en el aula superior de Educación, entendiendo esta como texto a interpretar y como espacio natural de investigación sociodidáctica y metadidáctica.

La primera tarea constó de varias fases, teniendo lugar la intervención sociodidáctica propiamente dicha en el marco de la asignatura de Literatura infantil de 4º curso del Grado de Infantil. La misma nos permitió una observación no sistemática y continuada, a lo largo de tres cursos consecutivos, de las representaciones sociodidácticas que los futuros docentes tienen en torno a la CLI. Dicha observación trataba, asimismo, de dilucidar cómo influía el proceso de enseñanza-aprendizaje en ellas, y si los diversos hechos sociodidácticos llevados a cabo en la asignatura conseguían modificar de algún modo el sistema CRS de los es-

tudiantes. A partir, así, de procesos hermenéuticos destinados a interpretar el hecho sociodidáctico, pusimos en marcha el hecho investigador, que fue implementado con el grupo de discusión (el cual extendimos a otros cursos) y las entrevistas informales.

En lo que respecta a la segunda intervención, esta se materializó en forma de un proyecto sociodidáctico y expresivo-creativo. El mismo comenzaría en el aula universitaria, para culminar en una acción poética urbana plasmada en diferentes espacios de la ciudad de Soria. Dicho proyecto tuvo lugar a lo largo de un cuatrimestre en el marco de la materia de Didáctica de la creatividad literaria, de 4º curso del Grado de Primaria. En esta ocasión, la investigación se basó en la observación participante, y fue triangulada con la entrevista semiestructurada, el debate informal y el cuestionario semiabierto.

Ambas intervenciones se enmarcaron como se ha dicho en el ámbito del pensamiento del profesor desde una sociodidáctica reflexiva de base socio-comunicativa, y fueron interpretadas desde premisas hermenéutico-analógicas y metadidácticas.

La primera acción arrojó diversos resultados en torno a las representaciones sobre la comunicación literaria infantil, su sociodidáctica y la educación literaria. En cuanto a la segunda intervención, la detección de las representaciones del alumnado se acompañó de una investigación acerca de la propia intervención sociodidáctica, como potencial actividad innovadora en relación a la literatura, la creatividad y sus didácticas. En definitiva, en las dos acciones se trataba de dilucidar aspectos relacionados con la incidencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de una modificación positiva del sistema CRS del alumnado en torno a la literatura y su sociodidáctica, desde parámetros que incentivaran su reflexión crítica y libertad de criterios.

Finalmente, y con el objetivo de comparar las diferentes interacciones sociodidácticas y sus resultados, se confrontaron los resultados y métodos empleados en ellas. El objetivo era establecer una comparativa metadidáctica de corte reflexivo, que interpretara los respectivos textos aularios y sus conclusiones en sendas aproximaciones tanto a nivel latente como patente. Como se puede adivinar, y dado lo expuesto en las anteriores páginas respecto a las representaciones sociodidácticas implícitas y su necesidad de sutileza, la hermenéutica analógica y la *Subtilitas* guiaron el proceso interpretativo-comprensivo, desde bases flexibles, abiertas, interactivas y rigurosas. Pasamos a exponer ambas intervenciones:

Intervención 1

6.1. La CLI, según los futuros docentes

Ya hemos señalado que, tanto en el grado de Educación Infantil como en el de Educación Primaria, se constatan reiteradamente señales inequívocas de una hiper-instrumentalización de la comunicación y didáctica literarias. Interpretamos dicha instrumentalización como respuesta a ese profundo utilitarismo o funcionalismo curricular en el que venimos insistiendo. Este se intensifica aún más en el caso de la CLI (en especial cuando se trata de aquella que va destinada a las primeras edades de escolarización).

Dichas razones nos llevaron, en un principio, a focalizar la investigación empírica en la asignatura de Literatura Infantil. De este modo, durante los tres últimos cursos académicos (2015-2017) realizamos un estudio longitudinal y comprensivo al respecto, basado en un primer momento en la observación no sistemática y continuada de las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas del alumnado. Como se ha mencionado, dicha observación tuvo lugar en el Campus Duques de Soria, en el marco de la asignatura de Literatura infantil perteneciente al Grado de Infantil.

Según los planes de la Universidad de Valladolid, esta materia se estudia en el primer cuatrimestre de 4º curso. Es obligatoria en la mención o especialidad de lengua inglesa, y optativa para aquellos estudiantes matriculados en la rama generalista. En cualquier caso, y sea cual sea el itinerario del que proceden, todo el alumnado ha cursado hasta ese momento materias relacionadas con la didáctica de la lengua (siendo la de mayor peso la asignatura obligatoria de Didáctica de la lengua oral y escrita, con un total de nueve créditos, en 2º curso).

Junto a ella, tanto el análisis bibliográfico como la observación en el aula y las entrevistas informales nos convencieron de que solo la explicitación e interpretación (sutil y profunda) de las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas implícitas del alumnado de Educación superior puede modificar sustancial y significativamente sus intenciones y futuras acciones sociodidácticas.

En este sentido, constatamos que, en 4º curso, y a pesar de haber cursado dos años antes una didáctica de la lengua oral y escrita, los estudiantes continúan

respondiendo a una fuerte instrumentalización curricular de la comunicación literaria infantil. Salvo muy escasas excepciones (ninguna en algunos grupos) obvian la calidad literaria de las obras infantiles, para atender casi exclusivamente al didacticismo en todas sus facetas. En las clases se hace, pues, necesario incidir reiteradamente en el sustantivo *literatura*, para evitar que quede definitivamente eclipsado por el adjetivo *infantil*. Asimismo, resulta esencial insistir, tanto explícita como implícitamente, en el carácter literario que han de tener los libros para niños y niñas.

Ha sido, pues, a raíz de la experiencia y reflexión sociodidácticas como hemos concluido en la necesidad de una aproximación metadidáctica en torno a la CLI, su enseñanza superior y las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas de los futuros maestros. Entendemos que la (futura) educación literaria se encuentra estrechamente relacionada con ellas, y defendemos que las representaciones implícitas de los profesores influyen fuertemente, cuando no determinan, en sus intenciones y acciones sociodidácticas. Por tanto, consideramos fundamental una modificación o refuerzo positivo en los estudiantes de Educación de tales representaciones sobre los aspectos literarios de la CLI y sus criterios de selección.

Como hemos dicho, la observación de las aulas se ha basado en una sociodidáctica reflexiva y socio-comunicativa de base experiencial. Esta implica un proceso interpretativo-comprensivo desde premisas hermenéutico-analógicas y sutiles, capaces de aportar un mapa sociodidáctico fiable y dúctil. El itinerario parte de los *inputs* y la experiencia del alumnado, tanto en el ámbito educativo como en el literario y la relación entre ambos. A partir de estas zonas de desarrollo, se debaten y analizan diferentes aspectos relacionados con la comunicación literaria infantil, la literatura en general y su didáctica.

Creemos que en la labor docente es primordial partir de dichos *inputs* y saberes implícitos del alumnado. Ello supone tomar como referencia básica su vida lectora y experiencia sociodidáctica, tanto desde dimensiones cognitivas como afectivas. No hay que olvidar, asimismo, que una de las piedras angulares de un aprendizaje significativo es convertir en explícito el saber implícito; o lo que es lo mismo: transformar en comprensión erudita lo que antes era una comprensión ingenua. Esta es una operación abarcadora de comunicación, que corresponde a la fase de la *Applicatio* (Ricoeur, 2008).

De este modo, las primeras obras literarias que se analizan en el aula parten de la vida lectora infantil de las estudiantes, para ir progresivamente desligándose de ella. La intención es ampliar significativamente el *corpus* a otros géneros y ma-

nifestaciones. Así, y para conocer cuáles son las obras y tareas sociodidácticas desde las que partir, en las primeras sesiones se realizan entrevistas informales bajo las siguientes premisas: “elige una obra infantil que recuerdes especialmente” y “habla de un profesor o profesora que te haya marcado y por qué”. Luego se interpretan, de un modo muy rudimentario, sus discursos, para dilucidar cuáles son las causas de dicha elección.

La primera consigna pretende propiciar una mayor vinculación afectiva con los textos y la experiencia lectora (Sanjuan, 2011), de forma que esta sirva de acicate para los procesos de estimulación de la enseñanza-aprendizaje. Se trata, en suma, de apelar a ese componente emocional del lector, que sirve de acercamiento vivencial al hecho literario desde una dimensión personal y vicaria. La segunda tiene como objetivo una tarea metadidáctica reflexiva, de modo que sirva para desarrollar algunos aspectos teórico-prácticos relacionados con la sociodidáctica, la creatividad y la educación literaria y general.

Conocer y utilizar el imaginario (particular y colectivo) de las estudiantes sirve, entonces, como punto de arranque de sus intereses, motivaciones y nexos emocionales. Confiamos en que tal sociodidáctica experiencial o vicaria facilita, asimismo, el establecimiento de vínculos no solo con la obra, sino también con la materia. Además, suele permitir a la docente adentrarse mejor en las inquietudes y gustos de las estudiantes, y potenciar, de algún modo, su motivación intrínseca.

En esta línea de argumentación, creemos que una sociodidáctica vicaria aporta, por fuerza, una dimensión afectiva. Obviamente, la elección de obras infantiles significativas en la vida del alumnado tiene esa intención, ya mencionada, de transformar desde tal motivación y ámbito emocional su saber implícito en explícito. Entendemos que el primero revierte en el segundo, para desembocar en interpretaciones, precomprensiones y, finalmente, comprensiones, que lleven a un análisis hermenéutico y metateórico más profundo en torno a lo literario y lo sociodidáctico. En este mismo sentido, uno de los objetivos específicos fundamentales es llevar al aula reflexiones sobre el valor no instrumental de la CLI, dando así lugar a una apropiación más significativa del discurso didáctico literario (Silva-Díaz, 2001).

Como advertíamos en la metodología es, por tanto, tarea imposible ofrecer un listado del *corpus* de las obras literarias que se manejan en el proceso, tanto en estas primeras sesiones como más adelante. La construcción de dicho *corpus* trata de dar respuesta a la diversidad del aula, generándose en función de las demandas literarias y sociodidácticas que se van planteando a lo largo del cuatrimestre.

A este respecto, es interesante señalar que el alumnado acude, en su mayoría, a cuentos clásicos, ya sea en recopilaciones como en obras aisladas. Asimismo, suelen relacionarlos con la factoría Disney (tanto en lo audiovisual como en sus versiones y reproducciones en papel). Esto da pie a reflexiones sobre el imaginario literario, audiovisual y sociodidáctico, que se verán implementadas con el análisis posterior de álbumes pensados, sobre todo, para edades entre 3 y 6 años.

No obstante, y tal y como hemos dicho, el *corpus* de obras analizado trata de atender a todos los géneros literarios. Se analizan, así, ejemplos que van desde la literatura infantil más canónica hasta las novedades editoriales, haciendo incursiones en los orígenes de la LI, su evolución y sus tensiones históricas socio-pedagógicas. Se trata de que el alumnado amplíe su universo referencial, con ejemplos que van desde los cuentos de hadas y maravillosos a versiones y subversiones de estos, pasando por los clásicos contemporáneos; la literatura de género y antiautoritaria; el cómic para niños; las obras exclusivamente ilustradas; los pictogramas; las comparativas de álbumes ilustrados con libros-objeto o libros-juego; los libros de no ficción; teatro; poesía, etc. De esta forma, la historia y la didáctica literarias infantiles se combinan con un comparatismo y temalogía muy elementales, y con algunas alusiones básicas a la crítica (mediata e inmediata) y teoría literarias. La premisa esencial es que todo ello sirva, de un modo u otro, para analizar y valorar la calidad literaria de los libros infantiles, así como revisar determinados aspectos sociales y didácticos. Como se ve, la intención es incidir en los aspectos sociodidácticos, pero sin olvidar los parámetros literarios.

6.1.1. Observación e interpretación del texto aulario. Primeros resultados

Tal y como hemos señalado en el apartado metodológico, la observación participante se basa en un universo muestral de 66 estudiantes. Exponemos algunos de los datos extraídos gracias a la interpretación del texto aulario y su análisis y comprensión desde la *Subtilitas* y la hermenéutica analógica.

No volveremos a explicitar aquí el proceso desarrollado en dicha tarea. Para ello remitimos al apartado de metodología, donde desarrollamos nuestra propuesta metodológica. Pasamos, pues, a señalar que, tras las fases de implicación, explicación y aplicación (dividida esta última en comprensión e interpretación), los resultados se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

1) Los estudiantes encuentran serias dificultades para definir el binomio *literatura + infantil*. Sin embargo, se puede afirmar que se muestran notablemente más participativos, seguros y coherentes al conceptualizar el adjetivo que el sustantivo. De esto se deduce que sus saberes y reflexiones sobre la infancia son, en general, mucho mayores (en cantidad y calidad) que los literarios.

2) Al tratar de conceptualizar *literatura*, generalmente no recurren en primera instancia a los contenidos estudiados en anteriores etapas educativas, sino a un saber más intuitivo y vicario. Este alude a su bagaje textual y contextual, es decir, lector y extralector (pedagógico, social...) y capital simbólico acumulado. Tras ello, suelen recurrir a la educación formal, pero cuando lo hacen apelan habitualmente a memorizaciones no significativas. Al contrario que en las anteriores (vicarias) suelen responder mecánicamente y sin apenas reflexión. Son comunes las actitudes de rechazo hacia la adquisición formalizada de los saberes literarios, las taxonomías, los géneros, el canon, etc.

3) Sin excepciones, manifiestan un profundo desacuerdo con la imposición de lecturas. Asimismo hay un rechazo frontal y generalizado hacia la obligatoriedad de obras consideradas canónicas. Algunas veces admiten, no obstante, que ciertas lecturas clásicas les han llegado a gustar. Esto va unido a la apuesta por una educación literaria basada en la libertad, el disfrute lector y la defensa de la elección por parte del alumno.

4) Expresan una elevada conciencia del papel mediador del docente, lo que conlleva una fuerte percepción de sí mismos como potenciales agentes facilitadores del libro.

5) En la mayoría de los casos no son ni se perciben como lectores fuertes.

6) Las competencias lingüísticas y lectoras de la formación infantil están muy presentes en sus intenciones didácticas. No así las literarias.

7) Tienen una visión de la CLI extremadamente instrumentalizada. Los valores, seguidos de los contenidos, destacan drásticamente por encima de cualquier otro aspecto relacionado con las obras destinadas a la infancia.

8) En la práctica totalidad de los casos, manifiestan poca o ninguna preocupación por su formación literaria.

9) En la práctica totalidad de los casos, manifiestan poca preocupación por la calidad literaria de la CLI.

Si simplificamos lo expuesto en una dicotomía muy básica (mucho /poca) en torno al peso que las distintas representaciones sobre la CLI y su sociodidáctica tienen, podemos reducir lo anterior a un esquema dual donde se recoja la presencia que estas tienen entre los estudiantes:



Ya hemos dicho que la hermenéutica analógica emplea la sutileza para la captación de matices y paradojas. En este sentido, no parece arriesgado interpretar una importante contradicción entre los puntos 3, de una parte, y 6 y 7 de otra. Si analizamos dichos aspectos, podemos ver que en los futuros maestros convive un abusivo didactismo y un funcionalismo educativo de lo literario, por un lado, con potentes manifestaciones de resistencia a su instrumentalización curricular y sociodidáctica por otro.

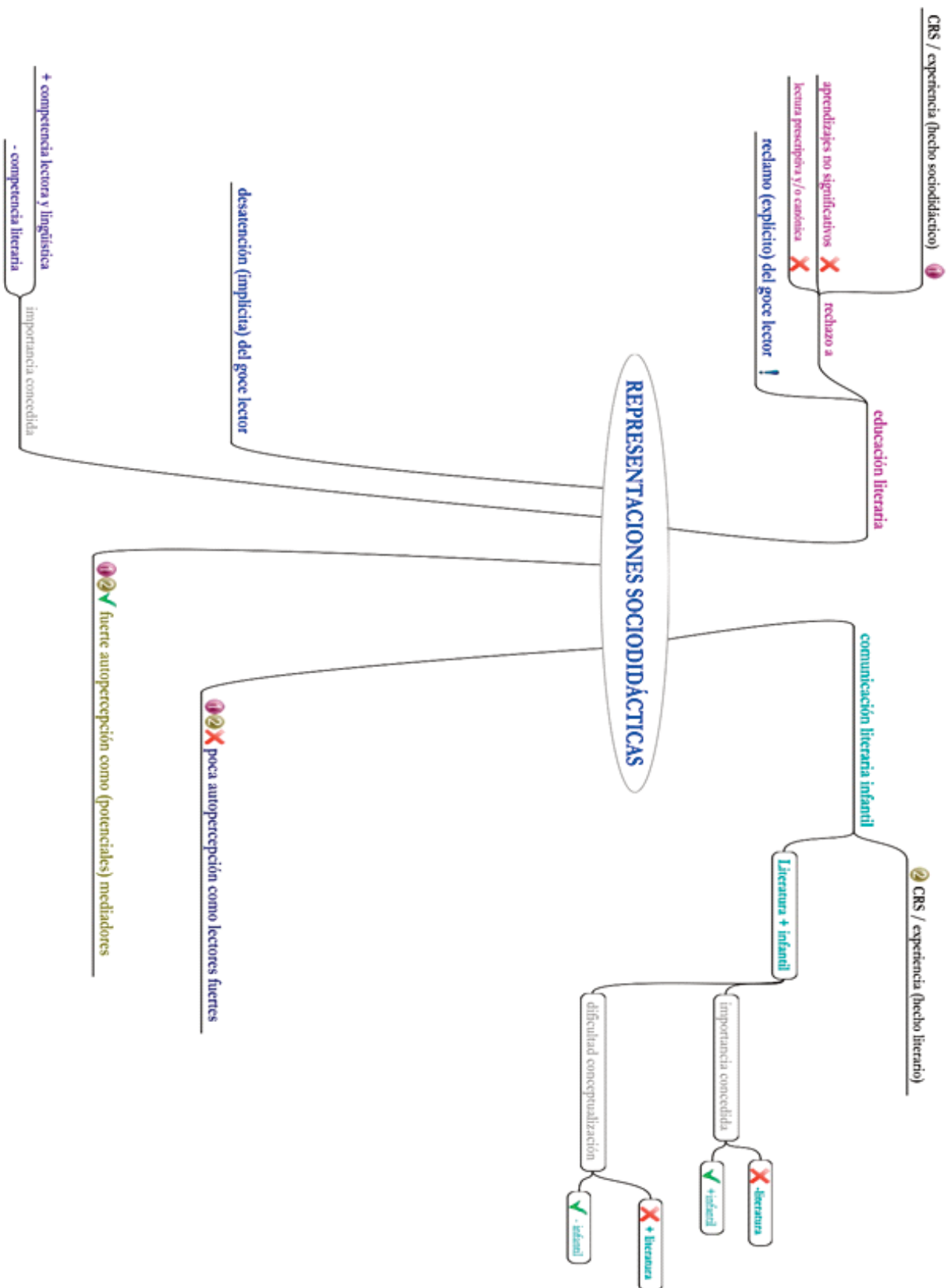
De una parte, las protestas contra la educación literaria recibida, fundamentadas en la pérdida del gusto lector y el dirigismo adulto, son articuladas recurrentemente por los estudiantes al hablar de su experiencia discente. De otra, el didactismo y la hiper-instrumentalización de lo literario permea, sin embargo, la práctica totalidad de sus propuestas, así como la selección y análisis de obras, las cuales “sirven para trabajar...”, “para enseñar...” aspectos del currículo o “para transmitir” determinados valores. Asimismo, el adjetivo “útil” es reiterado constantemente en el aula, además de el “didáctico”.

Uno de los aspectos que más destaca en el ámbito de las representaciones y percepciones sociodidácticas de los estudiantes es que son, en general, muy conscientes de su potencial papel agentes facilitadores. En este sentido, su auto-percepción como mediadores se puede calificar de *alta* y *muy alta*. Sin embargo, en lo que respecta a lo literario, salvo contadas excepciones no son ni se perciben como lectores fuertes.

Lo expuesto da como resultado que, si bien se sienten responsables de la formación del hábito y competencia lectores de sus futuros alumnos y, además, son muy conscientes de la importancia de una buena educación lectora y literaria, no argumentan criterios de calidad ni parecen experimentar una especial necesidad de formación al respecto. Tampoco muestran una excesiva preocupación por mejorar sus vidas y hábitos lectores.

Resulta evidente que en tales disonancias subyacen contradicciones en las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas y socio-literarias latentes y patentes de los estudiantes, así como el hecho de que los futuros formadores adolezcan, en general, de una sólida formación al respecto.

El siguiente mapa conceptual sintetiza algunos de los resultados que se desprenden del análisis hermenéutico:



Como hemos señalado en el capítulo metodológico, se establecieron una serie de categorías apriorísticas (*Ca*), que sirvieron tanto para la observación participante como para los grupos de discusión.

Recordamos que estas categorías de primer orden son las siguientes:

- 1) *concepciones del alumnado sobre el binomio Literatura + Infantil*
- 2) *representaciones y saberes sobre las funciones de la CLI*
- 3) *creencias, representaciones y saberes literarios y socio-didácticas*
- 4) *percepciones sobre el papel de la escuela en relación a la CLI (representaciones sociodidácticas implícitas).*

Podemos plasmar gráficamente su interrelación en la siguiente figura:

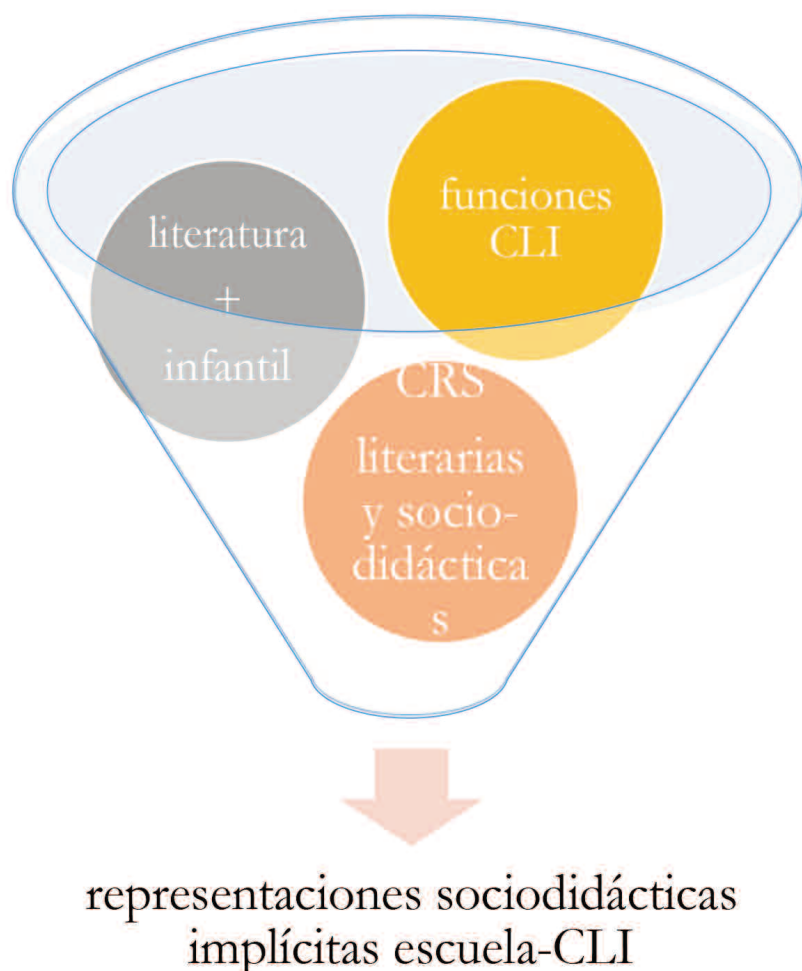
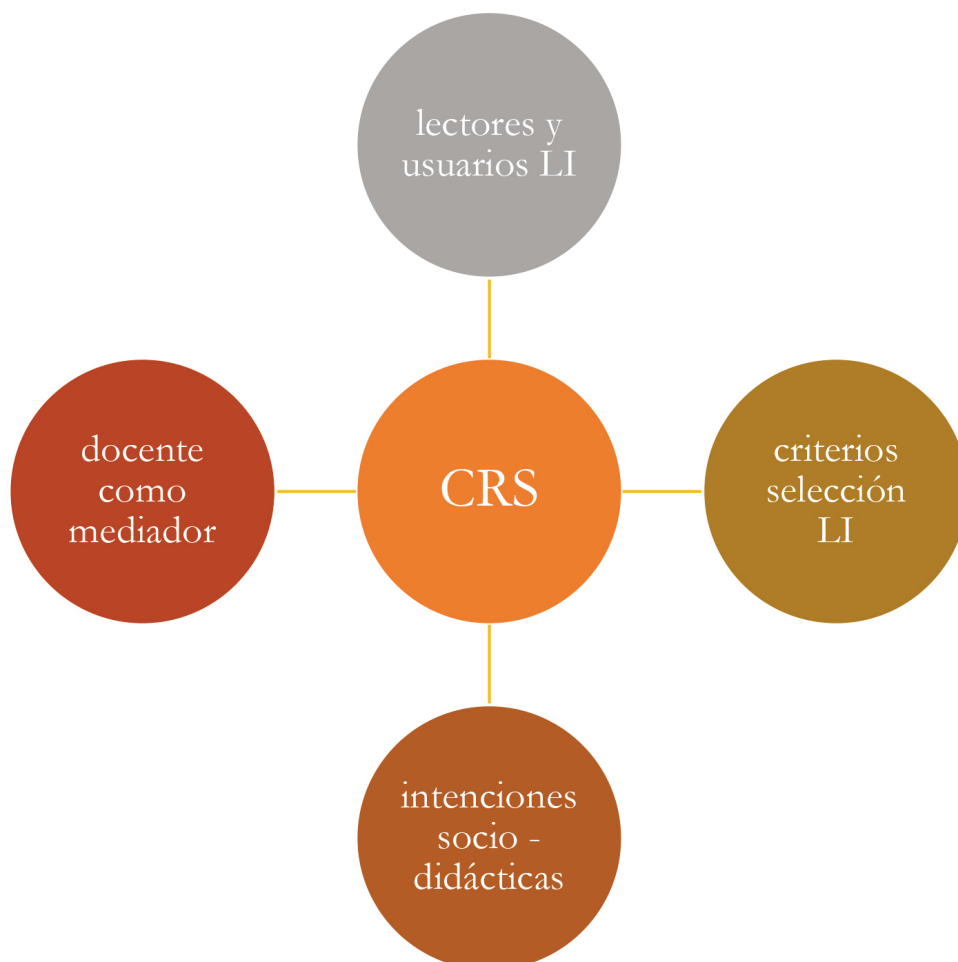


Figura 10. Fuente: elaboración propia

La anterior categorización y su desarrollo llevó, a su vez, a una categorización de segundo orden (C2):

- a) *percepción de sí mismos como lectores y usuarios de literatura infantil*
- b) *criterios de selección de libros infantiles*
- c) *CRS sobre sus futuras acciones socio-didácticas*
(intenciones sociodidácticas)
- d) *(auto)percepción del (futuro) docente como mediador.*



Como se puede observar, las categorías *C2* guardan entre sí una relación horizontal y causal. Para explicar la interrelación hipotética-deductiva de este segundo sistema de categorización, aplicamos un modelo basado en la causalidad. Decimos hipotética porque nos basamos en las reflexiones teóricas realizadas al respecto sobre las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas expuestas a lo largo del proceso especulativo; y deductiva porque partimos de la observación del texto aulario.

- SI *e1* se percibe a sí mismo como lector fuerte de literatura, ENTONCES es *altamente probable* que tenga **creencias considerablemente más positivas** sobre la comunicación literaria infantil.
- SI este mismo *e1* tiene creencias considerablemente más positivas acerca de la CLI, ENTONCES *se incrementarán mucho las posibilidades* de que sus **representaciones** sean más positivas y de que le **guste** la LI.
- SI a este mismo *e1* le gusta la LI, ENTONCES *aumentan notablemente* las posibilidades de que sea **usuario** de LI.
- SI este mismo *e1* es usuario de LI, ENTONCES *con seguridad* aumentarán *notablemente* sus **saberes** (literarios y sociodidácticos, implícitos y/o explícitos) sobre la CLI.
- SI este mismo *e1* tiene más saberes sobre la CLI, mejorarán *significativamente* la cantidad y calidad de sus **criterios** de selección de las obras infantiles.
- SI este mismo *e1* tiene más y mejores criterios de selección de LI, ENTONCES sus **representaciones sociodidácticas (implícitas y explícitas)** atenderán *con seguridad* a parámetros no solo *didácticos*, sino también *literarios* de la CLI.
- SI este mismo *e1* se percibe como *mediador*, ENTONCES sus **intenciones sociodidácticas** incluirán *absolutamente* la CLI en el aula, y sus **acciones didácticas** en torno a la CLI serán más *adecuadas*, tanto en cantidad como en calidad (*literaria y sociodidáctica*).

Por el contrario se puede decir que

- SI *e2* NO se percibe a sí mismo como lector fuerte de literatura, ENTONCES es *poco probable* que tenga **creencias** *verdaderamente* positivas sobre la comunicación literaria infantil.
- SI este mismo *e2* NO tiene creencias y representaciones verdaderamente positivas acerca de la CLI, ENTONCES *disminuyen considerablemente* las posibilidades de que sus **representaciones** sean positivas y de que le **guste** la LI.
- SI a este mismo *e2* NO le gusta la LI, ENTONCES *hay muy pocas o ninguna* posibilidad de que sea **usuario** de LI.
- SI este mismo *e2* NO es usuario de LI, ENTONCES *con seguridad se reducirán notablemente* sus **saberes** (literarios y sociodidácticos, implícitos y/o explícitos) sobre la CLI.
- SI este mismo *e2* tiene pocos o ningún saber sobre la CLI, tendrá *pocos o ningún* **criterio** de selección de las obras infantiles. .
- SI este mismo *e2* tiene menos y peores criterios de selección de LI, ENTONCES sus **representaciones sociodidácticas (implícitas y explícitas)** *NO atenderán o atenderán POCO* a la CLI y, de hacerlo, será exclusivamente desde parámetros *didácticos o pseudodidácticos*, y no literarios.
- AUNQUE este mismo *e2* se perciba como *mediador*, sus **intenciones sociodidácticas** *NO* incluirán la CLI en el aula, y sus **acciones didácticas** en torno a ella serán *inexistentes* (o, a lo sumo, de *carácter curricular, pseudopedagógico y/o exclusivamente utilitarista*).

6.1.2. Grupos de discusión. Triangulación

En este orden de cosas, y para detectar y modificar positivamente las creencias, representaciones y saberes (sistema CRS) de los estudiantes de educación (y, por tanto, sus intenciones sociodidácticas y la influencia de estas en sus potenciales acciones) respecto a la CLI, se decidió triangular la observación en el aula con la técnica de los grupos de discusión.

Remitimos, una vez más, al apartado metodológico, en donde se recoge su composición y otros aspectos relacionados con ellos.

Como se ha dicho en ese mismo capítulo, se elaboraron una serie de preguntas, que reproducimos a continuación:

- 1) *¿qué es para vosotros/as la literatura infantil / ¿cómo la definiríais?*
- 2) *¿cuáles son sus características?*
- 3) *¿qué funciones diríais que cumple?*
- 4) *¿cuál o cuáles son o deberían ser sus usos?*
- 5) *¿qué papel tiene (o debería tener) la escuela respecto a ella?*
- 6) *¿cuáles son o deberían ser los criterios para seleccionar libros infantiles?*

De los cuatro (4) grupos de discusión que se formaron, uno de ellos pertenece al universo muestral de la observación (66 estudiantes), de 4º curso del Grado de Educación Infantil; otro (1) procede de un aula de 2º curso del mismo grado (asignatura de Didáctica de la lengua oral y escrita), con un total de 53 estudiantes matriculados; los otros dos (2) provienen de 1º del Grado de Educación Primaria, de un curso con un total asimismo de otros 53 estudiantes.

La investigadora imparte o ha impartido clase a G1 y G2 (2º y 4º curso respectivamente), en tanto que G3 y G4 pertenecen a un curso en el que no ha tenido docencia. Como se ha dicho en el apartado metodológico, con esto se pretende que estos dos últimos ejerzan de grupo de control, pues no solo provienen de un nivel y grado diferentes, sino que además no han mantenido contacto previo con la investigadora. Se intenta mitigar, así, los efectos Hawthorne y del observador, e imprimir, por ende, mayor rigor a la investigación.

El objetivo es realizar una comparativa en la que se muestre si hay o no modificaciones antes y después de cursar la asignatura de Literatura Infantil. Por ello, se analizarán las posibles diferencias entre G1, de una parte, G3 y G4 de otra y, finalmente, G2 (correspondiente a 4º curso) de otra. Es necesario insistir en que las alumnas de G2 ya han superado la asignatura, pues para que la comparativa fuera efectiva, G2 se formó una vez cursada esta.

En cuanto a G1, el grupo se constituyó en el ecuador del cuatrimestre, de modo que aún no hubieran recibido ninguna enseñanza específica de CLI (el final del temario toca algunos aspectos relacionados con ella), aunque ya habían visto y discutido en el aula determinados aspectos de la didáctica de la lengua oral y escrita.

Dicho todo lo anterior, analizamos algunas de las cuestiones a interpretar:

Si bien en el caso de las alumnas de 4º curso se detecta en el debate el uso de conceptos y terminología más adecuados, en los (4) grupos de discusión se perciben *sin excepciones* dificultades para definir claramente el binomio *literatura + infantil*. Subrayamos “sin excepciones” para destacar que esto no excluye a las alumnas de 4º, a pesar de que en el cuatrimestre inmediatamente anterior se habían ofrecido definiciones clásicas de la Literatura Infantil tales como:

- “obra estética destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1985: 16)
- “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera, 1989: 1).
- “al igual que cualquier creación artística [...] es antes que nada un hecho de creación estética” (Morales Lomas y Morales Pérez, 2011: 31), etcétera.

Asimismo, se antepone el adjetivo al sustantivo [si bien en el G2 se observa que se ha mitigado ligeramente]. Tanto en G1 como en G2, G3 y G4 hay una espontánea identificación de la literatura infantil con “los cuentos” y “las narraciones” confirmando que, *a priori*, los estudiantes asimilan literatura a **narrativa**. Los dos primeros grupos añaden, después, el género poético y, con distancia, el teatral, ampliándose en G1 a los productos audiovisuales y las canciones.

A este respecto, ni en G3 ni en G4, ambos de 1º del Grado de Primaria, se amplía la LI a otros géneros, identificando lo literario infantil con “narraciones cortas”, “fantásticas” y “sencillas”. Llama la atención que, en este mismo grupo G3, el alumno *Ao20* comienza su exposición basando la definición de LI en la oralidad, como “forma de transmitir antiguamente valores en la sociedad, ya que la mayoría de la gente no tenía la capacidad de leer o escribir, y era una forma de inculcar a los niños unos **valores** que había en la sociedad y que de otra forma a lo mejor no sería posible, o de enseñar ciertas historias o leyendas de las zonas en las que se vivía para que conocieran también parte de lo que es su cultura”. Como se ve y aunque no lo explicita, *Ao20* introduce la **oralidad** como forma básica de literatura tradicional, así como de transmisión de **imaginarios culturales** y, especialmente, **sociales y éticos**. Asimismo, la oralidad es explicitada también en G1 por *Aa1*, al considerar que consiste en “más que leer tú, que te cuenten cuentos, que te lean”.

La presencia significativa de la **ilustración**, la **brevedad** de las historias, una **estructura simple, finales felices y cerrados, personajes** “llamativos” y un **vocabulario “adaptado”, “simplificado”** o “acorde” a los niños fueron las características que G1, G3 y G4 consideraron específicas de la literatura infantil. De lo anterior se deduce que los estudiantes son capaces de atender, de forma rudimentaria, a elementos narratológicos básicos al intentar definir la LI, elementos que, sin embargo, olvidan a la hora de establecer criterios de selección.

En G1 se produjo un debate acerca de la **edad** a la que va dirigida, apuntándose en principio la franja de los 0-6 años, para extenderla después a los 12. Por su parte, en G4 se insistió en el “**entretenimiento**” y que “sean **didácticos**” como características definitorias de la literatura infantil.

G1 señaló, asimismo, el ocio y el **factor lúdico**, además de las enseñanzas a través de “moralejas”. Se introducen, pues, de algún modo, alusiones al **goce lector**, combinado este con lo **pedagógico** o **pseudopedagógico**. Junto a ello, y en línea similar a G3, apuntó el didactismo, los valores sociales, la ética y el **aprendizaje lector**: “de paso, además lo que les inculquen las narraciones, practican la lectura” (*Aa15*).

La frontera entre la definición, las características y las funciones de la literatura infantil resultó muy difusa en los 4 grupos. Además, y como se observa, los aspectos éticos y morales permearon intensamente todos los bloques de respuestas en todos los grupos.

En lo que respecta a las funciones de la LI, los participantes del G1 destacan dicha **transmisión de valores como objetivo esencial**, llegando a afirmar que “la función principal de un cuento es que tenga un valor, que te enseñe algo” (A08). “Los cuentos”, propondría Aa6, “los puedes utilizar exactamente igual que toda la literatura [...] en favor de hacer el bien o de transmitir unos pensamientos que quizás no sean los más óptimos para el crecimiento de un niño, para que su desarrollo en la sociedad sea el más beneficioso para todos”. Como se observa, se percibe una fuerte voluntad de preservar el **componente ético**, y la importancia de que el niño diferencie “las partes malas [...] del aprendizaje bueno”.

En el caso de G4, los valores ocuparon asimismo buena parte del debate. En él se cuestionó la conveniencia de usar cuentos tradicionales, debido a los valores que transmiten: son “machistas”, “no igualitarios”, de “desconfianza” hacia el otro, “la mujer y las niñas aparecen como débiles y no pueden ir solas al bosque”, etc.

A este mismo respecto, en G3 se discutió si los cuentos tradicionales transmitían más valores que los actuales, o viceversa. En línea con lo expuesto sobre la transmisión de valores en las narrativas orales, A022 defendía que en la actualidad, “gracias a la escuela o gracias a los medios de comunicación, las historias, las narrativas son más un método de ocio [...], aunque también [...] se siguen incluyendo ciertos valores, porque al final el autor, consciente o inconscientemente, transmite su forma de pensar, su forma de ver el mundo”. Por su parte, Aa16 opinaba que “la gran variedad” de cuentos actuales “trata de enseñar más valores, porque si inculcáramos en los cuentos infantiles los valores sería... seríamos una sociedad perfecta”.

Finalmente, el grupo llegó a la conclusión de que en la actualidad se es más consciente de los valores que transmiten los cuentos, frente a un “descuido” por parte de las narraciones populares y/o clásicas, impregnados de un imaginario “totalmente contrario a la igualdad” (Aa17).

En general, a la fuerte concepción de la **función ética** de la comunicación literaria infantil le siguen la **socializadora**; la LI como **herramienta cognitiva transversal** y la **comprensión propia y del entorno**. Por su parte, la empatía y la resolución de conflictos la convierten en recurso de **educación emocional** para “enseñarles a superar problemas”, “trabajar emociones”, “que expresen lo que sienten”, etc.

En alusión asimismo al acto de contar cuentos, Aa4 señala la **vinculación**

afectiva entre el niño y el adulto, idea que refuerza la atención a la oralidad y al desarrollo emocional. En cuanto al aspecto psico-social, G1 insiste en la necesidad de trabajar, además de “la fantasía”, “aspectos básicos de la vida real” y “temas tabús” como “la muerte [...] u otros en los que se les intenta engañar” o “suavizar”. De uno u otro modo, y de forma implícita, se hace así una reivindicación de la literatura realista y neorrealista.

Se detecta también que varios estudiantes del G1 y G3 consideran el potencial transformativo y perlocutivo de la LI, como constructora de una realidad social distinta. En el caso de G1, existe una correspondencia entre esta insistencia y el elevado grado de sensibilidad social observado en dichas alumnas en el aula. Atendiendo a sus representaciones sociodidácticas en sentido amplio, estas ven en la escuela una oportunidad igualitaria, en la que subyace una fuerte concepción democratizadora de la educación.

En este mismo orden de cosas, y convencida de que “los libros hacen cambiar la sociedad” y “crean sociedad”, *Aa17* (del G3) apela a la voluntad de **transformación sociocultural** de las actuales obras para niños, frente a la de los cuentos tradicionales. Por su parte, *Ao18* y *Ao19* refuerzan esta idea, apuntando que a los niños y niñas “se le vuelve un poco locos” en lo que consideran una confrontación entre una ética actual, “más igualitaria”, y las “enseñanzas más discriminatorias de los cuentos de antes”.

Aa2 y *Aa3* (G1), traen a colación aspectos de la didáctica de la lengua oral, como “la escucha” y “la atención”, en tanto que la lengua escrita se asocia en ambos grupos al hábito lector. Como se ve, tales alusiones responden más a las **habilidades y competencias lingüísticas** que a las literarias. Las **competencias lectoras** están muy presentes en todos los grupos.

De otra parte, se puede interpretar la mención a la **creatividad** de *Aa1* como referencia explícita al elemento artístico, en tanto que la **identificación con el personaje** (derivada de la necesidad de autoconocimiento) podría entenderse como primario elemento narratológico.

Lo literario no es explicitado en G1, estando presente de modo tangencial en referencias a la **imaginación**. Ejemplo de ello son afirmaciones del tipo: la literatura te da “la posibilidad de vivir otras vidas” (*Aa4* y *Aa6*), las historias han de “llamar la atención” (*Aa5*) de los niños y presentar “una realidad extraña” (*Aa5*) (término que de algún modo recuerda al extrañamiento formalista). El deseo de que los niños “conserven su gusto por la lectura” se formularía varias ve-

ces en todos los grupos, si bien acompañado del sesgo didáctico al entender que la LI ha de ser “algo divertido para luego, cuando haya libros más aburridos y adultos” (Aa1). Asimismo, la literatura infantil es entendida como **antesala de la ‘gran literatura’** (adulta) y no como literatura en sí misma.

En este sentido, un estudiante del G1 (A07) defendió que su criterio para elegir libros infantiles será “que me gusten a mí”, lo que abriría el debate con sus compañeros: “si no me gusta a mí, cómo le va a gustar al niño [...] Por ejemplo [la editorial] dice: este libro trabaja... cualquier cosa, y digo: vale, lo trabaja maravillosamente, pero a mí este libro no me gusta, pues no lo trabajaría... otro que a lo mejor no trabaja nada, pero es una historia muy divertida... ese lo leería... me ha gustado, lo leería”. De modo básico, A07 antepone **goce lector** a **didactismo**, si bien no articula criterios de selección más allá del gusto personal. Por su parte, tanto G3 como G4 insistirán en varias ocasiones en los aspectos lúdicos, de entretenimiento y la “diversión” necesaria para que a los niños les guste leer.

La función de la literatura como introductora al **imaginario compartido** fue otro de los temas que operó tácitamente en G1. Ante la defensa de la diversión sobre cualquier requisito, y a la pregunta de “cómo vas a llegar a saber quién es la Celestina o el Quijote” (Aa3), Aa7 apuntó la posibilidad de que “te hagan un resumen de la temática”. Tal respuesta concuerda con algunas actitudes y representaciones detectadas en el aula, donde se apela a la “adaptación” de los clásicos para saber “de qué tratan”, obviando criterios literarios para centrarse exclusivamente en el argumento y los **criterios contenidistas**.

Un dato muy destacable por su contundencia y generalización es que, tanto en los grupos como en el aula, el alumnado muestra gran consciencia de su **papel mediador**. Tanto es así que, por ejemplo, en G4 se llega a afirmar que “da igual que el libro sea bueno o malo” (Aa21), pues “incluso un libro muy malo yo creo que lo puedes dar en clase y sacar algo de ahí, o sea, aunque sean malos o buenos, depende del criterio que uses, pueden ser **útiles**... que ese es al fin y al cabo el objetivo: que los puedas utilizar en clase”.

En este mismo sentido, A020 insiste en que “tú puedes llegar a clase y transformar el libro como tú quieras. No tienes por qué ser fiel a lo que se hacía hace treinta o cuarenta años. Puedes cambiar la forma en que tú creas conveniente para que los alumnos aprendan lo que tú quieres”. Y concluye: “el libro no es malo o bueno en sí, es el uso o los valores que tú quieras inculcar o la fidelidad

que quieras darle al libro. Yo puedo hablar de *Caperucita Roja* o leer *Caperucita Roja* en clase y luego explicar lo que tiene de bueno o tiene de malo. No tiene por qué no ser válido para enseñar a un niño o para entretenerlo, siempre que se tenga claro cómo se utiliza y los valores que quieres transmitir a partir del libro”. Sería redundante insistir una vez más en el aspecto ético que impera en estas y otras reflexiones.

Salvo contadas excepciones, no son ni se definen lectores de literatura infantil, y los que los que lo hacen se manifiestan lectores por “motivos laborales” o “de formación”. Solo *Aa6* se declara abiertamente buena lectora de LI y “creadora de cuentos”. Sus motivos son “tener niños cerca”, si bien en el aula se comprueba que es compradora de LI y disfruta mucho de su lectura y escritura.

En cuanto a G2, formado por las estudiantes que ya han cursado la asignatura de Literatura Infantil, *Aa9* explicita que la literatura infantil también puede ser para adultos. Son “cuentos [...] más simplificados o más decorados para que [los niños] los entiendan mejor, pero que en realidad también podemos leer los adultos”. Explícitamente se rechaza un didactismo que eclipse la diversión: “Pienso”, dirá *Aa10*, “que mucha literatura infantil se hace para enseñar algo a los niños, por ejemplo con moralejas, y yo creo que no siempre tendría que tener una función para enseñarles algo, sino simplemente entretenerles y divertirles”. *Aa11* añadirá, por su parte, que la LI “es algo que utilizas para transmitir valores, conocimientos... y también para que se lo pasen bien, que disfruten mientras aprenden [...] [pero] que no tenga sobre todo una finalidad didáctica que ellos lo vean como: ‘esto es para enseñarme’, sino que [...] les guste”. Sin perder de vista al destinatario como elemento clave, subyace como se ve la posibilidad de **dobles lecturas** (niño/adulto) y, en línea con los preceptos de la Estética de la Recepción, el papel del **lector como creador**: “aunque esté orientado para los niños, ellos verán una cosa pero tú puedes ver otras” (*Aa9*).

Atentas al **instruir deleitando**, las alumnas atribuyen a la LI un disfrute que pretende “crear hábito lector”. Asimismo, **rechazan la obligatoriedad**, “pues si se impone no les gusta” (*Aa12*), y consideran esencial el **componente lúdico** y la “variedad” de obras.

La introducción al imaginario compartido es desplazada, si bien la **función socializadora** será reiterada explícita e implícitamente. Entre las funciones de la LI mencionan la **transmisión de valores y conocimientos**, el **desarrollo del pensamiento simbólico y la imaginación**, la **creatividad**, la **evasión**, el en-

entretenimiento e “intentar que les guste la **literatura** para cuando **aprendan a leer**”. A esta se le pide “que sea amena” y “les enganche”, que tenga “cosas graciosas”, “les sirva para su vida” y “no se quede en lo didáctico simplemente”, es decir, “que enseñe pero de forma fantástica, [...] con alguna historia, [...] o sea, que no sea simplona” (Aa11).

Aunque matizadas por la previsible influencia de la profesora universitaria, en G2 se detectan **contradicciones entre lo explícito y lo implícito**: articulan el no didactismo y la diversión, pero siguen mostrando dificultades para definir literatura infantil y obviando el sustantivo del binomio, la calidad literaria o la función estética. Si bien más centradas en el entretenimiento, la transmisión de valores y conocimientos sigue siendo prioritaria en su discurso explícito y, sobre todo, implícito.

Dado que la comunicación literaria infantil se ha intentado trabajar en el aula de 4º desde perspectivas no curriculares, es fácil deducir que las estudiantes explicitan su rechazo al utilitarismo probablemente influidas por las CRS de la profesora. Detectamos, eso sí, que el gusto por los libros infantiles está más generalizado entre ellas que en el resto de grupos. Además, es destacable su percepción del adulto no solo como agente mediador, sino como lector interesado en obras portadoras de esas dobles lecturas a las que aludíamos más arriba. Interpretamos tal actitud como un posible (aunque leve) avance en sus representaciones sociodidácticas implícitas de la LI como objeto literario y de estudio.

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que los estudiantes piensan la LI sobre todo (y en algunos casos exclusivamente) como expresión fundamentalmente transmisora de valores y presupuestos éticos. Así lo demuestra el tiempo que se le dedica a este aspecto en los debates, que en grupos como G3 y G4 ha supuesto más de dos tercios del total y, en caso de G1, más de la mitad.

Asimismo, comprobamos que en G2, aunque se mitiga en algo un didactismo explícito, el funcionalismo curricular continúa latente, al igual que los aspectos sociales y éticos (por encima de los literarios). De esto se desprende que la instrumentalización y el abusivo didacismo de la comunicación literaria infantil si-

güen arraigados, sobre todo en lo tácito, en las futuros docentes.

De otra parte, vemos que la concepción del docente como guía y mediador guarda coherencia explícita e implícita en sus CRS, y la autopercepción como agentes facilitadores del libro es considerable. No parece, sin embargo, que sientan necesidades formativas literarias ni especial preocupación por la propia vida y/o incremento (en cantidad y calidad) de sus hábitos lectores.

Como hemos visto, por encima de los atributos del libro confían en su labor sociodidáctica y su intermediación para “enseñar lo correcto”, incluso a partir de obras que no sean “buenas”. Esto enlaza con una concepción pragmática del imaginario y su adquisición, basada sobre todo en perspectivas contenidistas y argumentales. Es decir, el fondo pesa sobre la forma, del mismo modo que la ética sobre la estética.

Finalmente, podemos concluir que, aunque en G2 se detectan ciertas explicitaciones que tratan de mitigar el didactismo con el “entretenimiento” y el “disfrute”, la calidad literaria y los aspectos estéticos continúan, a pesar de los esfuerzos realizados en el aula, sin hacerse patentes. No ocurre así con lo lúdico, siendo el grupo que más alusiones directas hace a este aspecto. Aunque en el resto de grupos, especialmente en G1 se encontraban excepciones (1 alumna en concreto) muy interesadas en la LI, sí se observa que en G2 el interés se hace extensible a todas las alumnas.

A excepción de ciertos matices, podemos decir, con todo, que las modificaciones de las representaciones sociodidácticas implícitas de las alumnas tras cursar la asignatura, no pueden ser calificadas de plenamente satisfactorias, quedando muy patente aún la hiper-instrumentalización de la CLI. Sí se detectan, sin embargo ciertas modificaciones en relación con la recepción, así como un mayor gusto por la CLI y más atención a la misma en sus intenciones sociodidácticas. Empero, podemos calificar tales cambios de insuficientes.

En este sentido, confiamos que la comparativa con la acción sociodidáctica que sigue (intervención 2) arroje algunas luces metadidácticas y reflexivas para continuar trabajando y mejorando, tanto especulativa como empíricamente.

Intervención 2

6.2. *UniVERSOS*, entre la acción poética y la sociodidáctica

Con el objetivo de asegurar un mayor rigor a la reflexión teórico-empírica, se optó por contrastar algunos de los resultados obtenidos con otra experiencia de corte sociodidáctico y creativo literario. Así, en la última fase de la investigación se procedió a comparar los datos obtenidos con una intervención realizada por la misma docente en la asignatura de Didáctica de la creatividad literaria, de 4º curso de Educación Primaria de la misma facultad.

Dicha experiencia, ya lo hemos dicho, tenía igualmente como principal objetivo una modificación positiva de las creencias, representaciones y saberes de los estudiantes en torno a la literatura en general y la poesía en particular, así como sus (auto)percepciones sobre la creatividad y su didáctica.

Bajo el nombre de *UniVERSOS*, se realizó un proyecto de poesía urbana en el aula y la calle, la cual puede ser calificada de exitosa. Así lo demuestran las interpretaciones e investigación sociodidáctica reflexiva (teórica y empírica) a que dio lugar. Como va a ser expuesto, se comprobaron modificaciones positivas en relación a la literatura y su didáctica, así como sobre la creatividad (en tanto autopercepción como en cuanto concepto en general) y la educación literaria.

Por tanto, y dado que los anteriores resultados arrojaron una respuesta no del todo satisfactoria (la cual confirmaba de un modo u otro la dificultad para transformar significativamente algunas representaciones implícitas desde determinadas premisas), parecía más que conveniente realizar una comparativa entre ciertos aspectos de ambas intervenciones.

Básicamente, el proyecto *UniVERSOS* fue la culminación de una práctica de innovación sociodidáctica y creativa aularia y urbana. Sus resultados fueron expuestos en la *International Conference on Teacher* celebrada en Bragança (Portugal) en 2016, y recogidos y discutidos en su día en un artículo (Gómez Redondo y Coca, 2017b). Parte de los argumentos que se reflejan a continuación proceden de dichas exposiciones.

La investigación, de tipo especulativo-empírico, se enmarcó asimismo en el

ámbito del pensamiento del profesor y el sistema CRS, desde premisas metadidácticas y hermenéutico-analógicas. Pasamos a relatar algunas de las principales líneas sociodidácticas de la intervención aularia y la acción poética urbana, para finalmente realizar una comparativa que, a nuestro juicio, puede clarificar algunos de los aspectos que venimos tratando.

6.2.1. Del aula a la pintada urbana

Describimos aquí el antes, durante y después de *UniVERSOS*, acción poética urbana realizada en Soria, en el marco de la asignatura de Didáctica de la creatividad literaria. Esta intervención fue llevada a cabo por los nueve (9) alumnos que en 2015-16 cursaron dicha materia, y contó con la colaboración de la concejalía de Cultura del Ayuntamiento de dicha ciudad.

El proyecto se enmarcó dentro de la acción sociodidáctica desarrollada a lo largo del primer cuatrimestre del curso. El objetivo didáctico general de la asignatura era establecer mecanismos de creatividad literaria reflexiva y, por tanto, aplicable al aula. Así, *UniVERSOS* supuso el broche del cuatrimestre en la praxis. Se trataba de desarrollar una experiencia creativa, constructivista y autónoma, que concluyera de un modo vivencial y significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado previamente.

La acción poética fue el resultado de un trabajo de creación, selección y gestión colaborativo, y encontró una interesante visibilidad en las redes sociales de parte del colectivo estudiantil universitario soriano. Esta acción creativa puso término al cuatrimestre con catorce pintadas poéticas, que a día de hoy permanecen en muros y elementos del mobiliario urbano (así como en perfiles de *whatsApp*, *facebook*, *twitter*, etc. del alumnado, tanto entre sus autores como en estudiantes no participantes en el proyecto).

Una de sus apuestas era, precisamente, traspasar el marco universitario. Esto es, transgredir los muros escolares, según la metáfora a la que alude Imbermón (2014) del aula como “caja de huevos” aislada. Tal objetivo estaba en consonancia con los planteamientos de ruptura del celularismo académico, cuya meta era lograr una mayor conexión entre universidad y sociedad. Además, se pretendía po-

tenciar la autonomía y creatividad tanto grupal como individual, con el fin de impulsar procesos constructivistas y de aprendizaje significativo y vicario.

La intención metadidáctica era, por su parte, poner en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje que modificaran las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas, basadas como hemos repetido en un enfoque utilitarista de la literatura y su educación. Asimismo, se pretendía romper con las concepciones del docente como mero ‘ejecutor’, ‘aplicador’ o ‘tecnólogo’, es decir, combatir una didáctica exclusivamente aplicacionista y/o normativa, en favor de una tradición sociocomunicativa y creativa y, definitivamente, reflexiva.

Se buscaba, pues, incidir positivamente en las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas (explícitas y sobre todo implícitas) de los futuros maestros sobre:

- a) la literatura en general y la poesía en particular;*
- b) el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como ejercicio crítico y creativo de discentes y docentes;*
- c) la educación y la didáctica creativa literarias;*
- d) su propia percepción como individuo creador y*
- e) su autopercepción como (potencial) mediador (creativo y reflexivo) entre la literatura, la creatividad y el niño.*
- f) su autopercepción como profesional reflexivo y diseñador creativo, y no como mero ejecutor del currículo y la normativa, o como simple aplicador irreflexivo de innovaciones puramente extrínsecas.*

Con este fin exploraremos las premisas sociodidácticas de *UniVERSOS* y el trabajo previo en el aula, y repasaremos los ejes teóricos, metateóricos y empíricos (tanto desde una perspectiva sociodidáctica como literaria y creativa) que sustentaron el proceso desarrollado. También insistiremos en los componentes afectivo y social, como impulsores de la motivación intrínseca en la dinámica sociodidáctica creativa literaria.

La praxis es, a la vez, receptáculo de lo teórico y origen de un conocimiento que, posteriormente, será insertado en el conocimiento teórico. En estas páginas partimos, así, de la práctica como motor de la reflexión, la cual pretende a su vez revertir en el perfeccionamiento de aquella a través de una circularidad reflexiva, hermenéutica y metadidáctica. Con este objetivo, analizaremos los resultados, y

finalmente comprobaremos cómo esta intervención sí influyó en las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas (explícitas e implícitas) del alumnado respecto a la literatura, la didáctica y la creación literarias.

6.2.1.1. El antes de *UniVERSOS*

Insistimos en que el proyecto *UniVERSOS* representó la culminación de un itinerario teórico-práctico previamente desarrollado en el aula. Dicho proceso tenía como objetivos:

- 1) *dotar a los futuros docentes de herramientas metodológicas para diseñar y ejecutar procesos innovadores y creativos en un aula de primaria;*
- 2) *desinhibir su creatividad desde la praxis y la experiencialidad;*
- 3) *permitir que las actividades prácticas incidieran en sus representaciones sociodidácticas implícitas y fueran punto de partida de la reflexión metadidáctica y creativa;*
- 4) *potenciar un análisis sociodidáctico y metadidáctico que rewertiera tanto en actual praxis creadora como en sus intenciones sociodidácticas, es decir, en su futura práctica docente y*
- 5) *modificar positivamente las creencias, saberes y representaciones sociodidácticas (implícitas y explícitas) de los estudiantes respecto a la literatura y la didáctica y creatividad literarias.*

El fundamento metadidáctico se basaba en una convicción de corte ontológico y sustrato vicario: la improbabilidad de que un docente impulse, a nivel social y/o didáctico, la voluntad creativa y divergente de su alumnado si antes no la ha experimentado e integrado significativamente él mismo. De ahí la importancia didáctica de generar una sociedad con mayor posibilidad para la creatividad (Valero Matas *et al.*, 2016). De esta forma, y como ya se ha argumentado, se entendió que el sistema de creencias y representaciones sociodidácticas implícitas, así como los aspectos afectivo y social, implementarían y matizarían además los aspectos cognitivos y los saberes al respecto.

En la consecución de tales fines, se partió de la premisa de que la necesidad de usar métodos creativos en el aula ha de pasar previamente por la libertad de

descubrirlos y experimentarlos (De la Torre, 1995). Tal afirmación fue piedra angular del proceso sociodidáctico y literario.

En principio existía un grupo bien cohesionado de siete (7) estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria de la facultad de Soria, los cuales ya se conocían de años anteriores. Además, había otro (1) alumno graduado en Educación Infantil de la misma facultad y una estudiante procedente de otra Universidad. Ninguno se declaraba lector fuerte ni mostraba especial interés por la creación literaria. Sus actitudes y representaciones sociodácticas en torno a lo literario y su percepción de la propia creatividad no se pueden calificar de excesivamente positivas. Sin embargo, y en una contradicción que suele ser habitual en las aulas de Educación superior (y, añadiríamos, en la sociedad en general), todos los estudiantes coinciden en explicitar la necesidad de que los niños y las niñas lean y desarrollen la experiencia y competencia literarias, así como el pensamiento divergente, crítico y creativo.

De este modo, en la primera sesión, varios de ellos expresaron ciertos temores hacia la creatividad literaria, especialmente en su habilidad productiva. En algunas personas, era evidente que los prejuicios y auto-bloqueos suponían un claro elemento auto-limitador: el caso más patente era el de dos (2) estudiantes que, de un modo explícito y reiterado, calificaron su propia creatividad (en general y literaria en particular), de “inexistente” e “imposible”.

Reiteramos que parece poco factible que un individuo proyecte plenamente su creatividad si la considera fuera de su alcance. De esto se deriva, además, que es difícil que, ya en su papel de docente, desarrolle inquietudes (o seguridad) para experimentar con solidez procesos creadores en el aula. Por tanto, la modificación de creencias no justificadas epistémicamente, las representaciones particulares de los imaginarios, así como la propia imagen de los estudiantes se confirmaban como elementos fundamentales de un fenómeno sociodidáctico empeñado en modificar sus representaciones implícitas y (auto)percepciones.

Las clases (cuatro horas por semana repartidas en dos sesiones de una y tres respectivamente) comenzaron centrándose en la reflexión teórico-práctica en torno a los tres elementos claves de la asignatura: *didáctica, creatividad y literatura*. De forma paralela, y en esa imbricación teórico-práctica de una sociodidáctica reflexiva, se practicaron actividades susceptibles de ser adaptadas al aula de Primaria. Se pretendía que los futuros maestros detectaran el sentido aplicativo de las mismas, usándolo como elemento motivador dado su perfil vocacional y formativo.

Posteriormente se llevaron a cabo ejercicios creadores, las cuales pretendían conocer sus expectativas, intereses, obstáculos, gustos, etc. En esta fase, y partiendo de la literatura y la creación en sus aspectos más lúdicos, se tenía la intención de disminuir o descartar pensamientos auto-limitadores. Parecía conveniente para el proceso dar un primer paso que modificara positivamente las (auto)percepciones, y combatir, así, cualquier prejuicio bloqueante al respecto. Junto a esto, también se incidió en su sistema CRS y en sus propios imaginarios (en las dimensiones *micro*, *meso* y *macro* o individual, social y cultural).

Para tales fines, se optó por adoptar metodologías basadas en la participación y la innovación. Se pretendía crear un clima motivador y sobre todo cómodo, que sirviera de modelo sociodidáctico (aunque, claro esta, no único) para los futuros maestros. Trabajar la desinhibición creadora desde un punto de vista eminentemente afectivo y experiencial respondía al objetivo de hacer “patentes las posibilidades de cada uno para que se realice plenamente, desbloquearle las inhibiciones que reducen sus perspectivas y enseñarle a decidir por sí mismo y aprender por cuenta propia, a comportarse creativamente” (De la Torre, 1995: 75).

La combinación de heurística y técnica expositiva se implementó con la pregunta y respuesta inducida. Esta no solo incentivó el uso de las dos habilidades lingüísticas orales, sino que la participación, el debate y la puesta en común intensificaron la cohesión y confianza de los participantes en la situación sociodidáctica concreta.

Se desarrollaron actividades individuales, en parejas y grupales. En esta ocasión, y dado que eran pocos estudiantes, apenas era posible la diferenciación entre el gran grupo y el pequeño grupo aulario. Gracias a dichas actividades se observó que la lectura en voz alta (primero por parte de la docente y luego a cargo de todos los miembros del grupo) despertaba el placer estético e incentivaba a la lectura y la escritura. De este modo, y aunque se trataba de una actividad grupal, pronto se detectó que la escucha sustituía la experiencia lectora individual, generando conexiones afectivas tanto hacia los textos y la experiencia lectora como interpersonales. Esto dio lugar a que, en el grupo social aulario, tanto los procesos de interrelación entre los miembros participantes como los de estimulación creativa y de enseñanza-aprendizaje sociodidáctico y literario, se incentivaran y retroalimentaran positivamente.

Según Ausbel (2002), el aprendizaje significativo se sustenta en elementos preexistentes en la estructura cognitiva. De este modo, y una vez más, se partió

de la experiencialidad, el aprendizaje vicario y la introspección. Así, los estudiantes reflexionaron primero individualmente sobre sus respectivas experiencias y vidas sociodidácticas y lectoras, para luego exponer y compartir las particulares biografías lectoras y experiencia socioeducativa literaria.

Esta sociodidáctica experiencial no solo trataba de poner en marcha mecanismos de recepción y expresión atentos a la diversidad. También pretendía que los estudiantes tomaran conciencia de su pertenencia a una misma comunidad cultural, social y emocional. Entendíamos que compartir el imaginario y recordar ciertos libros podía conducir a la creación de nexos afectivos, tanto hacia la literatura como hacia la materia y el resto de los componentes del grupo.

De esta forma, el pensamiento teórico-cognoscente se apuntaló con lo intuitivo como forma validada de conocimiento complejo y transdisciplinar (Nicolescu, 2002). Teoría y práctica fueron retroalimentándose, en un proceso encaminado a que el alumno tomara una mayor consciencia de su saber implícito. Potenciar el gusto por la escritura y la lectura requería, además, de la conquista de un lenguaje personal y artístico, que destrivializara el lenguaje estándar en pos del literario.

La labor del docente es estimular al discente de todos los modos posibles. Puede que una de las más eficaces sea colocarle ante situaciones problemáticas, las cuales le impulsen a descubrir por sí mismo la estructura de la asignatura o información esencial (Bruner, 1972). La heurística parecía, entonces, la metodología adecuada para guiar el proceso didáctico. No obstante, y en línea con los postulados de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento fue implementado con las técnicas expositivas. De hecho, la exposición de métodos creativos y didácticos incentivó debates teóricos, que después serían contrastados con la actividad empírica. En relación a esto se produjo, además, un itinerario en sentido inverso: las actividades prácticas desembocaron asimismo en procesos teóricos y metateóricos, que nuevamente revertirían en la praxis. Como se ve, la imbricación reflexiva, metadidáctica y hermenéutica analógica permeó todas las fases de la *Subtilitas*.

A medida que se avanzaba en la experimentación y empoderamiento creador, así como en el conocimiento mutuo, se obtuvo una mayor comodidad grupal e interpersonal en las tres direcciones de la situación didáctica (discentes-docente, docentes-discentes y discente-discente). Es obvio que una mayor horizontalidad necesitaba de ese clima de confianza; pero además se entendió medular esa búsqueda del propio lenguaje a la que aludíamos, en aras de una progresiva desautomatización de los procesos emocionales, expresivos y didácticos. Es decir, que

las relaciones auláticas tendieran a una mayor co-responsabilidad, no solo gestora sino también innovadora, sociodidáctica, metadidáctica, emocional y creativa.

Para la desautomatización lingüística se recurrió, así, a creaciones cercanas a los estudiantes, apelando de este modo a sus emociones y su capital simbólico, como incentivo de aprendizaje y búsqueda expresiva. En este sentido, se confirmó que determinados textos clásicos pueden resultarles muy próximos. Una vez que se logró reducir la automatización, se realizaron propuestas literarias individuales fuera del aula. Ello dio lugar a una creciente inmersión literaria en diferentes géneros (narrativa, ensayo y, fundamentalmente, poesía y microrrelato).

Con el fin de conocer sus inquietudes, las primeras incursiones de escritura creativa no fueron pautadas ni en género ni extensión. No obstante, se dictaron normas como temática, uso de determinadas palabras, oraciones de inicio, binomios fantásticos, error creativo... Se entendía que la creatividad y el pensamiento divergente requerían, especialmente al principio, de un marco desde el que partir. No olvidemos que la creatividad se vincula a la resolución de un conflicto (Gardner, 1995), y que el hallazgo de soluciones necesita de la heurística y el pensamiento divergente para traspasar tales límites.

De modo espontáneo, las primeras creaciones fueron relatos y microrrelatos. Estos dieron paso bastante rápidamente a un cierto pensamiento lírico, con incursiones en la poesía, la prosa poética y la 'micropoesía'. Tales producciones no solo ayudaron a determinar los campos de interés de los estudiantes: también generaron un aprendizaje inductivo en torno al hecho literario, el extrañamiento poético y la literariedad. Las emociones suscitadas (y compartidas), junto con las lecturas en voz alta, fueron generando una mayor sensibilidad poética, así como la percepción de sí mismos como lectores, escritores y, entendemos, futuros maestros creativos e impulsores de la expresión literaria. La conquista de este lenguaje, unida al afianzamiento de la propia imagen, contribuyó a la descentralización de roles (hasta ese momento, parecía que solo la docente y a algunos, muy pocos, estudiantes, tenían lo que suponían era una especie de 'don': la creatividad).

Se prestó atención a dos riesgos socio-educativos en torno a la obra literaria y su uso en las aulas: por un lado, el sistema de CRS que educación y sociedad inoculan respecto a la 'canonicidad' y exclusividad literaria; por otro, el abusivo funcionalismo curricular que en torno a literatura y escuela se detecta en maestros presentes y futuros (Cervera, 1989 y 1992; Mendoza, 1999; Borda, 2009; Lerer, 2009; Colomer, 2010; Morales Lomas y Morales Pérez, 2011, etc.).

Una vez más, se constató que el goce estético y el aspecto lúdico de la palabra habían de sustentarse en parámetros emocionales, motor (*movere*) de enseñanza-aprendizaje: si las dimensiones filológicas, críticas o teóricas literarias no formaban parte de los intereses del alumnado, sí lo hacían los elementos afectivos. Era necesario partir de estos para estimular el gusto por géneros considerados 'más difíciles', e introducir de esta forma elementos relacionados con la calidad literaria y el placer lector.

A este respecto, se confirmó que, si bien la poesía no pertenecía a sus intereses y saberes explícitos, sí lo hacía en el ámbito latente y afectivo. Se constató, así, que el pensamiento poético parecía el adecuado para activar los mecanismos relacionados con el goce estético y creativo, y servir de fundamento de la dimensión cognoscente y teórica. Finalmente, y con el objetivo de sacar a los alumnos de su 'zona de confort', se buscó implementar los aspectos cognitivo y afectivo con el último elemento de la triada: el ámbito de lo social.

6.2.1.2. Proyecto *UniVERSOS*

Por ello, en el Ecuador del proceso se propuso una experiencia que rompiera el límite aulario, tanto en el aspecto físico como en el social. La idea de una acción poética urbana no era nueva. Sin embargo, la propuesta fue acogida con entusiasmo por el grupo, aunque también mostró cierta inquietud. Entendían (en especial uno de los estudiantes) que el proyecto podía resultar “demasiado ambicioso” para el tiempo, el contexto y los recursos personales y materiales con los que se contaba. Finalmente, y tras vencer ciertas reticencias derivadas de la propia dinámica grupal, se decidió realizarlo por unanimidad.

El nacimiento de *UniVERSOS* supuso definitivamente una mayor horizontalidad. La docente expuso que la toma de decisiones correría a cargo del grupo de estudiantes, limitándose ella al papel de guía, facilitadora y canal de comunicación entre alumnado e instituciones.

En la medida en que los estudiantes asumieron el proyecto como propio, aumentó su co-responsabilidad, motivación intrínseca y voluntad de consenso. El grupo acordó que “todos y todas las estudiantes tendrían representatividad”, no

solo en el diseño y gestión del proyecto sino en la creación literaria, su ejecución y plasmación. Consideraron esencial que hubiera versos de todos los participantes. Se decidió que las firmas no serían individuales, sino que estarían respaldadas por el sello de *UniVERSOS*. Esta autoría ‘mostrenca’ o colectiva parecía la adecuada para cohesionar aún más el equipo de trabajo y su vocación colaborativa.

Los estudiantes decidieron implementar el proyecto con la creación de un blog (<http://somosuniversos.blogspot.com.es/>), así como la realización de diversas experiencias audiovisuales en torno a la lírica, las cuales pueden verse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=bRudagtiWWU&feature=youtu.be>.

Es necesario destacar que tales actividades no estaban previstas ni fueron sugeridas por la docente, siendo decisiones complementarias a iniciativa del grupo. En este sentido, y como nativos digitales y pertenecientes a la llamada generación *selfie*, señalamos que también fue importante para el grupo registrar gráficamente (tanto en imagen fija como en movimiento) cada una de las fases del proyecto.

Tras diversas reuniones, la localización y el número de pintadas poéticas fueron pactados con la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Soria. Tanto la creación, selección de versos y localización de exteriores fueron consensuados entre ambas partes. Se trató de que los diferentes espacios fueran acordes con los versos elegidos, para que texto y contexto estuvieran bien imbricados. Se partió tanto de creaciones individuales matizadas y concluidas grupalmente como de expresiones colectivas.

Las 14 pintadas se plasmaron en muros, suelo, puentes, bancos de piedra, polideportivos, estación de autobuses, etc. de la ciudad, como resultado de un proceso expresivo individual y colectivo. La escasez de recursos no coartó la creatividad a la hora de diseñar las técnicas de impresión y grafiti. Antes bien, incentivó el proceso heurístico y divergente, así como la búsqueda de soluciones eficaces y económicas. Las gestiones a este respecto fueron asumidas por parte de miembros del grupo.

Así, y tras resolver los diversos problemas de infraestructura, toda la clase participó en el diseño y ejecución de las pintadas, tarea que les llevó las últimas dos semanas de la asignatura. No faltaron tensiones de última hora y algunos conflictos interpersonales, que se trataron de interpretar como elementos creativos de resolución. En este sentido, hay que recordar que, según la dinámica docente universitaria, el fin de cuatrimestre genera en los estudiantes las presiones propias de los exámenes y entregas de trabajos, lo que deviene en un clima de

tensión añadida. La falta de tiempo se tradujo en la necesidad de suprimir dos sesiones en el aula para concluir el proyecto en la calle. Los conflictos generaron inquietudes en grados diversos, y fueron vividos por buena parte del grupo con relativa inquietud.

6.2.1.3. Después. Análisis de resultados

Los (9) alumnos valoraron como **“buena” (1)** y **“muy buena” (8)** la puesta en práctica de UniVERSOS, tanto en lo relativo a la formación y el currículo profesional como en el personal. Esta **dimensión experiencial** fue expresada por todos los participantes, por lo que se formuló un nuevo *ítem* que se elevó a categoría emergente. En mayor y menor medida, insistieron en la motivación alcanzada en este ámbito, expresando casi unánimemente que recordarían “siempre” el proyecto, por la “ilusión”, “emoción” y la “experiencia única” de dejar su “huella” en la ciudad en la que habían estudiado. Esto se confirma con el hecho de que varios continúen teniendo en su perfil de *facebook* o *whats.App* alguna de las pintadas realizadas, al igual que otros estudiantes que no participaron en el proyecto.

Es necesario apuntar que la respuesta obtenida en medios de comunicación y redes sociales fue considerablemente alta. Tal impacto mediático (los estudiantes protagonizaron una rueda de prensa en el Ayuntamiento, así como diversos recortes de prensa) reavivó la **motivación** del grupo.

Todos consideraron **“muy alta” su aplicabilidad** en el aula, e insistieron en el grado de **satisfacción** obtenido tanto en el proyecto como en el proceso creativo y expresivo. Varios coincidieron en señalar la **motivación de la docente** como acicate fundamental para impulsar la del alumnado.

Como mejoras y modificaciones afirmaron que no excluirían nada, si bien dos de ellos sugirieron la necesidad de una **mayor intervención de la docente** en la ejecución del proyecto. Ambos entendían que era preferible cierta pérdida de autonomía a los **conflictos inter-personales** que se generaron (en especial con uno de los estudiantes). En su opinión, hubieran sido más improbables si la profesora hubiera optado por un mayor dirigismo, esto es, si no se hubiera reducido la **verticalidad**. Así, se solicitaba un mayor intervencionismo por parte de la docente,

además de tutorías para el proyecto grupal. En relación a esto, y paradójicamente, ninguno de los alumnos hizo uso de las horas de tutorías de la docente. De esto se deduce que, probablemente, los estudiantes entendían que eran necesarias tutorías *ad hoc*, y quizá grupales, para *UniVERSOS*. Un alumno sugirió, asimismo, la posibilidad de que el/los grupos de trabajo fuera/n más reducidos.

También hubo una autocrítica por no cumplir los plazos fijados, junto a la conveniencia de que el proyecto fuera propuesto por la docente a principios de cuatrimestre. Es necesario indicar que, si bien puede ser aconsejable tener más **tiempo**, la docente entendía que no podía plantear desde el principio un proyecto como *UniVERSOS* sin antes haber trabajado los bloqueos, CRS y auto-limitaciones a las que hemos aludido. De haber sido así, es probable que los estudiantes no hubieran asumido igual entusiasmo y motivación la acción poética urbana.

Entendemos que el **conflicto** surgido por desavenencias, diferentes grados de implicación y la supresión de algún verso de un modo que su autor definió como “no consensuado” (y el resto de participantes atribuyó a la premura y a disenso interno), estuvo relacionado con la escasez de tiempo y/u organización. A esto se añadieron las diferentes percepciones sobre el **grado de implicación**. No obstante, la generación de los conflictos suele ser más compleja, y la interpretación del texto sociodidáctico y el aula como **grupo social** nos lleva a creer que en este caso no fue muy diferente. Aunque los estudiantes concluyeron en las entrevistas que la gestión de los mismos habría de ser 'positiva' para la creatividad y la resolución de potenciales problemas en el aula, no está del todo claro que los implicados (en especial uno de ellos) resolvieran del todo sus desavenencias. La intervención de la docente en este tema se limitó, más o menos acertadamente, a invitarles a resolver el conflicto y hablar con ellos por separado, con la intención de que la **autonomía** siguiera siendo el eje de la iniciativa. En este sentido, no podemos olvidar la edad y madurez del alumnado participante.

Destacamos que las entrevistas y, especialmente, la reflexión final del cuestionario, fueron entendidas por algunos estudiantes como necesaria y “catártica”, en la canalización de emociones y la liberación de las **tensiones** experimentadas en la última fase de ejecución. Insistimos en que algunos estudiantes hubieran preferido un mayor intervencionismo y el papel de la docente no como canalizadora, sino como figura de **autoridad**. Como veremos, esto podría dar lugar a diversas interpretaciones y cuestionamientos. En el siguiente capítulo, destinado a las conclusiones, apuntaremos algunas de ellas.

conclusiones

Confirmamos en haber contribuído de algún modo a asentar los pilares epistémicos de la ciencia didáctica. Creemos que tal afianzamiento es imprescindible para la evolución de una disciplina que, debido a su carácter más aplicativo, adolece de una teorización gnoseológica consolidada.

Esperamos, asimismo, que tales bases epistémicas constituyan un apoyo y no una dificultad añadida para el quehacer aulario. Por esta razón, apelamos a la metadidáctica y la tradición reflexiva de la didáctica. Con ellas partimos de una apuesta de circularidad teórico-práctica, cuyo fin último es que las acciones especulativa y empírica se mejoren mutuamente.

Consideramos los factores sociales consustanciales a la didáctica, en un doble sentido: de un lado, la sociedad como elemento procesual e intrínseco a las ciencias educativas; de otro, la asunción del aula como grupo social autónomo, regido por sus propias dinámicas, normas y metanormas. Esto nos lleva a plantear una justificación epistémica internalista (que, no obstante, habrá de verse implementada en posteriores estudios desde perspectivas externalistas que la enriquezcan). Desde estas premisas, proponemos el término de *sociodidáctica*, con el objetivo es el de evidenciar este planteamiento en la propia nomenclatura.

Junto a este carácter social y su inmanencia, hemos querido destacar otras dos condiciones inherentes al aula: de una parte, su carácter de espacio natural de investigación; de otra, su índole de texto a interpretar y comprender. Ambos aspectos nos llevan a los dos fundamentos de nuestro diseño epistemológico: la metadidáctica y la hermenéutica analógica, entendidas como epistemologías de segundo y primer orden respectivamente.

Básicamente, la metadidáctica podría definirse como una teorización sobre la didáctica y su estudio. Puente entre la reflexión y la aplicación, explora las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* de la disciplina, con el fin de mejorar la teoría y la empiria didácticas. La metadidáctica sería, por tanto, en esencia, una disciplina de base filosófica educativa, en tanto en cuanto tiene como objetivo

comprender lo más plenamente posible el hecho didáctico y pedagógico. El sustrato filosófico se pone así al servicio de la reflexión didáctica, para llevar a cabo esa búsqueda de fundamentos que, a nuestro entender, conferirá a la práctica didáctica las bases teóricas que refuercen su cientificidad.

Por su parte, la hermenéutica analógica (HA) aspira a interpretar y comprender el texto (en este caso el aulario), desde perspectivas equilibradas entre objeto y sujeto, es decir, altermodernas. Además, dadas las características del texto aulario, entendemos que la misma aporta las bases epistémicas, flexibles a la vez que rigurosas, que los procesos sociodidácticos requieren. Esto es: una subjetividad controlada y adecuada a la metodología de la investigación y la acción sociodidácticas, así como a la comprensión del texto aulario en su carácter analógico.

La naturaleza textual y comunicativa del aula que aporta la visión hermenéutica nos conduce, por su parte, a reivindicar el docente como hermeneuta, el cual interpreta constantemente el antes, el durante y el después del texto aulario. Esta perspectiva, que conecta con las teorías acerca del docente como profesional reflexivo (Schön, 1983 y 1992), enlazan asimismo la didáctica (sociodidáctica en nuestro caso) con los fundamentos socio-comunicativos. De todo esto se deduce que, en resumen, proponemos una sociodidáctica de tradición reflexiva con base socio-comunicativa, sustentada por una dimensión hermenéutica (más concretamente analógica), que aporte el equilibrio necesario para una aproximación flexible, sutil, eficaz y horizontal entre la teoría y la praxis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus condicionantes sociales.

Así las cosas, y tal y como hemos expuesto, entendemos que la *Subtilitas* hermenéutica y sus fases (*Intelligendi* o *Implicandi*, *Explicandi* y *Applicandi*) aportan la urdimbre metodológica apropiada para una interpretación y comprensión analógicas de la investigación sociodidáctica. Es por ello por lo que nuestra propuesta metodológica se basa en la sutileza y sus pasos, que en estas páginas han servido como se ha visto de sustrato estructural y heurístico a diferentes niveles. A este respecto, creemos haber justificado suficientemente la división que, en este último aspecto, le hemos dado a la aplicación, en *interpretación* y *comprensión*.

Por su parte, la condición compleja de la metadidáctica es apropiada para amparar epistémicamente objetos de estudio transdisciplinarios. Por ello, la sociodidáctica y la comunicación literaria infantil (CLI), así como la relación entre ambas encuentran en ella un sustento metateórico y epistémico muy apropiado. Argüimos que la metadidáctica participa, además, de un fuerte carácter analógico,

el cual fundamenta, a su vez, su naturaleza procesual. Basado en un equilibrio prudente entre lo objetivo y lo subjetivo, el diálogo (y las perspectivas integracionista y transdisciplinar) traspasan con sutileza las diferentes capas de la teoría y la práctica de la ciencia didáctica. Todo ello en esa permanente imbricación especulativo-empírica que venimos defendiendo desde los diferentes ángulos aquí expuestos.

Así, y si la HA se presenta como epistemología de primer orden (en la que también participan no obstante intenciones filosófico-comprensivas y una observación compleja en su aplicación sociodidáctica y su relación con el resto de disciplinas), la metadidáctica se revela no solo como *docens* que profundiza en el *utens* didáctico, sino como enfoque integrador y profundamente altermoderno de disciplinas y métodos. Como se ve, la circularidad especulativo-empírica es consustancial tanto a la metadidáctica como a la HA, en la misma línea de intención reflexiva ya mencionada.

Esta asunción de la ciencia didáctica desde un sustrato filosófico desemboca en investigaciones que están lejos de reducirse a determinados componentes, fijar categorías inamovibles o permanecer sujetas a determinismos dirigidos en exclusiva a los resultados objetivos. Antes bien, tales investigaciones

“constituyen un análisis procesal, lo cual significa tener en cuenta la existencia de dos modos de pensamiento bien delimitados: el simple que piensa el objeto, los sistemas observados y que se entiende como epistemología de primer orden, y el pensamiento complejo, epistemología de segundo orden, que piensa sobre el pensamiento del objeto, sobre los sistemas observadores” (Puig Espinosa y Salabarría Roig, 2009: 51).

La metadidáctica y su interrelación con la HA servirá, pues, no solo como entrecruce analogizante y altermoderno entre las diferentes ciencias que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que hará de puente teórico-práctico, epistémico y metacientífico, de objetos y procesos complejos, transdisciplinarios y transmetodológicos. Es imprescindible entender que, en la conjunción entre la didáctica y los nuevos objetos de estudio (multidimensionales, integracionistas y complejos), se nos hacía necesario un enfoque ‘meta’ y complejo. No solo porque la metadidáctica reitera aún más la interdisciplinariedad y el integracionismo di-

dácticos, sino porque aporta un metadiscurso, de fuerte sustrato filosófico, a un análisis que no solo bebe de los conceptos procedentes de las disciplinas educativas, literarias, sociológicas, filosóficas, etc., sino que además participa de sus diferentes planteamientos epistemológicos.

En este mismo sentido, y tal y como hemos visto, una mirada transdisciplinar e integracionista del universo científico conduce a la defensa de una epistemología dialógica, holística y con vocación utópica. Dicha tendencia replica, con una mayor sistematización y sofisticación, la naturaleza interpretativa-comprensiva del ser humano. Esta atención a lo innato de la naturaleza del *homo sapiens sapiens* conduce necesariamente al establecimiento de normas epistemológicas con raíz esencialmente ontológica, pues forman parte de la esencia humana: la unión, en suma, que lleva a un conocimiento holístico del ser. Se trata, en definitiva, de una utopía cognoscente, la cual ha sido pretendida desde la integración de áreas a las que se les ha atribuido disimilitud, como la ciencia, la poesía, el psicoanálisis o la espiritualidad. Como hemos venido defendiendo, la mente humana no entiende de métodos y áreas fragmentadas, sino de la simple y llana búsqueda de soluciones a partir de itinerarios cuanto más eficaces, flexibles y económicos, mejor.

Si lo relacionamos con lo expuesto, entendemos que la complejidad de nuestro objeto de estudio necesita de esa visión integradora, analógica, vinculante y sistémica que defendemos. No en vano su armazón se construye desde la flexibilidad, la apertura y la ductilidad, sin renunciar no obstante al rigor investigador atribuido a lo unívoco. De otra parte, y tal y como hemos visto, la altermodernidad en la que vivimos requiere de una metodología transdisciplinaria, capaz de pensarla desde diferentes perspectivas y un solo lenguaje.

Es esta misma visión utopizante a la que alude Mumford, cuya vocación de encuentro atenta contra la fragmentación posmoderna, para volver la mirada a la tradición humanista y su pérdida. Analogía y altermodernidad, en fin.

“Tal y como yo lo veo, no existe ninguna base lógica genuina para disociar la ciencia del arte el conocimiento del sueño, las actividades intelectuales de las emocionales. La división entre ambos es simplemente una cuestión de conveniencia, pues las dos actividades son simplemente modos distintos en que los seres humanos crean orden a partir del caos en el que se encuentran. Esta es la perspectiva del humanista [...]. Perspectiva que iría perdiéndose con la especialización y su particular lucha de poderes cien-

tífica y académica, y que marcaría el rumbo del pensamiento humano, pues a partir de tal pérdida, el científico sería un tipo de persona y el artista otro; a partir de entonces, el ídolo de la ciencia y el ídolo del arte no deberían estar fusionados en una única personalidad; a partir de entonces, comenzó de hecho la deshumanización del arte y de la ciencia” (Mumford: 2013: 14-15).

Grondin, que insiste no tener nada en contra de la ciencia moderna, matiza al respecto que

“La verdad científica es apenas una forma de esa verdad, ya que la definición de la verdad es mucho más antigua, con raíces en la filosofía griega. La verdad científica es una forma de verdad que se funda en la objetividad, en el control metódico [...] pero no es la única forma de verdad. Existe la verdad de la poesía, la verdad de la obra de arte, la verdad del saber práctico, la verdad de la orientación natural del mundo; y ninguna de ellas conforma un saber objetivo. Lo que criticamos al pensamiento moderno es su pretensión a la exclusividad, que es la única forma de verdad, lo cual nos parece una exageración” (Grondin: 2005: 93-94)

La complejidad, síntoma y parte, causa y consecuencia, de esta nueva cultura, implica, en suma, las rupturas epistemológicas de los paradigmas. En ella, tanto la alógena de los fenómenos emocionales, afectivos y poéticos como la subjetividad interpretativa y los saberes del universo cotidiano (incluyendo la intuición, la experiencialidad o, en última instancia, el imaginario y los sistemas de representaciones implícitas) son puertas válidas en el acceso al conocimiento.

Y en esta integración, la metodología nunca puede sustraerse al lenguaje empleado: el lenguaje globalizante, holístico que es el lenguaje de la transdisciplinariedad (Juarroz, 2015). Dicho de otro modo: el ‘esperanto’, racional y poético, que hay que conquistar y experimentar, y que, en terminología de Mora (2012), es el lenguaje de los nuevos pangéicos: los habitantes de la cultura altermoderna.

Parece claro, entonces, que superar la brecha disciplinar comporta transgredir la jerga académica de las especializaciones. Esto implica dejar atrás una hegemo-

nía positivista que, desde actitudes exclusivas y exclusivistas, se arroga la supremacía del conocimiento. Dicha supuesta objetividad pretende, entre otras premisas, partir de un lenguaje con pretensiones de neutralidad.

Si el lenguaje es una representación isomórfica del mundo (Wittgenstein, 2012), la concepción de este y su retrato delata entonces una posición ontológica y, por inclusión, axiológica y epistemológica.

En este mismo sentido, y si bien nuestro interés principal es el de asentar los pilares epistemológicos de la ciencia didáctica desde perspectivas sociodidácticas, entendemos que dicha tarea precisa de un fundamento ontológico desde el que desarrollar las bases epistémicas que la justifiquen. Este sustrato óntico encuentra, a su vez, interesantes respaldos comprensivos en la biología. Esta puede explicar dinámicas sociodidácticas implícitas e intuitivas, que son fruto de procesos germinales del *Homo discens* y cuya sofisticación y sistematización desemboca en los mecanismos de investigación. Finalmente, y en este itinerario de lo filo-genético a lo socio-cultural, la base filosófica dota a las ciencias de la educación y de la didáctica de un sustrato sólido, el cual permite una materialización reflexionada y holística del proceso de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas metadidácticas. Esto, necesariamente, se ha de traducir en una mejora de la sociodidáctica aplicada, desde un punto de vista tanto instrumental como normativo y curricular.

Parece obvio, pues, que en este pensar la sociodidáctica desde lo ontológico es imprescindible partir de una mirada original (en el sentido primigenio del término). Tal perspectiva nos retrotrae a la naturaleza como sustrato, magma seminal que nos aporta interesantes conceptos relacionados con la evolución y la adaptación humanas. Dichas concepciones son extrapolables a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto en cuanto la escuela puede ser entendida como un organismo en constante proceso transformativo y adaptativo.

Asimismo, entendemos que tales razonamientos biológicos dan respuesta, de algún modo, a una parte de la didáctica aplicada en su faceta más intuitiva. Queda, entonces, la teorización didáctica (así como la normativa y la tecnológica) más vinculada al sentido cultural. En cuanto a la visión artística de la didáctica, creemos que puede aunar ambas, pues es posible situar su poeticidad en un espacio de encuentro entre ellas. Finalmente, la didáctica reflexiva, entendida como la tradición que fusiona las anteriores, pretende abarcar una mirada integracionista de todas ellas. No obstante, y dado que dicho análisis excede, con mucho, estas páginas, lo emplazamos para futuras investigaciones al respecto.

Siguiendo con nuestra línea argumental, parece claro que tanto el ámbito natural como el cultural (o, más precisamente, su diálogo) son responsables de lo que podríamos llamar salud social y didáctica. Si bien el primero es el fértil sustrato en el que germinan muchas de nuestras acciones espontáneas, es imprescindible su explicitación para afrontar, consciente y sólidamente, aristas, necesidades y cambios de los procesos socio-didácticos y culturales.

Esto nos lleva a la necesidad del docente de repensar las propias creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*Knowledge*) o *sistema BAK* (Woods, 1996). Estas inciden directamente en las intenciones y perspectivas de acción didácticas, y dan lugar a las diferentes prácticas docentes. Por su parte, y desde bases complejas e interactivas, Ballesteros *et al.* (2001) proponen lo que denominan *sistema CRS* o sistema de “creencias, representaciones y saberes” del profesor, un *continuum* complejo de elementos que interactúan y “se solapan fácilmente”.

Creemos que tales sistemas contribuyen a explicar algunos aspectos de la *sociodidáctica implícita* que proponemos, que habrá de ser explicitada a un nivel consciente con el fin de profundizar en ella y razonar determinadas concepciones (algunas veces ocultas) para confirmarlas, modificarlas o rechazarlas. Se trata, en fin, de obtener procesos capaces de romper o cambiar determinadas inercias, o bien comprender y respaldar razonablemente aquellas otras que consideremos adecuadas tras su reflexión. Entendemos que pensar(se) es fundamental en el entorno complejo y cambiante en el que vivimos, cuyos procesos culturales y sociodidácticos han de impelernos a revisar constantemente nuestra teoría y práctica. Eso sí, tales procesos reflexivos no han de servir para cercenar las intuiciones docentes ni bloquear toda expresión espontánea (metodológicamente controlada), sino para apoyarlas desde la flexibilidad cooperativa y alter-racional entre intuición y cientificidad.

Esto, que entendemos exige el diálogo entre lo biológico y lo socio-cultural, muestra una vez más la necesidad de imbricar, de un lado, lo implícito y lo explícito; de otro, la teoría y la praxis. Todo ello en esa dimensión metadidáctica, compleja y transdisciplinar que, desde lo ontológico, contribuya a clarificar una epistemología didáctica útil y facilitadora. Entendemos que el asentamiento de esta es vital para superar el mito de dependencia y supeditación de las Ciencias Didácticas a las Pedagógicas.

Por otra parte, el aula, además de subsistema social y cultural, es un ecosistema en el que se dan procesos tanto de tipo sistémico como aditivo. Creemos que los primeros están más vinculados a una interacción dinámica de enseñanza-aprendi-

zaje colectiva, mientras que los segundos son más individuales. Asimismo, los procesos sistémicos son los que tienen mayor preponderancia dentro de la dinámica educativa. No obstante, la estructura educativa y didáctica requiere de ambos, pues si bien necesitamos de la innovación y la transformación de esta, su supervivencia pasa, además, por la conservación de determinados tejidos ya consolidados. A nuestro juicio, tan perjudicial es un rechazo sistemático de lo nuevo como la permanente adopción de una innovación compulsiva y sin reflexión.

Esta actitud implica aunar la creatividad con la actividad de repensar determinados enfoques y metodologías tradicionales, desde bases integradas y no excluyentes *per se*. Tal idea nos retrotrae a conceptos 'bisagra' o fronterizos (en el sentido no de escisión, sino de puente y contacto sincrónico y diacrónico entre dos geografías o concepciones) como la *retroprogresión* de Pániker (2006 y 2010), la hermenéutica analógica de Beuchot, la *phrónesis* aristotélica o el *prejuicio* en un sentido gadameriano (2012), por citar algunos ejemplos. Todos ellos tienen que ver con el equilibrio y la prudencia, ideas que aportan tanto una base óptica como epistémica, teórica y aplicada, de la ciencia didáctica, su *docens* y su *utens*.

En este orden de cosas, es obvio que la relación con el medio es la base de todo conocimiento, entendido este como demanda natural de aprendizaje significativo y adaptativo del ser humano. Si desde una perspectiva ontológica, una comunidad vegetal es más diversa cuando puede utilizar los recursos con mayor eficacia, las comunidades sociales y escolares habrán, consecuentemente, de potenciar dicha diversidad, en aras de una supervivencia no solo del individuo, sino tanto de la especie humana como de la propia institución (formal e informal) educativa.

Junto a esta complementariedad, la respectividad y relacionalidad son elementos ontológicos de gran relevancia heurística, que, además, presentan gran importancia en el desarrollo de toda comunidad, tanto natural como cultural y, por ende, educativa. De otro lado, es evidente que tanto la conectividad como la facilitación son esenciales en la interacción didáctica, en la que tanto docentes como discentes ejercerán de agentes activos en los procesos de evolución aularia.

Consideramos que la interpenetración sociodidáctica, configurada por el conjunto de subsistemas educativos, se sostiene, además de en la justificación adjetivada y social de lo racional, en lo cultural y lo trans-subjetivo, este último aspecto como meta-estructura condicionante en la conformación del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje integrales.

Ya hemos visto que tanto el internalismo como el externalismo tienen mucho que decir a la hora de encontrar una justificación epistémica de la ciencia didáctica. Como la cultura, la educación no consiste en la acumulación indiscriminada de saberes, sino en una transformación profunda del sujeto que lo dispone para mayores posibilidades, mediante más llamadas interiores.

Por tanto, entendemos que los elementos onto-biológicos, así como la racionalidad integrativa planteada en el presente trabajo, establecen los pilares de una disciplina metadidáctica integrativa, en la que lo sapiencial, la experiencia y lo vivido tienen una importancia destacada para la comprensión de las ciencias didácticas en sus vertientes teórica, aplicativa y experiencial.

En este orden de cosas, hemos realizado una aproximación epistemológica al internalismo metadidáctico. Hemos analizado su viabilidad dentro de la didactología, y podemos concluir que esta ciencia presenta, en parte, cierto carácter internalista. Ello es debido a los procesos de justificación que los científicos de la educación realizan en su desarrollo epistémico y en el análisis de la información obtenida a través de su práctica de aula. Con esto consideramos que ayudamos a asentar los procesos de desarrollo y avance del conocimiento didáctico. Esperamos, además, que la presente Tesis doctoral sirva para mejorar los procesos metodológicos de las ciencias de la didáctica.

Ahora bien, nuestro trabajo no ha concluido. Este estudio también muestra que hay una parte del desarrollo de las ciencias de la Didáctica que no se ajusta a este tipo de justificación epistémica: al internalismo. Por todo esto, resultará imprescindible seguir investigando otras aproximaciones, para así conocer adecuadamente el proceso de justificación epistémica de la didactología.

Como se ha argumentado, 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 a la hora de 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, capaces por tanto de generar metodologías, intenciones y acciones sociodidácticas que reviertan en una mejor praxis aularia.

En el presente trabajo se ha tratado, por ello, de demostrar que el juego ana-

logizante 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: 203). Razón, intuición y empatía son, asimismo, triada indispensable en la praxis docente, concebida 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 sociodidáctico, en línea 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 retroalimenta y mejora ambos vórtices y sienta las bases de una epistemología ni positivista ni subjetivista. 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 sociodidáctica necesaria y no obstaculizadora.

Como hemos visto, una imbricación real entre la teoría y la práctica conduce a pensar y experimentar la sociodidáctica desde una misma sinergia, y no como itinerarios paralelos y ajenos el uno del otro. A este respecto, creemos en el fructífero equilibrio que tiene lugar entre el diálogo y una tensión bien entendida entre los dos ámbitos. Parece obvio que dicha tarea de mejora tiene su principal piedra de toque en la formación inicial del docente, es decir, en las facultades de Educación, y que no concluye nunca.

Además de epistemología de segundo orden, la metadidáctica se propone en este marco como herramienta reflexiva teórico-práctica, que sostenga procesos de investigación y también de análisis metateórico (tanto social como didáctico) en las aulas de Educación superior. Esto implica tanto una introspección de los docentes como una explicitación y análisis que impulse reflexiones en torno a los diferentes hechos sociodidácticos.

En lo que se refiere a una sociodidáctica de la comunicación literaria infantil (CLI), es necesario destacar la multidimensionalidad que caracteriza a las disciplinas que la conforman. De esta forma, y teniendo en cuenta la extrema com-

plejidad que representa el binomio *literatura + infantil*, entendemos perentoria una apertura transdisciplinar y una revisión de criterios sociodidácticos al respecto.

En este sentido, cabe señalar que la enseñanza de la CLI en las facultades de Educación sigue en ocasiones (queremos pensar que cada vez en menor medida) sujeta al perfil profesional y los ocasionales intereses (filólogos, teóricos, didactólogos, etc.) de quienes la imparten. Esto nos lleva a replantearnos la necesidad de visiones académicas e investigadoras más complejas y transdisciplinares, que atiendan holísticamente al hecho sociodidáctico y literario de la CLI desde todas las perspectivas posibles.

En línea con lo expuesto en anteriores capítulos, resulta evidente que el abusivo didactismo con el que la escuela asume la comunicación literaria infantil (CLI) puede desembocar en una percepción de la literatura y la educación literaria desde parámetros exclusivamente curriculares. Parece, además, obvio que dicha visión utilitarista del hecho literario va en detrimento del asentamiento y consolidación del goce lector, elemento imprescindible para una verdadera motivación lectora y literaria. Asimismo, entendemos que la creatividad literaria, (tanto en la emisión como en la recepción, según parámetros de la estética de la recepción) puede verse considerablemente mermada por la hiper-instrumentalización mencionada. Consideramos que la falta de atención hacia la calidad de las obras literarias (y en ellas, claro está, incluimos la CLI como literatura de pleno derecho) supone, pues, uno de los grandes riesgos para una sólida y duradera educación literaria. Finalmente, argüimos que todo ello influye, cuando no determina, en las intenciones y acciones sociodidácticas de los maestros presentes y futuros en torno a estas cuestiones y su tratamiento escolar.

En lo que respecta a los estudiantes de las facultades de Educación, consideramos que tal hiper-instrumentalización con la que perciben la CLI, junto a una generalizada falta de criterio y motivación literarios, pone en verdadero riesgo el asentamiento y la posterior consolidación de una futura educación literaria con bases permanentes.

Más allá de una reflexión que excede estas páginas, apuntamos que las posibles razones de este utilitarismo curricular pueden estribar, en diferentes proporciones, en varios hechos relacionados entre sí: la lógica vocacional de los estudiantes; el peso que el currículo tiene en las facultades y los planes de estudio de Educación y, finalmente, la propia dinámica cultural, económica y sociodidáctica de la CLI, sus representaciones y usos, entre otros motivos.

En resumen, entendemos que, a pesar de los inestimables esfuerzos de la investigación didáctica literaria y de que la teoría ha dado por periclitada tal dicotomía, tanto sociedad como escuela siguen viendo en la CLI un instrumento más didáctico y pedagógico que literario. A lo expuesto pueden añadirse las carencias detectadas en la formación literaria de los estudiantes y la necesidad de acciones más innovadoras y eficaces en el aula universitaria, las cuales sean capaces de impulsar una motivación intrínseca que modifique realmente las creencias, representaciones y saberes de los futuros docentes en torno al hecho literario y su sociodidáctica.

El análisis profundo de tales aspectos parece más que interesante y útil en la tarea de desplegar un mapa sobre las razones de la hipertrofia curricular de la CLI. No obstante, el propósito de esta Tesis no es tanto analizar las causas (cuyo estudio, sin duda, contribuiría a una mejor comprensión de lo expuesto), como reflexionar sobre sus consecuencias y posible modificación. En este sentido, resulta cuando menos preocupante la falta de formación literaria de aquellos en cuyas manos es de suponer estará la transmisión y educación literaria y creativa de los niños y niñas, en un ámbito tan importante como el escolar.

Es obvio que, en este sentido, son esenciales los estudios relacionados con las etapas educativas anteriores a los niveles universitarios. No obstante, y teniendo muy presente el innegable carácter holístico de la formación sociodidáctica del individuo y sus creencias, saberes y representaciones, argüimos que, si queremos contrarrestar el abusivo didactismo, la formación inicial de los docentes tiene una importancia fundamental en el proceso. Es desde esta afirmación que defendemos que las acciones sociodidácticas en el aula de Educación superior deben insistir en anteponer la calidad y disfrute literario a la presión curricular, e incidir en las representaciones sociodidácticas que guiarán las intenciones y acciones de los futuros maestros en torno a la CLI y su uso. Esto implica los sistemas CRS tanto de los discentes como de los docentes universitarios.

Como demuestra la psicología cognitiva, los procesos y representaciones implícitos tienen normalmente más fuerza funcional que los explícitos, lo cual dificulta su modificación. Las disonancias entre lo que decimos y hacemos se traducen en una, a veces profunda, brecha entre la teoría didáctica y su aplicación. Poner de manifiesto las contradicciones entre lo explícito y lo implícito del ámbito sociodidáctico requiere, pues, de una concienzuda y sutil labor hermenéutica.

La intervención sobre los sistemas de representación implícita pasa por su

explicitación, pues solo aquello que se articula permite establecer secuencias de reflexión eficaces. Además, insistimos en que repensar las claves pedagógicas para la formación de buenos docentes exige una introspección profunda por parte del profesorado universitario. En síntesis, conocer las representaciones sociodidácticas implícitas de los estudiantes tiene como objetivo fundamental comprender mejor a los futuros maestros. Como hemos reiterado, se pretende que la explicitación de la mismas contribuya a una posible modificación positiva de las intenciones y acciones futuras.

Ya hemos repetido que partimos de una didáctica de tradición reflexiva y socio-comunicativa, la cual se asienta a su vez sobre premisas hermenéuticas y metadidácticas. De este modo, interpretar y comprender las representaciones sociodidácticas (explícitas y, sobre todo, implícitas) tiene como objetivo fundamental hallar mecanismos para una reflexión metadidáctica en torno a ellas. En este sentido, consideramos que este cambio de percepciones y representaciones destinado a la reflexión y revalorización literaria ha de revertir, necesariamente, en las praxis sociodidácticas literarias de dos instituciones vinculadas entre sí: de un lado, las aulas de Educación Superior (y las asignaturas relacionadas con la literatura y su didáctica); de otro, y como consecuencia de su carácter de formación inicial de los docentes, en la escuela en sus etapas infantil y primaria (y, por tanto, en los posteriores niveles educativos). En relación a esto, resulta una perogrullada perseverar en el carácter procesual de la educación y la importancia de un buen asentamiento en los primeros años escolares.

Entender el aula como natural y privilegiado espacio de investigación sociodidáctica convierte, de muchos modos posibles, la experiencia docente-discente en principal punto de anclaje de la tarea investigadora. La actividad interpretativo-comprensiva se sustenta, de esta forma, en la propia actividad aularia, las intervenciones sociodidácticas y la reflexión metadidáctica que estas generan.

Para apoyar tales reflexiones, y en esa defensa por la imbricación teórico-práctica, se ha realizado una comparativa entre dos investigaciones e intervenciones sociodidácticas en el aula de Educación superior. Dicha comparativa tiene como finalidad potenciar desde la empiria las reflexiones metadidácticas planteadas, así como analizar las posibles causas y consecuencias de las acciones sociodidácticas en las representaciones y motivaciones del alumnado.

En cuanto a la creatividad docente, esta “se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero so-

bre todo en la metodología utilizada” (De la Torre, 2003: 162). Por razones evidentes, tal afirmación resulta medular en las facultades de Educación, especialmente en las didácticas generales o específicas.

Respecto a la creatividad literaria y su didáctica, concluimos que no se puede afrontar desde una teorización desligada de las CRS del docente, como tampoco puede reducirse a una práctica meramente aplicativa o técnica. Consideramos que exige una implicación no solo profesional, sino personal, afectiva y social. Esta pasa por un (auto)conocimiento, que ha de respaldar tanto la praxis como la teoría didácticas dando a luz a un compromiso sociodidáctico, ético, emocional y con vocación transformadora y también retroprogresiva. Tales actitudes implícitas y explícitas se transmitirán en el aula, en una tarea en la que los aspectos afectivo y social apuntalarán el elemento cognoscente, contribuirán a una motivación intrínseca y darán a luz a un aprendizaje significativo y un modelo didáctico integral (suma de lo aplicativo, lo poético y lo curricular).

Lo anterior implica una permanente investigación metadidáctica y metahermenéutica, así como una dialéctica entre teoría y práctica cuya retroalimentación contribuya a mejorar ambas. En este sentido, la atención al pensamiento del profesor es un buen sustrato para observar e interpretar creencias, representaciones y saberes individuales y colectivos, los cuales inciden en las intenciones y práctica educativa.

La búsqueda de interpretaciones y comprensiones en torno a las representaciones sociodidácticas implícitas en los estudiantes de Educación superior tiene como objetivo desvelar su sistema tácito, el cual muchas veces opera con mayor potencia en las intenciones y acciones sociodidácticas.

Pero detectarlas y comprenderlas no es suficiente. Tampoco parece serlo su explicitación e incluso una reflexión que evidencie el ánimo de combatirlas. El texto aulario requiere de acciones sutiles y capaces de operar a niveles no solo patentes, sino también (y a veces sobre todo) latentes. En esta dirección, y como se ha visto en la intervención número 1, quedarse en las capas de lo visible puede dar como resultado que los intentos de modificación no fructifiquen plenamente, al operar a un nivel menos profundo. En esto parece estribar la verdadera dificultad de la modificación socioeducativa de las creencias, representaciones y saberes (y, en nuestro caso, de sus consiguientes intenciones y futuras acciones sociodidácticas). Sin embargo, como recuerdan entre otros Pozo *et al.* (2015), la investigación pedagógica ha demostrado sobradamente que las experiencias inno-

vadoras pueden contribuir a la modificación de lo que estos autores llaman *teorías* y nosotros *representaciones implícitas*.

Ciertamente, tanto investigaciones como acciones aularias demuestran de diferentes modos que es posible incidir más profundamente en el universo implícito de docentes y discentes. A este respecto, creemos que, en materia didáctico-literaria, tales intervenciones han de incentivar la motivación y el goce estético de los futuros mediadores. De no ser así, la reflexión metadidáctica continúa quedándose en las capas más superficiales, menos interiorizadas, de lo explícito.

A tenor de las observaciones y resultados obtenidos, nos tememos que las creencias y representaciones sociodidácticas (implícitas y explícitas) en torno a lo literario infantil y su hiper-instrumentalización no son fáciles de modificar entre los estudiantes de Educación, y menos en periodos breves de tiempo. Pero, como también hemos visto, no parece tarea imposible. La motivación intrínseca, la innovación, un permanente cuestionamiento y debate metadidáctico, unido a una valiente introspección, autocrítica y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje superiores desde premisas reflexivas, son, tal vez, algunas de las claves.

De otra parte, y como podemos deducir de la comparativa realizada, existen acciones capaces de movilizar la estructura social aularia, e impulsar procesos sociodidácticos que sí arrojan resultados satisfactorios en la modificación del sistema CRS del alumnado (incluyendo su autopercepción y desbloqueos). En el caso de los futuros docentes, y tal y como se ha argumentado en estas páginas, es de esperar que tengan consecuencias en sus intenciones y futuras acciones sociodidácticas.

En este sentido, y tras analizar los cuestionarios semiabiertos y las entrevistas con el alumnado (ver parte metodológica) podemos concluir que:

- 1) el alumnado universitario valora “muy positivamente” proyectos como UniVERSOS, en los que la reflexión y la actividad sociodidáctica viene respaldada por una sociodidáctica experiencial, vicaria y creativa;
- 2) tales proyectos fomentan su implicación (en el caso que nos ocupa fue alta y muy alta);
- 3) el compromiso y asunción de responsabilidades es en general bueno o muy bueno;

- 4) la ruptura con el marco aulario resulta óptima como elemento motivador intrínseco;
- 5) en relación a lo anterior, creemos que el aspecto social y su visibilidad e impacto (mediático y social) en la comunidad multiplica exponencialmente su implicación y motivación
- 6) dicha motivación estimula su capacidad creativa e incide en su sistema de creencias, saberes y representaciones sociodidácticas implícitas
- 7) los componentes afectivo y social potencian intensamente el aspecto cognoscente y estimulan el aprendizaje significativo y la motivación.

Sin embargo, es conveniente señalar que quizá docentes y estudiantes no estén aún preparados para una autodeterminación y autonomía real por parte del alumnado. Tal posibilidad implica una reflexión metadidáctica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la coherencia en relación al reclamo del pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y las dinámicas de horizontalidad *versus* verticalidad. Entendemos que tanto la hermenéutica analógica como la prudencia teórico-práctica pueden aportar equilibrio y comprensión de la situación sociodidáctica. Además, defendemos la necesidad de análisis profundos al respecto de la asunción de responsabilidades y fomento de libertades y pensamiento crítico del alumnado, así como el papel de la escuela en torno a esto.

Asimismo, consideramos que, en no pocas ocasiones, las experiencias de innovación nacen de la intuición, la espontaneidad y la buena voluntad de los docentes (y discentes), y no responden a dinámicas sistematizadas e impulsadas desde la institución educativa. Apuntamos, por tanto, la pertinencia de que no estén aisladas del resto de la instrucción pedagógica, pues que el estudiante las perciba como excepciones puede suprimir o reducir su eficacia sociodidáctica (Martos Nuñez, 1988).

Como puede observarse, y al igual que otros proyectos de innovación educativa, *UniVERSOS* nació de las inquietudes y voluntad de alumnos y docente. De ello se deduce que, si bien el proyecto fue concluido con éxito (prueba de ello es la satisfacción de los participantes, la cual se retroalimentó con el eco mediático y social obtenido), la falta de sistematización podría haber frustrado la experiencia.

Es obvio que la asistematicidad didáctica no resulta aconsejable en el asentamiento de procesos y secuencias sociodidácticas eficaces que hagan avanzar esta disciplina y sus aplicaciones aularias.

Hemos señalado algunos de los motivos que, a nuestro juicio, impulsaron dichas modificaciones. En síntesis, podemos decir que las principales causas fueron la implicación emocional, lúdica y creativa; la asunción de responsabilidades; la transgresión del aula como “caja de huevos”, una retroalimentación y desautomatización creativa encaminada a la experimentación y la autoafirmación y, en esta ocasión, la búsqueda de impacto social entre la comunidad universitaria y la extrauniversitaria. Esto incluye el factor mediático, la visibilización y la creencia de estar incidiendo en el paisaje urbano con acciones permanentes a corto y medio plazo.

Dicho todo lo anterior, creemos que un paso más de la investigación es sistematizar de algún modo tales acciones sociodidácticas, para, como respuesta reflexiva, hacer que teoría y praxis mejoren, vayan adaptándose y solventando los retos que la sociedad y la educación propone. Esto requiere de metodologías que, sin ser producto de la arbitrariedad, sean abiertas, sutiles y flexibles. En esta permanente circularidad, la introspección y modificación representacional (implícita y explícita) social, didáctica y creativa ha de implicar, claro está, a estudiantes y docentes de todas las etapas educativas.

Ya hemos insistido en que en la tarea no puede quedar excluido el profesorado universitario, así como la introspección, autocrítica y puesta en marcha de acciones innovadoras en el aula superior. Dicho docente ha de manejar necesariamente saberes multidimensionales, tanto en lo que respecta a lo didáctico como a lo social y lo literario (en todos sus ámbitos) y sus relaciones *inter* y transdisciplinarias. Entendemos que el carácter proteico del objeto de estudio exige por su parte una mayor horizontalidad entre las áreas y los discursos implicados.

Además, sería pertinente la puesta en marcha de investigaciones que impulsen la introspección de los profesores universitarios, con el fin de detectar sus creencias y representaciones al respecto. En este sentido, es necesario señalar que, si bien la CLI es un objeto complejo, las ciencias educativas se han ocupado notablemente más de ella que las literarias, en cualquiera de sus ámbitos disciplinares. Por tanto, y para finalizar el presente trabajo, apuntamos la necesidad de continuar indagando metadidáctica y reflexivamente sobre las causas, consecuencias y posibilidad de modificación de las creencias, saberes y representaciones

sociodidácticas implícitas de los estudiantes de Educación. Defendemos, asimismo, que dicha investigación especulativo-empírica en torno a la literatura, la comunicación literaria infantil y sus didácticas bien podría hacerse extensiva a otras áreas del currículo y al resto de didácticas específicas. Tales investigaciones reclaman, como hemos reiterado, la implicación de toda la comunidad universitaria

y académica, tanto desde el ámbito de la docencia como el de la investigación. Solo desde la introspección, la reflexión metadidáctica y una permanente revisión y autocrítica podremos seguir avanzando hacia una educación y un ejercicio sociodidáctico verdaderamente perlocutivo y transformativo. Esto es, de vocación analógica, altermoderna y, definitivamente, utópica.

Referencias bibliográficas

- ABAD, A. y PACHECO, G. (2010). *Taller de corazones*. Pontevedra: OQO Editora.
- ACERA, D y GONZÁLEZ, N. (2014) *La tortuga Todovabien*. Barcelona: Takatuka.
- ANTÓN, F. M. y MANDIANES, M. (1998). *O ciclo da vida*. Vigo: Ir Indo.
- ARDÚRIZ-BRAVO, A. (2001): *Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis doctoral.
- AUSUBEL, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- AZERÊDO RIOS, T. (2003) *Comprender y enseñar. Para una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Graó.
- BAJTIN, M. M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- BALLESTER BRAGE, L. y COLOM CANELLAS, J. A. (2011). *Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- BALLESTEROS, C., LLOBERA, M., CAMBRA, M., PALOU, J., RIERA, M., CIVERA, I. y PERERA, J. (2001), en CAMPS, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- BARRENETXEA, I. (2011). *El cuento del carpintero*. Barcelona: A buen paso.
- BARRENETXEA, I. (2013). *El único y verdadero rey del bosque*. Barcelona: A buen paso.
- BARRENETXEA, I. (2016). *Benicio y el naufrago prodigioso*. Barcelona: A buen paso,
- BARRIO MAESTRE, J. M. (1995). “El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación”, *Revista Complutense de Educación*, 6: 159-184.
- BARRIO MAESTRE, J. M. (1995). “Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación”. *Revista española de pedagogía*, 53, nº 200, 75-103.
- BARTHES, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

- BAUMANN, K. y FOREMAN, M. (1985) *¡Sécame los platos!* Altea Benjamin.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2017). *Otra modernidad es posible.* Barcelona: Malpaso.
- BELLI, G. y BALADAN, A. (2016). *Cuando floreció la risa.* Barcelona: Libros del zorro rojo.
- BELTRÁN, M (1986). “Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social”, en GARCÍA FERRANDO, M; IBAÑEZ, J & ALVIRA, F (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Universidad Textos.
- BELTRÁN, M. (2016). *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social* (Vol. 295). Madrid: CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas
- BENDIXEN, L. D. y RULE, D. C. (2004): “An integrative approach to personal epistemology: A guiding model”, *Educational Psychologist*, 39, 69-80.
- BENEGAS, M. y CABASSA, M. (2014). *¡Cómetelo todo!* Barcelona: Takatuka.
- BENOIT, J. (2010). *La noche de la visita.* Barcelona: A buen paso.
- BERNI, J. y BENDIS K. (2017). Serie *Calvin, el pájaro ratón de biblioteca.* Barcelona: Takatuka.
- BERNOS, C. y NOVI, N. (2006). *Yo,* Ming. Madrid: Kókinos.
- BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un modelo de interpretación.* México: UAM.
- BEUCHOT, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo.* Barcelona: Herder.
- BEUCHOT, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica* (Vol. 41). Salamanca: Editorial San Esteban.
- BEUCHOT, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación.* Universidad Iberoamericana de la Laguna: Coahuila (México).

- BEUCHOT, M. (2008). *Las posibilidades de lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- BEUCHOT, M. (2009) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, D. F.: Ítaca.
- BEUCHOT, M. (2011a). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BEUCHOT, M. (2011b): *Epistemología y Hermenéutica Analógica*, San Luis Potosí (México), IIIH-UASLP/Editorial Universitaria Potosina.
- BEUCHOT, M. (2015a). “Elementos esenciales de una hermenéutica analógica”. *Diánoia*, 60(74), 127-145.
- BEUCHOT, M. (2015b) *La huella analógica del caminar humano*. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- BERNI, J. y BENDIS K. (2017). Serie *Calvin, el pájaro ratón de biblioteca*. Barcelona: Takatuka.
- BERNOS, C. y NOVI, N. (2006). *Yo, Ming*. Madrid: Kókinos.
- BLOOM. H. (1995). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- BOBBITT, F. (1918). *The curriculum: A summary of the development concerning the theory of the curriculum*. Boston: HoughtonMifflin.
- BOGHOSSIAN, P. (2009): *El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*. Madrid: Alianza.
- BONJOUR, L. (1980): “Externalist Theories of Empirical Knowledge”, *Midwest Studies In Philosophy*, 5/1: 53-74.
- BONJOUR, L. (2009): *Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses*. Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Publishers.
- BONJOUR, L. y SOSA, E. (2003): *Epistemic justification: internalism vs. externalism, foundations vs. virtues*. Malden MA, Blackwell.
- BORDA, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: Teoría y didáctica*. Granada: Grupo editorial universitario.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BORG, S. (2003). “Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do”. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- BORG, S. (2009). “Introducing Language Teacher Cognition”. Recuperado de <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-tea->

- cher-cognition.pdf. Consultado: 21 de febrero de 2017.
- BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Barcelona: Alhambra.
- BOUGAEVA, S. (2012). *Barnie*. Barcelona: Takatuka.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURRIAUD, N. *Radicante*. (2009). Buenos Aires: Hidalgo Editora.
- BOWLEY, T. y PUDALOV, N. (2012). *Jack y la muerte*. Pontevedra: OQO.
- BRENMAN, I. y ZIBERNAM, I. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Alzira: Algar.
- BRENMAN, I. y APARICIO CATALÀ, A. (2017). *El sapo y los niños*. Barcelona: Takatuka.
- BRONCANO, F. (1994) “Verdad y sucesos de la verdad en la explicación científica y tecnológica”. En: BUSTOS, E. DE; GARCÍA-BERMEJO, J. C.; PÉREZ SEDEÑO, E.; RIBADULLA, A.; URRUTIA, J. y ZOFÍO, J.L. (Eds.) *Perspectivas actuales de lógica y filosofía de la ciencia*. Madrid: Siglo XXI, 277-303.
- BROWN, A. L and PALINCSAR, A. S. (1989). “Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension”. *Advances in research on teaching*, 1, 35-71.
- BRUNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- CALÌ, D. y SOMÀ, M. (2017). *La llamada de la ciénaga*. Barcelona: Takatuka.
- CAMPS, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CARANDELL, J. M. (1977). “Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil”. *Cuadernos de Pedagogía, Suplemento núm.*, 7(32), 20-25.
- CARLE, E. (2002) *La pequeña oruga glotona*. Madrid: Kókinos.
- CARRIER, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Editorial Juventud.
- CARRIER, I. y VALENTÍN, E (2011). *Detrás del muro*. Barcelona: Editorial Juventud.
- CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CERRILLO, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. C. y SÁNCHEZ, C. (2006). "Literatura con mayúsculas". *Ocnos*, 2, 7-21.
- CERVERA, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- CERVERA, J. (1989). "En torno a la literatura infantil". *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CHICHARRO, A. (2005). *El corazón periférico. Sobre el estudio de la literatura y la sociedad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- CLARK, C. M and YINGER, R.J. (1979). "Three studies of teacher planning". *Research series*, 55.
- CLARK, C. M., and PETERSON, P. (1986). 1.(1986). "Teachers' thought processes". *Handbook of research on teaching*, 255-296.
- COCA, J. R. y VALERO MATAS, J. (2009). "Cultura, identidad y participación: elementos para el desarrollo en la era globalizada". *Cultura y desarrollo comunitario. Nuevas perspectivas potenciadoras del desarrollo comarcal*, UNED, Baza (Granada). 223-239.
- COCA, J. R., VALERO MATAS, J. y SOLANO, A. (2016). "Entre el ciborg y el barroco: un entrecruce de caminos tecno-científicos". *Trans/Form/Ação*, v. 39, n. 3, 177-190.
- 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*, 21/72. Universidad del Zulia, Venezuela, 79-86.
- COCA, J. R. (2017). "La socio-hermenéutica multidimensional como teoría social basada en los imaginarios, la irrealidad y la utopía", *Utopía y praxis latinoamericana*. 22/76. Universidad del Zulia, Venezuela, 41-55.
- COLOM CANELLAS, A. J. (1992). "El Saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual", *Teoría de la educación IV*, 11-19.
- COLOM CANELLAS, A. J. y MÈLICH, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM CANELLAS, A. J. y RODRÍ-

- GUEZ CRUZ, M. P. (1996) “Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación”. *Teoría de la educación*, 8. 43-54.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Barcelona: Síntesis.
- COMENIO, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.
- COMÍN, M. (2017). *Suben y bajan*. Barcelona: A buen paso.
- CORTÁZAR, J. y URBERUAGA, E. (2008). *Discurso del oso*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- CROCE, B. (1985). *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- DAHL, R. (2015). *Cuentos en verso para niños perversos*. Cádiz: Alfaguara.
- D’AMORE, B., FONT, V. y GODINO, J. D. (2007): “La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática”, *Paradigma XXVIII/2*, 49-77.
- DEL AMO, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- DE LA TORRE, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2003). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Argentina: Clacso.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- DE VINCENZI, A. (2009). “Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios”. *Educación y educadores*, vol. 12. nº 2, 87-101.
- DEWEY, J. (1968): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: AIQUE-IDEAS-REI.

- DÍAZ REGUERA, R. (2010a). *¿Hay algo más aburrido que una princesa rosa?* Barcelona: Thule, 2010.
- DÍAZ REGUERA, R. (2010b). *Azulín azulado*. Barcelona: Thule.
- DÍAZ REGUERA, R. (2011). *Un beso antes de desayunar*. Salamanca: Lóguez.
- DÍAZ REGUERA, R. (2015). *La chistera del Doctor Petrov*. Barcelona: Thule.
- DÍAZ REGUERA, R. (2015). *Yp voy conmigo*. Barcelona: Thule.
- DÍAZ REGUERA, R. (2017). *Yo voy conmigo*. Barcelona: Thule.
- DÍEZ, J. A. y LORENZANO, P. (Eds.) *Desarrollos actuales de la metateoría estructuralista: Problemas y discusiones*. Buenos Aires: Universitat Rovira i Virgili-Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Nacional de Quilmes. 99-115.
- DÍEZ, J. A. y LORENZANO, P. (2002) “La concepción estructuralista en el contexto de la filosofía de la ciencia del Siglo XX”. En DÍEZ, J. A. y LORENZANO, P. (Eds.) *Desarrollos actuales de la metateoría estructuralista: Problemas y discusiones*. Buenos Aires: Universitat Rovira i Virgili-Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Nacional de Quilmes, 13-78.
- DILTHEY, W. (1978) *Obras de W. Dilthey*, vol. VII, México: Fondo de Cultura Económica.
- DOBZHANSKY, T. (1937). *Genetic Diversity and Human Equality*. New York: University Columbia Press.
- DOW, W. (2004). *The role of implicit theories in the development of creative classroom*. Data Interantional Research Conference 2004. Loughborough University.
- DUPRÉ, J. (1993): *The Disorder of Things: Metaphysical Foundations of the Disunity of Science*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- DURAND, G (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona: Anthropos.
- DURAND, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- DURANT, A. y GLORI, D. (2004). *Para siempre*. Barcelona. Timun mas.
- DURKHEIM, E. (1976): *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- ELIZEGI, R. (2011). *Una flor de repuesto para mamá*. Barcelona: Takatuka.
- ERICKSON, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En WITTRICK M.C., *La investigación en la enseñanza II*. Barcelona: Paidós Educador, 195-301.
- ESHELMAN, R. (2008). *Performatism, or, the End of Postmodernism*. The Davies Group, Publishers.

- ESTEBAN ORTEGA, J. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EVEN-ZOHAR, I. (2007). *Polisistemas de cultura*. Universidad de Tel Aviv.
- FELDMAN, R. (2006) “BonJour and Sosa on internalism, externalism, and basic beliefs”, *Philosophical Studies* 131, 713-728.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1990): “Agonía exultante de la Didáctica general”, *Adaxe* 6, 41-61.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (2003). “Renacimiento didáctico”, *Enseñanza* 21, 325-344.
- FERRATER MORA, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLICK, U. (2008). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- FRAGA DE ACEVEDO, F. J. (2005). “Ética y estética en la literatura de recepción infantil”. *Ocnos*, 1, 7-18.
- FRANCISCO CARRERA, F. J.; (2016). *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad: Una propuesta para desarrollar la interpretación, la comprensión y la creatividad literaria en el aula de lengua inglesa en Educación Primaria*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca.
- FRANCISCO CARRERA, F. J.; GÓMEZ REDONDO, S. y BUENO, I. (2016). “Ontología y Didáctica: Una aproximación híbrida de base prudencial”, *Hermes Analógica*, 7, 1-15.
- FRANZ, C. y SCHARNBERG, S. (2009) *Marta dice ¡no!* Barcelona: Takatuka.
- FRÁPOLLI, M. J (2016). “¿Qué significa adaequatio? Representación, identidad y diferencia”, en NICOLÁS J. A. y GRONDIN, J. (coords.), *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Madrid: Tecnos.
- FREIRE, P. (1980): *Educación y concientización*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H. G. (2011) “La educación es educarse”. *Revista Cultural de Santander*, Edición 6, Universidad Industrial de Santander, 90-109.
- GADAMER, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA-CABRERO, B., LOREDO, J. Y CARRANZA, G. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista electrónica de investigación educativa, Especial*. Recuperado en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>. Consultado: 25 octubre 2017.
- GARCÍA-CARPINTERO, M. (2005): “Intuiciones y contenidos no-conceptua-

- les”. En: GRIMALTOS, TOBIES y PACHO (eds.) *La naturalización de la filosofía: problemas y límite*. Valencia: Pre-Textos, 109-123.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2015). “Entrevista a Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples”, en *Espacio de Innovación Educativa (ENLAC)*. Recuperado en <http://espacioeniac.com/entrevista-a-howard-gardner-autor-de-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples/> consultado: 4 de febrero de 2016.
- GARRALÓN, A. (2001) *Historia portátil de la Literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- GIDDENS, A. (1976) *New rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. New York: Basic Books Inc
- GIDDENS, A. (2001). “Vivir en una sociedad postradicional”. En BECK, U., GIDDENS, A. y LASH S. (2001). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- GIERE, R. (1998). *Explicando la ciencia: Un enfoque cognitivo*. México: Paidós.
- GIL, C. y ODRIOZOLA, E. (2009). *La princesa que bostezaba a todas horas*. Pontevedra: OKO Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- 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, Vol. 22*, n. 1. 14-27. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/11797/1300>
- GÓMEZ REDONDO, S. y COCA, J. R. (2017b). “Entre la acción poética y la socio-didáctica: UniVERSOS, del aula universitaria a la pintada urbana”. *ReiDo-Crea, 6*, 274-286.
- GÓNZALEZ GIL, D. (1979). “Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria”. *Cauce, 2*. 275-300.
- GONZÁLEZ IBARRA, J. de D. (2004): “Didáctica de la epistemología o metadidáctica epistémica”, *Revista mexicana de pedagogía 80*, 4-10.
- GRIMALTOS, T. e IRANZO, V. (2009) “El debate externismo/internismo en la justificación epistémica”. En: QUESADA, D. (Coord.) *Cuestiones de Teoría del Conocimiento*. Madrid: Tecnos, 33-76.
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- GRONDIN, J. (2016). “Le sens de

- l'adaequatio. De la vérité des choses et de celle de la connaissance” en NICOLÁS, J. F. y GRONDIN, J. (coords.). *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Madrid: Tecnos.
- GUERRERO GUADARRAMA, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Univ. Iberoamericana.
- HALL, M. (2017). *Rojo. Historia de una cera de colores*. Barcelona: Takatuka.
- HABERMAS, J. (2011). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- HEIDEGGER, M. (2006). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- HERAS MONTOYA, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- HERRÁN, A. de la, (2008): “Didáctica de la creatividad”. En: HERRÁN, de la y PAREDES, J. (coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill, 151-175.
- HOLE, S. (2010). *El secreto de Garmann*. Madrid: Kókinos.
- HORLACHER, R. (2014): “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 51(1), 35-45.
- IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- IRANZO, V. (2012) “Justificación”. En: VEGA RENÓN, L. Y OLMOS GÓMEZ, P. (eds.) *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta, 337-344.
- JAMESON, F. (1980). *The political unconscious: Narrative as a socially Symbolic Act*. Cornell University Press.
- JIMÉNEZ, A. B. y CORREA, A. D. (2002). “El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza”. *Revista de investigación educativa*, 20(2), 525-548.
- JUARROZ, R. “Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinariedad”. *Caminar por la playa*, 28 de enero del 2015, Recuperado: <https://caminarporlaplaya.wordpress.com/2015/01/28/el-lenguaje-transdisciplinario-roberto-juarroz/>. Consultado el 21 de febrero de 2017.
- KANE, R., SANDRETTO, S y HEATH, C. (2004). “An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice”. *Higher Education*. (47), 3, Springer. 283-310.
- KANT, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.

- KELLEY, D. (1991). "Evidence and justification", *Reason Papers* 16, 165-179.
- KING, P. (2000). "Internalismo, externalismo y autoconocimiento", *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*. XXXII/96, 99-119.
- KIRBY, A. (2009) *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- KITCHER, P. (2001). *El avance de la ciencia*. México: UNAM.
- KLAFKI, W. (1990): "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy", *Revista de educación* 291, 105-127.
- LACASTA, E. Y WILHELMI, M.R. (2010). "Deslizamiento metadidáctico en profesores de secundaria. El caso del límite de funciones". En M.M. MORENO, A. ESTRADA, J. CARRILLO, y T.A. SIERRA, (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV*. Lleida: SEIEM, 379-394.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1995). *Cuerpo y alma*. Madrid: Espasa.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Nobel.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- LANCEROS, P. (2006) "Sentido". En: ORTIZ-OSÉS, A. Y LANCEROS, P. (dirs.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto, 511-514.
- LANSON, G. (2003). "La historia literaria y la sociología". *Literatura: teoría, historia, crítica* 5, 195-218.
- LERER, S. (2009). *Children's literature: A reader's history, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- LIAO, J. (2010a). *El pez que sonreía*, Albolote: Barbara Fiore editora.
- LIAO, J. (2010b). *Esconderte en un lugar del mundo*. Albolote: Barbara Fiore editora.
- LIAO, J. (2010c). *La noche estrellada*. Granada: Albolote: Fiore editora.
- LIAO, J. (2012). *Abrazos*. Albolote: Barbara Fiore editora.
- LINGREN, A. (2015). *Pippi Calzaslargas. Todas las historias*. Barcelona: Blackie Books.
- LINSPECTOR, C. y BURGOS, I. (2009). *Cómo nacieron las estrellas*. Madrid: Sabina.
- LIONNI, L. (2012). *Pequeño azul, pequeño amarillo*. Kalandraka (eds. Andalucía).

- LIONNI, L. (2005). *Frederick*. Kalandraka (ediciones Andalucía).
- LIPOVETSKY, G. (2014). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- LLOVET, J., CANER, R., CATELLI, N., MARTÍ MONTERDE, A. y VIÑAS PIQUER, D. (2012). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha: Arcadia.
- LONGINO, H. (1990a). *Science as social knowledge. Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. University press, NJ: Princeton.
- LONGINO, H., (1990b). "Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science" en ALCOFF, L. and POTTER, E. (ed), *Feminist Epistemologies*, N. York: Routledge.
- LÓPEZ SALAMERO, N. y CAMEROS SIERRA, M. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Madrid: Planeta.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ VALERO, A., HERNÁNDEZ-DELGADO, L. y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2017) "El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil". *Álabe*, 16. Recuperado: www.revistaalabe.com. Consultado: 21 de diciembre de 2017.
- LÓPEZ VALERO, A., HERNÁNDEZ-DELGADO, L. y ENCABO, E. (2017). "El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial". *Ocnos*, 16(2), 37-49.
- LOTMAN, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra/Universitat de València.
- LÜDERS, C. (2004a). "Field observation and ethnography", en FLICK, U. y STEINKE, I. (eds.) *A companion to Qualitative Research*. London: Sage, 220-230.
- LÜDERS, C. (2004b). "The challenges of qualitative research", en FLICK, U. y STEINKE, I. (eds.) *A companion to Qualitative Research*. London: Sage, 359-364.
- LUPASCO, S. (1987). *L'énergie et la matière psychique*. Editions du Rocher.
- LURIE, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: F. Germán Sánchez Ruipérez.
- LUHMANN, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*. Barcelona: Universidad Iberoamericana/ITESO/Anthopos.
- LYOTARD, J. F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

- MALINOWSKI, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- MALO, R., MATEOS, F. J. y POURCHET, M. (2011). *La madre del héroe*. Pontevedra: OQO.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARGALEF, R. (1993). *Teoría de los sistemas ecológicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México D. F.: Trillas.
- MARTÍNEZ VIDAL, C. (2007) “El status epistemológico de la lógica: Verdad y necesidad”. En Frápolli, M.J. (Coord.) *Filosofía de la lógica*. Madrid: Tecnos. 83-118.
- MARTINI, M. (2011). “La relación Mer-ton-Shapin a partir del debate historiográfico internismo/externismo”, *Cinta de moebio* 42, 288-301.
- MARTOS NUÑEZ, E. (1998). *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- MAXEINER, A. y KUHL, A. (2012). *¡En familia! Sobre el hijo de la nueva amiga del hermano de la ex-mujer del padre y otros parientes*. Barcelona: Takatuka.
- MEDINA RIVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (coords.) (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- MÉNDEZ, S. (2006) “Del Barroco como el ocaso de la concepción alegórica del mundo”, *Andamios* 2/4. 147-180.
- MENDOZA FILOLLA, A. (1991) “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”. En VV. AA. CERRILLO, P. C y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 11-53.
- MENDOZA FILOLLA, A. (1999). “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, 11-53. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILOLLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA FILOLLA, A. (2005). “La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil”, en UTANDA, M. C.; CERRILLO, P. y GARCIA PADRINO, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, 33-61.
- MERLO, J. C. (1976). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.

- MERTON, R. K. (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid: Alianza.
- MERTON, R. K. (2013). *Ensaio de sociologia da ciência*. São Paulo: Editoria brasileira.
- MICALÓ REBAQUE, D. Y BALLABRERA, R. (2015). *Los martes, mi tío y los extraterrestres*. Girona: Tramuntana.
- MINNE, B. y CNEUT, C. (2013). *Hada-bruja*. Albolote: Barbara Fiore Editora.
- MORA, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.
- MORALES LOMAS, F. y MORALES PÉREZ, L. (2011). *Sociología de la literatura infantil y juvenil. Ámbitos de la creación literaria y la didáctica*. Granada: Zumaya.
- MORENO OLIVOS, T. (2011). “Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI”, *Perspectiva educativa* 50/2, 26-54.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gaceta de Antropología, 20, ar. 02. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7253>
Consultado: 25 de octubre de 2016
- MOULINES, C. U. (1996). “Las ideas básicas del estructuralismo metacientífico”. *Revista de Filosofía*, IX/16, 93-104.
- MOULINES, C. U. (2002). “¿Dónde se agazapa la pragmática en la representación estructural de las teorías?”, en Díez, J.A. y P. Lorenzano (eds.), *Desarrollos actuales de la metateoría estructuralista: problemas y discusiones*, Quilmes: Universidad Rovira i Virgili/Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Nacional de Quilmes, 99-115.
- MOUNCE, H. (2007). *Introducción al Tractatus de Wittgenstein*. Madrid: Tecnos.
- MOUNIER, E. (1990). “El Personalismo”. En: *Obras completas III*. Salamanca: Sígueme, 449-549.
- MÜLLER, B. (2015). *Planeta Willy*. Barcelona: Takatuka.
- MUMFORD, L. (2013). *Historia de las utopías*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- MUNITA, F. (2013). “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria”. *Ocnos*, 9, 68-97.
- MUNITA, F. (2016). “Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora”. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
- 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), 281-295.
- NESQUENS, D. y ARGUILÉ, E. (2010). *Magia*. Barcelona: Thule.
- NICOLAS, J. A. y FRÁPOLLI, M. J. (1997). “Teorías actuales de la verdad”, *Diálogo filosófico*, 38, 148-178.
- NICOLESCU, B (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. New York, Suny Press.
- NOVOA, M. (1999). “La intuición estética en la educación”, *Adaxe 14-15*, 369-375.
- OLARIAGA, J. y AMAGO, A. (2015). *Sí, somos raros*. Madrid: Sieteleguas.
- OLTEN, M. (2011). *Para nada sucias*. Barcelona: Takatuka.
- ORTIZ-OSÉS, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona: Anthropos.
- ORTIZ-OSÉS, A. (1993). *Las claves simbólicas de nuestra cultura*, Barcelona: Anthropos.
- PALMER, R. E. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermayer, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco libros.
- PALOMARES, M. C. (2015). “Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria”. *Investigaciones sobre lectura* (3), 44-66.
- PÁNIKER, S. (2006). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.
- PÁNIKER, S. (2010) “El modelo retroprogresivo”. En ALMENDRO. M., *La conciencia transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- PARMEGGIANI, R. y VAZ DE CARVALHO, J. (2015). *La abuela durmiente*. A Coruña: Kalandraka.
- PAULI, L. y SCHÁRER, K. (2017). *Mallo*. Barcelona: Takatuka.
- PEIRCE, C. S. (2012). *Obra filosófica reunida*. México: FCE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). “El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica”. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- PINTADERA, F. y DARNÉ, T. (2017). *Una montaña cualquiera*. Barcelona: Takatuka.
- PINTO, S. (2004). “Coherentismo versus confiabilismo”, *Revista de filosofía*, 29/2, 133-151.
- PINTO Y CHINTO. (2010). *Cuentos para niños que se duermen enseñada*. Kalandraka.
- PINTO Y CHINTO. (2013). *El estrambó-*

tico Principito. A Coruña: Bululú.

PINTO Y CHINTO. (2013). *Los estrambóticos viajes de Gulliver*. A Coruña: Bululú.

PINTO Y CHINTO. (2017). *La estrambótica isla del Tesoro*. A Coruña: Bululú.

PIÑÁN, B. y SANTOLAYA, A. (2007). *Las cosas que le gustan a Fran*. Madrid: Hotelpapel.

POZO, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid, Morata.

POZO, J. I., SCHEUER, N., DEL PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, M., MATEOS M., MARTÍN E., y DE LA CRUZ, M. (2015). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

PRIETO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

PUERTA, M. (2008). "El adulto mediador en la frontera de la recepción de la literatura infantil y juvenil". *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación* (3), 107-114.

PUIG ESPINOSA, J. S. Y SALABARRÍA ROIG, M. C. (2013): "Una aproximación a la Metadidáctica como epistemología de segundo orden", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, I/I, Art. I. Recuperado: <http://files.dilemascontemporaneoseduca->

cionpoliticayvalores.com/200000053-afae8b0a6f/Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20Metadid%C3%A1ctica%20como%20epistemolog%C3%ADa%20de%20do%20orden.pdf. Consultado: 9 de mayo de 2016.

RAUD, P. (2011). *La curiosa historia del señor Pájaro*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

REYNOLDS, P. H. (2005). *El punto*. Barcelona: Serres.

RICO, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid: Alhambra.

RICOEUR, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós/ ICE/ UAB.

RICOEUR, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo Libros Editora.

RIPHAGEN, L. (2017). *El elefantito preguntón*. Barcelona: Takatuka.

ROBERTSON I. (1977). *Sociobiology*. New York: Worth Publishers Inc.

RODARI, G. (1989). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Editorial Juventud.

RODRÍGUEZ, A., MARRERO, J. Y RODRIGO M. J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- ROLDÁN, G. (2010). *Cómo reconocer a un monstruo*. Barcelona: Thule.
- ROLDÁN, G. (2011). *Historias de conejo y elefante*. Barcelona: A buen paso.
- ROLDÁN, G. (2013). *Para noches sin sueño*. Barcelona: A buen paso.
- ROLDÁN, G. (2013). *Juan Hormiga*. Barcelona: A buen paso.
- ROLDÁN, G. (2011). *Historias de conejo y elefante*. Barcelona: A buen paso.
- ROMERO PÉREZ, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROMO FEITO, F. (2010). *La hermenéutica. La aventura de comprender*. Barcelona: Montesinos.
- RUÀ, A. y TRIGO, A. (2013). *El utopífono*. Salamanca: La guarida.
- SAID, E. (2010). *Orientalismo*. Debolsillo, Penguin Random House.
- SAMPEDRO, J. (2002). *Deconstruyendo a Darwin*. Crítica, Barcelona.
- SAMUELS, R. (2008). "Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, Technology, and Education", en McPHERSON, T. (ed) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 219-240.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1992). "(Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso". *Cauce*, 14-15, 525-560.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1999). "Discurso literario y comunicación infantil" en MENDOZA FILLOLA, A., CERRILLO, P. Y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Literatura infantil y su didáctica* (Vol. 53). Universidad de Castilla La Mancha, 89-116.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011). "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia". *Ocnos*, 7, 85-100.
- SAN MARTÍN, J. (1999). *Teoría de la cultura*. Madrid, Síntesis.
- SARAMAGO, J. y CAETANO, J. (2001). *La flor más grande del mundo*. Madrid: Alfaguara.
- SARAMAGO, J. y ESTRADA, M. (2011). *El silencio del agua*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

- SCHRAW, G. J. y OLAFSON, LORI J. (2002): "Assessing Teachers' Epistemological and Ontological World-views". En: Khine, Myint Swe (Ed.) *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York, Springer Netherlands, 25-44.
- SCHLEIERMAHER, F. (1989). *Hermeneutics and criticism and other writings*. Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- SELLIER, M. y NOVI, N. (2010). *Los doce abrigos de mamá*. Madrid: Hotel Papel.
- SÉNÉGAS, S. (2016). *Efímera*. Barcelona: Takatuka.
- SERRANO, R. (2010). *Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza a-aprendizaje en la Educación Superior*. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- SIERRA ARIZMENDIARRETA, B. (2006). "Propuesta de un modelo explicativo de la estructura epistemológica de la Didáctica". *Enseñanza*, 24, 53-78.
- SIERRA ARIZMENDIARRETA, B. y PÉREZ FERRA, M. P. (2007). "La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica". *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- SILVA DÍAZ, M. C. (2001). "La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico". *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html>. Consultado. 1 de enero de 2017.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). "Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades", en COLOMER, T. (coord.). *Lecturas Adolescentes*, Barcelona: Graó, 185-196.
- SMILG VIDAL, N. (2016). "Posibilidades y límites de la comprensión de la verdad como adecuación" en NICOLÁS, F. y GRONDIN, J., *Verdad, hermenéutica, adecuación*. Madrid: Tecnos.
- SOBRINO, J. y ODRIOZOLA, E. (2009). *El hilo de Ariadna*. Barcelona: Thule.
- SOBRINO, J. y LEÓN, E. (2009). *El lugar más maravilloso*. Barcelona: Thule.

- SOBRINO, J. y VILA DECLÓS, J. (2017). *Como un susurro*. Barcelona: La fragatina.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Ediciones Colihue SRL.
- SOSA, E. (1991) *Knowledge in Perspective: Selected Essays in Epistemology*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2002). “La creatividad es una decisión II”. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2.
- STEUP, M. (2008) “The Analysis of Knowledge”. En: Edward Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Accesible en: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/knowledge-analysis>. Consultado: 7 julio 2016.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- TAGLE, T. (2011). “El enfoque reflexivo en la formación docente”. *Calidad en la Educación*, 34. 203-215.
- TALANQUER, V. (2010). “Pensamiento intuitivo en química: suposiciones implícitas y reglas heurísticas”, *Enseñanza de las ciencias* 28/2, 165-174.
- TAN, S. (2010). *El árbol rojo*. Albolote: Barbara Fiore Editora.
- TARSKY, A. (1944) “The Semantic Conception of Truth and the Foundations of Semantics”, *Philosophy and Phenomenological Research* 4, 341-375.
- TORTOSA, A y LEÓN, E. (2011). *Caminando de mi casa*. Barcelona: Thule.
- TURKOWSKI, E. (2009). *Estaba oscuro y sospechosamente tranquilo*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- TURKOWSKI, E. (2009). *Una luz diminuta surgió de la nada*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- TURKOWSKI, E. (2012). *La montaña*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- TURKOWSKI, E. (2009). *Cuando las cosas regresaron flotando*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- TUSQUETS, E. y HERGUETA, M. (2011). *La conejita Marcela*. Kalandraka ediciones Andalucía.
- TURIN, A. y BOSNIA, N. (2012). *Rosa caramelo*. Pontevedra: Kalandraka.
- TURIN, A. y BOSNIA, N. (2013). *La historia de los bonobos con gafas*. Pontevedra: Kalandraka.
- TURIN, A. y BOSNIA, N. (2014a). *Una feliz catástrofe*. Pontevedra: Kalandraka.

- TURIN, A. y BOSNIA, N. (2014b). *Arturo y Clementina*. Pontevedra: Kalandraka.
- UNGERER, T. (2012). *El hombre luna*. Barcelona: Libros del zorro rojo.
- UNGERER, T. (2013). *El hombre niebla*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- VALERO MATAS, J., VALERO-OTERO, I., COCA, J. R. y LAURENCIO LEYVA, A. (2016). “Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica”. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(2), 201-222.
- VATTIMO, G (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- VERA, M. y MORALES, F. (2005): “Propuesta de un modelo didáctico para la elaboración de un software educativo para la enseñanza del cálculo integral”, *Acción pedagógica* 14, 50-57.
- VERDÚ, V. (2009). *El capitalismo funeral. La crisis o la Tercera Guerra Mundial*. Barcelona: Anagrama.
- VERDULLA, A. (1998). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Universidad de Cádiz.
- VERE, E. (2012). *¡A dormir. monstruos!* Barcelona: Editorial Juventud.
- VERE, E. (2016 y 2017). Serie *Max*. Barcelona: Editorial Juventud.
- VERMEULEN, T., y VAN DEN AKKER, R. (2010). “Notes on metamodernism”. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(1), 56-77.
- VIGOTSKY, L. (2011). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VON BREDOW, W. y KUHL, A. (2013). *Lola se embala y otros cuentos terribles*. Barcelona: Takatuka.
- WALLACE, M. (2002). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.
- WHITE, L. A. (1959) “The Concept of Culture”, *American Anthropologist* 61(2): 227–251.
- WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.

- ZAMORA BONILLA, J. (2005). *Cuestión de protocolo. Ensayos de metodología de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- ZAMORA BONILLA, J. (2005). *Cuestión de protocolo. Ensayos de metodología de la ciencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZIPES, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*.
- ZUBIRI, X. (1998a). *Sobre la esencia*. Madrid: Alianza.

ZUBIRI, X. (1998b). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

ZUBIRI, X. (2006a). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza.

ZUBIRI, X. (2006b). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.

