



CdnwpeOizxsñVoçsFeñpQoiepnñIobaSoiBaoinÑahSmZbb
 LwtocUzxbMbsfbÑoiAñiBaorisonbetkJanlHlrçaWñEjpQme
 DdalbzXmqbcnVrñKaslotqWzXvññKnjBamqÑeoIesomQpie
 ñonabAsbpTbcOshQlxw # HERMES ANALÓGICA

ONTOLOGÍA Y DIDÁCTICA: UNA APROXIMACIÓN HÍBRIDA DE BASE PRUDENCIAL

ONTOLOGY AND DIDACTIS: A HYBRID APPROACH FROM A SENSIBLE BASIS

FRANCISCO JOSÉ FRANCISCO CARRERA (1) (2), SUSANA GÓMEZ REDONDO (1) (2), IVÁN BUENO RUIZ (2)

(1) GRUPO DE INVESTIGACIÓN TRANS-REAL LAB

(2) UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

franjoosefran@hotmail.com

Recibido: 03/07/16

Aceptado: 25/10/16

Resumen: Con el presente trabajo queremos considerar la relación de Ontología y Didáctica desde los presupuestos propios de la Hermenéutica Analógica. Desde ahí nos ocuparemos más concretamente de la ontología didáctica reflexionando, sobre todo, acerca de sus manifestaciones normativa-reguladora, epistemológica-crítica y práctico-metodológica. Para ello prestaremos atención a aquellos espacios donde Hermenéutica Analógica y Didáctica en nuestra propuesta de consideración deben confluir.

Palabras clave: Ontología, Didáctica, *Phrónesis*, Procesos de enseñanza-aprendizaje

Abstract: With the present paper we want to consider the relationship held between ontology and Didactics from the principles of the Analogic Hermeneutics. From there we will deal more precisely with the didactical ontology reflecting, above all, on its regulating-normative, critical-epistemological and practical-methodological manifestations. In so doing we will pay attention to those spaces where Analogic Hermeneutics and Didactics should meet according to our proposal.

Key words: Ontology, Didactics, *Phronesis*, Teaching-learning processes

INTRODUCCIÓN

Queremos con el presente trabajo realizar una primera aproximación a la ontología y a la didáctica o más propiamente a la ontología didáctica desde algunos de los principios propios de la Hermenéutica Analógica (de ahora en adelante H.A.). Para ello, hemos de incidir en una aproximación teórica, reflexiva y crítica para así poder, en posteriores trabajos, incidir y aumentar en cuanto al campo de acción final. En cualquier caso, la pertinencia de lo que sigue es principalmente didáctica, téngase esto presente. También conviene recordar que hemos alcanzado un punto en nuestra evolución social en el que el aprendizaje continuo está en un primer plano socioeducativo y esto hace que la didáctica también lo esté, esto es así porque “la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Álvarez y Villardon, 2006: 12). Todo esto ha sido obviamente impulsado bajo el marco competencial que promueve un cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior, como bien ha señalado, por ejemplo, Miguel Díaz (2006) en su estudio desarrollado a través del proyecto de investigación EA2005-0119 (Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario). Con todo esto en mente, nos resulta evidente que cualquier intento de acercarnos a la naturaleza o primera *seidat* de la didáctica ha de arrancar mirando a cómo se ha concebido desde su asentamiento como ámbito disciplinar propio, para ello, sería conveniente prestar atención al siguiente texto:

Surge y se desarrolla una disciplina pedagógica específica que hace objeto de estudio a la realización y proyección de tal proceso de enseñanza-aprendizaje, y al conjunto de tareas más formativas, que han de llevarse a cabo aplicando una metodología propiciadora de su óptima adaptación. *La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos*, esto tiene singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y en las micro y mesocomunidades implicadas (escuela, familia, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002: 7).

Así, la didáctica se configura a partir de la Pedagogía, con la que se relaciona de manera constitutiva y constituyente, pero busca detenerse de manera concreta en la realidad propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen, primeramente, en el aula (en otras palabras, en lo que denominaríamos como educación formal para distinguirlas de esos otros procesos que se dan en contextos informales de naturaleza más abierta). Entender así la Ciencia Didáctica hace que su primera hebra fundacional sea, qué duda cabe, analógica y mediadora. Analógica porque se fundamenta en la pulsión de lo distinto en lo semejante o, como bien, señala Beuchot:

La analogía es la proporción, la proporcionalidad, el equilibrio difícil en el que predomina la diversidad sobre lo semejante; o si se prefiere, es el intento de preservar la diferencia sin perder la capacidad de alcanzar en alguna medida la semejanza (Beuchot, 2005: 18 y 19).

Mediadora también, decimos, porque media entre la teoría y la *praxis*, en los constructos teóricos educativos y los contextos de enseñanza-aprendizaje concretos. Esto, además, ha sido una constante dentro del campo de la didáctica y es uno de sus centros de acción más determinantes, como bien han señalado, por ejemplo Gimeno Sacristan, (1988a, 1988b) o Díaz Barriga (1992, 2005). Además aquí queda planteada la figura del profesional de la educación y el experto más propiamente en didáctica como un elemento altamente crítico en cuanto a los desarrollos procedimentales y corpus epistemológicos con los que trabaja y en los que se ve implicado, esto lo ha señalado con insistencia, por ejemplo, Giroux en su propuesta sobre una pedagogía crítica del aprendizaje (1990), o Rodríguez Rojo (1997) en sus planteamientos sobre una didáctica crítica.

Por otra parte, sería bueno recordar que el termino ontología puede y ha sido entendido de maneras diferentes y en este caso lo vamos a hacer atendiendo a su vertiente de “ciencia de las esencias y no de las existencias” (Ferrater Mora, 2014: 632). De este modo no nos preocupará por ejemplo que, como señalaremos, entendamos que la didáctica es ontológicamente mutable, algo que no podríamos defender si entendiésemos estrictamente la ontología como la ciencia del ser, de la existencia primera y única y por tanto no mudable.

Ahora bien, creemos urge una reconsideración de la ontología propiamente didáctica, especialmente por esa situación privilegiada a la hora de entender y explicitar tanto los procesos

educativos, como las metodologías concretas de enseñanza-aprendizaje sin olvidar, obviamente, a los agentes involucrados en tan compleja relación. Digamos que de alguna manera la didáctica está expuesta ante los ojos del mundo, de manera concreta ofrece elementos propios de evaluación y autoevaluación para ver cómo se encuentra el sistema educativo, cuál es su salud, por usar una metonimia. Esto por un lado, por otro, la sociedad en su conjunto observa también cómo se desarrolla de manera práctica todo y por ello no nos parece descabellado decir que la didáctica, a su manera, está o está potencialmente en boca de todos. Esto hace que sea una disciplina especialmente expuesta y, hasta cierto punto, transparente, lo que nos ha de ser muy cautos al respecto porque:

Transparencia y verdad no son idénticas. Esta última es una negatividad en cuanto se pone e impone declarando falso todo lo otro. Más información o una acumulación de información por sí sola no es ninguna verdad. La falta de dirección, a saber, el sentido. Precisamente por la falta de la negatividad de lo verdadero se llega a una pululación masificación de lo positivo. La hiperinformación y la hipercomunicación dan testimonio de la falta de verdad, e incluso de la falta de ser. Más información, más comunicación no elimina la fundamental imprecisión del todo. Más bien la agrava (Han, 2013: 23).

Así estamos de nuevo ante el acceso del hombre, a través del conocimiento que le es propio, a la verdad última, una problemática esta de gran calado y que una perspectiva hermenéutica nos ayuda a desvelar o adecuar, como bien nos ha mostrado Beuchot (2011).

Al fin y al cabo, enseñar es un hecho natural, sí, pero especialmente complejo, de ahí que el sistema educativo se conforme como un constructo abigarrado de formas y contenidos y que por tanto la Ciencia Didáctica sea una disciplina desde la que ayudar a poner orden o a pensar sobre todo esto con mayor claridad. Estamos ante, al menos, un problema ontológico y otro epistemológico y esto incide en lo metodológico, esto es obvio. Enseñar y aprender son acciones propiamente humanas, todo lo relativo a la acumulación del conocimiento es, por tanto, natural para el ser humano y, por fin, estructurar todo esto de manera metodológica y, hasta cierto punto, normativa para que la transmisión sea efectiva redundando en la circularidad del problema en cuestión por lo que respecta a la Ciencia Didáctica como disciplina concreta perteneciente a las Ciencias de la Educación o, más concretamente, a la rama disciplinar de la Pedagogía. Es importante, como vemos, no alejarnos de la genealogía didáctica en la historia del conocimiento humano, sus límites y

objetivos ha de estar bien presentes (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002) pues de esta manera uno puede indicar con cierto sentido los diversos modelos del aprendizaje humano (Moral Santaella, 2009; Navarro Guzman, Alcalde Cuevas, Martín Bravo y Crespo Sierra, 2010). Todo ello, entendemos con Pérez García, sin olvidarnos de los objetivos metasociales de la educación:

Los teóricos de la educación contemporáneos mantienen que la educación en democracia en una sociedad diversa como la nuestra debería fomentar una igualdad cívica, una tolerancia y un reconocimiento y participación por igual. [...] Preparar ciudadanos democráticos requiere de un currículum que consiga conectar a los estudiantes con la sociedad (Pérez García, 2009: 60).

Al hilo de esto, autores como Haydon (2003) han observado con detenimiento la necesidad de prestar una atención extrema a aquellos valores que se estiman como prioritarios en un sistema social y que, por lo tanto, son fundacionales en cuanto a los sistemas educativos que se generan de manera concreta y sistemática.

Con todo esto en mente, queremos revisar la faceta meramente ontológica de la Ciencia Didáctica y esto lo haremos desde presupuestos propios de la H.A., por dos motivos principalmente: 1) porque consideramos que esta revisión acercará de manera evidente a la didáctica y a la H.A., por lo que ambas serán puestas en un contexto nuevo al compartir espacio y 2) porque la H.A., con su énfasis en lo prudencial, lo analógico y las interpretaciones metódicas que dan espacio a todo lo intuitivo, se nos antoja una herramienta especialmente adecuada para observar los fenómenos didácticos, de manera concreta, y sus posibles implicaciones ontológicas, de manera más general y abstracta.

POR UNA DIDÁCTICA ANALÓGICA Y PHRONÉSICA

Empezaremos pues, retomando el valor propiamente analógico de la didáctica. Para ello, estaría bien volver a ver cómo entiende la H.A. la analogía, término que retoma de las doctrinas antiguas y medievales:

La analogía se colocaba como intermedia entre la equivocidad y la unicidad. Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso, de modo que una no tiene conmesuración con la otra (...). Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras (...). En cambio, lo análogo es lo que se predica o

se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad; es idéntico según algo, según algún respecto, y diverso de modo simple (...); esto es, es diverso de por sí y principalmente, y sólo es idéntico o semejante de modo relativo o secundario (Beuchot, 2009: 33).

Pues bien, la didáctica en este sentido ha de ser analógica por naturaleza y por tanto su ontología será asimismo analógica. La didáctica está a medio camino entre la teoría y la práctica, en sí no pertenece a la una a la otra, más bien las transita (sobre esto volveremos más adelante). Entre la voluntad de univocidad teórica y la pulsante equivocidad de cada contexto propio manifestado, la didáctica ha de servirse de ambas esferas para poder desarrollar sus procesos científicos (lógico-sistemáticos) y artísticos (estético-intuitivos). Es otra manera de entender el giro analógico beuchotiano, en palabras de Coca (2010), y una manera, de hecho y metadidácticamente, didáctica de mediar entre lo tendente a lo unívoco (teoría) y lo equívoco (práctica). Por esto, repetimos, la didáctica es ontológicamente analógica, porque a partir de marcos explicativos, directrices normativas y desarrollos metodológicos se involucra en la indagación concreta de la manifestación individual del desarrollo de los procesos educativos sostenidos entre los diversos agentes que interactúan en las unidades de sentido didáctico que acontecen en el aula. Por todo esto, también, la didáctica participa de la metáfora, metonimia y sinécdoque, pues a través de estos movimientos estilísticos puede transmitir sus significados de la manera adecuada que el contexto educativo requiera, esto es, dependiendo de su actualización concreta en cada acto unitario de sentido didáctico. También la didáctica se torna analógica en este sentido al convertirse en una disciplina que hace de engarce entre las etapas del significar el mostrar, engarce este de gran importancia para la formulación del conocimiento humano, como ha señalado, por ejemplo, Agamben (2016). Todo ello, por supuesto, orientado hacia la vida de forma absoluta porque, como bien señalaba Merieu (2006), uno en verdad educa para que los otros puedan vivir a su vez las alegrías que otros experimentaron a su vez anteriormente como educandos; educación esta propia, según la tipología de Suárez, del profesor educador (a diferencia de la ofrecida por los profesores dictadores o doctores, por ejemplo) quien está:

Situado entre lo que es y lo que debe ser, entre el presente y el futuro, es crítico, indomesticable y ajeno a todo sectarismo. Es buscador de la verdad, no es un enviado ni un poseedor, sino un caminante y un buscador (Suárez, 2005: 71).

Por otro lado, la phrónesis, que ya señaló de manera enfática como necesidad propia de la actividad hermenéutica Gadamer (2012), se convierte en esencia didáctica, como lo es asimismo de la H.A. De ella nos ocuparemos brevemente. Como bien ha señalado autores como Kinsella y Pitman (2012) o Flyvbjerg, Landman y Sanford (2012), nuestros sistemas educativos podrían beneficiarse de un alejamiento de la obsesión por lograr valores instrumentales en los procesos de enseñanza, así, sería bueno que en este contexto volviésemos a hablar de la phrónesis con su sentido aristotélico de “sabiduría práctica”, a esto, además, conviene añadirle la connotación de “acto prudencial”. Pues bien, siendo así, la sabiduría práctica en su acto prudencia pasa a ser parte natural y esencial de la didáctica. De hecho, en nuestra opinión, la didáctica ha de ser, ante todo, valga la redundancia “didáctica” y phronésica. Ellet (2012) ya ha señalado lo difícil que es interpretar el término phrónesis porque su carga semántica ha ido creciendo con los siglos. Para nosotros, la phrónesis propiamente didáctica se sitúa a medio camino entre lo lógico-racional y lo intuitivo-irracional. De esta manera, también integra impulsos deductivos (o descendentes) e inductivos (o ascendentes) a la hora de entrar en relación con lo epistemológico-crítico o lo metodológico-situacional. Así, la ontología didáctica es, repetimos, propiamente phronésica en tanto en cuanto privilegia la sabiduría práctica desde el campo de lo experiencial y la prudencia propia de la necesidad de mediar entre mundos aparentemente lejanos, como son la teoría y la práctica, pero también entre el docente y el discente o el docente y el sistema educativo en el que está inserto como engranaje que ha de desarrollar los procesos propios de la enseñanza-aprendizaje que ha de producir los actos didácticos concretos.

Obviamente, hay también otra arista esencial en la realidad educativa relacionada con lo dicho anteriormente, nos referimos al tacto pedagógico (Santos Gómez, 2013) y esto sólo puede acometerse de manera adecuada, creemos, a través de una phrónesis altamente desarrollada. Recordemos que “la palabra educación nos remite a un tiempo humano, concreto, dual; a un acontecer que se nos impone en nuestro trato con otro que se cuele en nuestro mundo, en nuestra firme seguridad, en nuestras certezas” (Santos Gómez, 2013: 3). Así, el educador ha de procurar ser cuidadoso, con cierta vocación, diríamos, de sanador incluso, y por ello su tacto hace que dos mundos se acerquen, el del educador y el del educando. Las fronteras se difuminan y el contacto se realiza gracias al cuidadoso tacto que permite la phrónesis como sabiduría práctica.

POR UNA DIDÁCTICA HÍBRIDA Y DE PERFIL MUTANTE

Valleriani (2008) ha defendido la necesidad de una hermenéutica de perfil híbrido y creemos que este mismo perfil es, de hecho, hogar de todo lo didáctico y por tanto pertenece a su ontología más básica. Más allá de lo obvio, la realidad según la cual la didáctica general profundiza en la esfera del conocimiento humano a través de las concretizaciones propias de las didácticas específicas (lo cual ya genera un claro grado de hibridación), implica una funcionalidad inherente al respecto, una teleología de lo híbrido y lo mestizo. Acaso esto se acerca a esa particularidad propia de la H.A. que media entre polaridades, entre el Sentido Absoluto y la carencia absoluta de cualquier sentido al aceptar todo sentido como válido. Aquello que muta, es aquello que pasa de un estado a otro, y en ello hay, por tanto, un proceso alquímico implícito (Jung, 1998; Harpur, 2009, 2010; Beuchot, 2012; Arola, 2012, 2013; Corbin, 2015). Así, este elemento que permite la mutación viene a configurarse en el momento en el que la didáctica baja a “tierra”, se encuentra con la realidad del aula, con un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto, cuando los agentes involucrados tienen nombre y edad y una historia vital que contar. El aula así es laboratorio alquímico y la didáctica piedra filosofal y por ello lleva en su entramado ontológico el cambio, la posibilidad de mutación. Por ello la didáctica es mutante (cambia de hecho, según la realidad concreta lo requiere) y es a su vez ciencia educativa que posibilita el cambio, que produce mutaciones.

Además, esta ontología propiamente didáctica que estimamos mutante es la que la inserta en el ámbito más propiamente creativo. Lo normativo, como forma unívoca de lo didáctico, acaba cruzando hacia el otro polo, el creativo, en la actualización de los procesos didácticos en el aula. Todo ello, repetimos, mediado por la teoría crítica capaz de dirigir la indagación e investigación docente, por una parte, y de plasmarse en metodologías concretas que desarrollan la realidad de la enseñanza-aprendizaje concreta en cada acto propiamente educativo. Para esta aproximación a la esencia mutacional de la esencia didáctica, conviene recordar, por ejemplo, a Bohm (2004, 2008) o Koestler (1998). Respecto al primero, sería bueno aquí ver cómo el orden implicado se concretaba en el explicado (entiéndase por ejemplo cómo una planificación didáctica se materializa en una

sesión de clase concreta, con sus tensiones entre lo normativo-establecido-dirigido y lo intuitivo-emergente-entrópico. Koestler, por su parte, incide en la comunión entre el profesor y el alumno como base del evento creativo en educación.

Este componente mutacional y de carácter híbrido, por cierto, entronca con la H.A. en lo que Beuchot (2003) ha denominado “hermenéutica diagramática y del umbral”. De esta manera, la hermenéutica se encuentra en un constante movimiento entre lo nouménico y lo fenoménico, permeándose de ambas y permitiendo una fertilización cruzada que a su vez se convierte en germen de lo creativo. Pero es un movimiento integrado y dual, esto es, es incluyente y permite que se compensen todo tipo de excesos a través de una aceptación incondicional de la polaridad expresada de manera funcional y simbólica. Como si así se pudiera eludir la escisión, tan occidental, entre el pensamiento y la acción, y de este modo aceptar las polos (acción-inacción) de manera natural (Racionero, 2016). Al fin y al cabo, cabe señalar la importancia de reconocer la diversidad y la fluidez que caracteriza los estilos de aprendizaje y enseñanza, como bien ha señalado, por ejemplo, Lozano (2005), porque de lo contrario la educación acabará pereciendo por inanición y falta de entusiasmo e interés.

POR UNA DIDÁCTICA DE IMPULSO RETROPROGRESIVO Y DE BASE TRANS-

Por último, la ontología propia de la didáctica es retroprogresiva en los términos que ha explicitado en diversos lugares Salvador Pániker (2001, 2006, 2010, 2016). En este sentido, todo acto didáctico pertenece mira hacia atrás para, manifestándose en el ahora, proyectarse hacia el futuro. Es retro, porque parte de las teorías anteriores y de las experiencias didácticas ya conocidas para, a través del campo de acción concreto que es el aula, progresar en el desarrollo del conocimiento humano a partir de las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas que vayan dándose de manera concreta e histórica.

Además, la didáctica también es trans- y por trans- entendemos aquella potencialidad manifiesta que lleva a una realidad a moverse hacia una dinámica primera dual ascendente-descendente que desemboca de manera segunda en una voluntad de transcendencia y que busca la superación a través de la integración. Un poco como la poesía ontológica a la que se refiere Sánchez Aguilar (2014), la didáctica es trans- porque busca profundizar en un área determinada

sabiendo que así podrá llegar a un límite nuevo que traspasar y desde el que crecer nuevamente al creer, de manera ontológica, en esa posibilidad como real aunque sea de manera potencial. Así, en su necesidad de unificar lo teórico y lo práctico, la didáctica se convierten en ontología trans-, a su manera, esto nos recuerda de nuevo un texto de Beuchot:

Lo que permite conectar categorías diferentes, mediante un pasaje transcendental, es la analogía. El símbolo es un híbrido analógico. El símbolo es un mestizo, y el filósofo es un símbolo (así como Peirce decía que el hombre es un símbolo). En efecto, el filósofo cree ser únicamente pedagogo, pero también es mistagogo. Alguien que inicia, que lleva el rito iniciático, un rito de paso, de pascua, que hace pasar. El símbolo hace pasar (Beuchot, 2003: 85).

Así, la didáctica también alcanza el umbral simbólico, porque, como el símbolo, hace pasar, ejerce así su función de rito de paso, de iniciación, de traspasar el umbral, cruzar desde la teoría a la práctica para, en viaje circular, volver a teorizar. Y el docente, como experto en didáctica, adquiere de esta manera características propias del chamán o acaso de *iatromante* y por tanto capaz también de unir procesos curativos a los procesos educativos de iniciación (Kingsley, 2010a, 2010b, 2011). En otro sentido, el educador a través de su especialización didáctica tiende hacia lo multimodal, algo a lo que ha señalado, al hablar más concretamente de la alfabetización del alumnado, Contín (2011), y que nosotros ampliaríamos a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al docente involucrado, alguien capaz de ir más allá de los límites en pos de un bien que le es primordial a la didáctica como ciencia, que el alumno aprenda efectivamente y, en la medida de lo posible, afectivamente. Al fin y al cabo, el aula es una realidad poliédrica y por eso las palabras se nos quedan cortas al describir lo que allí pasa, por eso Mendoza Buenrostro (2007) incide en lo circular del proceso enseñanza-aprendizaje reiterando que en un aula se da tanto como se recibe cuando las cosas salen, al menos, medianamente bien en la interacción docente-discente.

CONCLUSIÓN: LA UNIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA E INTERSECCIÓN ENTRE LOS MUNDOS DOCENTE Y DISCENTE

Por último, y para concluir, queremos incidir en que la ontología didáctica se fundamenta, como hemos visto, en su función de engarce, en su capacidad de unir mundos que se necesitan. Por un lado el de los conocimientos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que han

de viajar desde la teoría a la práctica, por otro cómo espacio de intersección entre los mundos del docente y del discente.

Con respecto a lo primero, cabe decir que una mediación entre lo teórico y práctico es ontológicamente didáctico, pues así fluye desde la abstracción más propiamente filosófica y pedagógica hasta la concreción metodológica e instrumental más determinada por un contexto definido y por una situación de aprendizaje requerida. Gimeno Sacristán se ha ocupado de esta mediación, llegando a decir lo siguiente:

Como consecuencia de la división del trabajo en educación, el problema de la interacción entre teoría y práctica será apreciado de diferente forma por unos y otros. De ahí que nos resistamos a declarar como válida, de entrada, cualquiera de las perspectivas que pudieran querer imponer los que trabajan más en uno de los dos ámbitos. Dicho de otra forma más sencilla: no aceptamos la perspectiva de que los prácticos digan qué es "teoría o investigación válida" a partir de su práctica y de lo que consideran útil para ella (pienso no sólo en abstracto, sino en casos en que los propios docentes marcan la agenda de su formación (Gimeno Sacristán, 1988: 25).

Así la didáctica, de nuevo, hace de puente, bebe de las dos y eso, qué duda cabe, la marca ontológicamente. En cuanto a lo segundo, baste recordar aquí esta realidad de la que da cuenta Knight:

A pesar de las evidentes diferencias, hay una simetría entre el aprendizaje de los profesores y el de los estudiantes. La comprensión de cómo aprenden las personas puede informar nuestro aprendizaje como profesores y lo que hagamos para promover el aprendizaje de los estudiantes (Knight, 2005: 38).

Así, y para concluir, está claro que la ontología didáctica es también híbrida en este aspecto concreto y por eso el binomio enseñanza-aprendizaje da cuenta de un mismo proceso desde dos puntos de vista. Por lo tanto, la realidad última de lo educativo es indivisa sólo que al sistematizar el conocimiento un alto grado de precisión conceptual y terminológica es necesaria. En otras palabras, el educador se educa para educar, pero nunca deja de ser primeramente un sujeto que es educado, incluso en las interacciones en las que se dedica a educar formalmente a otros, esto le convierte, en nuestra opinión, en un soñador lúcido y en un optimista vocacional. Esta idea nos la recuerda, por ejemplo, Urbieta, y con sus evocadoras palabras, por precisas y preciosas, cerramos estas consideraciones sobre ontología y didáctica y, más concretamente, sobre la ontología de la didáctica:

Los sueños educativos son profecías que señalan el camino e inventan recursos, incluso cuando parece que no los hay, los profetas saben que no hay atajos, que hay que trabajar, insistir, y vivir el camino. Y quien sabe soñar, precisamente porque no es iluso, sabe que en el camino hay caídas y cuevas arriba y cansancios y problemas y lentitud y cosas que no se saben. Pero el soñador es más luchador que combatiente. No combate contra nadie, sino que lucha a favor de la vida digna y plena. (...) Para un educador vivir sin sueños educativos es mortal, paralizante, negativo. Cuando no hay sueños, hay resignación o dejación. La realidad acaba por achatarnos con su espesor, su rutina y su falta de relieve (Urbieta, 2005: 142).

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2016). *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Valencia: Pre-Textos.

Álvarez, Y. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Arola, R. (2012). *La cábala y la alquimia en la tradición espiritual de occidente*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.

Arola, R. (2013). *El símbolo renovado. A propósito de la obra de Louis Cattiaux*. Barcelona: Herder.

Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.

Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.

Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D. F.: Itaca.

Beuchot, M. (2011). *Epistemología y hermenéutica analógica*. San Luis Potosí: Editorial Potosina.

Beuchot, M. (2012). *Ordo Analogiae. Interpretación y construcción del mundo*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bohm, D. (2004). *On Creativity*. Abingdon: Routledge.

- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Coca, J. (2010). *La comprensión de la tecnociencia*. Huelva: Hergué.
- Contín, S. (2011). "Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización en Argentina". *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 34, pp. 47-55.
- Corbin, H. (2015). *Acerca de Jung*. Madrid: Siruela.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: AIQUE-IDEAS-REI.
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.
- Ellet, F. S. (2012). "Practical Rationality and a Recovery of Aristotle's 'Phronesis' for the Professions". En Kinsella, E. A. y Pitman, A. (Eds.) *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam. Sense Publishers.
- Ferrater Mora, J. (2014). *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. Madrid: Alianza.
- Flyvbjerg, B., Landman, T. y Sanford, S. (2012). *Real Social Science. Applied Phronesis*. Cambridge: C.U.P.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Harpur, P. (2009). *The Philosophers' Secret Fire. A history of the imagination*. Glastonbury: The squeeze press.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (1988a). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988b). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Harpur, P. (2010). *A Complete Guide to the Soul*. London: Rider Books.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Jung, C. G. (1998). *The Essential Jung. Selected Writings*. London: Fontana.
- Kingsley, P. (2010a). *In the Dark Places of Wisdom*. California: The Golden Sufi Center.
- Kingsley, P. (2010b). *Reality*. California: The Golden Sufi Center.
- Kingsley, P. (2011). *A Story Waiting to Pierce you*. California: The Golden Sufi Center.
- Kinsella, E. A. y Pitman, A. (Eds.) (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practica Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Koestler, A. (1998). *En busca de lo absoluto*. Barcelona: Kairós.
- Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Sevilla: Eduforma.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2007). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Buenrostro, G. J. (2007). *Por una didáctica mínima*. Sevilla: Eduforma.
- Merieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Moral Santaella, C. (2009). "El profesorado ante la enseñanza". En Moral Santaella, C. y Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Navarro Guzmán, J. I.; Alcalde Cuevas, C.; Martín Bravo, C. y Crespo Sierra, M. T. (2010). "Diversos modelos de aprendizaje". En Navarro Guzmán, J. y Martín Bravo, C. (Coords.) *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.

Pérez García, M. P. (Coords.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Pániker, S. (2001). *Aproximación al origen*. Barcelona: Kairós.

Pániker, S. (2006). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.

Pániker, S. (2010). "El modelo retroprogresivo". En Almendro, M. (Ed.) *La conciencia transpersonal*. Barcelona: Kairós.

Pániker, S. (2016). *Asimetrías*. Barcelona: Kairós.

Pérez García, M. P. (2009). "Metas y propósitos educativos". En Moral Santaella, C. y Pérez García, M. P. (Coords.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.

Racionero, L. (2016). *Textos de estética taoísta*. Madrid: Alianza.

Sánchez Aguilar, D. (2014). "Estudio Introductorio". En Juarroz, R. *Poesía Vertical*. Madrid: Cátedra.

Santos Gómez, M. (2013). "Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía". *Arbor*, vol. 189-763, septiembre-octubre 2013: 1-9.

Suárez, R. (2005). *La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Sevilla: Eduforma.

Urbierta, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.

Valleriani, A. (2008). "Por una hermenéutica de perfil híbrido". En Esteban Ortega, J. (Ed.) *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Universidad Miguel de Cervantes.