

La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica

Beatriz Sierra y Arizmendiarieta

Universidad de Oviedo

Miguel Pérez Ferra

Universidad de Jaén

Resumen

En este artículo, queremos reivindicar la necesidad de investigar y revitalizar la epistemología didáctica como fuente de resolución de problemas. Se abordará esta cuestión desde la perspectiva del tipo de relación que se plantea entre teoría y práctica. Las formas de entender dicha relación las plasmaremos en la propuesta de tres tradiciones didácticas: la aplicativa, la creativa y la reflexiva. La tradición aplicativa interpreta el vínculo entre teoría y práctica de un modo lineal y unidireccional. La tradición creativa, por su parte, realza la importancia del ámbito práctico origen del descubrimiento de sentido, otorgándole una clara preeminencia sobre el ámbito teórico. Finalmente, la tradición reflexiva supone un intento de armonizar lo mejor de las anteriores y apuesta por una relación de circularidad o interdependencia entre teoría y práctica.

Palabras clave: epistemología, didáctica, ciencia, práctica, teoría, investigación.

Abstract: *Understanding the connection between theory and practice: an epistemological key to teaching*

This paper claims the need to research and revitalize teaching epistemology as a problem solving source, an issue that will be addressed from the type of relationship outlined between theory and practice. How this relationship is understood will be shown by proposing three traditional conducts when teaching: applied, creative and reflexive. The applied tradition explains the link between theory and practice in a lineal and unidirectional way. The creative

tradition enhances the importance of the practical scope as the basis towards discovering sense, awarding it a clear superiority over the theoretical scope. Finally, the reflexive tradition implies an attempt to harmonize the best from the preceding ones and believes in an interdependent or circulatory relation between theory and practice.

Key words: epistemology, teaching methods, science, practice, theory, research.

La epistemología: una necesidad o un lastre

En ocasiones, al hablar de la acción didáctica, de sus problemas y de propuestas curriculares de diversa índole, se aprecia un cierto descuido en los planteamientos epistemológicos. No es infrecuente observar cómo la delimitación epistemológica de la Didáctica es algo que se da «por supuesto» y que, considerándose de escasa relevancia en la práctica, sólo se exige como un protocolo necesario en ejercicios académicos cuyo objeto es la demostración del carácter científico de la disciplina. Frecuentemente, se produce un cierto rechazo a lo «demasiado teórico», por considerarlo innecesario en la práctica o alejado de la realidad. Esto ocurre, en ocasiones, no sólo en el ámbito práctico -quienes trabajan en él han de estar necesariamente ocupados de modo prioritario en la acción-, sino también en el ámbito teórico de esta ciencia e, incluso, entre quienes se ocupan conjuntamente de la teoría y la práctica mediante la investigación básica en Didáctica: «craso error el hecho de ignorar la teoría si consideramos que la vertiente epistemológica o modo de proceder en la construcción del conocimiento científico se fundamenta necesariamente en la determinación conceptual, como una de sus notas fundamentales» (Pérez Ferra, 1995, p.16). En estas páginas, con la limitación inherente a ceñirnos a un espacio prudente, pretendemos plantear y, especialmente, reivindicar la necesidad de investigar y revitalizar la epistemología como fuente de resolución de problemas. Planteamos dicha necesidad porque consideramos la epistemología como un espacio necesario no sólo para enfocar adecuadamente la solución de problemas en la práctica, sino también para generar el «tejido teórico» que permita iniciar líneas básicas de investigación a la Didáctica, de tal forma que seamos capaces de percibir la realidad de la enseñanza desde planteamientos atinados.

El modo de llevar a cabo cualquier acción didáctica está diciendo a quien tenga «oído epistemológico» por dónde discurrirá la acción, lo que facilitará su análisis, su comprensión y una adecuada toma de decisiones. El problema más grave aparece no sólo cuando

no se sabe interpretar la forma de llevar a cabo los procesos, sino cuando el que los plantea ni siquiera tiene claro la tradición o el enfoque epistemológico del que parte. La consecuencia más evidente es que nos encontramos en un laberinto sin salida conformado por unas llamadas acciones didácticas que sólo lo son en apariencia, porque, aun teniendo -en el mejor de los casos- una intencionalidad tendida al futuro, carecen del soporte o del sentido que las debe impulsar con cierta racionalidad desde el inicio.

Nuestra tesis inicial se basa en que cuando la epistemología sólo se conserva como telón de fondo, pero no se utiliza como recurso permanente e inseparable a la práctica, se acaba produciendo un inevitable deslizamiento: el paso de la subjetividad de la acción didáctica al subjetivismo o, dicho de otro modo, el paso de una ciencia práctica a una práctica sin ciencia. Está claro que toda acción didáctica, al encontrarse inmersa en la particularidad de un contexto y estar implicados en ella unos agentes concretos, requiere siempre respuestas diferentes y, en este sentido, subjetivas. Pero el hecho de que el tratamiento sea diferente no excluye que parta de unos principios generales de acción que se encuentran vinculados a un modo u otro de entender la Didáctica y el currículum. Por eso, cuando esto no se tiene claro, la acción didáctica se reduce no ya a la subjetividad del agente, sino a un subjetivismo con tintes relativistas, en el que la decisión -que implica valorar la situación a la luz de los principios que le dan sentido- se convierte en una simple opción -que, con vocación igualitaria, hace depender las elecciones de las preferencias de los actores.

Como resumen de lo ya dicho, podemos afirmar que sabemos que los diferentes enfoques didácticos y curriculares tienen detrás concepciones diferentes del carácter científico didáctico. De ahí que de una profunda comprensión, o no, de los principios epistemológicos que guían una determinada concepción de la acción didáctica, se deriven intervenciones didácticas o pretensiones en el ámbito práctico que puedan considerarse dotadas, o no, de un soporte didáctico científico.

Para poder entender las diferentes tradiciones y enfoques que se han gestado en los ámbitos didáctico y curricular, es imprescindible tener en cuenta, como sabemos, la distinción realizada por Dilthey en el siglo XIX entre Ciencias de la Naturaleza y lo que él llama Ciencias del Espíritu. Dilthey escribe de las Ciencias del Espíritu que «tienen por objeto la realidad histórico-social» (Dilthey, 1966, p. 39) y sostiene que, mientras las Ciencias de la Naturaleza pretenden dar una explicación del mundo para dominarlo, las Ciencias del Espíritu sólo quieren comprender su objeto. De ahí que también resulte de vital importancia la diferencia entre explicación y comprensión, que ha estado presente en el debate epistemológico posterior. A partir de la distinción entre dos modos de concebir la ciencia según su objeto -predecible la naturaleza

e impredecible el ser humano- el debate, en ocasiones, ha derivado hasta el punto de cuestionar la unidad o no de la ciencia, en función de una metodología cuantitativa en el caso de las Ciencias de la Naturaleza o cualitativa en el de las Ciencias Humanas o las Ciencias del Espíritu. A este respecto, resulta muy atinada la afirmación de Apel:

A mi juicio, la unidad de la ciencia no descansa en el supuesto de un modo de plantear los problemas -o método que sea constitutivo del objeto-, sino en la unidad de la pretensión de verdad y de su posible resolución en el discurso argumentativo (Apel, 1985, p. 114).

Si estamos de acuerdo con Apel y consideramos que el diferente modo de plantear los problemas deja intacto el carácter científico del análisis riguroso de un problema, independientemente de si se ha utilizado una u otra metodología, resulta vana la discusión acerca del empleo de un método u otro. El auténtico problema al abordar una realidad, en nuestro caso, una realidad educativa, radicará en determinar el tipo de racionalidad medios-fines (en estas páginas defenderemos que hay dos) que mejor se adapta al análisis de dicha realidad. Ello nos permitirá combinar ambos métodos sin complejos de infraciencia. De hecho, las últimas interpretaciones de los tres enfoques didácticos clásicos (el positivista, el interpretativo y el crítico), apuestan por considerar que la incompatibilidad entre dichos enfoques es demasiado simplista, y abogan por su complementariedad (Bolívar y Salvador Mata, 2004, p. 196 y pp. 210-213).

Aun partiendo de la base de que es necesario tener en cuenta aspectos positivos de los tres enfoques, nos encontramos con la exigencia de saber cuál es la concepción epistemológica latente en ellos. En el siguiente epígrafe, se abordará esta cuestión desde la perspectiva del tipo de relación teoría-práctica que subyace en cada uno de ellos. Desde este momento, anticipamos nuestra posición afirmando que entendemos que dicha relación es bidireccional, y que se desarrolla de manera que ambos polos de la relación se perfeccionan gracias a la aportación del otro componente.

En estas reflexiones, asumimos como punto de partida (Bolívar, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata, 2004, p. 411) que la acción didáctica, por ser intencional, debe estar orientada a fines valiosos y, en cuanto racional, ha de responder a tres exigencias: estar planificada; adecuarse a las necesidades del alumno y al contenido y contexto; y estar controlada en su desarrollo y resultados. La primera y la tercera exigencia pueden adaptarse sin problemas a una consideración tanto lineal como circular de la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, la segunda exigencia no es posible en una relación unidireccional entre teoría y práctica, puesto que ni las nece-

sidades del alumno, ni las variables contextuales están definitivamente dadas. Por tanto, toda planificación cerrada con un planteamiento práctico meramente aplicativo no dejaría margen posible a las circunstancias imprevisibles originadas como consecuencia del cambio permanente de los factores mencionados. Esto nos lleva lógicamente a defender la necesidad de entender que, en la acción didáctica, no es posible separar la teoría de la práctica considerándolas como dos momentos consecutivos, ya que, la mayor parte de las veces, no se puede pensar en teorías que no hayan sido pensadas o mejoradas a partir de la práctica, ni en prácticas que no se encuentren sustentadas en teorías.

Llegados a este punto, es oportuno que nos cuestionemos: ¿Qué es la Didáctica? ¿Qué actividad le es propia según su naturaleza? Y podemos responder que la didáctica, como disciplina científica, pretende explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje e intervenir en ellos. Con esta concreción estamos definiendo que es una actividad intencional y, por tanto, exclusiva del ser humano y, por otra parte, que se ocupa del desarrollo de la persona. Hemos concretado en la Didáctica lo que sucede en todo proceso racional, que tiene dos dimensiones que coinciden con las dos características epistemológicas de la Didáctica. La dimensión explicativa respondería a la representación que hace nuestro intelecto del mundo: comprendiéndolo, interpretándolo, explicándolo, e investigando y elaborando teorías sobre él. La dimensión práctica, la intervención, consistente en transformar, cambiar e interpretar mediante un proceso cíclico en el que interactúan la representación y la acción. De modo que podríamos decir que la relación entre la teoría y la práctica responde a la realidad antropológica del ser humano, que le impulsa a representar para intervenir intencionalmente y a reflexionar sobre la acción para establecer correlatos en la economía del pensamiento.

Tres tradiciones en didáctica desde la relación teoría-práctica

Las tradiciones de las que hablaremos a continuación no tendrán una estricta correspondencia con los clásicos enfoques curriculares -tecnológico, interpretativo o práctico, y crítico-, aunque, lógicamente, participan de algunos de sus supuestos. No obstante, el repaso de algunas características de estos enfoques está orientado a analizar cada una de las tradiciones que aquí se explican desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica.

El planteamiento de dichas tradiciones resulta del intento de sistematizar de alguna manera los diferentes modos de abordar la práctica didáctica y la consideración de la teoría, para mostrar que dichos modos se encuentran ligados a unos u otros planteamientos (explícitos o implícitos) que configuran de forma distinta el carácter científico de la Didáctica.

La tradición aplicativa: la linealidad del vínculo teoría-práctica

Según hemos indicado, no se pretende aquí repasar las características del enfoque iniciado por Bobbitt y Tyler, pero se hace preciso recordar algunas cuestiones, para poder explicitar con mayor claridad lo que supone el concepto de «*aplicación*», que es, al fin y al cabo, el eje del poder de atracción de esta tradición.

Esta forma de entender la Didáctica asienta sus bases en el positivismo y, en consecuencia, aspira a contar con normas y principios explicativos del funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entiende la realidad educativa como natural, externa a los sujetos implicados, y, por ello, exige datos empíricos y contrastables –en consecuencia, recibe también el nombre de empírico-analítico–, de modo que dichos datos se puedan evaluar cuantitativamente, entendiendo la evaluación como una forma de control.

El quicio en el que se asienta esta tradición es un tipo de racionalidad medios-fines expresada en términos de causalidad eficiente o de relación causa-efecto. Lo cual pone de manifiesto que se busca la eficiencia, el control y el dominio de los procesos didácticos. Se pretende encontrar unas regularidades al estilo de las Ciencias de la Naturaleza. En éstas, la base de la previsibilidad y el control de los fenómenos se halla en encontrar las causas que provocan unos determinados efectos, de modo que se produzcan invariablemente, dadas unas determinadas condiciones. La tecnología se basa en el control de estas regularidades, de manera que, para poder hablar de tecnología, se requiere una fundamentación científica (al modo de las Ciencias Naturales) de las técnicas empleadas y, por eso, si la tecnología no logra su propósito, no es tecnología, puesto que aspira al control total del proceso y de sus resultados. Y para tener dicho control, es preciso obrar sobre los procesos con la precisión y la regularidad que se observa en los fenómenos naturales. De esta forma, la causa natural del efecto podría ser comparada a los medios necesarios para alcanzar los fines de la acción tecnológica. De ahí la posibilidad de entender la tecnología como una causalidad eficiente artificial, de forma que se tenga un conocimiento pormenorizado de cada una de

las acciones y su secuencia, sin dar margen a lo imprevisible. En consecuencia, tanto los fines, como los medios conducentes a dichos fines han de estar bien descritos y perfilados. Este tipo de racionalidad lleva consigo la aparición de la figura del experto, como autoridad en el conocimiento científico-tecnológico, que aspira a tomar decisiones con criterios de neutralidad.

La preocupación fundamental de esta tradición son los logros de aprendizaje formulados en términos de objetivos conductuales, consecuentemente, el conductismo es la teoría del aprendizaje implicada. Dichos objetivos han de ser formulados previamente, de modo que se produce una separación clara entre la planificación didáctica -la teoría, el diseño de la futura acción- y la instrucción -que constituiría la práctica, el llevar a cabo lo planificado. Una vez que se han diseñado con claridad objetivos y medios, el resto es fácil: se trata de aplicar lo descrito con una supuesta garantía de éxito. En consecuencia, el papel del docente es relativamente sencillo e implica poco riesgo en la toma de decisiones, ya que, básicamente, se limita a implementar las decisiones tomadas por los expertos. Su función, fundamentalmente ejecutora, exige la formación en las competencias necesarias para desarrollar en el aula lo que otros han planificado fuera de ella.

Acerca de esta cuestión, House (1988) señala que la enseñanza y la innovación presentan el planteamiento de ideologías descontextualizadas de espacios y tiempos. Las soluciones son técnicas, multiplicables y se pueden extrapolar a otras situaciones; la capacidad e iniciativa del profesorado y del alumnado pasan a ser una cuestión meramente instrumental, y que conduce al desarrollo del proceso didáctico. Ese menosprecio por los contextos particulares es sustituido por una «teoría de la transferencia», en la que se afirma, que todo puede ser fijado y generalizado a diferentes situaciones didácticas. Su propuesta de neutralidad valorativa no es real, ya que ese mismo planteamiento es un posicionamiento ante la realidad axiológica.

Como consecuencia de todo lo anterior, resulta evidente que la relación entre la teoría y la práctica es claramente lineal, estableciéndose entre ambas, como no podía ser de otro modo, una relación de causa-efecto. Es decir, la virtualidad que tiene la teoría para este enfoque es, precisamente, ser capaz de dirigir la práctica por mera aplicabilidad y con una permanente aspiración de eficacia. Bolívar y Salvador Mata (2004), refiriéndose a esta tradición (que llaman positivista-funcionalista), enfatizan esta idea: «En la investigación didáctica se trata de desarrollar teorías que expliquen causalmente cómo funciona la enseñanza e investigaciones aplicadas que -a partir de dichas teorías- puedan, según una lógica instrumental, aumentar la eficacia de la acción» (p. 199). Cuando estos autores se refieren a la explicación causal, hacen alusión, como otros muchos, a lo que aquí hemos llamado causalidad eficiente.

Es preciso señalar que, en la mayor parte de las ocasiones, en la bibliografía didáctica, se produce un deslizamiento de la parte al todo, y se considera que sólo existe causalidad cuando se habla de relación causa-efecto (desde un planteamiento conductista). Hay que recordar que el término «causalidad» alude a la razón de ser de algo que sucede. Dicha razón puede vincularse con el sentido, tal y como se verá en la tradición creativa, de acuerdo con la que, según se ha dicho líneas atrás, la causa se identifica con el motivo para actuar de una determinada manera, lo que no tiene por qué entenderse como el origen de un efecto. Un efecto sólo es tal cuando se vincula con una causa que lo provoca, siempre dadas unas condiciones, cosa que no ocurre ni siempre, ni necesariamente cuando hablamos de los motivos del obrar. De éstos podemos extraer consecuencias (no efectos), pues la imprevisibilidad de las acciones fruto del obrar humano hace que nada se produzca siempre de la misma manera, ni se pueda predecir con la misma regularidad y seguridad que el efecto seguido de una causa en el orden físico. En lo referente a este tema, se ha pronunciado Fenstermacher (1994) cuando se refiere a la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, atribuyéndole una naturaleza semántico-transitiva. «Si entendemos que en la base de todo sistema metodológico-didáctico se halla una determinada concepción de enseñanza, convendremos que el concepto de enseñanza se halla en íntima relación con el concepto de aprendizaje, y que aprender, en cuanto proceso inmanente al alumno, determina la concepción de enseñanza, tanto en el sentido normativo como entitativo del ser que lo recibe y de la cultura que le es referente, por lo que el «acto didáctico» es una realidad contingente, que se actualiza y determina en función de los tres indicadores aludidos: naturaleza de la Ciencia Didáctica, realidad ontológica circunstancial del profesor/alumno y realidad cultural. Enseñar y aprender son dos términos correlativos, pero no causales, en el sentido determinista de la expresión» (Pérez Ferra, 2003, p. 126).

La relación lineal entre causa y efecto o entre teoría y práctica en el enfoque tecnológico se encuentra directamente conectada con el paradigma de investigación proceso-producto. El método preferente de investigación de este paradigma es la «observación sistemática en el aula», que consta de dos fases: en la primera, se identifican patrones estables de comportamiento que definan estilos docentes y, en la segunda, se establecen correlaciones entre dichos patrones y el rendimiento académico de los alumnos. Así, el comportamiento del profesor es la variable independiente y el rendimiento del alumno la variable dependiente. Existe una tendencia a establecer una relación de causalidad eficiente entre ambas variables, de la que resulta un esquema simple y unidireccional. La consecuencia más clara de este esquema es que la variable

dependiente, es decir, el rendimiento del alumno, se considera un mero efecto de la variable independiente, que es vista como la causa, con lo que asume un carácter pasivo, y se convierte en el producto resultante de la actividad del método docente.

En esta tradición, no se considera como algo diferenciador el contexto, ni otras variables y, por eso, resulta una acción didáctica demasiado estandarizada que tiende a homogeneizar y desatiende las diferencias individuales. En esta misma línea, se encuentra el llamado modelo telegráfico de comunicación didáctica (Winkin, 1984), simplificación del modelo de Shannon. Como sabemos, este modelo, que ha tenido durante muchos años un gran peso en la enseñanza, entiende la comunicación didáctica como un proceso lineal en el que el emisor, que es el docente, envía unos mensajes (los contenidos de la enseñanza) a los discentes, que actúan como receptores. Cualquier cosa que pudiera distorsionar el mensaje no es considerada relevante o significativa en el proceso de comunicación, sino que se entiende como un simple «ruido» que estorba el proceso. Lo paradójico de este procedimiento es que, en aras de una comunicación eficaz, se hace inviable atender a los frecuentes desajustes que se producen en la comunicación y que son, precisamente, los indicadores que permiten tomar el pulso al proceso.

En un artículo sobre la Didáctica en los últimos veinticinco años, Zabalza advierte la necesidad de no juzgar un enfoque desde otro enfoque, lo que impide una perspectiva completa de la evolución entre ellos y hace perder de vista «cada uno de los momentos de la “conversación” en sus correspondientes parámetros situacionales» (Zabalza, 1998, p. 57). Si bien es cierto que el planteamiento de cada enfoque toma su sentido de la tradición en la que se encuentra inserto y responde a unas necesidades puntuales, aquí se hace necesario valorar cada una de las tradiciones desde la perspectiva actual, sin olvidar las indudables aportaciones que ofrecieron en cada momento.

Teniendo en cuenta lo anterior, y valorando esta tradición a la luz de la comprensión del reto que actualmente supone para la Didáctica el poder responder a la variedad de contextos y variables que configuran situaciones complejas y permanentemente nuevas, se pueden formular reparos significativos que ponen de manifiesto la dificultad para situar la concepción analítico-positivista a la hora de fundamentar la Didáctica como ciencia. Entre los reparos que mencionamos podrían hacerse, estaría su análisis orientado a la formalización, que hace que la estructura sea excesivamente rígida y se utilice un lenguaje formalista más propio de la lógica. Ciertamente es que la concepción neopositivista ha sido utilizada desde las diferentes síntesis que Quintanilla (1979, 1980 y 1981) hace de Piaget, Kuhn, Lakatos y Bunge, y que se emplearon, en su momento, como planteamientos críticos en nuestro contexto próximo hasta bien entrada la

década de los años setenta. Precisamente, debido a ese papel crítico que ha desempeñado el neopositivismo en décadas anteriores de nuestro contexto científico, se confundieron en su momento contextos y tradiciones científicas.

Los aspectos señalados en este análisis (que no tienen pretensión de totalidad, sino que pretenden presentar algunas líneas generales para la interpretación de esta tradición) ponen de manifiesto que una concepción lineal, aplicativa, entre teoría y práctica, no permite entender la acción didáctica como una acción creativa. No obstante, como tendremos ocasión de comprobar al finalizar la presentación de la tradición siguiente, una acción no es más creativa por desvincularse de la necesidad e importancia de la teoría y de una planificación que oriente el proceso.

En el terreno práctico, es arriesgado y perjudicial para la acción didáctica quedarse únicamente con la «conclusión aplicativa» de esta tradición, pues, al olvidarse o desconocer debidamente los supuestos epistemológicos que la guían, surge una función docente que podríamos denominar «el docente mecánico». Éste demanda un recetario que le resuelva el enfrentamiento cotidiano con los problemas prácticos. Esta concepción docente hereda de la tradición aplicativa la creencia de que existen unos expertos que han de decir lo que se ha de hacer, y asume un papel pasivo respecto a la teoría y activo en lo relativo a la práctica. Por eso, cuando no hay recetas, la solución viene de la dinámica ensayo-error o de dejarse llevar por las experiencias de otros. Con esto no estamos negando la necesidad de dominar ciertas técnicas que pueden ser muy útiles y necesarias. Lo preocupante es el hecho de considerar que aquello para lo que no existe una técnica eficaz no tiene importancia, apartándolo de nuestra consideración o dejándolo en manos de la «improvisación artística» (como sucedáneo del verdadero arte), en lugar de plantear que pudiera hacer falta profundizar en las variables que originan el problema.

La tradición creativa: la preeminencia de la práctica

En esta tradición didáctica, la teoría queda relegada a un segundo plano respecto de la práctica. Se puede relacionar con el enfoque interpretativo y crítico, con el cual las diferencias son menores que las que mantienen ambos con el enfoque tecnológico.

En el enfoque interpretativo, es relevante la influencia de las ideas de Gadamer y su profundización en la hermenéutica ontológica, del pragmatismo de Dewey y Peirce, de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de la sociología del conocimiento. Schwab (1969) fue el primero que se rebeló contra el enfoque anterior, cri-

ticando que el currículum se apoyara excesivamente en la teoría y reivindicando que la práctica es fundamental. Entre los autores que destacan en esta tradición se encuentran, por ejemplo, Eisner (1987), Stenhouse (1984, 1987), Elliott (1990, 1993) y Reid (1979a, 1979b, 1981).

Este enfoque es llamado también práctico, interpretativo-simbólico y deliberativo, y, como sabemos, surge del cuestionamiento radical de los presupuestos del enfoque tecnológico, asume la subjetividad del entendimiento y considera la discontinuidad de lenguaje de quienes son los sujetos de aprendizaje, ya que sostiene que, en el lenguaje, no hay nubosidad de sentido, sino una apropiación articular que se lleva a cabo de acuerdo con experiencias vistas de aprendizaje, concretas y particulares. De ahí que se sustente en una psicología de base cognitiva con una visión constructivista del aprendizaje y entienda el currículum como resultado de la interpretación de la práctica escolar. Defiende, asimismo, que no es posible regular de forma científica –en el sentido positivista del término– los procesos de enseñanza-aprendizaje y que no se puede someter a control tecnológico el comportamiento humano. Así, este enfoque enlaza con la perspectiva de las Ciencias Humanas y sustituye la metodología cuantitativa por la cualitativa. De este modo, más que explicar los procesos mediante relaciones causa-efecto, pretende llegar a comprenderlos, por lo que se les concede más importancia que a los resultados. Esto lleva a que la evaluación no se entienda ya como un elemento de control, sino de comprensión, y esté orientada a la mejora.

La clave de la tradición creativa es la aportación de la hermenéutica (Soria, 2002) como método que asume lo cotidiano, la experiencia vital, como un factor determinante en la consideración científica de los contextos humanos. Asume, precisamente, lo que rechazan las ciencias empírico-analíticas: los complejos de sentido que se asientan en la práctica y que están enraizados en las tradiciones que la nutren.

A diferencia de lo que algunos sostienen, en estas páginas, defendemos que en esta tradición también se puede hablar de racionalidad medios-fines, aunque del tipo causalidad final –que es, junto a la causalidad eficiente, material y formal, uno de los tipos de causalidad contemplados clásicamente (Brugger, 1983, pp. 93-94). La razón de la postura que mantenemos se debe a que la acción humana sí tiene una razón de ser, pues de otro modo no tendría sentido la decisión, la deliberación humana, entendida como un proceso por el que una persona elige una u otra acción (medios) y un modo u otro de realizarla con vistas a unos fines, siendo éstos, por tanto, la razón de ser de su obrar. A esto se le llama causalidad final, y consiste en intentar descubrir y comprender el sentido de las acciones, pretensión que Dilthey atribuía a las Ciencias del Espíritu.

En la tradición creativa, por lo tanto, también es posible hablar de causalidad, y, por consiguiente, ésta no exclusiva de la tradición aplicativa –más vinculada con la estructura epistemológica de las Ciencias Naturales. La diferencia radica en que la causalidad final se refiere a la comprensión de la intención efectiva del obrar como sentido último del mismo, sólo accesible, desde dentro de la acción, por medio de la interpretación. En cambio, la causalidad eficiente, propia de la tradición aplicativa, se basa en la observación externa de los sucesos entre los que busca encontrar una relación. A nuestro entender, desde la perspectiva del conocimiento didáctico, el pensamiento de Gadamer pone el énfasis en el carácter dinámico de la comprensión, en el modo en que el entendimiento varía a través del tiempo, lo que nos situaría en la centralidad de la naturaleza de la Didáctica como ciencia, su carácter intencional, la necesidad de innovación y de indagación. Y esto es posible en la medida que las experiencias previas van matizando nuestra percepción de la realidad. En relación con el tipo de causalidad exigible a las ciencias sociales, Apel escribe:

Weber exige que los motivos con sentido comprensibles se indiquen en las ciencias sociales *también como causas* de la acción porque, en caso contrario, es imposible «atribuir causalmente» las acciones a los agentes, o atribuirlos con seguridad. Ahora bien, esta misma exigencia puede interpretarse todavía como una exigencia de la *comprensión*, porque los motivos con sentido comprensibles, que resultan causalmente eficientes, no son causas en el sentido de la contingencia lógica de las leyes naturales –como mostraremos– sino, en cierto modo, causas comprensibles teleológicamente, en el sentido de que pueden atribuirse causalmente a las acciones intencionadas (Apel, 1985, p. 103).

Es especialmente relevante la vinculación que Apel realiza en este texto entre «causas de la acción» y «motivos con sentido comprensibles», que más adelante acaba denominando también «causa final»: «Una causa que deba poder entenderse a la vez como *motivo* de una acción, ha de tener la estructura de una «causa final» (causalidad propositiva) *atribuible al hombre*» (Apel, 1985, p. 107).

Lo que el enfoque interpretativo pretende al tener esto en cuenta y aplicarlo al ámbito didáctico es llegar a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto en el que tienen lugar, y admitir influencias externas al aula y al sistema escolar en su conjunto. La importancia del planteamiento didáctico no recae ya en los objetivos, sino en las actividades de aprendizaje que se realizan durante el proceso. En consecuencia, la función del docente ya no es aplicativa, no actúa como ejecutor

de las prescripciones administrativas de los expertos, sino que ha de asumir una función más activa como investigador y analizador de situaciones para poder tomar decisiones antes y durante el proceso. A diferencia de lo que ocurría en la tradición anterior, en la tradición creativa –que se hace eco del enfoque práctico o interpretativo– el énfasis no recae sobre el diseño o la planificación previa, sino sobre la fase de implementación o desarrollo. Por tanto, se parte de un planteamiento didáctico más flexible y abierto, y se basa la praxis en la reflexión.

Esto cambia por completo la visión acerca del papel docente en el aula, puesto que permite un alejamiento de prácticas rutinarias de simple aplicación de lo ya sabido y promueve la creatividad que exige cada nueva acción didáctica ante la variedad de agentes y contextos posibles o, simplemente, debido a la incorporación de una pequeña diferencia en el sistema del aula. Además, precisamente es la peculiaridad de cada nueva situación lo que hace posible la innovación –una innovación que, cuando se pretende la aplicación «eficaz» de técnicas, resulta poco menos que imposible. No es que estas técnicas no sean necesarias o útiles –que lo son–, sino que, simplemente, resultan insuficientes. En esta línea, Lourdes Montero (1990, p. 252) propone utilizar los descubrimientos del paradigma proceso-producto, aprovechando el conocimiento científico disponible, pero de forma que dichos descubrimientos puedan ser reinterpretados en nuevos contextos y adaptados –y no mediante la simple aplicación– a éstos. En este sentido, los paradigmas acerca de la mediación y lo ecológico se encuentran en una mayor sintonía con esta tradición, ya que se distancian del esquema lineal del anterior.

Si las Ciencias Humanas buscan comprender el sentido de las acciones, la tradición creativa da mucha importancia a que el alumno encuentre significados que iluminen su proceso de aprendizaje. La comunicación es así el eje central del proceso y una fuente de innovación que se desarrolla desde la práctica. Si, en la tradición aplicada, el modelo de comunicación didáctica imperante es el llamado modelo telegráfico, en la tradición creativa, cobra relevancia el modelo orquestal, que trata de expresar una interacción entre docente-discentes más circular que lineal. Por otra parte, asume la reciprocidad, el *feed-back*, característico de los modelos sistémicos, pero considera que el aula es un sistema abierto en permanente interacción con el medio. Winkin afirma que «la analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender cómo puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decirse que constituye el origen o el fin de la misma» (Winkin, 1984, p. 24). Llevado a la comunicación didáctica, no se podría ya decir que el emisor es el docente y que el trabajo de los alumnos es la interpretación adecuada del mensaje de aquél, sino que

tanto uno, como otros participan en una comunicación en la que son sucesivamente emisores y receptores. A partir de esto, la tarea más urgente es intentar minimizar en la medida de lo posible las diferencias en la comprensión de los mensajes para evitar interpretaciones que afecten negativamente a la comunicación, y para eso están los procesos de *feed-back*.

Tomando como referencia los presupuestos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, algunos autores sostienen que la verdad es fruto del consenso entre los participantes de un diálogo en el que se construyan significados interpersonales. Así, la acción didáctica sería una selección cultural interpretada y construida por sus protagonistas, de manera que no viene dada de una vez por todas, sino que va conformándose en el proceso de práctica, reflexión y corrección de errores. No obstante, se puede afirmar con Rodríguez Rojo (2002) que «no satisface el afirmar que la verdad se consigue simplemente por consenso intersubjetivo, pues los sujetos, las personas individuales, se pueden equivocar» (p. 124). Es especialmente importante matizar esta cuestión, ya que se encuentra estrechamente ligada a los presupuestos de la teoría constructivista del aprendizaje.

Cuando se habla de la verdad como «construcción», no puede hacerse en sentido fuerte, puesto que se estaría invalidando el conocimiento mismo como capacidad de comprender una realidad «extramental». Si se niega la existencia de ésta, confinándola a la pura construcción mental, la comunicación no sería posible, porque las distintas construcciones subjetivas no tendrían un denominador común que hiciera posible la comprensión de lo designado por otro. Así, la «construcción» de significados que llevan a cabo los alumnos no puede partir de cero, sino que se realiza a partir de lo que podríamos llamar un «soporte semántico» ya construido por otros. No estamos, por tanto, hablando de construcción de significados en sentido estricto, sino de una construcción representativa del objeto, significativa para quien se enfrenta a dicho objeto por primera vez. Lo que estamos diciendo es que lo que un alumno «construye» no es ni la realidad, ni el significado, sino su propia representación del significado, de la semántica compartida. Esta representación personal es necesaria en tanto el significado carece de valor para mí si no me posibilita el acceso a una referencia común. En la teoría hermenéutica de Gadamer, dicha referencia forma el sustrato de la tradición.

Una de las críticas que se hacen al enfoque interpretativo es que descuida la repercusión de las condiciones sociales, puesto que da por supuesto que la comprensión de los significados ha de llevar necesariamente a un cambio. Esta opinión proviene del enfoque crítico, que considera que el enfoque interpretativo se queda corto y

pretenderá superar lo que considera una deficiencia del mismo, pero asumiendo las líneas básicas de una tradición basada en la mejora de la práctica desde la reflexión a partir de la propia práctica.

El enfoque crítico asume muchos presupuestos del enfoque anterior, pero también tiene en cuenta los planteamientos de los miembros de la Escuela de Frankfurt, entre los que destacan Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, con su Teoría de la Acción Comunicativa; la Teoría de la Resistencia de la Sociología Crítica, expuesta por autores como Apple y Giroux; y la Teoría de la Educación de Freire, caracterizada por su fuerte contenido antropológico-social. Estas tres corrientes influyen de manera determinante en la tendencia curricular crítica entre cuyos seguidores se puede mencionar a Carr, Grundy, Kemmis y Popkewitz, entre otros. Algunos autores defienden que, puesto que la acción humana es inseparable de la ética, las Ciencias Humanas no pueden conformarse con la descripción e interpretación de grupos y acciones humanas, sino que han de adoptar una postura comprometida con la realidad social que investigan. Y este compromiso no se reduce a la ineludible relación de convivencia con quienes se encuentran implicados en el contexto estudiado, sino a un compromiso político de reforma y concienciación social, un interés de emancipación. Esta es la idea de fondo de este enfoque, de modo que, no conformándose con comprender e interpretar los contextos, tiene como finalidad última lograr la transformación social a través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. En consonancia con esto, el papel docente se ve ampliado, y su función ya no es, simplemente, interpretar una realidad, sino que se convierte en intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum. Se exige que dicha negociación se dé entre los implicados, y se problematiza el qué, el para qué y el cómo del cambio, de tal manera que se produzca una participación igualitaria de sus miembros en la toma de decisiones políticas, sociales, económicas y culturales (Ferrada, 2001, p. 109).

En este enfoque, la preeminencia de la práctica ya no se basa exclusivamente en la importancia de la acción comunicativa de los implicados en la acción didáctica y el descubrimiento de nuevas oportunidades de acción, sino que adquieren especial relevancia las posibilidades que la acción comunicativa ofrece para el cambio, para la transformación social, a través de la crítica ideológica. Además, aunque pretende superar las limitaciones de enfoques anteriores, es preciso, siguiendo sus propias indicaciones, asumir también una postura crítica respecto a él. Si bien es verdad que, teóricamente, aborda cuestiones de innegable interés, desde el punto de vista de su desarrollo, una práctica cien por cien crítica se encuentra con algunos problemas. A continuación, apuntamos, muy brevemente, tres de ellos.

En primer lugar, en la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas (1997) plantea el problema de la verdad a un nivel discursivo, de manera que pueda alcanzarse en el diálogo un «*consenso racional*». Pero la cuestión es que dicho consenso sólo puede alcanzarse en una «*situación ideal de habla*» que exige que los participantes tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos (abrir el discurso, replicar o intervenir), problematizar cualquier cosa que se diga, y poder emplear actos de habla representativos (actitudes, sentimientos o deseos) y regulativos (mandar, permitir o prohibir). En definitiva, se exige un diálogo «libre de dominio» que, en la práctica, nunca puede darse, precisamente, por las condiciones sociales que denuncia el enfoque crítico. Por eso, este enfoque no sólo es utópico en las primeras edades –como denuncia De la Torre (1993, p. 130)–, sino que puede funcionar sólo como ideal regulativo, puesto que nunca los participantes en el debate tienen unas condiciones sociales, culturales e intelectuales equiparables que les permitan alcanzar un consenso racional, entendido tal y como lo propone Habermas.

En segundo lugar, hay que reconocer que el compromiso político y moral con la mejora de las condiciones sociales existentes es tarea de todo ciudadano. Lo que podría ser más discutible es que sea tarea efectiva de la escuela, de los docentes y de la acción didáctica. Una cosa es que la escuela promueva mediante el currículum unos valores y una cultura que contribuyan a formar buenos ciudadanos que reformen la sociedad, y otra muy distinta es que la propia escuela y los docentes sean los activistas del cambio, pues la escuela es un ámbito pre-político. El convertir la acción didáctica en una acción netamente política supone manipular a unos sujetos en formación, y la influencia propia de la acción didáctica derivaría hacia un adoctrinamiento de cuño fácil.

En tercer lugar, es preciso observar que si no se plantean unos fines educativos que no sean objeto de transformación permanente, la emancipación y el cambio constante acaban por ser autorreferenciales. Una vez lograda (si fuera posible) la emancipación de las condiciones existentes, se crearían inmediatamente otras, ligadas a nuevos intereses ideológicos, y de las que, si lo que se pretendiera es ser coherentes con una actitud crítica radical, habría que luchar por emanciparse. De ahí, que la emancipación no se entienda como un medio para el desarrollo personal, sino como principio y fin de la actividad didáctica, aunque ni siquiera tenga un contenido claro, porque su esencia es la constante negación de lo existente. Sólo hay algo de lo que el enfoque crítico no se puede emancipar, y es de la propia estructura ideológica emancipadora (Sierra y Arizmendiarieta, 2000a, pp. 95-104). En consecuencia, el currículum no se podría entender como búsqueda de la mejor selección de cultura, sino como una pura acción política formal.

En la tradición aplicativa, hablábamos de una perversión en la función docente, el «docente mecánico», que se manifiesta cuando se olvidan o desconocen los supuestos epistemológicos que la nutren. Del mismo modo, en la tradición creativa, contamos con la figura del «docente tertuliano». Esta función se asume al ensalzar una creatividad mal entendida, al considerar que la importancia de los procesos y las actividades pueden justificar desarrollos improductivos desde el punto de vista del contenido, pero llenos de atractivo formal para los alumnos. Además, cuando no se profundiza lo suficiente en las teorías interpretativas, en las teorías de la acción comunicativa o en la crítica ideológica, entre otras, pueden adoptarse, en ocasiones, posturas de conciliación y consenso en el aula fáciles y poco exigentes, cuando los actores aún no están maduros para lo que se les pide. Entonces, el docente no asume ya una función de intérprete, ni siquiera actúa como político y transformador social, sino que se convierte en moderador (parcial o imparcial, que es lo de menos en este caso) de las distintas opiniones y creencias para las que aún no se ha formado el juicio crítico.

La tradición reflexiva: la circularidad del vínculo teoría-práctica

La relación entre teoría y práctica ha sido el tema central que nos ha impulsado a realizar una revisión por las tradiciones que hemos denominado aplicativa y creativa.

Tenemos que recordar que una de las limitaciones de la tradición aplicativa se deriva del hecho de que es un error pensar que pasar del conocimiento teórico al conocimiento práctico de las acciones que hemos de realizar únicamente tenemos que trasladar los principios teóricos a la situación concreta, puesto que eso supone reducir al máximo la riqueza de los procesos didácticos que siempre sorprenden por la particularidad originalidad del contexto o de una de sus variables. Por el contrario, el ámbito práctico siempre tiene en cuenta los factores peculiares de una situación concreta que la teoría ni considera, ni puede considerar en su totalidad. La que hemos llamado tradición creativa se da cuenta de la importancia de dichos factores, pero, al centrarse casi de modo exclusivo en los procesos, descuida, en parte, la necesidad de planificar en función de unas determinadas finalidades. La excesiva importancia que se concede al desarrollo de las actividades hace que se dejen de lado los objetivos y las finalidades, lo cual implica que, si bien se aprovechan oportunidades de aprendizaje, a veces, se puede perder un poco el sentido último de los procesos.

Es preciso reconocer que la planificación y el conocimiento teórico acumulado constituyen un punto de referencia inexcusable, aunque no pueden regir de modo

absoluto el desarrollo de la acción didáctica si se quieren tener en cuenta las posibilidades que, a veces, ofrece lo imprevisto. Por eso, aquí, se apuesta por una relación de circularidad, entendida de tal modo que la teoría no se vea relegada por el primado de la práctica, ni la práctica mantenga una relación de dependencia respecto a la teoría. Por lo tanto, es necesario hablar de una relación de interdependencia, que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta a aquélla. Para ello, hemos de considerar, a la luz de las teorías con que contamos, los nuevos factores que aporta la situación práctica para, de este modo, mejorar la teoría, e, igualmente, tenemos que adaptar la teoría a la nueva situación práctica, en la que nos guiamos por una teoría generada, justamente, a partir de una situación particular (Sierra y Arizmendiarieta, 2002, pp. 231-243). De esta forma, el movimiento que ha de producirse en el vaivén entre la teoría y la práctica recuerda al «círculo hermenéutico», si lo consideramos como método de comprensión en el que se produce un juego entre tradición e intérprete que no acaba nunca. Éste ha de avanzar sentidos del texto que interpreta, que serán paulatinamente revisados y matizados a medida que se logre una comprensión más completa (Campos, 1999). Al mismo tiempo, dicha comprensión se ensancha al completarla con los sentidos que el intérprete añade. Con este telón de fondo, en la acción didáctica, la teoría funciona como un texto dinámico en el que se puede profundizar, y que puede revisarse y hacerse más comprensivo, a partir de la interacción permanente con las interpretaciones parciales de la práctica didáctica. Ello tiene la peculiaridad de que dichas interpretaciones o lecturas forman parte del mismo texto que, al mismo tiempo que las ilumina y da sentido, puede ir clarificándolo o corregir sus posibles incorrecciones.

Nuestro planteamiento, que aboga por la complementariedad de la teoría y la práctica, enlaza con la ya tan conocida distinción de Schön (1992, pp. 33-41) entre «conocimiento en la acción», «reflexión en la acción» y «reflexión sobre la reflexión en la acción». Como sabemos, la «reflexión en la acción» no supone un proceso diferente y separado de la acción en realización (del «conocimiento en la acción»), sino que dicha acción se reconduce sobre la marcha. Estos dos tipos de conocimiento de los que habla Schön se pueden relacionar con el «saber hacer» propio de la práctica. Diferente es ya la «reflexión sobre la reflexión en la acción», que se produce a posteriori, una vez realizada la acción, y cuya valoración puede orientar la acción futura. Cuando, a partir de la «reflexión sobre la reflexión en la acción», somos capaces de explicitar el proceso, estamos hablando ya de un «saber cómo hacer», es decir, de un tipo de conocimiento teórico.

En la relación teoría-práctica propia de la acción didáctica, es preciso conjugar lo sabido -aprendido de acciones pasadas- con lo nuevo e inesperado propio de la acción presente, pero de manera que ésta pueda añadir un *plus* al conocimiento anterior y

posibilite una reformulación y una revisión constantes de las teorías –lo que en modo alguno supone anularlas. Más bien se trata de relanzarlas proyectándolas hacia el futuro mediante la fusión de la teoría ya asentada y los factores que aporta la práctica en realización. Esto posibilitaría una innovación permanente que sin romper con lo anterior, reflexionaría sobre ello teniendo en cuenta los nuevos datos, oportunidades y problemas que surgen con la situación en curso.

La complementariedad entre teoría y práctica a la que nos referimos no ha de entenderse, en modo alguno, como la superación de contrarios propia de la dialéctica. Es decir, no se trata de sustituir unas teorías por otras a partir de la incorporación de nuevas situaciones prácticas, de manera que se produzca una especie de «ascenso» en el engranaje teórico que implique construir teoría sobre la destrucción de la anterior. La complementariedad que proponemos supone una articulación de la teoría y la práctica que se hace posible como consecuencia de un incremento en la comprensión, permite reorientar e innovar a partir de lo existente, y no anula, sino que añade y completa. La finalidad última es llegar, gracias al contacto permanente con la práctica, a formular teorías cada vez más comprensivas de la acción didáctica, y cuya potencialidad explicativa sea capaz de integrar los diferentes matices que dicha acción va adquiriendo.

Como alternativa al «docente mecánico» y al «docente tertuliano» se reivindica la función de «docente analista». La resolución de situaciones nuevas y problemáticas requiere algo más que respuestas estándar. Por eso, cuando hablamos de la formación en competencias, tan de moda, nuevamente, tenemos que entender que están dotadas de una capacidad reflexiva que implica el dominio no sólo de las respuestas, sino también de la capacidad para considerar y analizar las preguntas y los problemas a la luz de las implicaciones teóricas que subyacentes. Este tipo de docente exige que pensemos seriamente en una formación inicial y permanente que dote de recursos intelectuales y herramientas teóricas capaces de facilitarles una tarea que ellos puedan dirigir de principio a fin. Del mismo modo, al reivindicar tan frecuentemente que los docentes sean profesionales reflexivos, a menudo se considera que, en el movimiento reflexivo, el objeto es la práctica, considerada principio y fin de la «re-flexión». Se olvida que «la cosa», el objeto sobre el que se flexiona, ha de ser la mencionada articulación teoría-práctica, y que ambas constituyen un binomio inseparable. No es la teoría la que enfoca e ilumina la práctica, ni la práctica la que marca la pauta o vuelve sobre sí misma en un movimiento envolvente, sino que ambas actúan conjuntamente, como las dos piernas al caminar. Si una falta o tiraniza a la otra, se produce inevitablemente una cojera o disonancia epistemológica que genera más problemas de los que soluciona.

De acuerdo con lo afirmado por Apel, abogamos por una propuesta de complementariedad/mediación entre las tres tradiciones: «El planteamiento genuinamente hermenéutico guarda, a mi juicio, una relación de complementariedad con la objeción propia de la ciencia natural y con la explicación de acontecimientos. Ambos planteamientos se excluyen y, precisamente por ello, se complementan entre sí» (Apel, 1985, pp. 105-106), sin que ello suponga obviar que «habría que contraponer explicación a comprensión; porque, de un lado, permite afirmar que la referencia objetiva de cada grupo de ciencias es diversa: varía de las Ciencias de la naturaleza a las Ciencias humanas y sociales; y, de otro, porque según sean las ciencias, cambian los intereses internos del conocimiento científico» (Pérez Ferra, 2000, p. 31).

Conclusión

Si entendemos la acción didáctica de un modo científico –y no como una suerte de, en el mejor de los casos, afortunadas ocurrencias–, teoría y práctica han de enriquecerse mutuamente, de manera que ambas estén presentes simultáneamente, bien sea en una acción planificada, bien en una respuesta nueva a un problema no previsto. Pero, para que esta simbiosis sea posible, es necesario ser consciente de la epistemología –los supuestos teóricos– que sustenta cada nueva decisión. De otro modo, la eficiencia de la acción (no entendida exclusivamente en términos propios del tecnicismo) dependería de la suerte o de una intuición basada en el instinto, lo que, en cualquiera de los dos casos, conllevaría la imposibilidad de una explicación o comprensión racional. Una vez más, hay que advertir que la defensa del conocimiento de la epistemología y de una progresiva profundización en ella no pretende evitar –puesto que no sería deseable– la incertidumbre ante lo nuevo, ni tiene como objetivo la eliminación de la también necesaria –en cuanto inédita– dimensión artística de la acción didáctica. Esta defensa aspira, únicamente, a lograr una mayor y mejor comprensión de las situaciones, y una conciencia mayor de las razones que avalan la constante toma de decisiones en la acción didáctica, de modo que se evite la práctica de «tics», técnicas o rutinas desprovistas del sentido que las alimenta y justifica. A este respecto, estamos con Eisner cuando afirma:

Es importante advertir que la fría racionalidad y la búsqueda del mejor método es una caricatura de la ciencia. La práctica de la ciencia es en sí misma un

arte impregnado por la pasión. Dependiente de la imaginación, repleta de incertidumbre, y a menudo motivada por el reto y la alegría del trayecto. No es la aplicación de consabidas rutinas que los profesores fueran a utilizar como un modo de funcionar en la clase (Eisner, 2002, p. 379).

Cuando la epistemología no está viva y sólo ha servido para generar una serie de «recetas infalibles» a las que recurrir en casos de emergencia, acaba convirtiéndose en un pesado lastre, en algo que sirvió en un determinado momento, pero que ya no es más que un decorado de fondo que no aporta nada a la escena. Por el contrario, cuando pensamos que la acción didáctica, como caso particular de un campo de conocimiento rico en matices, ha de ser fruto de una renovación constante –no por mera fijación del cambio, sino con la finalidad de progresar día a día en la mejora de los procesos didácticos–, entonces, la epistemología se convierte en la «herramienta» más útil y necesaria para abordar la práctica cotidiana con luces nuevas que iluminen territorios inexplorados o descubran nuevos rincones en caminos ya transitados.

Cuando la teoría pretende ejercer el control absoluto del proceso, la práctica se vuelve rutinaria y sin relieve, y se desatienden las múltiples peculiaridades que plantea permanentemente la acción didáctica. Pero, cuando la teoría –dependiente de un determinado sustrato epistemológico– se olvida y la práctica se convierte en su propia guía y pretende orientarse a sí misma, ésta se vuelve intuitiva y estéril, pierde el rumbo y acaba secándose y originando graves rupturas en la lógica de la acción didáctica. O, peor aún, deriva hacia situaciones de ficticia innovación que carecen de una base sobre el que innovar y, por tanto, acaban dando lugar a fuegos de artificio pasajeros e improductivos que brillan un momento y acaban dejando más oscuridad de la que había al inicio. Por otra parte, otro tanto sucedería con una teoría que fuese lugar común y exclusivo «de» y «para» la especulación. En ese caso, se caería en un ejercicio nominalista estéril, y la teoría se convertiría en un instrumento sofisticado, insustancial y apriorístico que sólo se desacreditaría a sí mismo, y que crearía confusión acerca su eficiencia y su verdadero sentido.

En este artículo, hemos pretendido poner de relieve la necesidad de contemplar que la epistemología en la acción didáctica ha de estar presente de modo permanente, no sólo como la consideración distante de diferentes teorías o la percepción de que lo «especulativo» (con cierto tinte despectivo) es sólo un terreno improductivo propio de quien vive alejado de la realidad, sino también como una simbiosis de teoría y práctica en constante interacción, una simbiosis viva y que es potencialmente más fecunda en la medida en que la cultivemos sin miedos ni prejuicios.

Referencias bibliográficas

- APEL, K. O. (1985): «La “distinción” diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de “mediación” entre ambas», en *Teorema*, XV, 1-2, pp. 95-114.
- BOBBITT, L. (1918): *The Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- BOLÍVAR, A.; SALVADOR MATA, F. (2004): «Conocimiento didáctico», en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. 1. Málaga, Aljibe, pp. 195-215.
- BOLÍVAR, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SALVADOR MATA, F. (2004): «Objeto de la Didáctica», en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. 1. Málaga, Aljibe, pp. 401-416.
- BRUGGER, W. (1983): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder.
- CAMPOS, M. (1999): *El debate Habermas-Gadamer: Hermenéutica y crítica de la ideología*. Material policopiado.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.
- DILTHEY, W. (1966): «Introducción a las Ciencias del Espíritu», en *Revista de Occidente*, pp. 37-193.
- EISNER, D. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- EISNER, E. W. (2002): «From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 375-385.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994): «The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching», en L. DARLING HAMMOND (ed.): *Review of research in education*. Washington, AERA, pp. 3-56.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- GADAMER, H. (1984): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- (1997): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HOUSE, R. E. (1988): «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural», en *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): «Teorías curriculares», en O. SÁENZ BARRIO (dir.): *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, pp. 89-111.
- MEDINA RIVILLA, A. (2002): «Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico», en A. MEDINA RIVILLA; F. SALVADOR MATA, (coords.): *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, pp. 68-75.

- MONTERO MESA, L. (1990): «Comportamientos del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, pp. 249-271.
- PÉREZ FERRA, M. (1995): «Las actitudes en el proyecto curricular de centro», en M. PÉREZ FERRA y otros (coords.): *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- (2000): *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona, Aljibe.
- (2003): *Proyecto docente e investigador de acceso a Cátedra de Universidad*. Inédito. Jaén, Universidad de Jaén.
- QUINTANILLA, M. A. (1979): *Problemas epistemológicos del reduccionismo biologicista en las creencias del hombre*. Salamanca, Sígueme.
- (1980): *El problema de la racionalidad tecnológica*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- REID, W.A. (1979a): «Schools, Teachers, and Currículum Change: the Moral Dimension of Theory-Building», en *Educational Theory*, 29, 4, pp. 326-336.
- (1979b): «Practical Reasoning and Currículum Theory: in Search of a New Paradigm», en *Currículum Inquiry*, 9, 3, pp. 187-207.
- (1981): «The Deliberative Approach to the Study of the Currículum and its Relation to Critical Pluralism», en M. LAWN; L. BARTON: *Rethinking Currículum Studies*. London, Croom Helm, pp. 160-185.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (COORD.) (2002): *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SALVADOR MATA, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR BOTÍA, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vols. 1 y 2. Málaga, Aljibe, 2004.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- SCHWAB, J. (1969): «The Practical: a Language for the Currículum», en *School Review*, 78, pp. 1-23.
- SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA, B. (2000): «Entre fines y metas. Revisión de algunas cuestiones curriculares», en *Aula Abierta*, 76, pp. 95-104.
- (2002): «La formación reflexiva del Practicum: un eje de la articulación teoría-práctica», en *Magister*, 18, pp. 231-243.
- SORIA, A. S. (2002): *El interés práctico en el movimiento autoformativo del hombre y la sociedad*. Material policopiado.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

WINKIN, Y. (1984): *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1998): «De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años?», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2, pp. 51-71.