

Análisis del internalismo metadidáctico: una perspectiva socio-didáctica

Analysis of metadidactic internalism: a socio-didactic perspective

Susana Gómez Redondo

email: susana.gomezr@uva.es

Universidad de Salamanca / Universidad de Valladolid. España

Juan R. Coca

email: juancoca@soc.uva.es

Universidad de Valladolid. España

Resumen: En este artículo iniciamos una reflexión sobre los posibles pilares epistémicos de la metadidáctica. El objetivo es obtener una especie de configuración de un *corpus* epistémico propio para la didáctica general y para las didácticas específicas, que pueda ser compartido e identificativo de tal conocimiento. Con ello se pretende sentar los cimientos de una justificación epistémica que sirva de base a previsible estrategias didácticas, lo más adecuadas posible, para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta ocasión, partimos de analizar el internalismo en el ámbito de la didáctica, pero desde una perspectiva socio-didáctica. Identificaremos en qué consiste la metadidáctica como teorización sobre la didáctica, la investigación en torno a ella y las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* didáctica. Entendemos que la búsqueda de una justificación epistémica es imprescindible, y que el condicionante social no puede ser excluido del conocimiento educativo. Por tanto, hablar de condicionante social no implica necesariamente aludir a un externalismo epistémico. Tras estudiar qué tipo de justificación plantea la perspectiva del internalismo, comprobaremos si esta tiene algún tipo de viabilidad y coherencia completa o parcial en la metadidáctica. Finalmente, concluiremos que la ciencia didáctica presenta elementos internalistas. No obstante, huiremos tanto de la exclusión epistémica como de una hipertrofia teórica, que no ayudarían al desarrollo de la didactología y su aplicación.

Palabras clave: epistemología; internalismo; metadidáctica; didáctica; socio-didáctica.

Abstract: In this article, we initiate a reflection about the possible epistemic pillars of metadidactics. The objective is to obtain a kind of configuration of a proper epistemic *corpus* for general and specific didactics, which can be shared and identifiable of this knowledge. This intends to land the foundations for an epistemic justification that serves as a basic to foreseeable didactics strategies, as appropriate as possible, for the teaching-learning process. On this occasion, we start analysing the internalism in the field of didactics, but from a social-didactic perspective. We will identify the traits constituting metadidactics, such as theorization about didactics, research about itself and metacognitive capacities present in didactic *episteme*. We understand that the search for an epistemic justification is essential, and that the social conditioning cannot be excluded from the educational knowledge. Therefore, to speak about social conditioning doesn't necessary imply an allusion to an epistemic externalism. After studying what kind of justification internalism perspective poses, we will check if it has any kind of viability and plenty or partial coherence in metadidactics. Finally, we will conclude that didactics science presents internalist elements. However, we will avoid both epistemic exclusion and theoretical hypertrophy, which would not help to a development of didactology and its application.

Key words: epistemology; internalism; metadidactics; didactics; social-didactics.

Recibido / Received: 04/03/2017

Aceptado / Accepted: 23/07/2017

1. Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo básico el análisis del internalismo en el ámbito de la didáctica, pero desde una perspectiva socio-didáctica. Partimos de la premisa de que el conocimiento educativo no puede, en ningún caso, obviar el condicionante social y teórico, proveniente de otros ámbitos del conocimiento humano, en el que se encuentra inmerso. Ahora bien, esto no quiere decir que la sociedad sea extrínseca al proceso del conocimiento y, por ende, hablar de condicionante social no implica, indefectiblemente, hacer mención de un externalismo epistémico. Por esta razón, es básico estudiar qué tipo de justificación plantea la perspectiva epistémica del internalismo y comprobar si ella tiene algún tipo de viabilidad y coherencia completa o parcial en la *metadidáctica*.

Para lograr dicho objetivo estudiaremos primero qué es la justificación epistémica para, posteriormente, indagar en las explicaciones internalistas de la justificación en didáctica. Finalmente conoceremos si este es un enfoque epistemológico viable en las ciencias de la educación. Pretendemos, básicamente, reflexionar sobre los posibles pilares epistémicos de la didáctica.

Antes de continuar identificaremos en qué consiste la metadidáctica. Esta es una teorización sobre la didáctica y sobre la investigación que se ha venido realizando en relación al conocimiento y a las capacidades metacognitivas presentes en la *episteme* didáctica. A nuestro juicio parece obvio que el docente no solo es coautor y correceptor del texto aulario, sino también un hermeneuta que lo interpreta. A su vez, el docente es un científico que guía procesos didácticos teóricos y aplicados. Esta tarea implica pensar el aula como texto a interpretar y espacio de reflexión e investigación (Ballesteros *et al.*, 2001; Camps, 2001; Gómez Redondo y Coca, 2017). Desde esta perspectiva, el aula se configura como un entorno en el que constantemente se produce un flujo comunicacional condicionado por lo social y por el proceso didáctico (socio-didáctica), que tiene que ser constantemente interpretado (hermenéutica). Este flujo aulario se configura según procesos teórico-

prácticos que pueden ser analizados a través de la metadidáctica para evaluarlos y mejorarlos (Gómez Redondo y Coca, 2017).

Hablamos, por tanto, de una suerte de configuración de un *corpus* epistémico propio para la didáctica general y para las didácticas específicas, que pueda ser compartido e identificativo de tal conocimiento. Con ello se busca sentar los cimientos de la justificación epistémica, la cual sirva de base a previsible estrategias didácticas, lo más adecuadas posible, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación es un trabajo teórico que asume la perspectiva integracionista desarrollada por Ferrater Mora (1983). En base a ello, los autores de este trabajo consideramos que un trabajo epistemológico como este necesita de un análisis documental multidimensional. En él buscaremos ahondar en trabajos complementarios que permitan indagar en el concepto de justificación epistémica para, desde ahí, estudiar la presencia del internalismo en la didáctica.

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

Ahora bien, antes de comenzar a desgranar el tema que nos ocupa es conveniente tener presente que, a nivel epistémico, el contexto educativo no es sencillo. En este sentido, Schraw & Olafson (2002) consideran que en el sistema educativo conviven tres entornos epistemológicos: el realista, el contextualista y el relativista. El primero asume que el conocimiento se adquiere gracias a un procedimiento de transferencia experta a través de un fenómeno educativo pasivo. El segundo, el contextualista, considera que los docentes son facilitadores, y que colaboran con los estudiantes para que estos construyan, de manera compartida, su comprensión del entorno. Por último, los relativistas consideran que los estudiantes son independientes y crean su propio conocimiento de manera autónoma. Estas páginas no van a entrar a debatir, con detalle, este triángulo epistemológico. Nos situamos en la base del mismo estudiando y analizando el fundamento del conocimiento didactológico. Ello implica, por tanto, que nuestro trabajo pretende hacer un análisis de los fundamentos que asientan el edificio de la didáctica. No se persigue, entonces, mostrar aplicaciones didácticas o posibles vinculaciones con las mismas. Esta investigación epistemológica linda con aspectos ontológicos del fenómeno educativo y –como resulta obvio– estudiará qué aspectos que tienen asidero interno en el ser humano permiten afirmar que el conocimiento didáctico es, por lo menos en parte, epistemológicamente internalista.

2. Justificación epistémica

Las creencias epistémicas necesitan de un *justificador* para poder afirmar que están justificadas epistémicamente. Según Grimaltos e Iranzo (2009), dicho *justificador* es aquel hecho, propiedad, estado o condición que hace que sea adecuado configurar o mantener una creencia epistémica.

La noción de justificación es básica en la configuración del conocimiento de cualquier disciplina científica. Desde una perspectiva convencional, el desarrollo del conocimiento se basa en la elaboración de «creencias verdaderas justificadas» (Steup, 2008). Este autor parte de la expresión tradicional de justificación en filosofía, a saber: 's' conoce 'p' si 'p' es verdadero y 's' tiene una justificación (J) para creer 'p'. Por lo tanto, el papel principal que tiene la justificación en el desarrollo del conocimiento consiste en asentar los pilares del edificio de la verdad gracias a la aproximación a esta a través de la verosimilitud de las creencias de 's'. Esta consideración general relaciona la justificación de nuestra creencia con la verdad del conocimiento adquirido. De este modo, podríamos inferir, si hacemos un planteamiento en negativo de tal enunciado, que si nuestras creencias epistémicas no están justificadas correctamente no podremos saber si 'p' es verdadero. Entonces nos cuestionamos si sería posible, a nivel metadidáctico, transmitir o conducir a los estudiantes por un conocimiento del que no tenemos la seguridad de que sea verdadero.

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

La justificación epistémica es una propiedad normativa o evaluativa que comparte con esas propiedades generalmente tres características importantes. Es *superveniente*. Su atribución es *universalizable*. Y *se rige por principios*. Es superveniente, porque cuando se aplica a una creencia (o similar), deben existir propiedades más básicas de esa creencia, de modo que cualquier creencia con tales propiedades sea igualmente epistemológicamente justificada. Su atribución es universalizable porque si una creencia es epistemológicamente justificada, entonces cualquier creencia similar a esa creencia en todos los aspectos relevantes estaría igualmente epistemológicamente justificada. Y se rige por principios porque la justificación epistémica de una creencia debe siempre derivarse de ciertas propiedades intrínsecas o relacionales de ella, de modo que cualquier creencia similar a ella con respecto a todas esas propiedades debe estar igualmente justificada. Se implica, pues, un principio que gobierna la justificación epistémica haciéndola consecuente con las propiedades antecedentes de la creencia (Sosa, 1991, pp. 86-87).

Según lo que acabamos de exponer, un determinado conocimiento justificado – según la concepción epistemológica tradicional– será lo que nos permita materializar

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

el edificio de la verdad. Ahora bien, creer que algo es verdad no es suficiente para decir que se sabe (Iranzo, 2012). No obstante, el valor que presenta la justificación dependerá –como parece bastante evidente– de su vínculo o aproximación a la idea de verdad. De hecho, afirma Habermas (2011, p. 238) que pese a que «la verdad no puede reducirse a la coherencia y a la aseverabilidad justificada, debe haber una relación interna entre verdad y justificación». Parece, entonces, que el concepto de verdad (o su aproximación) y el concepto de justificación presentan una relación más o menos estrecha. El problema con el que nos encontramos ahora proviene de la existencia de gran cantidad de teorías sobre la verdad, que Nicolás y Frápolli (1997) diferencian de la siguiente manera: estarían las teorías de la correspondencia (Tarski, Putnam, Davidson, Carnap, Austin, etc.), las teorías pro-oracionales (Ramsey, Strawson, etc.), las fenomenológicas (Husserl, Ortega y Gasset, Ricoeur, Zubiri, etc.), las hermenéuticas (Heidegger, Gadamer, Foucault, etc.), las coherenciales (Neurath, Hempel, Rescher, etc.), las pragmáticas (Peirce, Haack, Rorty, etc.) y las intersubjetivas (Apel, Habermas, Lorenz, etc.).

Estas diferentes teorías tienen maneras distintas de establecer sus procesos de justificación de la verdad. En este trabajo no podemos analizar todos los posibles tipos de justificación inherentes a las diferentes teorías de la verdad. Como hemos indicado, simplemente nos preocuparemos de aquel tipo de justificación epistémica denominada *internalismo*. Esta perspectiva puede ser dividida en *internalismo simple* e *internalismo de estatus* (Grimaltos e Iranzo, 2009). El primero hace referencia a que el justificador se encuentra situado en lo interno de la mente de la persona. El segundo considera que nada puede ser un justificador a menos que la persona sea o pueda llegar a ser «consciente» de que efectivamente lo es. De cualquier manera, el internalismo radica su concepción de la justificación en la racionalidad (Kelley, 1991). Entonces la justificación es un concepto normativo, basado en unos estándares epistemológicos que nos permiten llegar a conclusiones verificables.

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

3. Internalismo

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

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

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

Este autor establece también una serie de dicotomías en las actuales perspectivas epistémicas. Por un lado estaría el *fundacionalismo* y el *coherentismo*. El primero, de manera muy resumida, considera que la justificación epistémica deriva, en última instancia, de las creencias «fundacionales», cuya justificación no depende de la justificación de otra creencia o, si se prefiere, no deriva de una serie de relaciones de coherencia, acuerdo o apoyo mutuo entre creencias (BonJour & Sosa, 2003). Es decir, los enfoques fundacionalistas o fundamentistas afirman que la justificación de cualquier creencia nos remite, forzosamente, a un conjunto de creencias básicas, cuya justificación se asienta en una serie de propiedades intrínsecas a dichas creencias (p.e. su auto-evidencia) (Pinto, 2004). En cambio, el coherentismo, como se habrán imaginado, supone que un sistema de creencias deberá estar justificado a través de su coherencia interna y, por tanto, gracias a la relación de justificación del conocimiento de dicho sistema (Pinto, 2004).

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

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

El internalista, entonces, es aquel que acepta aquellas creencias que tienen buenas razones para ser verdaderas. Si no fuese así, repetiríamos, se aceptaría una creencia en ausencia de tal razón, no se buscaría la verdad y, por lo tanto, tampoco se enseñaría. Se podría decir, en tal caso, que aceptar esto es epistémicamente irresponsable (BonJour, 1980). El problema de esta perspectiva epistémica, según nos muestran Grimaltos e Iranzo (2009), está en si no se apela a algún factor objetivo (u objetivable). En tal caso, según estos autores, careceríamos de un

criterio que permita discriminar cuándo algo constituye evidencia/justificación de una determinada creencia.

De hecho, BonJour (2009, p. 28) es muy consciente de que el sentido común o la intuición sobre casos particulares son parte esencial y central de la base de nuestra comprensión y de la delimitación de conceptos como el concepto de conocimiento. A lo que nosotros añadimos que el sentido común y la intuición también son importantes en la didáctica (Moreno, 2011; Novoa, 1999; Talanquer, 2010). Esto supone una concepción científica en la que elementos que no son propios de la racionalidad epistémica también son incorporados por los docentes en su quehacer como científicos de la educación. Por ello podemos considerar que las ciencias de lo educativo no presentan una racionalidad tan acotada a lo estrictamente tecnocientífico. A nuestro juicio elementos propios de la sabiduría tradicional (oralidad, experiencia, etc.) también intervienen en la comunicación didáctica, pero este aspecto no podemos considerarlo en esta ocasión.

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

4. Aproximación a la metadidáctica

Los estudios sobre la metadidáctica han tenido un gran empuje en los últimos años (Adúriz-Bravo, 2001; D'Amore et al., 2007; Fernandez Huerta, 2003, González Ibarra, 2004; Puig y Salabarría, 2013; entre otros). Estos estudios, de un modo u otro, conciben la metadidáctica como un tipo de análisis «superior» que estudia, permítasenos decirlo así, la didáctica de la didáctica. Es decir, sería una didáctica de segundo orden. Ahora bien, estas ideas preliminares tienen que ser matizadas.

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

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

Entendida etimológicamente, la ciencia de la didáctica consiste en el proceso de enseñanza, pues proviene del término didáctico que en griego, διδακτικός, significa enseñar en sentido general. Dado que enseñar y aprender reclama la interacción de

los agentes implicados, Medina (2009) se refiere a la definición literal de didáctica en su doble raíz de *docere* y *discere*. La didáctica, en cuanto ciencia y arte que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y «amplía el saber pedagógico y psicopedagógico» (Medina, 2009, p. 7), contendría a nuestro juicio a la pedagogía (la cual etimológicamente hace referencia al griego παιδίον *paidíon*, que significa «niño» y ἄγωγός *agōgós* «guía, conductor»; es decir, aquel que guía a un niño). De ahí que la metadidáctica pueda ser concebida como un meta-proceso educativo.

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

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

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

Como es evidente, la perspectiva metadidáctica a la que hemos aludido anteriormente introduce elementos psico-socio-antropológicos, que completan esta delimitación del saber de la enseñanza. Ahora bien, si consideramos que la educación es un concepto que contiene, por un lado, los elementos más prácticos y aplicativos, mientras que, por otro, también contiene el desarrollo de la cultura entendida ésta como *Bildung*, entonces podría tener sentido la afirmación de que la educación es preservadora y transmisora de la *bildung*.

Pues bien, como exponen Puig y Salabarría (2013), la metadidáctica va a ser el marco epistémico en el que diferentes ciencias y ámbitos del saber se ponen en contacto para realizar varios fines. A saber, en primer lugar la metadidáctica estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel macro-lógico (teórico), a nivel meso-lógico (contextual) y a nivel micro-lógico (subjetivo). Es decir, se ocupa de estudiar la epistemología de primer orden desarrollada por las diferentes ciencias de lo educativo. De ahí que las distintas ciencias del ámbito educativo sean analizadas por ella. Todo ello dentro de este contexto de investigación socio-educativo teórico-empírico. Por todo esto, la metadidáctica es una disciplina científica compleja y de segundo orden.

Una vez establecido qué es la metadidáctica y cuál es el enfoque altermoderno socio-didáctico en el que nos vamos a enmarcar, es el momento de analizar si la metadidáctica presenta elementos internalistas. Esto implica que nuestra investigación se centrará, exclusivamente, en comprender qué tipo de justificación epistémica opera en la metadidáctica y qué particularidades presenta la alter-racionalidad como planteamiento metadidáctico, pero siempre desde una concepción internalista. No es el momento, por tanto, de estudiar cómo la metadidáctica mejora la toma de decisiones de los científicos de la educación. Esto excede la intención de esta investigación y dejamos estas cuestiones para posteriores trabajos.

5. Internalismo metadidáctico

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

Recordemos que la concepción internalista afirmaba que la justificación de las creencias epistémicas está basada en inferencias internas desarrolladas en la mente de las personas. La concepción externalista, en cambio, considera que la justificación de tales creencias es externa a la mente humana.

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

Como resulta evidente, la didáctica comenzó, como muchas otras ciencias, partiendo de un principio internalista, y concediéndole gran relevancia a los elementos internos de nuestra mente. Además, el internalismo centra su interés en los procesos metodológicos, en los enunciados epistémicos, en los marcos conceptuales, en los análisis racionales, en las teorías y en el progreso científico.

Por lo tanto, los factores internos del conocimiento se encuentran circunscritos al ámbito lógico-conceptual (Martini, 2011). Para el internalismo, existen factores sociales que condicionan –en parte– a la ciencia; ahora bien, estos factores externos son independientes de los factores internos epistémicos, que son los que verdaderamente permiten que la ciencia avance y progrese. Esta idea está presente en la sociología de la ciencia mertoniana (Merton, 1984, 2013). De hecho, Merton muestra el proceso de institucionalización inicial de la ciencia gracias a la estima social de la misma en aquella época. Ahora bien, repetimos, ello no afecta a los procesos epistémicos internos de la misma.

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

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

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

Por otro lado, y apoyándose en lo anterior, considera que una perspectiva constructivista (y externalista) rechazaría la posibilidad de todo principio de racionalidad. En este sentido, Dupré (1993) apunta también que afirmar que las creencias científicas podrían explicarse según propósitos, intereses o prejuicios de las personas que hacen ciencia implica negar lo que él denomina *tenacidad de la naturaleza*. Una idea semejante expone Xavier Zubiri, cuando diferencia entre *nuda realidad* y las *cosas-sentido* (Zubiri, 1989). Esta distinción será constituida, para nosotros, por lo real (lo óntico) y la realidad (lo hermenéutico).

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

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

planteamiento internalista, en el que la aproximación didáctica a lo real pueda ser verosímil y, por tanto, analógica y prudencial.

Rechazamos, entonces, una hermenéutica subjetivista extrema, plurívoca y antirrealista. Tampoco admitimos el realismo hipertrofiado, la univocidad y el objetivismo exacerbado. Consideramos que la didáctica y todas las ciencias de la educación son, en realidad, internalistas en cierto grado. Por mucho que uno se considere constructivista, lo real se impone en el proceso educativo. El docente, como mediador, se ocupa de ayudar al discente en el conocimiento de los objetos que este tiene en su entorno. Pero estos objetos son materiales, y la creencia epistémica sobre los mismos termina, de un modo u otro, estando justificada por los elementos intencionales de cada persona (Beuchot, 2011). Esto también lo afirman Colom y Mèlich (1994, p. 59) cuando exponen lo siguiente:

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

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

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

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

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

nuevo, el concepto de integración epistémica, donde la teoría va de la mano de la práctica, y ellas dos de la experiencia vivida y compartida.

6. Conclusión

Al comienzo de nuestro trabajo indicamos que esta investigación tenía como objetivo básico el analizar si en el proceso socio-didáctico existen elementos propios de una epistemología internalista. Esto significa, dicho de otro modo, que se pretendía indagar si existen elementos internos en el docente (en el científico de la educación) que permitan afirmar que el conocimiento didáctico que se produce y se aplica diariamente en el aula, puede tener justificación epistémica en el propio docente.

Desde que nos ocupamos de la investigación didactológica hemos estado reflexionando sobre la existencia de elementos propiamente humanos que intervienen el proceso educativo. Puede parecer que estos elementos provienen exclusivamente de la sociedad y que, en definitiva, implican la existencia de un externalismo didáctico. En parte es cierto.

Ahora bien, el presente trabajo fundamenta la existencia de fenómenos internos al ser humano presentes en desarrollo del conocimiento educativo. Uno de estos elementos fundamentales es la intuición. Este concepto, sobre el que conviene seguir investigando, es el que permite que el docente sea preconsciente de ciertas necesidades en el proceso aulario y en el grupo clase. Todo ello es básico para poder comprobar que existe una justificación interna en el conocimiento didáctico. Una vez establecido que esto es efectivamente así, a través de la propia intuición, fue necesario comprobar si ella tiene algún tipo de viabilidad y coherencia completa o parcial en la *metadidáctica*.

El estudio de la intuición abre las puertas, como hemos visto, a una línea de investigación ontológica y hermenéutica de la didáctica. Se trata, por tanto, de una didáctica de la didáctica, una metadidáctica en definitiva. Una vez establecida una metadidáctica en la que converge un enfoque externalista e internalista será posible volver a examinar la didáctica desde esta nueva perspectiva epistémica. Hablamos entonces de una *metadidáctica integrativa*.

Con este trabajo consideramos que ayudamos a asentar los procesos de desarrollo y avance del conocimiento didáctico desde una perspectiva analógica. Es decir, era necesario fundamentar determinados procesos que ocurrían constantemente en el quehacer aulario pero que parecía que no tenían sentido, o podrían ser considerados como a-rationales, en educación. Establecer que existe una justificación epistémica de la intuición como parte del fenómeno didáctico da asidero epistémico a esas pre-percepciones de los docentes, a la capacidad de pre-ver y pre-sentir a los alumnos que co-participan en el proceso educativo diario. Ahora bien, ello no quiere decir que cualquier idea u ocurrencia del docente pueda estar justificada epistémicamente. Los elementos irracionales dialogan constantemente con los procesos de racionalidad científica, se apoyan mutuamente. Pero, desde esta metadidáctica integrativa, cobran otro sentido.

Esperamos, por último, que este trabajo sirva para mejorar los procesos metodológicos de las ciencias de la didáctica. Es decir, es necesario realizar

una *praxiología* basada en una metadidáctica analógica e integrativa. Con ello consideramos que podemos evitar la didáctica 'operativa' y abogar, por ejemplo, por una didáctica en la que el sentido, el silencio, el conocimiento de sí, etcétera tengan plena significación. Por todo ello, nuestro trabajo no ha concluido sino que acaba de comenzar. Entendemos que esto es así, puesto que este estudio también muestra que hay una parte del desarrollo de las ciencias de la didáctica que no se ajusta a este tipo de justificación epistémica: al internalismo. Por todo esto, en nuestro trabajo epistemológico resulta imprescindible seguir investigando otras aproximaciones, para así conocer adecuadamente el proceso de justificación epistémica de la didactología.

7. Referencias

- Ardúriz-Bravo, A. (2001). *Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis doctoral.
- Bendixen, L. D. & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39, pp. 69-80.
- Beuchot, M. (2011). *Epistemología y Hermenéutica Analógica*. San Luis Potosí: IIIH-UASLP/Editorial Universitaria Potosina.
- Boghossian, P. (2009). *El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*. Madrid: Alianza.
- BonJour, L. (1980). Externalist Theories of Empirical Knowledge. *Midwest Studies In Philosophy*, 5(1), pp. 53-74.
- BonJour, L. (2009). *Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses*. Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Publishers.
- BonJour, L. & Sosa, E. (2003). *Epistemic justification: internalism vs. externalism, foundations vs. virtues*. Malden MA: Blackwell.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Coca, J. R. (2017). La socio-hermenéutica multidimensional como teoría social basada en los imaginarios, la irrealidad y la utopía. *Utopía y praxis latinoamericana* (pendiente de publicación).
- Colom Cañellas, A. J. (1992). El Saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la educación*, 4, pp. 11-19.
- Colom, A. J., & Mèlich, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.

- D'Amore, B., Font, V., & Godino, J. D. (2007). La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Paradigma*, 28(2), pp. 49-77.
- De la Herrán, A. (2008). Didáctica de la creatividad. In De la Herrán, A., & Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 151-175). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Dewey, J. (1968). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dupré, J. (1993). *The Disorder of Things: Metaphysical Foundations of the Disunity of Science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Esteban Ortega, J. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feldman, R. (2006). Bonjour and Sosa on internalism, externalism, and basic beliefs. *Philosophical Studies*, 131, pp. 713-728.
- Ferrater Mora, J. (1983). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Huerta, J. (1990). «Agonía exultante de la Didáctica general. *Adaxe*, 6, pp. 41-61.
- Fernández Huerta, J. (2003). Renacimiento didáctico. *Enseñanza*, 21, pp. 325-344.
- Francisco Carrera, F. J., Gómez Redondo, S., & Bueno, I. (2016). Ontología y Didáctica: Una aproximación híbrida de base prudencial. *Hermes Analógica*, 7.
- Freire, P. (1980). *Educación y concientización*. Salamanca: Sígueme.
- García-Carpintero, M. (2005). Intuiciones y contenidos no-conceptuales. In Grimaltos, T., & Pacho, J. (Eds.), *La naturalización de la filosofía: problemas y límite-* (pp. 109-123). Valencia: Pre-Textos.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- González Ibarra, J. d. D. (2004). Didáctica de la epistemología o metadidáctica epistémica. *Revista mexicana de pedagogía*, 80, pp. 4-10.
- Gómez Redondo, S., & Coca, J. R. Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador. *Enunciación*, 22(1), 14-27.
- Grimaltos, T., & Iranzo, V. (2009). El debate externismo/internismo en la justificación epistémica. In Quesada, D. (Coord.), *Cuestiones de Teoría del Conocimiento* (pp. 33-76). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2011). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 35-45
- Iranzo, V. (2012). Justificación. In Vega Reñón, L., & Olmos Gómez, P. (Eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (pp. 337-344). Madrid: Trotta.
- Kelley, D. (1991). Evidence and justification. *Reason Papers*, 16, pp. 165-179.
- King, P. (2000). Internalismo, externalismo y autoconocimiento. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 32(96), pp. 99-119.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de educación*, 291, pp. 105-127.
- Lacasta, E., & Wilhelmi, M. R. (2010). Deslizamiento metadidáctico en profesores de secundaria. El caso del límite de funciones. In Moreno, M. M., Estrada, A., Carrillo, J., & Sierra, T. A. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 379-394). Lleida: SEIEM.
- Martini, M. (2011). La relación Merton-Shapin a partir del debate historiográfico internismo/externismo. *Cinta de moebio*, 42, pp. 288-301.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (Coords.). (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Merton, R. K. (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid: Alianza.
- Merton, R. K. (2013). *Ensaio de sociologia da ciência*. São Paulo: Editoria brasileira.
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), pp. 26-54.
- Nicolas, J. A., & Frápolli, M. J. (1997). Teorías actuales de la verdad. *Diálogo filosófico*, 38, pp. 148-178.
- Novoa, M. (1999). La intuición estética en la educación. *Adaxe*, 14-15, pp. 369-375.
- Pinto, S. (2004). Coherentismo versus confiabilismo. *Revista de filosofía*, 29(2), pp. 133-151.
- Puig Espinosa, J. S., & Salabarría Roig, M. C. (2013). Una aproximación a la Metadidáctica como epistemología de segundo orden. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(1).
- Romero Pérez, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Talanquer, V. (2010). Pensamiento intuitivo en química: suposiciones implícitas y reglas heurísticas. *Enseñanza de las ciencias*, 28(2), pp. 165-174.
- Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2002). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews». In Khine, M. S. (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer Netherlands, pp. 25-44.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in Perspective: Selected Essays in Epistemology*. New York: Cambridge University Press.
- Steup, M. (2008). The Analysis of Knowledge. In Zalta, E. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Accesible en: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/knowledge-analysis>
- Vera, M., & Morales, F. (2005). Propuesta de un modelo didáctico para la elaboración de un software educativo para la enseñanza del cálculo integral. *Acción pedagógica*, 14, pp. 50-57.
- Zubiri, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.