

INTRODUCCIÓN.

“Every teacher has mind some fuzzy idea of what a real or ideal instructional process is... For each lessons, they construct and produce and learning world that serves as a “life island” for young learners”

Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Se calcula que al año impartimos entre 300 y 900 sesiones de clase y, sin lugar a dudas, detrás de ellas se pretende estimular a los alumnos, resolver los problemas que se plantean, proponer actividades y evaluar los resultados.²

Estas teorizaciones de la práctica, están articuladas difusamente y pueden obedecer a múltiples necesidades emanadas de campos completamente distintos.³ Estas necesidades no son nuevas para los teóricos de la enseñanza. Así, por ejemplo, Herbart estipulaba que si unas experiencias siguen a otras, hay que seguir los pasos que permitan asociar, conectar y crear nuevos conocimientos. En esta misma dirección, durante los 50 en Europa sobre todo, se proponen unos pasos altamente formalizados en los que se destacan la recepción, el procesamiento y la evaluación. La concepción técnica de los 50, se ve criticada en los años 60-70 censurándose los procesos tan formalizados pues, se estima, que son un obstáculo para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se proponen situaciones más intuitivas en las que se cuiden los ámbitos de la percepción, la memoria, la cognición y la pluralidad de resultados. En este mismo periodo se abre con fuerza el ámbito constructivo que preconiza el aprendizaje situado, el afianzamiento de la instrucción, y el aprendizaje compartido, teniendo en cuenta la singularidad que cada situación tiene. Como síntesis de estos procesos se precisa que cualquier modelo debería de disponer de un proceso referencial general y de la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos y control de los mismos.⁴

Igualmente, hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito pedagógico, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas docentes, ni la descripción del “modo mejor de enseñar”. No podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas con las metas cognoscitivas y sociales, con los procedimientos que subyacen a las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio profesor-alumno. La fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad

¹ Oser y Baeriswyl, 2001: 1031.

² Oser y Baeriswyl, 2001

³ Al respecto parece sugerente indagar sobre ¿cómo se construyen?, ¿qué dimensiones teóricas utilizan? ¿cómo se relacionan las actividades de los alumnos con las de los profesores?, ¿cómo priorizan los docentes a la hora de seleccionar los contenidos? ¿cómo resuelven las situaciones de aula? ¿hasta dónde es posible normalizar los procesos? ¿cómo comprender y sintetizar las construcciones individuales de los profesores? ¿cómo perciben los alumnos estos procesos?.

⁴ Oser y Baeriswyl, 2001: 1032

de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características del alumnado. La competencia docente surge de la capacidad de acercarse a niños diferentes creando un medio multidimensional y rico. Así, se necesita diseñar centros de aprendizaje y curricula que ofrezcan a los alumnos una variedad de alternativas educativas que nuestra sociedad necesita desarrollar creando nuevas formas de educación, nuevas oportunidades educativas que sustituyen a los métodos actuales.

Mucha gente cree que la buena enseñanza es algo que se puede reconocer a primera vista aunque sea difícil de explicar y razonar, propiciando la idea de que una enseñanza es mejor que otra sin más matizaciones. La cuestión no es tan sencilla. Existen trabajos de investigación que han abordado el estudio de algunos métodos hallando divergencias precisamente en los objetivos pretendidos. Aunque los resultados de estos trabajos no sean excluyentes, no podemos afirmar la existencia de un enfoque único óptimo, seguro y de objetivos múltiples. La experiencia nos demuestra que ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos. Nuestra tarea consistirá pues, en aportar un medio ambiente de enseñanza en el que poder educar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo. El problema de elegir modelos adecuados de enseñanza es diferente si, en vez de perseguir el modelo único y óptimo, nos concentramos en las posibilidades de la variedad de ellos que nos ofrece la experiencia.

Igualmente, hemos de tener en cuenta que atender a lo personal, pero no a lo social, o a lo informativo, pero no a lo personal es algo que no tiene sentido en la vida del alumno que progresa y aprende. Los alumnos deben mejorar en todos los campos y esto no podemos alcanzarlo desde un único modelo. Por eso, el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos y en la capacidad de usarlos con eficacia. La formación del profesorado debiera recoger esta realidad y preparar a lo futuros profesores en el dominio de un repertorio básico de seis u ocho modelos con los que hacer frente a sus futuras necesidades, creando en ellos la conciencia de la flexibilidad y la creatividad que debe caracterizar el desarrollo de la enseñanza. Desarrollar un repertorio de modelos equivale a desarrollar flexibilidad y competencia profesional, ya que, todo profesor se enfrenta con una amplia gama de problemas, cuanto mayor sea su repertorio de modelos, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar.

La búsqueda de un modelo perfecto que resuelva todos los problemas educativos, está en contra de la realidad educativa del aula, pues, la existencia del modelo único por muy atractivo que este se presente a primera vista, es una utopía, ya que no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, de enseñanza, de alumnos, de profesores,... Los modelos existentes hemos de entenderlos como la base de un repertorio de enfoques alternativos que los profesores pueden usar para ayudar a los alumnos, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos, adaptándolos o combinándolos, en la medida de lo que racionalmente sea posible, a la realidad concreta de su aula.

La utilización por parte del profesorado de un único método, por “bueno” que este sea, genera, desde nuestro punto de vista, más inconvenientes que ventajas, ya que puede provocar rutina y hastío, amen de no alcanzar todos los objetivos y cubrir todas las facetas que la educación tiene. Además, un único modelo desarrollará sólo unas determinadas capacidades, sin embargo, si utilizamos una variedad de modelos trabajaremos más capacidades, es decir, desarrollaremos una educación más integral. No debemos olvidar que todo aquello que no se halle en el proceso (método) no lo hallaremos en el producto. Esta idea revaloriza del “modo” como realicemos nuestra enseñanza (a veces tan descuidada), afirmando que él mismo tiene un valor intrínseco para la enseñanza del alumno. En este sentido, no podemos ni debemos descuidar,

que lo importante no es sólo que el discente, comprenda, analice, razone, etc..., sino que es esencial para su aprendizaje el “cómo” haya sido trabajado, analizado, razonado, etc., ese contenido.

Así pues, hemos oído hablar muchas veces de la “plasticidad” de la mente humana, de su capacidad de aprendizaje, pero muy pocas veces hemos reparado que esta mente “plástica”, al aprender, construye un “modo” de recogida de conocimiento que será difícil después modificar. Esta idea nos enfrenta a la importancia vital (para el aprovechamiento de la gran capacidad de aprendizaje de la mente humana), de cuidar la construcción de modos de aprendizaje de la mente y que éstos se diversifiquen lo más posible para no conducirla a un callejón sin salida o único.

MODELO DE ENSEÑANZA

Si el profesorado no es ciego (cada instante de su práctica de aula, con mayor o menor grado de explicitación, está basada en sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares o de centro, el papel de los padres, las funciones de la administración, e incluso de hechos más menos cercanos al propio instante de su actuación -más o menos triviales-, que pueden tener un carácter personal, social, estratégico o profesional), *hemos de pensar razonablemente que cada uno de esos periodos de tiempo en los que se convive, o no, en el aula con los alumnos, están inspirados en una abstracción de la realidad, en una simplificación de la misma que mueve, o desanima, a actuar y que no siempre es explícita.* Hemos de pensar razonablemente que existen patrones de referencia, hemos de pensar que no son solamente cuestiones estratégicas, que las hay, sino también razones más profundas que las inspiran que *hemos de remitirlas a estilos de actuación que tienen su referencia en modelos de enseñanza.* Así, mientras los procesos de selección de cultura de los diseños nacionales, autonómicos o de centro y área tienen su referente en el concepto de planificación, **las acciones cotidianas tienen su referente en los modelos de enseñanza.**

En el sentido del párrafo anterior, creo que el término que mejor definiría estas situaciones sería el de modelo.⁵ Una primera aproximación al concepto de modelo sería la de ser “*una representación simplificada de la realidad*”⁶, desde la filosofía vendría definido como “*interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos*”,⁷ igualmente Rodríguez⁸ lo expresa como “*imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es multívoca, pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse*”. Estas definiciones iniciales nos permite profundizar en el concepto considerando que:

- ✓ se trata de una abstracción de la misma,
- ✓ contiene algunas de las dimensiones significativas y esenciales de la realidad,
- ✓ no tiene todas las discriminaciones que podrían hacerse,
- ✓ esas dimensiones están relacionadas de acuerdo con algunas reglas,

⁵ Escudero, (1981); Oser y Baeriswly, (2001); Joyce y Weil, (1985); Joyce, Calhoun y Hopkins (1997); Joyce, Weil y Calhoun, (2002), Rodríguez Neira (1999)

⁶ Escudero, 1981: 9







⁷ Rus, J. 1999: 258.

⁸ Rodríguez, J.L., 1986: 194. siguiendo los trabajos de Helmar Frank (1969).

- ✓ tiene diferentes finalidades,
- ✓ guarda una determinada relación con la teoría, y
- ✓ están abocados a la acción.

Escudero⁹, siguiendo los trabajos de Max Blacks¹⁰, distingue cuatro tipos de modelos: modelos: escala, analógicos matemáticos y teóricos. Los modelos escala constituyen simulacros de objetos reales o imaginarios que conservan proporciones relativas del original. Representan algunos de los rasgos de la cosa sustituida, considerados como más relevantes, y la representación se establece sobre la base de cierta identidad parcial entre el modelo y el objeto representado. Por su parte, los *modelos analógicos* suponen la reproducción, mediante un cambio de medio, de la estructura o configuración de relaciones de un original. El *modelo matemático* expresa tipos de funciones supuestas entre ciertas variables de un fenómeno. Es una especie de modelo analógico etéreo como si las ecuaciones matemáticas se refiriesen a un mecanismo invisible cuyo funcionamiento ejemplificasen. Por su parte, el *modelo teórico* supone la utilización del conocimiento ya establecido en un área determinada para la formalización de un nuevo campo. En este sentido, el modelo teórico introduce un nuevo lenguaje, sugerido por una teoría conocida, pero destinado a un nuevo dominio de aplicación. Entre el campo original y el de nueva aplicación se supone una cierta identidad de estructura que permite la traducción de uno a otro.

De acuerdo con los planteamientos realizados, mi propuesta estaría articulada en tono a los modelos teóricos que deben asumir funciones descriptivas, explicativas y predictivas-orientativas. Sin embargo, no podemos olvidar que, los modelos formulan las regularidades entre los hechos y los acontecimientos que incluyen dejando atrás las peculiaridades que caracterizan cada ejemplo concreto; precisamente por ello, hemos de ser conscientes que esos modelos no se emplearán en aulas arquetípicas sino en *“lugares determinados, con ubicación en el tiempo y en el espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores... las generalidades sobre ciencia, literatura, los niños en general, los niños o maestros de ciertas clases o tipo específico, pueden ser ciertas, pero logran esa posición en virtud de los que dejan de lado.”*¹¹ Así pues, se trata de una abstracción de la realidad totalmente necesaria, pero debe incluir a su vez patrones de traducción que permitan adecuarlos a esas realidades y que a la vez que abstraen la realidad, sean capaces de proporcionar los referentes precisos para su modificación a los niveles, materias, centros, profesores y alumnos ante los que deben describir, explicar y predecir-orientar. Así pues, **un modelo de enseñanza** debería incluir las siguientes dimensiones constitutivas:

-  una determinada concepción del aprendizaje
-  una determinada concepción del hombre
-  una determinada concepción de cultura
-  unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones
-  unos determinados medios para potenciar esas estrategias
-  una determinada vía de interpretación para adecuar-modificar lo anterior a los contextos, entendidos estos como constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor.

Los tres primeros constituirían una estructura profunda, una estructura con unos niveles de prescripción bastante significativos¹² pues incluyen referentes

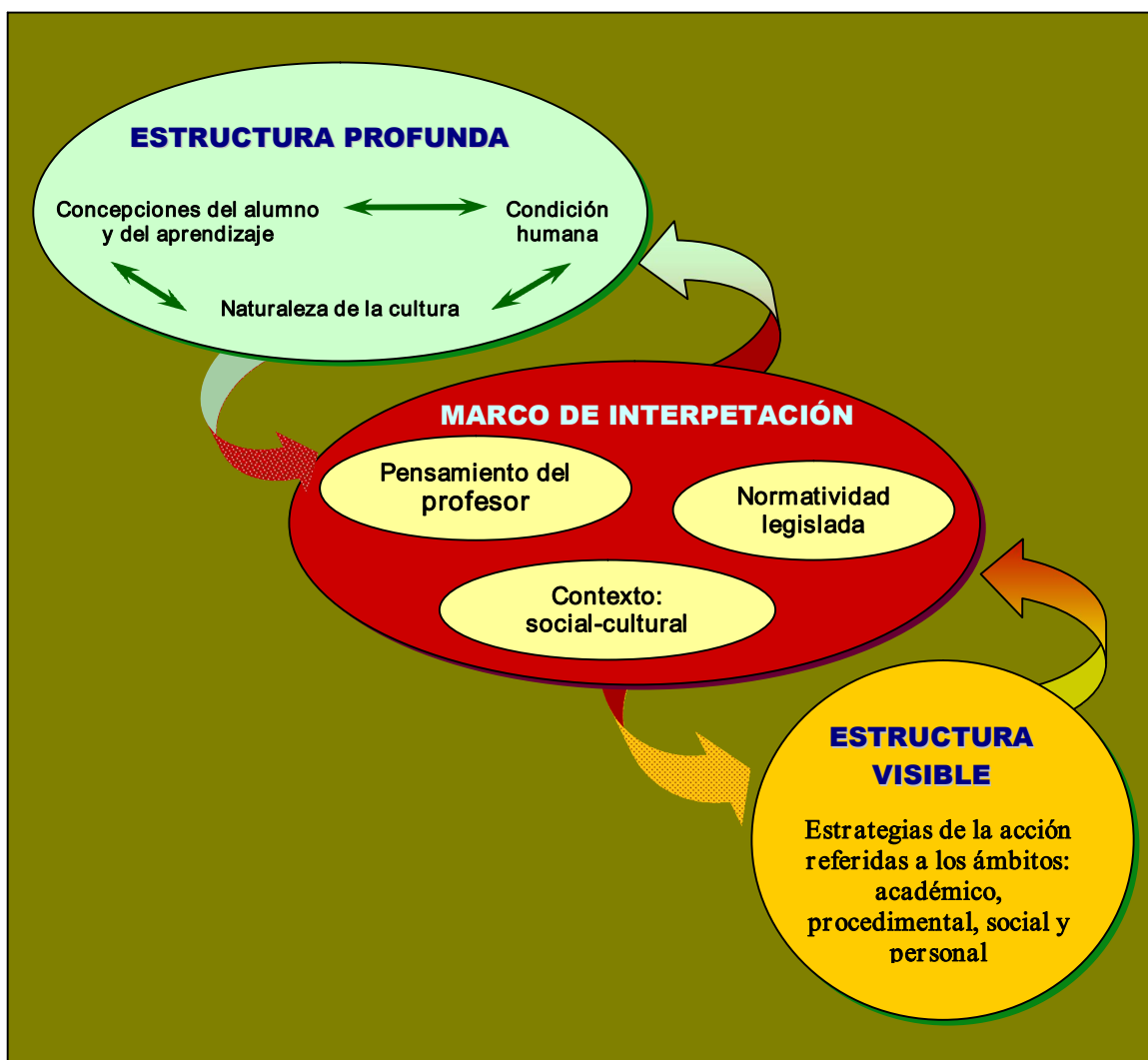
⁹ Escudero, 1981:10-14.

¹⁰ Black, 1967.

¹¹ Schwab, 1983: 203.

¹² En gran medida es lo que Oser y Baeriswly (2001), denominan basic-models, pero aquí la he considerado incluyendo tanto al contenido como a la concepción del hombre.

propositivos vinculados a los por qué y para qué de la educación (la modificación de cualquiera de ellos supone una clara opción por valores diferentes a los que pudiesen ser determinados en sus intenciones originales). El tercero y el cuarto permiten imaginar formas y manera diferentes de alcanzar lo que se pretende y que pueden suponer, dentro de los límites lógicos, alternativas análogas para llegar a iguales o similares intenciones que tanto por los contextos, como por los propios desarrollo de las clases, hacen imprescindibles introducir (en gran medida corresponde a esa dimensión artística de la enseñanza). El último es muy significativo pues constituye la adaptabilidad del modelo, la necesaria retraducción que debe seguir si se trata de primaria o de universidad, si se trata de lengua o de música, si se trata de un centro urbano o rural, si se trata de alumnos motivados o totalmente desmotivados, si se trata de profesores con mayor o menor dedicación a su profesión, si se trata de aulas homogéneas o heterogéneas (el modelo de enseñanza por descubrimiento no es igual matemáticas que para historia, para una clase de primaria que para una clase de Bachillerato, para un aula motivada, que para una aula no muy interesada en los problemas de la educación). Paso brevemente a caracterizar cada una de estas estructuras.



ESTRUCTURA PROFUNDA

Tal y como indicaba es la que incluye los referentes propositivos y contiene los niveles de prescripción mayores en el modelo. En ella hemos de distinguir las concepciones del aprendizaje, la naturaleza del hombre y la naturaleza de la cultura que brevemente las señalo.

a.- Concepciones del aprendizaje. La investigación sobre la enseñanza no puede ser ajena a los procesos de razonamiento y aprendizaje del alumnado. En este sentido, como no podía ser menos, las tendencias y concepciones de la misma han configurado el marco de los trabajos y, por lo tanto, de los esfuerzos por clarificar dicho ámbito. El estudio llevado a cabo por Nuthall pretende una visión actualizada de los mismos y, como es habitual, la siempre polémica y discutida clasificación de los distintos estudios que se están realizando. Partiendo de la base de que los procesos que se generan en las aulas¹³ no pueden ser entendidos hoy como de meras transferencias de unos textos a las cabezas del alumnado, sino como construcciones de las mismas, distinguiré tres grandes concepciones, con todo lo provisional y discutible que pueda serlo, que son la de orientación psicológica, las sociológica y la lingüística o sociolingüística.

Como siempre que se establecen categorías de análisis, sus resultados, en principios excluyentes, lo son más en una dimensión de análisis que real pues, como bien sabemos y salvando y manteniendo las debidas consideraciones acerca de la naturaleza del conocimiento, cada una de estos planteamientos aporta algo acerca del conocimiento de cómo el alumnado aprende, pero es lógico también señalar que dichas concepciones se diferencian y compiten en torno a los temas y formulaciones de ese conocimiento. Así pues daré cuenta resumidamente de estos planteamientos.

La perspectiva constructivista cognitiva mantiene que los alumnos son creadores y constructores de sus propios conocimientos y destrezas. Esta consideración supone interrogarse acerca de cómo llegan a construir esos conocimientos y destrezas. Al respecto señalan que son las actividades y los recursos que se les presentan los que hacen que trabaje la mente del alumno, pero que para que dicha mente trabaje es imprescindible que el alumno decida interpretar y explicar sus experiencias.¹⁴ Pues bien la consecuencia de esa acción interpretativa del alumnado es la creación y construcción de sus conocimientos y destrezas y precisamente esa reestructuración cognitiva de sus concepciones es el aprendizaje. De acuerdo con esa interpretación, la principal preocupación se basa y centra en cómo se produce la construcción del conocimiento en el alumnado. Esta preocupación intenta elucidar cuáles son las variables que intervienen en ese proceso, al respecto se señala que son tres: *las tareas y actividades, los procesos sociales del aula con especial énfasis en las relaciones en los grupos de trabajo y, por último, en el papel que desempeña el profesor.*

La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad defiende que el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales que ocurren en contextos sociales y entre los individuos que los integran, más que en cada uno de ellos mismos como elementos aislados. Para ellos, es más importante que se tenga en cuenta el papel que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura representan en la

¹³ Hemos de entender este término en un sentido amplio y no restrictivo reducido a un espacio físico determinado.

¹⁴ Sin olvidar que dichas experiencias están construidas por sus percepciones y por la función y por la forma de decidir la importancia o no de la institución educativa, así como de sus sistemas generales y los particulares del para superar la enseñanza en general y cualquier materia en particular

cognición y el aprendizaje, pues el conocimiento no se almacenan en la memoria como representaciones mentales incorpóreas y es difícil distinguir a las personas de las actividades y los ámbitos sociales en que actúan. Así pues, se parte de que los procesos de la mente no son universales ni funcionan de forma uniforme en los diferentes contextos sociales y culturales. Más concretamente se consideran que tanto la idea mente, como la de razonabilidad y los conocimientos son, en sí mismos, conceptos culturales profundamente enraizados en los contextos en los que ocurren. Precisamente la adquisición de esos conceptos es lo que hace que cada uno se convierta en miembro de esa comunidad en la medida que los hace suyos y participa en sus decisiones. Distinguen, dentro de la comunidad a los distintos grupos de personas que tienen en común una “experiencia especial en alguna área de práctica cultural significativa”¹⁵ en la que el alumno, como novato, se desarrollará para alcanzar el grado de veterano. Así, para lograr identificar y comprender los procesos cognitivos en los ámbitos comunitarios es necesario reconocer y describir: la participación de las otras personas, de qué forma la cultura estructura y da sentido al entorno en el que se produce la cognición, y las herramientas y las prácticas que conlleva la actividad.

La perspectiva centrada en el lenguaje está referida a aquellas categorías de estudio centradas en la lingüística y la sociolingüística. En ellos se mantiene que el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es a la vez el contenido, el medio del aprendizaje y el razonamiento. Así pues, mantienen que lo que los alumnos adquieren son los géneros de las disciplinas. Esta tendencia distingue tres tipos diferentes de teorías sobre el proceso que se produce en el aula y que se centran en el lenguaje. El interés de la primera es estudiar cómo se negocian los conocimientos y las oportunidades de aprendizaje, y cómo «nacen de la palabra» en el aula (*pretenden identificar de qué modo el lenguaje evidencia la negociación de las funciones, las responsabilidades, las normas y las expectativas mutuas entre profesor y alumno, a la vez que forma parte de todo ello. El lenguaje se emplea para construir una interpretación aceptada por todos de los propósitos, los acontecimientos, las tareas y los contenidos curriculares de cada una de las actividades que se desarrollan en el aula*). La segunda está más relacionada con el punto de vista *sociocultural*, y considera que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan a los conceptos, las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas curriculares (*cada una de las áreas curriculares está formada por una serie de géneros o discursos que contienen los conceptos y las formas de razonamiento del área en cuestión. Lo que los alumnos aprenden en un área curricular determinada no es simplemente un conjunto de conceptos y de principios, sino unas formas de percibir, de razonar y de clasificar las experiencias que están contenidas en el lenguaje; el sistema de símbolos y la tecnología que emplean los expertos en esa área. Desde este punto de vista, se puede definir a los alumnos como «aprendices semióticos», en cuanto participan en el discurso y en las prácticas técnicas y culturales de un área curricular como las matemáticas, las ciencias o la historia*). La tercera perspectiva está centrada en un género lingüístico específico tiene una importancia capital en la cognición: *el género narrativo*. Para estas investigaciones, dicho género es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia.¹⁶ (*Los alumnos habitan en una cultura oral y empiezan a utilizar las estructuras narrativas que experimentan en su comunidad para organizar y comprender su mundo desde temprana edad. Lo que hace la escuela es ampliar y formalizar la diversidad de formas narrativas, en especial las formas de discurso narrativo, a las que el niño puede tener acceso. Desde esta perspectiva, el debate de aula se puede entender como la creación de una narración. Los profesores usan los debates para dar coherencia a las experiencias del alumno y*

¹⁵ Nuthall, 2000, 41.

¹⁶ Nuthall, 2000: 76-77.

organizarlas, recogiendo en una sola narración, las distintas partes de la información que se le presentan)

A modo de conclusión, no cabe argumentar que no hay duda de que cada una de estas consideraciones supone una clara, y en gran medida predeterminada, consideración de la situación de enseñanza. En este sentido, de acuerdo con los trabajos de Salomón,¹⁷ cuando se refiere a las diferentes perspectivas de aprendizaje del conocimiento y habla sobre la “cognición distribuida”, expone que conviene considerar la cognición como una propiedad de personas que actúan juntas en entornos organizados culturalmente, por ejemplo las aulas, pero señala que los individuos también actúan en entornos aislados socialmente. En otras palabras, unas veces pensamos junto con los demás, otras veces lo hacemos en y mediante herramientas culturales (como el lenguaje, la televisión, los ordenadores), y otras pensamos solos.

b.- Concepción del hombre. Sin lugar a dudas, todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, están inspiradas en determinadas concepciones de la cultura, del hombre y del tipo de cualidades que el aprendiz ha de alcanzar. En este sentido, nuestras prácticas educativas dirigen explícita, o implícitamente, sus intenciones, sus metas o sus objetivos, hacia el desarrollo de un alumnado al que le hace progresar en: el desarrollo de la condición humana, la necesidad de enseñarle a vivir, saber enfrentarse y convivir con la incertidumbre, el aprendizaje ciudadano y en el conocimiento de su cultura.

*El desarrollo de la condición humana (aprendiendo a conocer).*¹⁸ El ser humano es complejo, es un ser a la vez biológico y totalmente cultural. El cerebro por medio del cual pensamos, la boca por medio de la cual hablamos, la mano por medio de la cual escribimos, son órganos totalmente biológicos al mismo tiempo que totalmente culturales. Lo que es más biológico está a su vez más fuertemente imbuido de cultura y estrechamente vinculadas a las normas, prohibiciones, valores, símbolos mitos y ritos. Igualmente, nuestras actividades más genuinamente culturales como el habla, los sentimientos, el movimiento y el pensamiento, son movimientos del nuestro cuerpo, son genuinamente biológicos. El hombre tiene una doble entrada, la biofísica y la psico-socio-cultural.

*La necesidad de enseñar a vivir (aprendiendo a ser).*¹⁹ Hemos de considerar que el objeto de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera. Así pues supone, en gran medida, que aprender a vivir necesita no sólo unos conocimientos, sino la transformación, en su propio ser mental, del conocimiento adquirido en sapiencia y la incorporación de esta sapiencia para la vida. Se trata, en la educación, de transformar las informaciones en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia, y ésta debe estar orientada por las finalidades definidas aquí.

*Enfrentarse y convivir con la incertidumbre (aprendiendo a hacer).*²⁰ La mayor aportación del conocimiento del siglo xx ha sido el conocimiento de los límites del conocimiento. La mayor certidumbre que nos ha dado es la de la imposibilidad de eliminar ciertas incertidumbres, no sólo en la acción sino también en el conocimiento. El único punto casi cierto en el naufragio, de las antiguas certezas absolutas, es el

¹⁷ Salomón, 1993

¹⁸ Delors (1996), Morin (2000),

¹⁹ Delors (1996), Morin (2000),

²⁰ Delors (1996), Morin (2000),

punto de interrogación. Una de las consecuencias mayores de estas dos aparentes derrotas, en realidad verdaderas conquistas del espíritu humano, es ponernos en condiciones de enfrentarnos con las incertidumbres y más globalmente con el destino incierto de cada individuo y de toda la humanidad. En este punto conviene hacer converger diversas enseñanzas y movilizar varias ciencias y disciplinas para saber hacer frente a la incertidumbre.

*Aprender a ser ciudadano (aprendiendo a vivir juntos).*²¹ La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad nacional. La conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia y de nuestra identidad terrena, son vitales hoy en día. La progresión y el anclaje de esta conciencia de pertenencia a nuestra patria terrestre nos permitirán el desarrollo, por múltiples canales, en las diversas regiones del globo, de un sentimiento de ligazón e intersolidaridad necesaria para civilizar las relaciones humanas. El alma y el corazón de la segunda mundialización, producto antagónico de la primera, son los únicos que nos permitirán humanizar esta mundialización.

Aprender la cultura. El hombre ha creado muchas cosas que lo distinguen de otras criaturas vivientes y, sin duda, lo más distintivo de las creaciones humanas radica en los dominios del conocimiento relativos al mundo natural donde vive, al mundo social que ha organizado y al mundo espiritual que ha contemplado. El ser humano utiliza estos dominios del conocimiento para resolver problemas, formular planes, justipreciar la acción, desarrollar nuevos conocimientos, crear técnicas e instituciones, establecer puntos de vista acerca del reino espiritual y formular nuevas interpretaciones basadas en su experiencia, al punto de que ninguna otra criatura puede comparársele en este sentido. Sólo él crea, forma estructuras, almacena, interpreta, aplica y comunica conceptos y generalizaciones, al mismo tiempo que desarrolla la capacidad necesaria para extraer conceptos a partir de su experiencia y crear símbolos mediante los cuales expresa pensamientos y sentimientos.

c.- Naturaleza de la cultura. El contenido no es una dimensión poco trascendente en la formación del aprendiz, todo lo contrario, desde ellos se configuran formas de ser y de comprender el mundo cultural donde se encuentra. Desde los planteamientos que se siguen en la selección de la cultura (más centrados en los cuerpos disciplinarios o en las situaciones globales y cotidianas), abordados en su momento, creo que es pertinente en la construcción de modelos de enseñanza, que partiendo de esas decisiones consideremos por una lado la naturaleza de los mismos, y por otro la concepción que el docente tiene a la hora de configurarlos en su diseño de aula.

En primer lugar, cabe destacar como afecta a los modelos de enseñanza, que la selección de la cultura que realiza tenga un sentido de que los contenidos proporcionan:

- ✓ Una educación basada en lo verdadero;
- ✓ Una educación que realiza plenamente a la persona en tanto el conocimiento es una virtud peculiar del hombre;
- ✓ Una educación esencial para que el hombre sepa cómo debe vivir, tanto en el ámbito individual como social.

O bien enfatizan en que los contenidos han de :

²¹ Delors (1996), Morin (2000),

- ✓ Problematizar el conocimiento de las Instituciones Educativas
- ✓ Ser considerados desde el ángulo de su valor como "mercancía social" y no simplemente por sus valores lógicos o epistemológicos;
- ✓ Entender las Instituciones Educativas y el conocimiento escolar como un reflejo de la estructura social, y más concretamente, de los equilibrios y desequilibrios de poder en ella;
- ✓ Plantear que el conocimiento que se desarrolla en las Instituciones Educativas representa el medio, el instrumento, por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y, al hacerlo, asegura su pervivencia futura.

En segundo lugar, desde la naturaleza de los contenidos, y sea cual sea la materia o la situación de la vida cotidiana que se desea diseñar, encontramos en gran medida definidas las epistemologías positivistas, hermenéuticas y críticas. Desde cada una de ellas, sin duda, se articula tanto el discurso de la materia como su propia estructuración de cultura y la función que pueda tener en los procesos de formación de los aprendices. No es lo mismo, por citar un ejemplo, que la Geografía adopte una epistemología toponímica (da lugar a un temario de naturaleza tal como: 1.- Ríos, 2.- Montañas, 3.- Producción mundial de trigo, etc), una regional (da lugar a un temario de naturaleza tal como: 1.- Definición y topología de las regiones, 2.- Naturaleza Física de las mismas, 3.- Fenómenos atmosféricos, etc), etc. Desde luego con un claro alcance educativo.

En tercer lugar, la convicción que se está presentando un contenido para ser asequible a un aprendiz, es decir, no es un debate disciplinar entre especialistas, sino que partiendo de esa bondad de la cultura que se va a presentar, hay que pensarla que debe ser comprendida y analizada por aún no expertos profesionales.

Una primera referencia estaría, sin duda, en comprender que *no es posible aprendizaje sin contenidos* ni, al contrario, contenidos sin una determinada actividad de acción hacia ellos por parte de los sujetos. En este sentido, los contenidos que presentan los profesores, han de estar configurados no solamente desde ese mundo cultural, sino también han de contener el modo, la manera en la que el alumno se apropie del conocimiento. Igualmente, ese cuerpo de conocimientos culturales *no es algo estático*, inamovible, es algo que se construye a lo largo de la historia, que evoluciona, que encuentra periodos álgidos y otros más oscuros, que es provisional, ambiguo y difícil de comprender en muchos casos. Precisamente esa ambigüedad proviene, en gran medida, porque es un conocimiento elaborado no es mera información. También es preciso diferenciar entre *conocimiento e información*. Tal vez muchos resultados no positivos se puedan deber a la confusión de identificar uno con otro. La información es al conocimiento lo que el sonido es a la música: un material desorganizado y difícilmente comprensible. Nosotros no le pedimos al profesorado que sea la fuente de información (para eso están otras fuentes que lo hacen cotidianamente, radio, TV, etc), nosotros les pedimos al profesorado que proporcione, que facilite, que ayude a la organización de ese conocimiento de hechos, hallazgos, explicaciones, hipótesis, teorías aceptadas que han permitido comprenderlo, probarlo, mostrar su importancia, su belleza su utilidad y como, en muchas ocasiones, ha sido utilizado como fuente de poder. Otra dimensión la tenemos que referir a la actitud *holística y analítica* de la cultura que se está trabajando en las aulas. Estas características difícilmente las vemos hoy en día, la parcelación de los contenidos de los temas, de las evaluaciones, lleva, en el mejor de los casos, a una visión compartimentada de esa realidad que nunca ha sido construida en el alumnado. La necesidad de encuadrar hechos en marcos más amplios que permitan entender lo que ocurre es una actividad, tal vez por la tradición negativa vinculada al memorismo (no a

la memoria), dejada fuera de la actividad cotidiana de las aulas. Junto a ello la posibilidad de dominar con destreza, con rapidez algunos de esos contenidos básicos que permiten interpretar otros muchos que constituyen el contenido de la cultura a transmitir. Igualmente significativo de la cultura es su capacidad para *incorporar nuevos contenidos* al programa existente, abordar ese mundo incierto y cambiante que cada contenido cultural tiene y transferir a lo cotidiano ese contenido cultural que se imparte en las situaciones de enseñanza aprendizaje. Además, como todo aprendizaje implica un cambio, hemos de señalar que todos los cambios no son de la misma naturaleza, ni de la misma intensidad o duración. Otra característica, tal vez no enfatizada de los aprendizajes y de los contenidos, *es la de desafío, la de interrogante, la de narrativa que deben tener*. Ese placer por ese mundo a explorar, conocer y completar. Ese placer por el esfuerzo que Baeriswly realiza es, sin duda, una de las características que deben tener los contenidos. Sin ella esa interacción con el alumno, con el contenido, con la situación que se crea de tensión entre esos elementos, deja y pasa a ser algo completamente muerto que, indudablemente se transmite en las aulas. Creerse lo que se hace y disfrutar de ello es, algo que se transmite y se siente y que difícilmente se puede ocultar. Por último destacaría en los contenidos su *capacidad de apertura a los otros y apertura a aprender*. Apertura a que los alumnos trabajen entre sí, apertura a la independencia de los alumnos y apertura al aprendizaje del profesor. No es muy normal apreciar estos valores en las situaciones de enseñanza aprendizaje.

ESTRUCTURA VISIBLE

El termino estrategia, actualmente es de uso común y así se habla de estrategias políticas, financieras, comerciales, etc. Si hiciéramos una pequeña encuesta para saber qué es una estrategia, encontraríamos, seguro, una cierta coincidencia en considerar dos componentes claves en la definición:

- Las acciones que deben emprenderse
- El intento de alcanzar una meta o objetivo mediante estas acciones

Seria sencillo añadirle el término enseñanza y tendríamos una primera definición: conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo educativo. Pero queda claro que una estrategia no se pregunta por los fines, por la bondad o no de lo que se desea alcanzar. Una estrategia es eso... el camino para llegar a.

En este mismo sentido la define Mallart²², cuando la caracteriza como un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo. Igualmente, cuando la concreta en el ámbito didáctico recurre a la definición de Rodríguez "la estrategia didáctica como el proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje.²³ Por último, con la finalidad de clarificar conceptos próximos señala que podemos considerar sinónimas expresiones como: métodos y estrategias puesto que si el método no es más que un camino, en griego, estrategia acabamos de ver que también supone un significado de medio a través del cual se llega a un objetivo. Después de haber atravesado un período en que el extremo formalismo

²² Mallart, (2000):425

²³ Rodríguez Diéguez, 1993, 69

distinguía entre métodos, técnicas, procedimientos, formas e incluso modos didácticos, hoy todo este campo queda reducido a métodos y estrategias.

En este sentido, la reducción de la enseñanza a una mera instrumentalidad, si es que supondría ello fuese posible, asumiría dos supuestos que estimo que no se cumplen:

- ✓ por un lado que las estrategias (a lo que quedaría reducida la enseñanza) no inciden en los objetivos, cosa que no es posible de mantener. Solamente un ejemplo (tomado de las entrevistas realizadas con los alumnos acerca de las estrategias de sus profesores) viene a confirmar lo que no es posible esa independencia de fines y medios *"sus clases eran expositivas y dictaba los apuntes que nosotros copiábamos, además presumía de perfecto y qué jamás se equivocaba pues su memoria era privilegiada entonces decidimos formar varios grupos en la clase para confirmar todas y cada una de las fechas que decía o de las anécdotas que contaba y luego buscar en libros para confirmarlas ... pues bien en bastantes ocasiones no eran ciertas.. luego decidimos si esas contradicciones las exponíamos en clase o no y decidimos que era más importante para nosotros saberlo y que él no lo supiera, así cuando algún grupo descubría un error lo comunicaba a los demás y nos reíamos de ello"*
- ✓ por otro supone que la práctica diaria de cualquier docente está reducida solamente al uso más o menos certero de una estrategia concreta y con un fin en sí misma. Esto tampoco es cierto tampoco pues las concepciones que en el día a día cualquier docente desarrolla, ponen en evidencia que toda acción de enseñanza supone ideas acerca del alumno, materia, sociedad, etc.

Lo anteriormente expuesto, no es un obstáculo para que a nivel de análisis podamos profundizar en las estrategias o métodos, pero teniendo en cuenta que solamente cobran carta de naturaleza explicativa cuando se ponen en relación con procesos de teorización más amplios e inclusivos, a los que aportan su verdadero significado. Un ejemplo de lo mismo lo tenemos en el mismo Mallart, cuando al hablar de estrategias las refiere a: transmisivas, interactivas y de aprendizaje individual inductivo²⁴, en una clara alusión a otros procesos mas amplios y abstractos.

Así, como conclusión e interpretando los trabajos de Oser, Joyce, Fenstermacher, como más significativos, podemos definirla como el proceso de transformación de la estructura profunda en la estructura visible a través de un marco de interpretación en el que se clarifiquen, concreten y definan:

Ámbito académico: secuencias de acción; posibilidades de alternativas a las mismas; posibilidades de diferenciación de niveles de dominio; tipo y localización del control de las secuencias de acción; formas de iniciar, mantener y controlar la atención del alumno; tipos de indicaciones para la realización de las tareas; medios; control de la actividad y dominio de la misma, como más significativas.

Ámbito procedimental: estructuras, reglas, y procesos que gobiernan la participación; acceso a la información y naturaleza de la intervención

Ámbito personal: desarrollo

Ámbito social: trama de relaciones de los agentes implicados y ambiente.

²⁴ Mallart, 2000: 426.

MARCO DE INTERPRETACIÓN

Esta dimensión hay que entenderla en el sentido amplio de su significado. Es muy habitual reconocer, al menos en un número de cada vez mas amplio de estudiosos y prácticos de la educación, que no existe un método único, advirtiéndonos constantemente del riesgo de las modas de turno o del hallazgo (empíricamente demostrado) del modelo definitivo,²⁵ abordaremos este tema en el apartado siguiente. También es habitual destacar la necesidad de abordar el significado del aprendizaje²⁶ en los procesos de enseñanza y su influencia en los mismos. Igualmente se pone énfasis en la problemática que actualmente existe entre la Enseñanza, en una perspectiva general y abstracta, y la concreción de la misma cuando se trata de los procesos de aula que, ineludiblemente están condicionados por los contenidos culturales, ambientes, etc. En este sentido es al que está referido este apartado ¿cómo y en qué medida los modelos de enseñanza prevén posibilidades de adaptación a múltiples contextos entre, los que no podemos olvidar desde luego, las diferentes ramas del conocimiento.

Una referencia que podría tenerse en cuenta está localizada en el Sistema Educativo en el que se van a situar los modelos de enseñanza. Sin lugar a dudas cualquier concreción de la educación es criticable y mejorable, por supuesto, pero cuando nos referimos a contextos democráticos en los que se han debatido y aprobado estructuras de formación para el conjunto de la sociedad y, además, existen los cauces pertinentes para revisarlas, hemos de pensar razonablemente que los docentes han de asumir ese marco y, dentro de los márgenes de libertad que existen, colaborar en su puesta en práctica.

Así, sería preciso poner un cierto orden y jerarquización en la amplia bibliografía y documentación que ante la Reforma²⁷ se está produciendo. Soy consciente de la elección que realizo, pero también lo soy de que ese alud de información es imposible de asimilar por un profesorado que además de dar clases, tiene que realizar evaluaciones, reuniones de claustro, preparar sus temas, atender a alumnos y padres, etc., y también hay que decirlo, que su formación inicial y continuada no es la más idónea que podría esperarse. Desde esta realidad creo que una selección de lecturas es imprescindible para pisar la realidad de nuestro Sistema Educativo. Esta razón obliga a una elección de la misma, y así solamente voy a referirme a La Ley De Ordenación General Del Sistema Educativo "*LOGSE*" y, a lo largo del apartado, a algunas notas del Decreto De Currículum De La E.S.O. (6-9-91). Estos documentos constituyen una lectura mínima que ha de realizarse de forma comprensiva y crítica por todos los docentes, pero que muchas veces ha sido olvidada o limitada a un análisis superficial.

²⁵ Entre otros podemos citar a Ollich, Harder, Callahan, Kauchak, Pendergrass, Keogh y Gibson, 1995;21.

²⁶ Zabalza, 2000:461 y ss., Oser y Baeriswly, 2001: 1043.

²⁷ Y sobre todo con las modificaciones actuales. Precisamente por ello me remito a la LOGSE, siendo consciente de la actual situación, por esa misma razón, por estimar que hay verdaderas lagunas de información con respecto a ella.

| NIVEL EDUCATIVO | | | |
|--|---|---|--|
| OBLIGATORIO | | NO OBLIGATORIO | |
| SELECTIVO | | COMPRESIVO | |
| FINES | | | |
| <p>La educación infantil contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperaran estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa</p> | <p>La educación primaria. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la <u>adquisición</u> de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una <i>progresiva autonomía de acción en su medio.</i></p> | <p>La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad <u>transmitir</u> a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, <u>formarles</u> para <i>asumir sus deberes y ejercer sus derechos</i> y <u>prepararles</u> para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato</p> | <p>El bachillerato proporcionara a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan <i>desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia.</i> Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios</p> |

Sin ánimo de exhaustividad, pero si a modo de introducción, tan sólo hablar de *obligatoriedad y no-obligatoriedad*, de enseñanza *selectiva o comprensiva*, supone, como bien puede deducirse, un criterio para entender los modelos de enseñanza y, por supuesto, una determinada y específica forma de estar, sentir y vivir la enseñanza que contamina y da un sentido diferente a cualquier hecho que ocurra en el ámbito educativo. Estas líneas de la Reforma Educativa, hoy en el centro del debate político, suponen convicciones personales, éticas, ideológicas y políticas, tanto en padres, profesores, alumnos y representantes administrativos y políticos y está condicionando y dirigiendo, o al menos lo deben hacer, lo que ocurre en los centros educativos y en las aulas.

En este sentido, no se puede olvidar que la obligatoriedad y la comprensividad del Sistema Educativo es una clara orientación de cualquier modelo de enseñanza, de cualquier práctica ha de contemplar esta doble dimensión y luchar por conseguir esos horizontes educativos que la sociedad como tal, ha definido como deseables.

Si centramos, a modo de ejemplo, nuestra atención de lo que puede suponer la adaptabilidad de los modelos de enseñanza a la luz de los fines y la metodología que tiene cada nivel educativo (declarados en la LOGSE) y, aún más concreta y específicamente (por ejemplo) en los de la ESO, podríamos apreciar que este nivel educativo queda como un espacio entre Primaria y Bachillerato-Formación Profesional-Ciclos Formativos-vida activa. Esto significa profundizar en algunos de los significados de lo que pretende que sea la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, ir más allá de la mera descripción de ciclos y edades.

En primer lugar destacamos las tres grandes acciones educativas que deben orientar a las prácticas de enseñanza: transmitir los elementos culturales básicos, formarles para asumir deberes y ejercer derechos y prepararles tanto para la vida activa, como para los niveles educativos siguientes. Por su parte, la metodología que se propone para este nivel educativo, está centrada en dos dimensiones del proceso

de Enseñanza-Aprendizaje: el alumno (características, auto-aprendizaje y trabajo en equipo) y el concepto de ciencia (iniciación en los principios básicos del método científico).

La primera apreciación está centrada en la conveniencia de interpretar las características de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el contexto General del resto de los Niveles Educativos. Dicha comparación nos permite las siguientes aclaraciones. La finalidad de *“Contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo y social”* de la Educación Infantil, evoluciona en la Enseñanza Primaria a lo que se denomina *“Adquisición de los elementos culturales básicos”* (donde el término adquisición implica un proceso más vinculado con el compromiso por parte del docente de que estos contenidos sean dominados por el alumnado), es definido como *“Transmisión de los elementos culturales básicos”* en Enseñanza Secundaria Obligatoria (lo que implica un mayor papel del alumnado en la responsabilidad de su formación, de alguna manera podría interpretarse que la profesionalidad del docente estaría dirigida a la adecuada presentación e interpretación de dichos elementos), y concluye en el Bachillerato mediante la *pertinente “Madurez intelectual y humana”* y *“Preparar al alumnado para las actividades en un campo profesional”* en el Nivel de Formación Profesional. Esta lectura, nos permite precisar el papel intermedio que tiene la Enseñanza Secundaria Obligatoria entre la protección del alumnado en Primaria y la concepción de auto-independencia y responsabilidad de Bachillerato en esa madurez que, presumiblemente, ha alcanzado o en la actuación en un campo específico de trabajo desarrollada en la Formación Profesional.

De otra parte, la Función del MEDIO EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO, queda definida como *“Cooperación con los padres”* en Educación Infantil, permite definir el papel del alumno en Primaria como de *“Autonomía progresiva en el Medio”*, se transforma en *“Asumir deberes y Ejercer derechos”* en Secundaria Obligatoria y en el *“Desempeño de funciones sociales o profesionales”* en los dos Niveles Educativos siguientes. De esta forma interpretamos que esta finalidad vuelve, nuevamente, a ser un puente entre un Medio general, definido en Primaria, y de responsabilidad social, en Bachillerato y Formación Profesional. De alguna manera, se estima que nuestra peculiaridad como nivel estaría definida por la especificidad del Medio en “deberes y derechos” que permitan, en el siguiente, el ejercicio reflexivo, crítico y responsable de los mismos. Esta característica definiría el espacio que singularmente correspondería a la E.S.O. y, por lo tanto, lo que significa a la hora de las prácticas educativas y, por lo tanto, de los modelos que las inspiran.

En cuanto al resto de las finalidades merecería destacar que la específica de Enseñanza Primaria está referida a la “Instrumentalidad” (lenguajes oral, escrito, lector y cálculo), pues concretamente aparece en él y no hay otras referencias anteriores o posteriores. Por último señalar la tercera gran finalidad que tiene la Enseñanza Secundaria Obligatoria, prepararles para el Nivel Educativo siguiente.

En cuanto a las diferencia Metodológicas propuestas, la particularidad de E.S.O. vuelve a ser un espacio intermedio (adecuación al alumno, aprendizaje por sí mismos y en equipo igualmente se destaca el inicio del método científico) entre una Enseñanza Primaria de carácter global orientada al desarrollo del alumnado y adaptada a sus ritmos de aprendizaje y la del Bachillerato centrada en el aprendizaje autónomo y en equipo de las personas adultas y enfatizando en la interacción entre las aportaciones de las ciencias al desarrollo de la sociedad, frente al inicio del método científico de la E.S.O. el cuadro siguiente recoge lo que al respecto está contenido en la LOGSE.

| INFANTIL | PRIMARIA | E.S.O. | BACHILLERATO |
|---|---|--|--|
| La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza | La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño | La metodología didáctica se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico. | La metodología didáctica favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad |

De esta forma, hablar de la adaptabilidad de los modelos de enseñanza, es hablar de estos contenidos reseñados en la LOGSE. Como decía anteriormente, una actitud es la de crítica y mejora a las propuestas normativas y otra, muy distinta es su olvido a la hora de su desarrollo en las aulas y los centros concretos. Creo, con todas las salvedades que sean preciso señalar, que estas intenciones implican un progresivo nivel de responsabilidad en el alumno, la responsabilidad en todos estos niveles de la actuación profesional de los docentes, el papel de la cultura seleccionada, de los centros, padres etc. ¿Seríamos capaces de identificar un aula de Primaria, Infantil, E.S.O. o Bachillerato estas grandes intenciones en la selección de los modelos utilizados?. En la medida que este proceso metodológico es razonado y razonable, hemos de pensar que es un claro referente crítico de la actuación considerada para los modelos de enseñanza hacia los propios planteamientos (teóricos, prácticos y normativos) del mismo.

Igualmente no basta hablar del Sistema Educativo en general, ni tan siquiera del nivel educativo en concreto, si no lo remitimos a un ámbito geográfico, cultural social y económico específico donde van a cobrar vida las concepciones de la enseñanza del apartado anterior pues, en caso contrario, se descontextualizarían haciéndose aparentes esos principios. En este sentido, la ubicación de los centros y la ascendencia social y cultural de los alumnos son, en sí mismos, definidores de lo que significa en ese centro concreto “el nivel obligatorio y comprensivo” y la aportación de los modelos de enseñanza al desarrollo del mismo. Así pues, el mismo concepto de calidad se ve totalmente mediado por las situaciones de partida de ese marco delimitado, específico y real de las Instituciones Educativas, en el marco de la enseñanza actual obligatoria, y, por consiguiente, las características que tiene que tener su enseñanza, estarán completamente mediatizadas por esta contextualización, o si se quiere, por la existencia real de ese mundo concreto y específico donde todo un conjunto de ideas normativizadas por las respectivas Administraciones y fundamentadas en los cuerpos teóricos de las diferentes disciplinas que fundamentan la educación cobran esencia. No se trata ya de hablar de grandes ámbitos de decisión, sino de entenderlos precisamente aquí como algo sobre lo que construir, conjuntamente, procesos de comprensión, estímulo y mejora. El siguiente cuadro recoge lo que vengo diciendo:

| | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|------------|-------------|------------|---------------|-----------|---------------------|----------|-------------|------------|--------------|
| Ámbito geográfico, cultural, social, económico | | | | | | | | | | | |
| Centro, curso, aula, materia, alumnos | | | | | | | | | | | |
| Calidad para todos e integradora de diferencias | | | | | | | | | | | |
| Currículum | | | Enseñanza | | | | | | | | |
| Adecuación | Intuición | Desafiante | Negociación | Para todos | Participación | Reflexión | Abierta al contexto | Autónoma | Comprensión | Compromiso | Colaborativa |

En un sentido aún más concreto, son el currículum y sus dimensiones y la enseñanza que se prevé que ocurra en el aula, los definidores de lo que significa adaptabilidad de los modelos de enseñanza, aunque hemos de tener presente que es nuevamente en el día a día e incluso cambiando con la hora, con los alumnos y con los cursos, como habría que comprenderlos. Así pues, son en estos niveles reales de acción cuando se ponen de manifiesto los compromisos sociales de los docentes con los niveles educativos, con la sociedad, con los deseos de futuro y con todo un marco de relaciones que deseamos compartir con las futuras generaciones que nos han de suceder o, que tal vez, nos están sucediendo ya.

Hablar de adaptabilidad de los modelos de enseñanza, supone hacerlo ante un currículum que ha seleccionado y organizado la cultura a construir y/o reconstruir en el aula²⁸. No es este el apartado en el que corresponde profundizar en el currículum pero, no cabe duda del amplio margen de libertad que tiene el profesorado a la hora de adecuarlo al día a día en su aula. Parece pues pertinente que hablar de adaptabilidad de los modelos de enseñanza, supone el compromiso de configurar para unos alumnos concretos y en una materia específica de un nivel educativo definido, un planteamiento de los contenidos que, en la medida de lo posible, colabore a la luz de todo lo expuesto, en la mejora de ganar la atención de los alumnos en un momento en el que, precisamente, es una de las necesidades que tenemos²⁹. En este sentido hablar de “adecuación” “intuición” y “desafío” del currículum en el aula, puede ser una de las formas para conseguir esa atención e interés de los alumnos por aquello que hacen ellos y los docentes en las aulas.

Las prácticas de aula no pueden seguir viviendo ajenas a lo que ocurre fuera de ellas. No se defiende que los procesos que se generen en las aulas tengan como meta, como horizonte, solamente esa realidad inmediata en la que viven los alumnos. Ahora bien, de una total identificación a una total distancia existe un amplio espacio de “adecuación”. Muchas enseñanzas de las que habitualmente hacemos son estériles para comprender eso que ocurre diariamente y tienen como finalidad cumplirse exclusivamente dentro de los espacios que denominamos aulas. Sin embargo, muchas de ellas tienen como referente un quehacer diario en el que podrían aportar criterios de comprensividad de esa realidad. Esa vinculación, esa adecuación, entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico tiene un enorme espacio de realidad en las aulas y en sus currícula y es perfectamente posible de realizar. En algunos

²⁸ Que por supuesto no es ajena al nivel educativo, la comprensividad o selectividad, la obligatoriedad, los fines y la metodología que vengo hablando y, el contextos concreto y real donde cada día se pretenden que ocurran esos planteamientos
²⁹ Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J (1998). Pp. 129.

escritos se ha llamado a las instituciones educativas y a los profesores a luchar contra la “ignorancia impertinente”³⁰ y centrarse en mejorar esas carencias pertinentes a las que debe estar comprometidas las instituciones educativas y los profesores.

Otra cualidad de los currícula cuando se acercan a las aulas, cuando cobran vida al ser representados en las mismas, es su concepción narrativa, su presentación como una aventura a ser vivida singularmente, una aventura en la que la “intuición” y la indagación son los referentes de la atención del alumnado. El estado invitacional a ser explorado por profesores y alumnos es, por desgracia, más frecuentemente olvidados de lo que se debería. No es suficiente la “adecuación del currículo”, es también necesaria la intuición la aventura, la narración de sus contenidos a la hora de hacerlo vivo en los encuentros entre profesores y alumnos en las aulas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, tendría que señalar la necesidad de que esa cultura cuando se represente en el aula tenga una dimensión de desafío de reto al alumno, de conquista y, otras veces, de búsqueda de nuevas formas par alcanzar el resultado. Muchas veces, demasiadas veces, se presentan los contenidos como algo hecho, algo que surgió tal y como hoy lo estamos conociendo. En este sentido, parece olvidarse que cualquier contenido que hoy encontramos en las asignaturas tuvo su origen en la incertidumbre, el misterio e incluso la equivocación. Cada uno de los contenidos representa, debe representar en su concepción para ser la moneda de trabajo en las aulas, un desafío hacia él, un reto a conquistar, no puede perder la incertidumbre de su construcción, descubrimiento o rechazo pues, son precisamente estas. Se critica en nuestras instituciones educativas el poder tediosos de los contenidos frente a la atractiva sugerencias de la vida cotidiana, pues bien estas tres dimensiones de los currícula cuando se piensan para que construyan las relaciones en las aulas, estas tres dimensiones: adecuación, intuición y reto son, a la luz de los contextos, niveles, materias y alumnos, también indicadores de los que es y significa la adaptabilidad de los modelos de enseñanza,

³⁰ Brighose (1986). Todos aquellos contenidos que podríamos calificar como no suficientemente valiosos y apropiados frente a otros que, debería impartirse y no los impartimos..

Bibliografía

- BLACK, M. (1967): Modelos y Metáforas. Tecnos. Madrid.
- BRIGHOUSE, T., (1986): Una vislumbre de futuro: ¿Qué clase de sociedad queremos?. En GALTON, M. y MOON, B. (Ed.), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca. pp. 22-40
- DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Santillana-Unesco, Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999): enfoques de la Enseñanza. Amorrortu. Buenos aires
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- JOYCE, B.; CALHOUM, E. y HOPKINS, D. (1997): Models of learning: tools for Teaching. Open University Press. Buckingham..
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUM, E. (2002): Modelos de Enseñanza. Gedisa. Barcelona
- JOYCE, B.R. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya..
- MALLART, J. (2000): Didáctica: del curriculum a las estrategias. Revista española de Pedagogía nº 217: 417-438.
- MARTINEZ VALCARCEL, N. (Dir) y otros (2003): Didáctica General Pedagogía. Tresmilles/DM. Murcia
- MORIN, E. (2000): La mente bien ordenada. Seix Barral. Barcelona.
- NUTHALL, G. (2000): El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En BIDDLE, B; GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores II*, Paidós. Páginas: 19-114.
- OLLICH, HARDER, CALLAHAN, KAUCHAK, PENDERGRASS, KEOGH Y GIBSON, (1995): Técnicas de enseñanza. Noriega-Limusa, México.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F.J. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En RICHARDSON, V.: Handbook of Research on Teaching. AERA. Pág. 1031-1065.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General. 1: Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1993): Estrategias de Enseñanza y aprendizaje, en SEVILLANO, M.L. y MARTÍN, F. *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED: 67-105.
- RODRÍGUEZ, NEIRA, T. (1999): Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites. Milenio Lleida.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986): "Funciones docentes", en M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, III*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1990, 587-626.
- RUS, J. (1999): Léxico de Filosofía. Los conceptos y los Filósofos en sus citas. Akal, Madrid.
- SALOMÓN, G. (1993): *No distribution without individual's cognition: A dynamic interactional view*, en G. SALOMON (comp.), *Dsitributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, pág. 111-138.
- SCHWAB, J. (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: Gimeno, J y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 197-209.
- TEC de MONTERREY (México): (2000): El modelo de enseñanza-aprendizaje del Sistema ITESM. Documento en línea, puede consultarse en www.sistema.itesm.mx/va/dide/proyectos.htm.
- ZABALZA, M.A. (2000): Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. Revista española de Pedagogía nº 217: 459-490.