



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**ANÁLISIS Y DISEÑO DE MODELOS EDUCATIVOS EN  
EDUCACIÓN BÁSICA**

**T É S I S  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A :  
SERGIO PAZ HUICOCHEA**

**TUTOR: DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA**

Facultad de Filosofía y Letras

**México D.F febrero del 2014.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## PRESENTACIÓN

Frente a la complejidad de los fenómenos humanos, el proceso educativo pareciera tener su buena dosis de dificultad. La disputa sobre la cientificidad de las reflexiones sobre el mismo ha ocupado una buena parte del desarrollo de la disciplina pedagógica, aunque en sí misma de todas las disciplinas sociales. Sin embargo, su complejidad también provoca la intención de asirse de un conocimiento que permita darnos la claridad y la precisión no sólo para alcanzar un logro en la vida escolar, sino al menos, para evitar cualquier acto de barbarie que atente contra el espíritu y el desarrollo de otras personas.

Para quienes nos encontramos en el campo de la educación, es bien sabido que dicha actividad conlleva una gran responsabilidad, sea que denominemos facilitación, mediación o acompañamiento a la labor educativa, el proceso de intervención en la formación de otros contiene implícitamente una acción; una afectación, no solo de quien aprende, sino del que enseña.

Los diversos grupos humanos, representados mediante las organizaciones civiles o sociales erigen programas de formación mediante los cuales pretenden alcanzar determinados fines. Entonces, la educación pareciera tornarse como un problema de fines; de su legitimidad y pertinencia para el grupo en cuestión. Sin embargo, dentro del sistema educativo nacional, ciertos fines están determinados, al menos para la educación básica. Así lo declara el 3° Constitucional en el que se aspira a "...desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia." Para el caso de los particulares, el Estado otorga la concesión de ofrecer esta educación bajo la premisa de apegarse a dichos fines y programas de estudio.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Fracción VI, del 3° Constitucional, "...los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.

Por tal motivo, es fundamental que los particulares conozcan no sólo los fines sino la naturaleza y perspectivas de los planes y programas de los niveles educativos que deseen ofertar.

Es común en el lenguaje coloquial de estas instituciones, asumir que sus propuestas educativas rebasan los propósitos de los programas oficiales. Desdeñan en muchos casos las propuestas pedagógicas oficiales a razón de considerarlas limitadas en sus alcances formativos. Por su parte, las autoridades educativas encargadas de la supervisión de la operación de los planes y programas insisten permanentemente en someter a los planteles particulares a las políticas y disposiciones de la Secretaría de Educación Pública con la pretendida intención de alinear las metas educativas en torno a las grandes aspiraciones de los Planes de Desarrollo que se encargan de inventar cada sexenio a nuestro sistema educativo.

En este marco de constante confrontación, la realidad de las aulas se convierte en un mosaico multicolor de situaciones didácticas que muchas veces no responden ni a los programas oficiales ni a las propuestas de los particulares; el discurso pedagógico se convierte en un entramado de lugares comunes y distorsión de enfoques que dejan mucho que desear para los fines educativos que pretendemos. Aún así, los alumnos aprenden, a pesar del maestro, de los programas y de las instituciones. Pero ¿qué es lo que aprenden? y más aún, ¿cómo alinear una propuesta pedagógica que deje explícitas las intenciones de formación y establezca los principios de coherencia interna de una propuesta educativa? Tal es la pretensión de presente estudio para lo cual utilizaremos la categoría de “modelo educativo” como herramienta conceptual para el diseño de propuestas pedagógicas en educación básica.

Acotamos el estudio en los planes y programas de educación básica, en virtud de que las pretensiones de alcanzar una articulación entre el preescolar, la primaria y la secundaria, siguen siendo una propuesta inacabada. La perspectiva desarrollista que subyace a las propuestas de estos niveles educativos, no ha sido superada y la tradición magisterial sigue acrisolando prácticas educativas sectarias que impiden integrar las prácticas pedagógicas.

La primera parte del documento, establece los objetivos y el planteamiento del problema y posteriormente se realiza un recorrido teórico sobre las diversas concepciones de un modelo educativo para determinar las premisas fundamentales en el diseño y fundamentación de los proyectos educativos que ofrece la educación primaria.

La propuesta metodológica, esquematiza el diseño de modelos educativos en un triple plano de reflexión: el teórico o de construcción conceptual, el de intermediación a través del diseño curricular y el de generalización o recontextualización de la didáctica, desde el aula.

Finalmente, desarrollamos la propuesta mediante la integración de los elementos que proponen los planes y programas de educación primaria, con el objetivo de explicitar la perspectiva metodológica de los programas oficiales para establecer las pautas de reflexión, crítica y alternativas que los particulares pueden recuperar para el enriquecimiento de sus proyectos educativos.



## CONTENIDO

	Pág.
<b>Presentación</b>	3
<b>I. Introducción</b>	9
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Objetivos	17
1.3 Metodología	17
<b>II. Estado del arte</b>	23
2.1 La Noción de Modelo	23
2.2 El componente Pedagógico	39
2.3 Criterios de Legibilidad de los Componentes Pedagógicos	48
2.4 El Modelo Como Proyección de una Teoría Pedagógica	54
2.5 Los Modelos Curriculares como mediación de las prácticas educativas	58
2.6 Los Modelos Didácticos como Instrumentación del Modelo Pedagógico	67
<b>III. Experiencia Profesional</b>	77
3.1 En administración de Programas Académicos	78
3.2 En asesoramiento de Instituciones Educativas	82
3.3 En Capacitación Docente	83
<b>IV. Propuesta de Intervención</b>	85
4.1 Dimensión Conceptual del Modelo Pedagógico	88
4.2 Organización Curricular	91
4.2.1 Plano Normativo de los Planes y Programas	96
4.2.2 Líneas de Orientación	100
4.2.3 Sistemas de Evaluación	106

<b>Conclusiones</b>	111
<b>Referencias Bibliográficas</b>	115



## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Planteamiento del Problema

El fenómeno educativo refiere de manera instantánea a una categoría que resulta altamente comprometedor para los profesionales del ramo como compleja en su discernimiento teórico; nos referimos al término “formación”. Dada la naturaleza de tal fenómeno, se le suele agregar la categoría “humana” a todos aquellos actos tendientes a dotar al hombre de determinadas cualidades socialmente reconocidas. Desde su etimología, educación (en latín educare) refiere al término formar, instruir o guiar; *E-ducere*; conducir fuera de. “... entendemos que educarse es hacerse, y educar hacer, y que tal faena abarca toda la existencia del hombre y todas las dimensiones de éste” (Fullat, 1983, p.5) Así, se ha definido a la educación como la práctica de los medios convenientes para desarrollar las posibilidades *humanas*.

En este sentido, la educación refiere por tanto a lo “posible” y no exclusivamente a lo hecho en términos de la acción de un hombre sobre el otro. Su carácter adquiere un tinte más teleológico y axiológico que pragmático.

Frente a tal compromiso, es menester dar cuenta de la trayectoria que sigue la formación y discernir acerca de lo socialmente reconocido, útil o necesario para la humanización de los hombres y las mujeres.

De la teleología a la antropología filosófica podemos elaborar modelos e ideales de formación que se ven fuertemente condicionados por el análisis sociológico de la educación vista como un fenómeno social. Desde aquí, la educación se materializa en instituciones, en centros de formación que se encargan de objetivar las diversas concepciones de tan complejo fenómeno.

Organizadas en sistemas de enseñanza, las instituciones educativas se configuran de acuerdo a diversos niveles de instrucción a partir de los cuales se pretenden alcanzar los ideales de formación que la sociedad prescribe para acreditar determinados roles o funciones.

Al margen de la crítica o el análisis de las formas de organización en la inmediatez del fenómeno en sí, se realizan cotidianamente prácticas sociales que se legitiman de manera institucional. En ocasiones se vive el proceso educativo como una realidad inminente y alienante totalmente, que provoca en algunos la irremediable situación de “tener que ir a la escuela”, sin olvidar que en sí mismo la educación no es solo un derecho sino una obligación que los adultos deben cumplir al mandar a sus hijos menores de 18 años.<sup>2</sup>

Agreguemos a esta problemática el lenguaje en torno al fenómeno educativo, tanto en el plano coloquial como en el semántico. Citando a Durkheim, Fullat (1983) refiere a la educación como una práctica, una actividad social o una acción, mientras que concibe a la Pedagogía como al conjunto de conocimientos que reflexionan, teorizan y toman conciencia de dicho fenómeno. La semántica evoluciona al plano epistemológico haciendo más complejo el análisis.

Para algunos este drama inicia con el proceso de delimitación del objeto de estudio de la Pedagogía, mientras que para otros radica en la conformación del discurso (Bartomeu y otros, 1996)

Asimismo, la conformación del discurso pedagógico utiliza una serie de categorías e instrumentos que le permiten conformar un cuerpo de conocimiento desde el cual se explica o interpreta la realidad educativa.

Entre estas herramientas conceptuales encontramos la noción de “Modelos”; Gimeno Sacristán (1981) entiende por modelo “Una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma”. Es una representación conceptual y simbólica y,

---

<sup>2</sup> Con la nueva Reforma al 3° Constitucional, no solo la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) son obligatorias, también se ha incorporado recientemente al Bachillerato.

por tanto, indirecta que, al ser esquemática, es parcial y selectiva de tal realidad. Precisamente el carácter simbólico es lo que permite al modelo configurar unos determinados límites desde los cuales es representado el concepto.

Es también la “construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permitan una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías” (Jiménez y otros, 1989 p.19) Proviene del diminutivo de la palabra latina **modus**; medida para medir algo; **moderari**: reducir a medida y **módulus**; diminutivo de *modus*, resalta el término medida o molde.

Esta construcción mental representa de manera simplificada una realidad o fenómeno y permite crear una visión aproximativa, a veces intuitiva, que le permite al sujeto explicarse esa realidad. Es una representación selectiva de que interpreta un objeto por extrapolación o lo hace comprensible por la vía de la estructuración formal (analítica interna). Se hace selectiva en virtud de que el sujeto incorpora de la realidad unos elementos y no otros que sintetiza en el modelo. Es de tercer grado pues implica un proceso de análisis, síntesis y abstracción que se configura a través de una representación visual o conceptual. “Un modelo o paradigma, del hecho educacional nos proporcionará a éste en cuanto que medido por el sujeto que elabora el modelo, siendo al propio tiempo el modelo, o paradigma, la mediación que nos permite el acceso a lo educativo, indicándolo o mostrándonoslo” (Fullat, 1992, p.40)

Visto así el problema, dimensionamos al menos tres niveles desde los cuales puede emerger la categoría de *modelos educativos*. El primero de ellos pertenece al plano de los hechos, es decir al conjunto de sucesos de la vida social que acaecen cotidianamente. Algunos hechos derivan directamente del impacto que los estímulos ejercen sobre los sentidos; otros se interpretan o describen y unos más se identifican gracias a un proceso de razonamiento y abstracción. Aunque estos últimos presentan un elevado grado de conceptualización, las pruebas empíricas en que se basan son suficientes para justificar su existencia y por

consiguiente son descritos como hechos. En esta dimensión, ubicamos al contexto específico de la acción educativa a través de la cual se hace presente el hecho educativo.<sup>3</sup>

En un segundo plano, ubicamos el terreno de las formulaciones teóricas en torno a la pedagogía. En esta dimensión la problemática cobra dimensiones más amplias pues rebasa el plano de lo factual y se coloca en la formulación de la lógica y la razón del discurso pedagógico.

Las teorías son formulaciones que pretenden explicar un aspecto determinado de los fenómenos, en nuestro caso educativos (Van Dale y otros, 1974). La fuente de construcción de tal formulación es la razón y desde ella se articula un discurso que pretende denotarse como científico. Sin embargo, dentro de la polisemia de la razón, Fullat (1983) distingue a un tipo de razón que denomina “educacional” de otra de carácter indagatoria que busca explicar el dato educativo. En el primer caso se refiere al carácter lógico formal que adquiere la pedagogía y al segundo a los actos de la razón que sirven para comprender el hecho. “La educación, entonces, como engaño, es la cultura y el proceso de culturización es la hermenéutica en torno a las circunstancias y el ingreso a ésta” (Fullat, 1983, p.19).

La *razón educacional* se une al *factum* educacional mediante la palabra y en tanto ésta es signo y símbolo, el concepto constituye la herramienta que da forma a las teorías. Así, el concepto de *modelo pedagógico* reviste una singular importancia; recuperando a Posner (1998, p. 24), consiste en: “una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor algunos eventos; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar.” En él vamos a encontrar la síntesis de las explicaciones y la organización conceptual del hecho educativo que permite entenderlo, supone una disposición peculiar que implica una sustracción o abstracción del contexto.

---

<sup>3</sup> Etimológicamente Educación proviene del latín educare que señalaba la acción de educar, instruir o guiar. Fullat (1983) señala este antecedente como la clave del acto educativo en términos de la acción intencional de un sujeto sobre el actuar de otro. Más adelante, señala Fullat, esta acción tornó al concepto de socialización comprendida como la acción de dar la cultura al otro; asimismo, se emparenta con el concepto aristotélico de phrónesis, la cual constituye un saber que constituye la totalidad de la vida y el bien del ser humano.

En este segundo nivel, establecemos que el diseño de un modelo pedagógico requiere previamente de una construcción teórica de lo educativo. Precisamente, este es el sentido instrumental que adoptan los modelos referidos como herramientas conceptuales.

Finalmente, en el plano de las formulaciones teóricas, la configuración de teorías educativas no ha sido suficiente para resolver las demandas sociales y el dilema ético que implica la acción educativa. Durkheim hace notar la dimensión fáctica del proceso educativo desde el concepto de la “acción”, entendida como la transmisión de los aspectos culturales de las generaciones adultas hacia las jóvenes. “Educar es, de entrada, hacer entrar en sociedad; en pocas palabras socializar” (Fullat, 1983, p.15). Sin embargo, en el proceso de formación humana se trata de mejorar, de perfeccionar cuando se produce un acto educador; este hecho hace referencia al valor, pues se educa en función de una axiología.

¿Quién puede definir la dirección de una biografía humana? Se pregunta Fullat (1997) en el plano de la Pedagogía, nos remitimos por tanto al plano filosófico y antropológico de la cuestión. “El hombre pasa a ser animal *crísico*; Crisis, en griego clásico, significa decisión; proviene del verbo *Krino*, <<yo decido>>. Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador. Éste pende de la decisión antropológica. Sin antropología no resulta factible la pedagogía”. El arte de educar, exige previamente un modelo de hombre que reproducir y en esta problemática se ubica el carácter teleológico-moral del trabajo del educador. La pedagogía se ubica aquí como la disciplina que explica el proceso de formación del hombre en su tránsito hacia la autonomía.

Sin embargo, este tránsito en ningún caso pareciera ser transparente y sin tropiezos. No ha sido suficiente explicarse en hechos educativos y delinear los fines y medios para la formación humana. Kant había advertido en los riesgos del uso de la razón como máxima suprema; en primer lugar, “distinguió entre dos formas de inmadurez, que se deben, respectivamente, a una <<deficiencia del entendimiento>> y a una carencia de decisión”, es decir, no basta con saber qué debemos aprender para educarnos, hace falta comprenderlo. Por otra parte existe el imperativo del “valor para <<servirse>> libremente de la razón”; la falta de conocimiento provoca el error que se produce cuando no se distingue entre los sistemas de enunciados de la ciencia moderna y la realidad del mundo previa a toda explicación y experiencia científica. Mientras este contenido no se comprende no se puede

distinguir la diferencia trascendental entre el mundo de los fenómenos y el mundo como cosa en sí". (Benner, 1998).

El análisis de los imperativos fácticos creados en el discurso de la historia fueron utilizados para legitimar los cambios sociales generados a partir de dichos cambios; las teorías se basaban no tanto en los hechos como en los cambios en dichos hechos. Es decir, la posibilidad de reducir la ansiedad reduciendo los márgenes de incertidumbre de los fenómenos, produjo la obnubilante sensación de que podrían formularse leyes que predijeran y controlaran los cambios en los fenómenos. De aquí el principio de universalidad del conocimiento como criterio de verdad.

La consecuencia de ellos, generó que mantuviéramos aún nuestro grado de inmadurez. "El fin de la praxis política y pedagógica que traería consigo la afirmación de un cambio social analizado y legitimado científicamente no tendría, ciertamente, su fundamento e imperativos en la civilización científica, sino en una inmadurez fomentada por el propio hombre con ayuda de la ciencia" (Benner, 1998).

La pedagogía posmoderna ha seguido diversas líneas, desde la continuidad entre el principio del cambio histórico en términos de la evolución entre lo nuevo y lo viejo hasta la visión crítica de la historia que incorpora la subjetividad del hombre en su construcción.

Una pedagogía de la radical novedad hoy en día es una "pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad (...) Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo." (Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich, 2000, p. 15).

El principal reto de la educación como un acontecimiento ético es, pensar y crear un mundo no totalitario. Sólo siendo responsables del Otro, de su formación y desarrollo, accedemos a la humanidad.

La educación como acontecimiento ético radica en el hecho de que la formación que se pretende no busca la autonomía del sujeto sino la heteronomía; es decir la libertad en comunidad más no en lo individual. Asimismo, se basa en una razón *anamnética*, es decir en la capacidad del diálogo y la comunicación para la resolución de los conflictos más que en una razón instrumental y material.

La ética así, no sólo explica el acto de la decisión en el tránsito hacia la formación; no es sólo la decisión sino también sobre qué se decide. Se habla entonces de una ética de la liberación en tanto el acto mismo de la decisión en la formación busca y preserva la vida. Los seres humanos constituimos una comunidad de vivientes en la que sólo con la participación racional de todos podremos asegurar la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana concreta de cada sujeto en comunidad.

¿Cuál es entonces la esencia del problema? Desde lo pedagógico, la dimensión epistémica nos remite al problema metodológico del diseño de los modelos educativos así como a la formulación e instrumentación de estrategias operativas desde las cuales se diseñan las instituciones que operan dichos modelos.

Pero desde la ética nos permite recuperar no sólo el contenido de la educación en las formulaciones teóricas y discernir sobre la acción pedagógica que se prescriben en ellos. Implica además integrar y definir un proyecto que, dado el carácter social, desde que se instrumenta se convierte en un proyecto no sólo ético sino político. Hace falta discernir acerca del proceso mismo de las decisiones que permiten configurar los fines de la educación más que del simple modelado de una práctica educacional.

Para ello consideramos que el análisis de la construcción de los modelos pedagógicos representa una herramienta conceptual desde la cual se puede leer la ética de los proyectos educativos y reflexionar acerca del sentido que pueden adquirir las prácticas institucionalizadas de los mismos. Buscamos discernir en torno a:

**¿Cuáles son los elementos o categorías claves en la construcción de un modelo educativo?**

El planteamiento del problema surge tanto de la reflexión teórica como de una realidad concreta en el contexto de la educación. Para los administradores de instituciones educativas, un referente inmediato y obligado consiste en comprender y manejar las orientaciones y criterios normativos para la operación de un programa educativo en un centro escolar.

En su carácter de concesionados de la educación básica, los particulares deben ceñirse a la aplicación de los planes y programas propuestos por la autoridad educativa (Ley General de la Educación, Art. 53 y 54). La administración de los planes y programas contiene entre sus elementos una serie de principios pedagógicos, líneas de orientación curricular, sistemas de evaluación y certificación que en teoría son supervisados y controlados por la autoridad educativa. Sin embargo, dentro de los relativos márgenes de libertad que permite la ley, los particulares integran a los programas oficiales diversas alternativas y modalidades didácticas con el propósito de reforzar o mejorar el currículum oficial.

Para los académicos que se encargan de administrar el currículum en las instituciones particulares de educación básica, es necesario explicitar las intenciones pedagógicas y las orientaciones didácticas de sus prácticas educativas para dar cuenta de la coherencia, consistencia y pertinencia de su proyecto educativo.

En tal sentido, como directivo de algunas escuelas de educación básica<sup>4</sup> y media superior, se ha puesto en juego el manejo de herramientas pedagógicas que permitan una clara y eficiente administración del currículum. Para ello, he encontrado en el diseño de modelos educativos una estrategia de intervención que permite esquematizar los elementos que fundamentan la operación de un centro escolar y un ejercicio de reflexión al que debieran de estar obligados todos los equipos docentes y académicos para hacer congruente sus prácticas educativas no sólo desde un plano normativo, administrativo o didáctico; fundamentalmente para ser coherente con una propuesta educativa con un claro sentido ético y pedagógico. En este contexto es en el que ubicamos la presente propuesta; en el marco de una pedagogía que orienta la formación más allá de la persona o la aculturación de

---

<sup>4</sup> A partir del Acuerdo 592, la denominación de Educación Básica incluye a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.



sujetos. Una pedagogía comunitaria pues sólo en el plano de la colectividad es desde el cual los valores éticos adquieren sentido y realidad.

## 1.2 Objetivo

Analizar la noción de *modelo educativo* y sus implicaciones en el diseño e instrumentación del programa de educación primaria del sistema educativo nacional.

## 1.3 Metodología

La cuestión educativa que nos proponemos abordar, implica al menos tres niveles de aprehensión de la acción educativa: epistémico, teórico-pedagógico y práctico. Ferry (1990) establece que estos tres niveles de la acción educativa permiten fundamentar un alternativa teórica para la solución de problemas educativos. Dichos niveles son:

1. Qué modelos explicativos o hermenéuticos hay que conservar en relación con la especificidad del objeto de estudio de la pedagogía, desde una perspectiva teórica de referencia.
2. La construcción del discurso pedagógico puede ser nominativo o totalizante y puede ser tributario de una visión prospectiva y de una elección de valores; por lo tanto surge de una problemática ético-política.
3. La práctica educativa, el saber hacer de la acción pedagógica con relación a la dinámica singular de la situación a partir de un conjunto de referentes que asumen de manera paradigmática al que denominamos Modelo Pedagógico.

A la luz de lo que referimos como modelo pedagógico, los modelos de explicación, sólo se convierten en una herramienta conceptual de interpretación del hecho educativo y el discurso pedagógico, en la prescripción de pautas de conducta que permiten explicitar el compromiso ético de la comunidad para que finalmente en el contexto escolar, exista coherencia en las prácticas educativas y sentido de pertenencia al proyecto de formación que sustenta toda institución educativa.

La fundamentación conceptual y metodológica desde una perspectiva hermenéutica según Flores (1997), implica no recomendar una técnica sino un enfoque metodológico general que sean productivos para la teoría pedagógica en cuestión. Dicho fundamento podría otorgar a la propuesta educativa un criterio de validez determinado por tres aspectos básicos:

1. Que todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa válida en pedagogía no se produce sino como respuesta a una pregunta; si contribuye y cómo a la formación humana.
2. Que cada diseño, cada currículum y cada acción educativa necesita ser constantemente recontextualizada desde tres dimensiones: la formación integral del sujeto, la totalidad del entorno del mundo de la vida del sujeto y de la totalidad teórica pedagógica que lo inspira.
3. La interacción teoría-praxis necesita replantearse y cuestionarse permanentemente.

No obstante esta fuente de validez, la producción teórica se ve seriamente cuestionada cuando de explicitar sus valores se refiere. El acto mismo de conocer, implica un acto de elección, objeto no sólo de la epistemología sino también de la Ética.

Nuestras pretensiones no consisten en profundizar la cuestión ética en sí, sino resaltar las implicaciones axiológicas del discurso y la práctica pedagógica. Ontiveros (1996) refiere que un sistema de enseñanza es una forma de comunicación humana autopoiética que no puede orientarse por el esquema fines medios; en los códigos de selección de un sistema, en particular el de enseñanza, opta por un código binario mejor/peor que implica la reflexión respecto de la elección de los fines más aptos para el desarrollo de las potencialidades humanas. En este sentido, nos colocamos ante el problema de cómo definir los fines y no de construir la enseñanza desde un fin dado. Si la realidad es contingente, los fines no pueden quedarse estáticos.

Herbart (cit. en Benner, 1997) formuló esta determinación no teleológica de la actividad pedagógica en el principio de la maleabilidad, que expresa el paso de la indeterminación a la firmeza; es uno de los principios que marca la importancia de la acción del propio sujeto en su formación. "Las pedagogías sistémicas modernas (...) no conciben ya la actuación pedagógica como una parte aplicada de una teoría política y ontológica global, sino que

reclaman para la praxis pedagógica un rango de igual importancia y significado que el de la praxis política” (Benner, 1997, p.46)

El principio de maleabilidad de Herbart remite a una identidad humana en permanente formación que no tiende a la uniformidad e invariabilidad, sino hacia la multiplicidad y apertura y que implica no sólo el reconocimiento del sujeto sino el reconocimiento del “otro” en su formación y en su implicación. “Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (...) La capacidad humana para la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento” (Bárcena y Mélich, 2000, p 65)

Finalmente, el tercer nivel, teórico-práctico, remite a la categoría de la praxis pedagógica entendida ésta como la reflexión en torno a la teoría pedagógica que fundamenta una acción didáctica en concreto. “La cuestión sobre la teoría de la educación tiende a agruparse en dos áreas muy diferentes (...) la cuestión filosófica que se refiere a la estructura lógica (...) Por otra parte, están los problemas no filosóficos sobre cómo debe utilizarse la teoría de la educación en relación con la práctica educativa...” (Carr, 1996, p.63) Asimismo, esta reflexión respecto de la acción pedagógica<sup>5</sup>, se aborda desde cuatro planos distintos:

- 1) El acto que promueve la autonomía del sujeto en la acción pedagógica;
- 2) El principio de maleabilidad que lo determina;
- 3) Las transformaciones sociales que determinan las acciones pedagógicas y
- 4) La estructura no-jerárquica de la praxis humana global.

Comprendemos por teoría, en este caso, a la construcción lógica que intenta explicar un problema, no sólo describir unos hechos. Su pretensión de universalidad la obliga a generar un proceso de autorreferencia desde la cual se obliga a sí misma a explicarse. (Luhmann, Niklas, 1998) Su objeto de estudio, es una totalidad que busca explicar la relación del sistema con los sistemas sociales: la diferencia entre sistema y su entorno.

---

<sup>5</sup> La acción pedagógica es definida por Benner (1997) como un acto intencional en el que un sujeto influye en la formación de otro. La praxis pedagógica es la reflexión en torno a ese proceso de interacción y la teoría educativa integra el discurso que interpreta y define tales acciones.

Sus conceptos constituyen el contacto de la ciencia con la realidad, bajo la forma de una experiencia diferenciada. Lo decisivo es que la ciencia cree sistemas teóricos que trasciendan dichas correspondencias punto por punto.

“El sistema es sistema sólo si por medio de sus propias operaciones el sistema se vuelve a sí mismo sistema” (Luhmann, Niklas 1998, p.13) La continuación de las operaciones del sistema es la reproducción de sí mismo.

En la teoría clásica la unidad precede metafísicamente a la diferencia y de aquí el problema de explicar cómo de la unidad se pasa a la diferencia. Pero en la teoría de sistemas cada operación produce una diferencia. La realidad no es sólo lo que es (comprensión ontológica) sino además lo que la observación le añade como construcción (comprensión constructivista) “La teoría de sistemas, en sociología, consiste en una técnica, un instrumento, un modo de proceder...una especie de metaconceptuación...” (Luhmann, Niklas, 1998, p.17)

La teoría general de los sistemas no fija las características esenciales que se encuentran, sin excepción, en todos los sistemas. Más bien formula un lenguaje que introduce problemas y soluciones, el cual, a su vez, hace comprender que pueden existir distintas respuestas que funcionalmente equivalen a problemas determinados. Si bien la noción de sistema va más allá de la de modelo, nos puede servir de referencia para construir las nociones metateóricas en el diseño de los modelos pedagógicos, por ello su revisión.

El concepto de formación es un principio clave y unificador de la Pedagogía (Flores, 1997); constituye su objeto de estudio y se aborda desde diversos planos. Los criterios de elegibilidad de una teoría pedagógica según Flores deben contener:

1. La caracterización del proceso de formación.
2. Descripción del tipo de experiencias educativas que se privilegian.
3. Descripción de las regulaciones del proceso.
4. Descripción y prescripción de los métodos y técnicas como modelos de acción eficaces para la formación.

Para ello, Flores utiliza el análisis hermenéutico e intenta sintetizar en los modelos pedagógicos una herramienta conceptual que permita definir un proceso de formación.

No obstante, la hermenéutica no es suficiente para discutir el proceso de formación, pues la conformación del discurso pedagógico hace crisis en la práctica educativa. Aquí, la teoría crítica de la enseñanza permite reflexionar la práctica educativa desde la praxis pedagógica<sup>6</sup>.

A lo largo del presente trabajo, desarrollamos la construcción categorial de *modelo educativo*, con la intención de llevar a los administradores de las instituciones educativas a la obligada reflexión sobre la coherencia y consistencia conceptual de sus prácticas pedagógicas; a la asunción de un orden institucional basado en una ética de reconocimiento al otro como persona y al sentido más trascendente de su vida comunitaria. Particularmente, la dimensión ética de los modelos será puesta en el centro de la discusión para conformar una herramienta conceptual que permita fundamentar una propuesta educativa, un proyecto de organización y acción escolar o una reingeniería de los procesos educativos. Finalmente, proponer la lectura de las orientaciones curriculares que subyacen en toda propuesta educativa y configurar una estrategia de organización de los contenidos, la configuración de perfiles educativos y el diseño de las sugerencias metodológicas o estrategias para su instrumentación.

Específicamente el contexto de la educación básica y más aún en el ámbito de la primaria, pretende acotar la inserción de la propuesta en un ámbito en el que la capacitación de los directivos se ha venido constriñendo a una serie de lineamientos para administrar con “eficiencia” las instituciones, sin reflexionar en sentido de lo que administran. La construcción de su modelo educativo, permite a los responsables de todo centro educativo, tomar postura con respecto de los fines y medios puestos en juego durante la formación, pero sobre todo, el valor trascendente de actuar en coherencia con el discurso pedagógico. Las últimas reformas, han puesto énfasis en una concepción paidocéntrica que requiere no sólo de la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje al alumno, sino de la creación de ambientes de aprendizaje en los que todos seamos sujetos y objetos del mismo proceso; “enseñar implica aprender dos veces”.

---

<sup>6</sup> El término “praxis”, retomado de la noción de “*práctica hecha conciencia*”; las prácticas pedagógicas con intencionalidad.

A partir de estos referentes, realizamos un recorrido conceptual y descriptivo sobre el estado del arte que guarda la noción de modelos educativos, problematizamos la estrategia de intermediación y recontextualización del modelo a la luz de los planes y programas de educación primaria y presentamos al final nuestra propuesta de intervención para la acción educativa y operación de los programas a partir de la construcción de un modelo de formación que dé rumbo a las prácticas pedagógicas en las escuelas de educación primaria.

## II. DIMENSIONES DEL MODELO EDUCATIVO

### 2.1 La noción de Modelo

Todo modelo es parcial, sin embargo, se denominan holísticos a aquéllos que por su potencial, por su amplitud, por su poder de generalización, ostentan o representan no sólo los elementos, sino también las relaciones producidas entre ellos con visión de totalidad. No son semánticos en sentido estricto puesto que su condición de provisionalidad los hace genéricos y representacionales de la teoría.

La palabra modelo, también se utiliza como sinónimo de ideal o perfección, resultado de la ínter subjetividad y la abstracción. De algún modo, utilizamos los modelos para representar la realidad que deseamos o aspiramos. En este sentido, construimos el modelo y lo ajustamos en nuestra mente para utilizar un referente que permita actuar de manera más efectiva en esa realidad. El concepto de Freud del “yo ideal” e “ideal del yo” es una muestra muy sencilla de ello. Mientras que el “ideal del yo” constituye las aspiraciones del sujeto, el “yo ideal” representa los ajustes que deben hacerse a ese “yo” para que llegue a alcanzar el “ideal”.

Desde la perspectiva empírico analítica, la lógica del discurso define al modelo como la representación teórica del fenómeno o realidad. Es un conjunto de conceptos que explican de manera estructurada la forma en que ocurre tal realidad independientemente de la subjetividad. La llamada objetividad “consiste únicamente en la apropiación crítica (y además) una teoría habla de la realidad empírica sólo en la medida en que le impone límites” (Mardones y Ursua, 1998, p.114). Estos límites delinean el modelo de explicación de la realidad.

Los modelos se convierten en paradigmas cuando adquieren con respecto a otros una determinada jerarquía. El paradigma se convierte en un esquema de interpretación básico

que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una determinada comunidad científica. (Kuhn, 1971)

Kuhn considera a los paradigmas como ejemplos aceptados que proporcionan modelos de interpretación de los fenómenos. “Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1971, p.13)

Precisamente la característica de consenso que se desprende del reconocimiento de tales o cuales paradigmas por la comunidad científica, es lo que le da el carácter de ciencia normal al paradigma. “Normal” no en el sentido de funcionalidad sino de integración de normas en las explicaciones que subyacen al paradigma. Es decir, el modelo de representación no sólo modela la realidad, la conceptualiza, la idealiza y la pone como ejemplo. La puede imponer como la “forma” en que se deben ver, hacer o creer los elementos de la realidad que representa. Sin embargo, los elementos o datos de la realidad de la cual nos da cuenta dicho paradigma, caen en una serie de “anomalías” lo que permite la generación de nuevos paradigmas.

Desde una perspectiva dialéctica o crítica esta representación es precisamente producto de la intersubjetividad pues es el hombre mismo quien la construye. Lo importante de ello, es destacar que independientemente de la representación como un acto consciente o inconsciente, ideológico o lógico, constituye un referente que permite apropiarse de la realidad como una totalidad; guía y fundamenta el actuar del sujeto. El sentido crítico de la dialéctica no va en la dirección del racionalismo crítico; su crítica se coloca en los presupuestos de esta postura; en la constitución del sujeto y del objeto del conocimiento. En la génesis de este sujeto, la educación cobra sentido y en la conformación del objeto la pedagogía encuentra su identidad.

Así pues, la noción de modelo queda inmersa tanto en una teoría como en una ideología. Se convierten entonces en una tarea importantísima para la labor conceptual.

Debido a la complejidad de la realidad, la ciencia intenta explicar y formular teorías para representar dicha realidad. El modelo aquí, constituye una mediación entre la cognición y la



realidad. Cuando esta representación se construye de manera probabilística se configura como hipótesis o modelo básico y cuando se traduce en un principio básico de explicación se denomina premisa. Mientras que las hipótesis utilizan las evidencias empíricas para su confirmación o refutación, las premisas utilizan la lógica para sintetizar nuevas premisas o refutarlas.

Yurén (1981) refiere que la producción de un modelo es el resultado de la labor de investigación y formalización de un científico sustentado en un método. Así, los modelos pedagógicos, son un elemento de intermediación entre la realidad y sus métodos de investigación e interpretación traducidos en teorías.

Cuando se plantea que los modelos relacionan lo abstracto con lo concreto señalamos que la construcción que hace el modelo de la realidad siempre será parcial. Pero también, parte de una representación más general que le da coherencia y existencia. En este sentido, el modelo, tiene un doble referente: por un lado la construcción teórica más amplia y por el otro el referente empírico del que da cuenta (v. Figura 1)

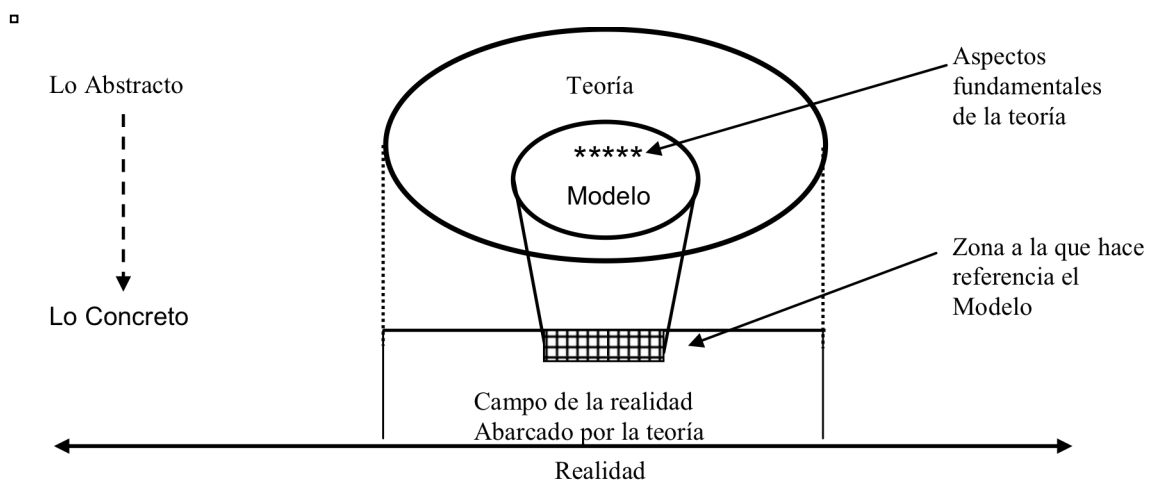


Fig. 1. Representación de un Modelo Teórico. Tomado de Yurén, 1981

En el proceso de la investigación, el acopio de datos del que partimos ya sea de la realidad o de una teoría previa se denomina **Modelo Cortical** (Yurén, 1981). Este modelo se encuentra en un nivel intermedio entre lo abstracto y lo concreto; pudiera considerarse como una

incisión o corte transversal del fenómeno que permite delinear determinadas estructuras desde las cuales poder hacer un escrutinio mayor, valorar las premisas o hipótesis y poder articular un nuevo discurso científico. Este proceso se asemeja al trabajo de un neurocirujano quien a partir de una serie de datos previos (síntomas y signos del paciente) evalúa al organismo a partir de un modelo funcional del cerebro y a través de técnicas de imagenología dibuja las estructuras del cuerpo cerebral, realiza un diagnóstico diferencial y plantea alternativas para la solución del problema. Este primer nivel de construcción teórica es meramente fenomenológico y pretende analizar todos aquellos elementos de redor al objeto de estudio.

A partir de estas primeras nociones se plantea el problema y simultáneamente un modelo hipotético que dé respuesta al comportamiento del fenómeno. Esta hipótesis o premisa se conoce como **Modelo Formal**. Pues constituye una construcción discursiva lógicamente articulada que explica de manera inicial el comportamiento del fenómeno en cuestión.

Posteriormente, se realiza un corpus de conocimientos que articula la teoría y la praxis a partir del cual el intelectual o científico opera empíricamente el proceso de investigación. A este nuevo protocolo, procedimiento o concepción del abordaje del problema se le denomina **Modelo Material** o también tecnológico. “Los de carácter tecnológicos persiguen, como toda tecnología, las traslaciones de los principios científicos a normas de ejecución sistematizadas con el fin de intervenir en una realidad” (Jiménez, B. y otros 1989, p. 20).

Sin embargo, para la perspectiva de investigación cualitativa, el modelo cortical es insuficiente puesto que el fenómeno no es abordado desde una óptica estática. El fenómeno tiene una vigencia contextual e histórica y la interpretación del mismo puede carecer de una interpretación modélica de origen. De suyo, la realidad misma se va modelando a partir del desciframiento del entramado de relaciones sociales que se encuentran en la realidad de estudio. Paradise (1994) distingue precisamente dos nociones básicas del método de investigación; una, la determinada por el conjunto de técnicas en la recolección de datos y otra la que denomina metodología, considerada como una perspectiva holística, sociocultural e interpretativa que necesariamente integra la técnica con la teoría.

La etnografía, por ejemplo, no parte de variables sino de premisas y construye la teoría desde la realidad. Sin embargo, el riesgo, señala Martínez (1995), consiste en perder de vista totalmente una interpretación formal de la realidad y dejar sólo en el plano del sentido

común las observaciones etnográficas. “Las variables no son sólo operacionales y continuas. Por tanto, si bien la investigación cualitativa parte de categorías más que de variables, el contexto de la definición de dichas categorías o variables está determinado más por la teoría que por la metodología”. (p.52). Con ello, pretendemos dar cuenta de que la construcción discursiva de un modelo, no surge sólo de una concepción filosófica, sino de tres fuentes primordiales: las pedagogías que se construyen en lo cotidiano y se vuelven tradición en la escuela; las aportaciones de los avances de las diversas disciplinas que refuerzan la didáctica y la ética que se prescribe en la acción.

Por otra parte, la propuesta de Martínez (1995) presenta un modelo formal de interpretación desde el cual la perspectiva epistemológica se enmarca como premisa básica de construcción de la teoría. (v. Fig.2)

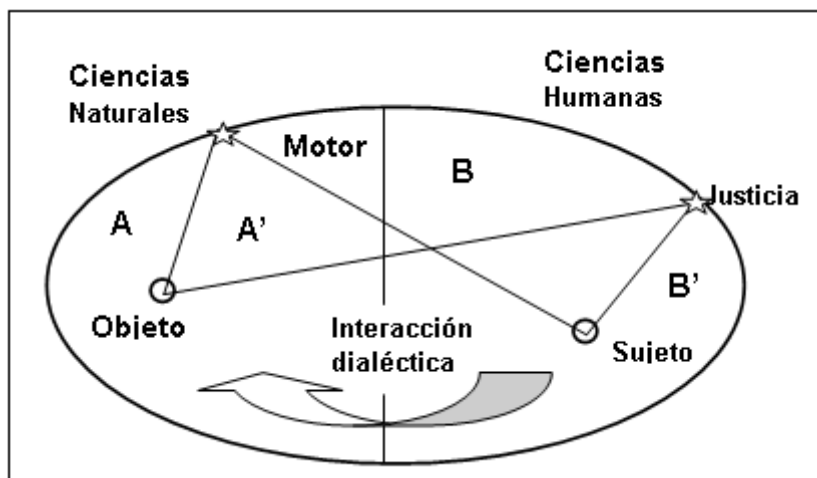


Fig. 2 Teoría del Conocimiento pospositivista (Martínez, 1995, p. 26)

De alguna manera, los modelos gráficos, intentan sintetizar la formulación lógica que se encierra alrededor del discurso teórico. Ya en sí mismo, la lógica proposicional o dialéctica a través de la que se construye el discurso, posee una visión paradigmática o modélica. La teoría puede asumir un modelo matemático desde el cual las categorías, variables o premisas se representan por símbolos. El carácter simbólico que se desprende de los modelos radica precisamente en el grado de generalización y abstracción que ofrecen respecto de la realidad que representan.

La relación entre teoría y realidad es análoga a la que existe entre una partitura musical impresa y la sinfonía correspondiente cuando la toca una orquesta. Los símbolos de la partitura (modelo) poseen correspondencia con los sonidos; los sonidos se desarrollan en el tiempo; los de la partitura, en el espacio del papel donde están impresos pero ambas son lo mismo. El sistema de la partitura es igual al de los sonidos, ella sólo los representa y las notas son los símbolos que los representan. (V. Rosenblueth, A. cit. en Yurén, 1995)

Asimismo, además de la referencia a la realidad que representa, el modelo expresa una relación de significación entre sus elementos y una serie de normas a través de las cuales se traduce o interpreta la acción representada en ellos. En una ecuación  $E = mc^2$ , existe una relación singular entre sus elementos y hay un procedimiento normativo que indica qué es “E”, “m” o “ $c^2$ ”, además de que para obtener “m” o “ $c^2$ ” se debe realizar un procedimiento en el que  $m = E/c^2$  y  $c = (E/m)^{-1/2}$ , por ejemplo.

Los modelos materiales permiten hacer referencia al elemento factual de la teoría. Permiten ilustrar en la práctica la ejecución del modelo de manera escalar. Así por ejemplo, podemos analizar la complejidad del fenómeno educativo desde el referente E-A (enseñanza-aprendizaje) y traducirlo en el aula a partir de la interacción concreta de un docente y un alumno. ¿De qué manera se configuran estos modelos en las teorías pedagógicas?

Para dar respuesta a ello, recuperamos la noción de modelo desde la teoría pedagógica como una herramienta conceptual para sintetizar la perspectiva que puede adoptar una teoría. El abordaje que hace Flores (1997), retomando a Posner, plantea a los modelos pedagógicos como una representación que “facilita” la comprensión de la ciencia. “...es pues, un instrumento analítico para describir, organizar e intelegir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fáctica que tanto ha preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control, del azar y de la indeterminación irracional” (Flores, 1997, p.160)

De algún modo, utilizamos a los Modelos Pedagógicos para comprender mejor las Teorías Pedagógicas, interpretarlas y predecir el comportamiento de la acción educativa. Su conformación es producto de una labor de organización, estructuración e indagación del fenómeno educativo. No es de ninguna forma una representación improvisada de la realidad.

La noción de Modelo Pedagógico, viene a constituir una síntesis de las explicaciones de la teoría y una forma de representarla visualmente para facilitar su interpretación. Sin embargo, existe además una consideración que trasciende la función y utilidad de los Modelos Pedagógicos respecto de las Teorías Pedagógicas. Representa también, la consistencia y congruencia de los componentes de la Teoría y en ellos subyace el nivel de fundamentación de las mismas. Sintetizan además, los vectores (Flores, 1997) o directrices que dirigen y prescriben la acción pedagógica desde una perspectiva que debe ser evidenciada o clarificada para todos aquellos actores del hecho educativo.

En este sentido, es que los Modelos Pedagógicos, asumen el carácter de Paradigmas<sup>7</sup>, en virtud de que establecen una serie de reglas, filtran la realidad desde un discurso que promueve y prescribe una serie de conductas susceptibles de realizarse en la realidad que explica.

Esta representación conceptual, simbólica, indirecta, esquemática, parcial y selectiva de aspectos de la realidad focaliza la atención sobre aquello que considera importante (Martínez,1989) Media entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; “es el filtro de la información que se busca en la realidad; una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento, una fuente de hipótesis para la investigación, un recurso imprescindible para el desarrollo de la ciencia, que provoca la ruptura epistemológica” (p. 65)

Pero este modelo es provisional, en cuanto que no agota la interpretación de la realidad y, admite la posibilidad y presencia de otros modelos.

Así, los Modelos Pedagógicos, poseen una triple utilidad; epistemológica, tecnológica y práctica. En los términos de Jiménez (1989) se sintetizan en:

1. Sirven como organizadores de la actividad teórica, investigadora y de la práctica docente.

---

<sup>7</sup> El sentido que recupera Flores (1997) en torno a los paradigmas, es extraído de la noción clásica de T. Kuhn respecto de que los paradigmas son “ejemplares o formas gestálticas de orientación para la asimilación y procesamiento de nuevos datos” (p.58)

2. Son plataformas de reflexión e investigación para generar nuevos planteamientos que estructuren la base y fundamento de nuevos modelos.
3. Impulsan la espiral genética de la estructura científica de la didáctica y por lo tanto su ámbito normativo y práctico.
4. Tienen utilidad instrumental para el análisis, evaluación, crítica del sistema educativo desde la macro organización.
5. Hace referencia a un momento histórico a partir del cual se planea una reflexión alternativa para los currícula.
6. Su análisis constituye una estrategia metodológica adecuada para la formación.

Cada pedagogía propone una didáctica y los currícula materializan la perspectiva de ambas y dirigen el hecho educativo de acuerdo a determinadas previsiones contenidas en éste.

Para ubicar teóricamente el diseño de Modelos Pedagógicos, Flores (1997) propone tres niveles de conceptualización de la Pedagogía y describe una serie de campos y niveles de sistematización de la misma. El primer nivel, (**Teórico Formal**) centrado alrededor de la problemática de formación, integra la visión unificadora y central de la Teoría Pedagógica. De él se derivan las categorías o principios generales constreñidos en una *matriz socio-histórica-cultural* en la que se insertan las perspectivas éticas, científicas y teóricas que dan fundamento a la formación. Las tres fuentes principales para la construcción de esta “*matriz*”, a la que se refiere Flores (1997), toma como referencia la Tradición pedagógica, los principios éticos de la propuesta de formación y los aportes de las ciencias de la educación.<sup>8</sup> El eje de la Ética, es lo que permite al modelo plantear sus principios de actuación en términos de la formación, principios que se sintetizan en tres aspectos a considerar: la condición antropológica, teleológica y metodológica. En dichos principios subyace una axiología que anima al modelo para su instrumentación.

---

<sup>8</sup> Flores, no es tan explícito en su descripción, pero su noción al término “Tradición Pedagógica” obedece más a las recurrentes cuestiones que están presente en la problemática pedagógica y sirven de base para distinguirla de una teoría psicológica o sociológica. Dichas cuestiones son: ¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización? ¿con qué experiencias? ¿con qué técnicas o medios? Ruiz Arreola, (2000), citando a MacIntyre señala que, “si se toma en cuenta a la educación (como) un proceso que supone la triple dinámica de la recepción, el crecimiento y el legado del saber de un grupo humano a sus sucesores, resulta claro que la educación es una tradición y que la totalidad del proceso educativo se lleva a cabo al amparo de alguna tradición” (p.20).

Los aportes de las ciencias de la educación tienen que ver con la consistencia conceptual y la vigencia de los aportes metodológicos del modelo. Los principios pedagógicos del modelo, resultan ser una especie de premisas sobre las cuales se espera alcanzar el proceso de formación. Para alcanzar dicha consistencia es necesario que dichos principios (Flores, 1997) permitan:

1. Precisar el contenido de las dimensiones esenciales de la formación, dentro de un contexto histórico.
2. Identificar las premisas o supuestos teóricos en los que descansa el principio unificador de la formación.
3. Establecer la coherencia y consistencia lógica entre las premisas mediante la definición de: estrategias y tipos de acción pedagógica para comprender los procesos reales de enseñanza, o para intervenir en ellos, elevando su calidad.
4. Evaluar la sistematización teórica para generalizar su instrumentación.
5. Evaluar el grado de simplicidad y estética del sistema a nivel teórico-conceptual y a nivel de las regularidades específicas observables en la enseñanza.
6. Intensificar la fuerza organizativa y unificadora del sistema teórico, frente a la gran dispersión del conocimiento pedagógico y de las ciencias de la educación.
7. Ampliar la confrontación y comprobación intersubjetiva a nivel lógico, lingüístico y empírico.

De algún modo, estas recomendaciones preliminares del modelo, determinarán la consistencia teórica y metodológica para su instrumentación.<sup>9</sup>

La supuesta dispersión o confusión de la pedagogía, se origina de la recuperación indiscriminada de los aportes de la psicología, sociología, antropología, filosofía o economía, lo que pudiera violentar el proceso metodológico de la propuesta de formación. Según Flores, esta situación obedece a la necesidad de integrar todas las dimensiones del proceso

---

<sup>9</sup> El planteamiento de Flores, respecto de los aportes de las “Ciencias de la educación”, parecieran renunciar a su pretensión de configurar una teoría pedagógica acabada desde la metodología de construcción del modelo pedagógico. Para curarse un poco en salud, alude al término de Ciencias de la educación para no limitar la construcción teórica del modelo, aunque en ello se caiga en una contradicción. En nuestra óptica, el diseño categorial del modelo pedagógico puede consolidarse como una especie de epistemología del proceso de formación humana; objeto de la Pedagogía. Por ello seguimos afirmando que todo modelo representa en sí mismo una Teoría Pedagógica; de su coherencia y consistencia es de lo que estamos tratando.

de formación y al proceso evolutivo de la interdisciplinariedad. “Por ello, mientras no constituyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales”<sup>10</sup>

Para delimitar el contexto del sentido pedagógico del modelo, Flores plantea que existen una serie de categorías generales que permiten identificar la acción pedagógica en cuanto a tal y distinguir un pensamiento pedagógico de otro que no lo es. Ya se ha determinado que el concepto de *formación* es la categoría central, pero el sentido y orientación que adquiere esta formación es lo que viene a constituir las *corrientes pedagógicas* desde las cuales construir el modelo. Flores identifica una serie de “Principios Pedagógicos”, subyacentes en las diversas corrientes pedagógicas, desde Comenio hasta nuestros días, en las que inciden diversos sentidos y orientaciones que se le asignan al proceso de formación, estos son:

1. **El afecto.** la afectividad, las motivaciones, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva son variaciones pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo.<sup>11</sup>
2. **La experiencia natural y espontánea.** Principio roussoniano de la condición de bondad natural del hombre, la libertad y el deseo espontáneo que lo lleva a aprender y se traducen en una participación activa, libre y autónoma a la que debe aspirar la formación.<sup>12</sup>
3. **El medio ambiente.** Que el individuo no sea aislado y por fuerza, de su cultura y de la sociedad, sino en medio de ella.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Más que integrar una comunidad intelectual, el problema radica en la consistencia epistémica y metodológica de la teoría pedagógica que pretendemos configurar en un modelo. Sin embargo, la propuesta de Flores, resulta en su estructura interesante para alcanzar dicha consistencia.

<sup>11</sup> Pierre Faure, concibe a la educación como un “acto de amor”, en su perspectiva humanista, el carácter de persona se adquiere cuando se reconoce al otro como persona también. (v. Pereyra, Nieves (2000), *Educación Personalizada*, Trillas, México. Un principio de aprendizaje, en la teoría clásica del conductismo, establece que “el aprendizaje no sólo es intelectual, también es emocional”; v. R. Ardila (1984) *Psicología del aprendizaje*, S. XXI, México.

<sup>12</sup> Este principio se hizo más patente en la propuesta de Freinet, sobre la libertad y espontaneidad que debe respetarse en el proceso de formación del niño; v. Freinet, C, (1999) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, S. XXI, México.

<sup>13</sup> Principio que refiere al término de contingencias, ambientes o entornos de aprendizaje. Faure, define como uno de sus elementos didácticos fundamentales lo que denomina “Medio ambiente de trabajo preparado”, que consiste en proveer de los medios y condiciones para favorecer el aprendizaje de los niños.



4. **Desarrollo.** Concebir a la formación como un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que es necesario respetar en la actividad educativa.<sup>14</sup>
5. **Actividad.** Mediante la actividad consciente el educando traduce sus experiencias de aprendizaje en experiencias de vida que los transforman internamente para avanzar a niveles superiores en su racionalidad, libertad y fraternidad<sup>15</sup>
6. **Al lado del maestro.** El proceso de formación deviene de la interacción del educando con toda aquella figura que le lleve a una experiencia educativa.<sup>16</sup>
7. **La actividad lúdica.** La naturaleza creativa, la indagación, el simbolismo y la interacción humana puesta en un ambiente recreativo favorece el desarrollo de la formación.<sup>17</sup>
8. **Individualización.** El reconocimiento de las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje, las motivaciones y experiencias para acceder a la formación propuesta por el modelo.

A partir de estas sugerencias categoriales, Flores concluye que las diferentes corrientes pedagógicas, proponen diversos trayectos para la formación humana. Sin embargo, pese a su carácter axiomático, no deben tomarse como absolutos ni ahistóricos; en la medida en que su reflexión y argumentación adquiera consistencia, el modelo propuesto tendrá claridad para los educandos en cuestión. Dicha consistencia otorgaría validez al modelo en términos pedagógicos por tres razones básicas: 1) Si la propuesta de formación permite alcanzar los fines propuestos por el modelo, 2) Su nivel de contextualización y renovación la mantienen

---

<sup>14</sup> Las experiencias educativas de la Dra. Montessori le llevaron a establecer una máxima pedagógica vigente hasta nuestros días que establece que “Toda ayuda innecesaria retrasa el desarrollo del niño”, cada quien tiene su tiempo de aprendizaje. También Faure, introduce este principio en su concepto de “Ritmo de trabajo”, lo que establece que no todos aprenden de la misma manera, al mismo tiempo y con los mismos recursos (base de una educación diferenciadora). Más recientemente los aportes de Gardner, sobre las inteligencias múltiples han hecho énfasis en este principio; v. Gardner, H. (2003), *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

<sup>15</sup> Principio derivado de los aportes de las experiencias educativas de la denominada escuela nueva o escuela activa y más adelante por las corrientes cognitivas del aprendizaje.

<sup>16</sup> En este principio, Flores se queda en la perspectiva clásica de Durkheim sobre el maestro como mentor de un sujeto inexperto al que hay que educar o aculturizar. Sin embargo, prevengo al lector sobre esta perspectiva, pues el énfasis en el que se coloque al docente también puede variar la perspectiva del modelo.

<sup>17</sup> Flores cita los aportes de la Escuela Nueva y las perspectivas cognitivas del aprendizaje como herederas de esta tipología en la acción pedagógica. Sin duda el carácter de simulación de la vida cotidiana que se lleva a las aulas induce a este proceso simbólico del juego. En los modelos de acción pedagógica dentro de los contextos laborales o comunitarios, la comunicación y el trabajo son las variables que también utilizan al juego como recreación de la vida humana.

vigente a las necesidades educativas propuestas y 3) por la vigencia y coherencia de su acción pedagógica con los principios formulados inicialmente.

En un segundo nivel, denominado “**Teórico de intermediación y recontextualización**”, se integran los Modelos Pedagógicos propiamente dichos, en términos de una interpretación de los referentes teóricos, filosóficos y metodológicos para el diseño y/o desarrollo curricular<sup>18</sup>. En ellos se expresan los saberes específicos que orientarán la acción educativa en términos de:

- Estrategias de enseñanza
- Técnicas y procedimientos didácticos
- Diseños curriculares
- Tipologías de acción y práctica pedagógica

La propuesta de formación se sintetiza de manera específica en una propuesta metodológica de enseñanza en la que de manera específica deben de seleccionarse las experiencias de formación que serán privilegiadas para alcanzar los fines del modelo. Sin embargo, seleccionar los saberes específicos para una propuesta curricular no es una tarea de simple selección de contenidos o prácticas educativas. Flores introduce el término de “enseñabilidad” como punto de partida para la construcción de la propuesta curricular del Modelo Pedagógico. “Un factor desencadenante, imprescindible para la pedagogía, es la reflexión sobre las condiciones de enseñabilidad de cada saber, y sobre los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje” (p.85). No sólo se trata de diseñar las tareas psicopedagógicas o estrategias de enseñanza y aprendizaje como las experiencias particulares que provoquen las condiciones necesarias para el crisol de la formación. La

---

<sup>18</sup> En el esquema de Flores, esta etapa la define propiamente como “Modelos Pedagógicos”, en ella sintetiza la propuesta de formación que se deriva de las formulaciones teóricas que dan fundamento al modelo y que se expresan en forma de principios pedagógicos. En la teoría curricular, estaríamos en la fase del diseño curricular, entendido éste como el “conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del curriculum” Díaz Barriga (1995), p. 20. “... se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intensiones como finalidades más generales como el plan de estudios. Además, la palabra diseño alude al boceto, esquema, plano etc., es decir a una representación de ideas, acciones, objetivos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” Casarini (2012), 9.113. Arnaz (1990), integra dentro de la fase del desarrollo curricular la elaboración, instrumentación y evaluación del curriculum.

construcción de la propuesta curricular no constituye en forma alguna una lista de temas organizados en asignaturas o materias proyectados en una línea de tiempo. Los “saberes”, constituyen experiencias culturales que se seleccionan en respuesta a la propuesta de formación que sustenta el modelo<sup>19</sup>. Como tal, los contenidos son un medio para la creación de las condiciones que favorezcan el proceso de formación de los estudiantes, no deben considerarse como un fin en sí mismo; el fin es la formación humana.

El diseño curricular se plantea como la estrategia metodológica para estructurar el Modelo como un proyecto de formación que recoge las intensiones pedagógicas de la “Matriz Socio-histórica-cultural” expuesta en el nivel teórico. La visión “del diseño y desarrollo supone una manera de observar y pensar la práctica del curriculum y también un modo de realizarla, es decir, el decidir una forma de estructurarlo conlleva una manera de abordar la práctica curricular (...) comprender el diseño como una racionalidad que se crea para organizar el proceso educativo” (Casarini, 1997, p.114-5). Para garantizar su efectividad y con base en las propuestas de Casarini se debe considerar una base mínima para la planificación del curriculum:

1. En cuanto a proyecto:
  - a. Definir los principios para la selección de contenidos.
  - b. Principios para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
  - c. Principios en cuanto a la secuencia de la formación.
  - d. Principios en cuanto a las diferencias individuales de los sujetos en formación.

---

<sup>19</sup> Coll, cit. en Román (1994) clasifica los contenidos como “saberes”, retomando el concepto de la antropología cultural; constituyen un conjunto de conocimientos acumulados por un grupo social y culturalmente se vuelven significativos en su interacción cotidiana; “valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conductas (...) saberes cuya correcta y plena asimilación requieren de una ayuda específica”(p.111). Unesco, publicó las reflexiones de E. Morín, en 1999, en el que se aluden a una serie de “saberes” necesarios para la educación del futuro; visión que plantea una inclusión de contenidos culturalmente necesarios para la formación de las sociedades del siglo XXI. En educación superior, es menester además de los saberes, considerar los contenidos disciplinares propuestos por los diversos campos científicos en los que se pretende formar a los estudiantes, su instrumentación en los planes y programas de estudio se traducirán finalmente en término de propósitos, objetivos o competencias. A partir de estas consideraciones es que la principal diferencia entre Modelo Pedagógico y Modelo Curricular, consiste en que el primero hace referencia al proceso de formación y el segundo a la instrumentación de dicha formación en términos de la organización de los contenidos y estrategias para la puesta en práctica de la formación; por ello flores denomina a esta etapa, de “intermediación”, el curriculum como intermediación.

2. En cuanto a su instrumentación:
  - a. Principios para evaluar el progreso de los estudiantes.
  - b. Principios para evaluar el progreso de los profesores.
  - c. Orientaciones en cuanto a las modalidades y contextos en los que se aplicará el currículum.
  - d. Registrar la información sobre los efectos, en los estudiantes, de los diferentes contextos y modalidades aplicadas al currículum.
  
3. Con relación a su fundamentación:
  - a. Una reflexión permanente sobre la vigencia y pertinencia de las prácticas educativas y sus efectos en la formación de los estudiantes.

Finalmente el tercer nivel de “**Aplicación, observación y generalización empíricas**”, instrumenta la perspectiva pedagógica en una práctica educativa concreta y pone en marcha el proceso de formación del alumno. En este nivel, la propuesta de formación no constituye una simple ejecución de tareas curriculares, su relación se mueve dentro de una serie de tensiones entre las expectativas de los estudiantes, las posibilidades del contexto y las experiencias concretas en los procesos didácticos. La interacción en el aula, los procesos de comunicación, la ecología y la dinámica de los grupos, entre otros, se convierte por tanto en el objeto de estudio de la didáctica y en ella podemos encontrar la validez de los modelos pedagógicos. Validez más que argumentativa, de coherencia entre el discurso pedagógico y sus prácticas; Flores (1999) presenta esta propuesta como una estrategia metateórica que pudiera ofrecer a la pedagogía un marco conceptual unificador y problematizador para el fructífero campo de su desarrollo. La estructura de su propuesta se presenta a continuación:

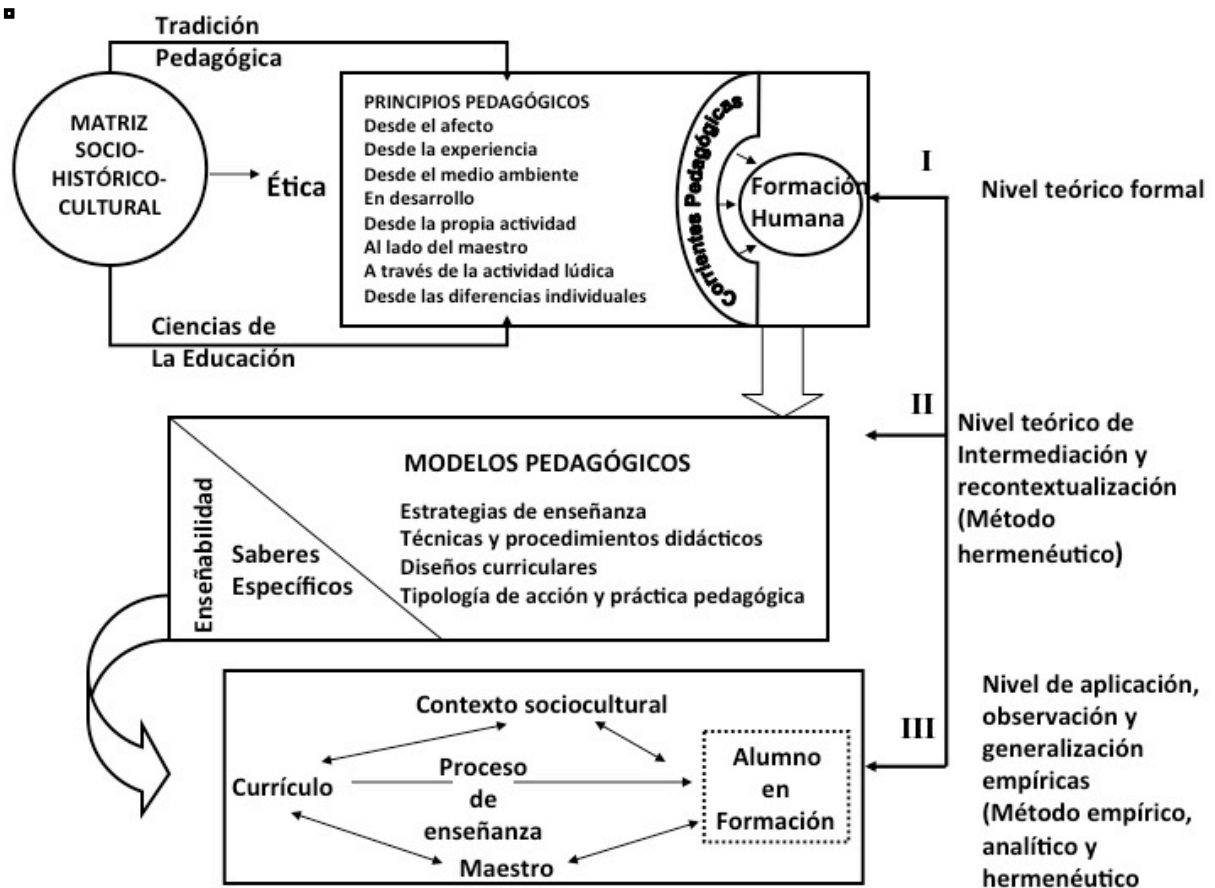


Fig. 3 Campos y niveles de sistematización de la Pedagogía. Tomado de Flores, 1997, p.123.

La dimensión ética a la que hace referencia Flores, posee un alcance muy amplio. De suyo, constituye el referente filosófico de la construcción teórica de los modelos y en ellos subyacen al menos tres principios: la concepción Antropológica inherente al concepto de formación, la Teleológica creada en torno a la tradición de la formación y derivada del contexto cultural o fines sociales; finalmente, la Axiología plasmada en el proceso educativo que proporciona el componente prescriptivo del modelo.

El nivel de intermediación da cuenta de la estrategia de formación propuesta desde el Modelo Pedagógico y se articula con el currículum a través de los contenidos o “saberes específicos” objeto de la enseñanza.

Finalmente, el nivel de concreción de los modelos, nos permite llegar al plano de la discusión de la articulación de los procesos de enseñanza en términos de patrones organizados de

comportamiento que norman y aplican los principios Pedagógicos a los que denominamos más adelante como modelos didácticos.

Precisamente la teoría curricular, toma como referencia en la fundamentación de los currícula, los principios pedagógicos y didácticos que intenta satisfacer las necesidades de formación. Desde la propuesta de Tyler la referencia a las consideraciones Filosóficas y Psicológicas era la base de las decisiones en la conformación del curriculum. Más tarde, Díaz Barriga y otros (1995) recuperarían estos elementos para conformar una metodología en la cual, los componentes filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociales constituirían la fuente principal de la fundamentación de las propuestas curriculares.

Desde la filosofía, la prescripción de fines, valores y medios para la enseñanza, se traducirían en la mística de formación que da sentido y orientación a la enseñanza prescrita en el currículum. Los componentes pedagógicos y psicológicos se articulan desde la didáctica pasando por una revisión previa de la epistemología de la disciplina o campo de conocimiento sobre el cual se desea formar al sujeto. Finalmente, las consideraciones al contexto social, recuperan los referentes de la Política educativa, las necesidades sociales de formación y la problemática económica dentro de la cual se prevé se inserten los sujetos que serán formados.

Conformado como proyecto, el curriculum expresa la parte discursiva del modelo en el cual se prescriben el conjunto de conductas, saberes y contextos que deberán tomarse en cuenta en la práctica escolar. Villareal (cit. en Díaz Barriga F. y otros, 1995) señala que en la construcción de tal proyecto, se debe asumir una determinada responsabilidad social, personal y académica así como un compromiso permanente para mantener una crítica constante a las condiciones dentro de las cuales surge el curriculum.

De esta forma, dentro de los principales aspectos que debemos resaltar en torno a los Modelos Pedagógicos, encontramos el carácter instrumental que permite a las teorías pedagógicas sintetizar esquemáticamente el conjunto de relaciones que describen el proceso de formación. Además de constituir una herramienta conceptual que integra a la teoría como una totalidad que permite operativamente instrumentar la acción educativa desde tres planos; desde la epistemología como categoría de análisis, desde la teoría

pedagógica como fundamento en la construcción de los Currícula y desde la cotidianidad como prácticas educativas que dan sentido al quehacer cotidiano en la escuela. “Lo humano y lo educacional constituyen <<significantes-significados>> mutuamente referidos (...) Enseñar es transmitir símbolos lingüísticos: míticos, religiosos, artísticos, científicos, históricos” (Fullat, 1997, p. 17 y 26). En este sentido, el modelo pedagógico constituye el referente de la acción comunicativa que lleva implícita el proceso educativo.

## **2.2 El componente Pedagógico**

De manera inicial, debemos recordar que la dualidad Teoría-práctica no constituye un proceso lineal entre el discurso y la acción, las formas de mediación de la conducta no son simples conexiones entre los hechos y las ideas; la teorización se centra en la relación entre pensamiento y acción. La reflexión crítica supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías y éstas a la luz de las prácticas.

La práctica educativa como acción intencional y consciente coloca a la teoría pedagógica sobre la base de que los profesionales que se dedican a ella sólo conseguirán someter su creencia y práctica a un mayor autocontrol racional si se ayudan de la reflexión a fin de adquirir una relativa autonomía racional. La teoría aquí es “una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad” (Kemmis, en Carr, 1996, p.31)

En esta acción existe una idea común: la “Formación”; entendida ésta como un proceso de humanización. El hombre se “desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando al interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje (Flores, 1997, p.108) Por ello se afirma que "ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones) (es) un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry Gilles, 1990, p.43)

Esta hipótesis de unificación teórica de la Pedagogía en torno al concepto de formación ha sido un intento por superar la relativa fragilidad del objeto de estudio y otorgarle mayor consistencia a su discurso de cientificidad que se construye en torno a él. “La pedagogía como teoría no puede proporcionar indicaciones para la praxis sin ofrecer simultáneamente una legitimación (...) la legitimación no se reduce a una receta para la acción práctica, sino que exige proporcionar la prueba de la racionalidad pedagógica en cada caso” (Marian Heitger cit. en. Flores, 1997, p.109)

Esta categoría (Formación) no puede ser fácilmente operacionalizable a través de simples listas de habilidades, actitudes o valores que se describen en los perfiles escolares. No es un estado ni un producto, es un proceso; el hombre se está haciendo permanentemente.

La consistencia de una Teoría Pedagógica, por tanto, quedará configurada en torno a sus contribuciones respecto de la explicación y estimulación de la formación o humanización; efecto o acción de la cultura. Son la *humanitas*<sup>20</sup> o “saberes que posibilitan el engendramiento social del hombre.” (Fullat, 1997, p.21)

Ahora bien, la idea que de formación se construye en torno al eje central de la Teoría Pedagógica, constituye una representación mental que permite modelar la acción educativa. El lenguaje en sí, es utilizado como una forma de modelación de la realidad y es el vehículo fundamental para materializar el pensamiento. El *anthropos* es la unidad funcional implicada en la *paideia* (praxis educativa) y ambas constituyen <<significantes-significados>> que se refieren mutuamente. “Los símbolos lingüísticos operan como hontanar y punto de partida de la simbólica cultural.” (Fullat, 1997, p.65) Son parte inherente de la reflexión; mismos que permiten interpretar el contexto cultural en el que se desencadena la acción educativa. Es a través de este proceso que la noción de modelo constituye una mediación entre el pensamiento y el lenguaje. Desde el punto de vista psicológico el significado de cada palabra es una generalización o un concepto y esta generalización se expresa en forma paradigmática, modélica o gestáltica.

---

<sup>20</sup> Fullat hace la referencia a la traducción de Cicerón al latín del concepto *humanitas*.



La cultura por ejemplo viene a configurarse como el conjunto de modelos de conocimientos y de conductas vigentes en un espacio geográfico y un contexto histórico dado, con ellos se van creando las ínter subjetividades. La simbólica cultural o hermenéutica del mundo salva al hombre de continuar pegado al contexto; es lo que le permite la reflexión. Se da cierta distancia de ella para conceptualizarla.

En un primer acercamiento al concepto de modelo, encontramos a Gimeno Sacristán (1981), quien entiende por tal “Una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma”. Es una representación conceptual y simbólica y por tanto indirecta y al ser esquemática es parcial y selectiva de tal realidad. Precisamente el carácter simbólico es lo que permite al modelo configurar unos determinados límites desde los cuales es representado el concepto.

Es también la “construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permitan una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías.” (Jiménez Jiménez, B. y otros 1989 p.19) Proviene del diminutivo de la palabra latina **modus**; medida para medir algo; **moderari**: reducir a medida y **módulus**; diminutivo de *modus*, resalta el término medida o molde.

Esta construcción mental representa de manera simplificada una realidad o fenómeno y permite crear una visión aproximativa, a veces intuitiva, que le permite al sujeto explicarse esa realidad. Es una representación selectiva de tercer grado que interpreta un objeto por extrapolación o lo hace comprensible por la vía de la estructuración formal (analítica interna). Se hace selectiva en virtud de que el sujeto incorpora de la realidad unos elementos y no otros que sintetiza en el modelo. Es de tercer grado pues implica un proceso de análisis, síntesis y abstracción que se configura a través de una representación visual o conceptual. “Un modelo o paradigma, del hecho educacional nos proporcionará a éste en cuanto que medido por el sujeto que elabora el modelo, siendo al propio tiempo el modelo, o paradigma, la mediación que nos permite el acceso a lo educativo, indicándolo o mostrándonoslo.” (Fullat, 1992, p.40)

En el contexto educativo es ya una tradición establecer algunos límites en torno al punto de vista de la cientificidad de la Pedagogía, así como delinear las características de su objeto de estudio.

La primera intención no consiste en traer a colación la tan nutrida polémica en torno al debate epistemológico de la Pedagogía, sino precisar la posición desde la cual haremos algunas formulaciones al respecto de los Modelos Pedagógicos.

Uno de los primeros conceptos al que de manera obligada nos lleva la temática es a la consideración de que la Pedagogía es una disciplina de las Ciencias Humanas y Sociales. Desde cualquiera de sus perspectivas, podemos traer al escenario elementos del fenómeno social de la educación a partir del cual se entrelazan dos conceptos centrales: lo Educativo y lo Pedagógico. Para ilustrar la dimensión de cada uno, podemos recuperar la antigua división aristotélica del objeto de estudio de las ciencias consistente en el objeto formal y el objeto material. El primero de ellos se refiere a la construcción lógica del discurso que da cuenta del objeto y el segundo, al conjunto de evidencias empíricas (hechos) que explica el discurso científico.

Recuperada esta tradición en el contexto de la Pedagogía, el objeto de estudio de la misma, viene siendo el fenómeno en sí de la educación (el acto de la formación humana) y el conjunto de argumentaciones que dan cuenta del mismo, su discurso científico que se circunscribe como la disciplina en sí (Fullat, 1992). Esta distinción inicial, nos permite precisar el carácter metateórico que adquiere la formulación de Modelos Pedagógicos. Es decir, la referencia del Modelo a lo Pedagógico nos lleva al análisis de la construcción categorial que se formula desde una teoría pedagógica acerca de cómo visualizar, definir o formular un conjunto de hechos educativos.

Al discutir la cientificidad de un campo de conocimientos, además de la consideración de su objeto de estudio, se hace referencia a los criterios de verdad o a la certidumbre del discurso que se formula en torno a él. Vázquez (en, Bartomeu y Juárez, 1993, p. 39) señala que “siguiendo a Schaff en cuanto que si el conocimiento es proceso, también lo será la verdad. De ahí que el objeto de estudio de la Pedagogía no le es dado al sujeto, lo construye en su permanente reflexión.”

Al considerar la opción del criterio de verdad como proceso y al carácter crítico y reflexivo que implica la formulación de teorías sobre el objeto, “entonces, se está proponiendo que la construcción del objeto de una ciencia educativa será el de un objeto que nunca se dará por acabado. Esto porque en la relación entre el sujeto que construye y el objeto que es construido intervienen mediaciones de lo histórico, de lo sociocultural y las diferentes lógicas, tanto del sujeto como las del objeto.” (Vázquez, 1996, p. 43)

El carácter de ciencia, es entendido pues como el “...orden de los hechos de nuestra conciencia que finalmente permite esperar encontrar lo correcto en el lugar correcto del espacio y del tiempo (...) Para ser verdadera, la ciencia debería conducirse críticamente para consigo misma y para con la sociedad que ella produce” (Horkheimer cit. por Velázquez, en Bartomeu y Juárez Coords., 1996, p.43)

Hay que acotar además, que el sujeto al que hacemos referencia, no es un sujeto aislado que observa la realidad educativa y prescribe desde sus categorías la forma adecuada de su conducción. Son los profesionales que mantienen vigente la tradición de una disciplina y son a la vez objeto del mismo fenómeno. “La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que (...) sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores.” (Kemmins, en Carr, 1996, p.17)

Así pues, el producto de las reflexiones del quehacer educativo por parte de sus mismos actores se constituye en cuerpos teóricos o en saberes que intentan guiar la práctica misma de la educación. “...las ideas sobre la naturaleza de la teoría de la educación son siempre ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e incorporan siempre una concepción tácita de cómo ha de utilizarse la teoría en la práctica”. (Carr, 1996, p64)

Pero ¿en qué consiste una práctica? Citando al mismo Carr (1996p.64)) consiste en “una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales.”

Una práctica supone siempre un esquema teórico y éste tiene una historia; son formas de pensar que se van heredando en las que se inician los profesionales para que lo que piensan, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente con el hecho educativo que obedece también a un conjunto de actos intencionales. “Dedicarse a la práctica educativa consiste en pensar y actuar de acuerdo con los conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición.” (Carr, 1996p.71)

En el orden de ideas al que nos venimos refiriendo, delimitamos pues el contexto de lo pedagógico desde una perspectiva crítica configurando un objeto de estudio dado por la práctica educativa que los profesionales de la educación reflexionan y construyen en cuerpos teóricos que los determinan histórica y sociológicamente. El criterio de verdad adquiere así un sentido de consistencia y congruencia entre la acción educativa, y la construcción teórica que lo explica. Por tanto, busca más la emancipación del saber y la congruencia del discurso basado en el espíritu liberador que da la reflexión y el sentido ético que inspiran las intenciones que se ponen en juego en el fenómeno social de la educación.

Así pues, al hacer referencia a la construcción histórica del saber pedagógico, debemos tener claro cuál es el papel de la historia en esta construcción. Kuhn (1971) refiere que la historia nos puede dar cuenta de la actividad de búsqueda de las causas de los hechos, de las inconsistencias metodológicas en sus explicaciones, de la persistente tentativa de obligar a la naturaleza a entrar en esos cuadros conceptuales, describir los episodios extraordinarios en que tienen lugar los cambios de compromisos profesionales a los que denomina revoluciones científicas y a la visión paradigmática de la misma historia. “Con demasiada frecuencia, decimos que la historia es una disciplina puramente descriptiva. Sin embargo, las tesis que hemos sugerido son, a menudo, interpretativas y, a veces, normativas.” (Kuhn, 1971, p.31)

La búsqueda de científicidad, se convierte en la búsqueda de la normalización. Sin embargo, no sólo se entiende esta normalización por la búsqueda del consenso en las comunidades científicas, “significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.” (Kuhn, 1971, p.33)

Tradicionalmente, vemos enmarcados en grandes períodos la explicación y comprensión de la historia del hombre; desde la antinomia entre lo antiguo y lo moderno, la ilustración y la modernidad o más recientemente entre la modernidad y la posmodernidad. En cada una de ellas, el sentido de los hechos sirve para legitimar un saber que muchas veces se nos impone como científico.

Lyotard (cit. en Benner, 1998) presenta una estructuración de la historia en épocas que supera la antinomia entre ilustración y modernidad. La ciencia posmoderna, según él, se distingue de todas las demás formas del saber pues genera cambios fundamentales en la configuración de su lenguaje. El saber posibilita que el poder y la ciencia se conviertan en una permanente producción y reproducción de “conocimientos”, almacenamiento, circulación, distribución y consumo frente al cual se generan determinadas formas de legitimación. La primera de ellas denominada “pragmática del saber narrativo” se produce por la legitimación de los oyentes quienes se vuelven en narradores potenciales. La segunda denominada “pragmática del saber científico” sustituye la verificación del saber por el falsacionismo y construye un gran relato acerca de la liberación de la humanidad por medio de la ciencia. Finalmente lo que Lyotard denomina la ciencia posmoderna, se encarga de legitimar la inestabilidad del saber sustituyendo el principio de eficiencia de la ciencia positiva por nuevos juegos del lenguaje que se conforman en pequeños relatos, específicos y regionalizados que promueven el avance científico en lugar de ligarlo al consenso y a la normalización como lo describe T. Kuhn.

En el terreno de las prácticas educativas, la enseñanza no consiste por tanto en un simple cambio conceptual (sustituir el sentido común por el saber científico) sino en “introducir a los respectivos sujetos en las reglas de los juegos lingüísticos y hacer de ellos usuarios de una información sin lagunas y descubridores de nuevos juegos.” (Benner, 1998 p24)

De lo que hay que tener cuidado, apunta Baudrillard (cit. en Benner, 1998), es en configurar procesos de simulación con el lenguaje. En ocasiones se nos impone alguna explicación desdeñada como fantástica con el objeto de resaltar la objetividad de otra. Sin embargo, este hecho puede esconder una artificialidad que intenta desviar la atención de lo verdaderamente artificial, que es la realidad misma. Se construyen saberes pedagógicos

para legitimar prácticas antipedagógicas, discursos psiquiátricos para justificar prácticas anti-psiquiátricas; discursos democráticos para ocultar la dictadura.

El discurso pedagógico configurado así, históricamente, ha pasado de la concepción de la educación como una herencia de la tradición entre padres a hijos a una racionalización de su existencia conformada en saberes científicos los cuales se obtienen en la escuela. En esta segunda concepción es que se ubican los principios de la pedagogía humanista que antepone la teleología a la historia; la escuela como formadora de hombres.

Sin embargo, la divulgación del mismo saber pedagógico, ha puesto en evidencia, que la formación del hombre no termina en la vida adulta; actualmente, hablamos del aprendizaje permanente y colaborativo. El rol del docente no ha quedado restringido al papel del enseñante, como promotor y mediador del aprendizaje, se ha permitido intercambiar su rol con el alumno; la relación intergeneracional se ha hecho reversible.

*Realmente obsoleto el principio de que el tiempo nos lleva en la vida de forma en forma hasta la plena humanidad, de que la autenticidad de individuo yace en su futuro; no, al fin y al cabo el hombre es ahora un acontecimiento posible, y ello vale tanto para los individuos como para las sociedades. El sistema educativo hace posible todo género de procesos de intercambio, ninguna jerarquía fija la identidad de nadie, el sistema educativo se acomoda más bien a las necesidades de la economía de una constante disponibilidad de los individuos, y a la exigencia de apertura que les plantea a éstos la política. Contingencia en lugar de télos, el movimiento pedagógico se ha despedido y retirado del mundo de los recuerdos (K. Wünsche cit. en Benner, 1998, p. 30)*

Precisamente en este código binario fines/ medios es en donde radica el hermetismo de las concepciones teóricas en múltiples teorías pedagógicas. Fines/medios es una distinción que provoca un código en la pedagogía humanista donde lo que no es bueno es perverso para el hombre; si la realidad es contingente, los fines por tanto no pueden ser fijos y se pierde en el sentido de la educación. Sin embargo, “si la contingencia se convierte en la modalidad del sistema educativo (...) el debate sobre los fines de la educación como fines necesarios deja de tener sentido.” (Ontiveros, 1997) La dimensión temporal, se refiere a la trayectoria secuencial de la enseñanza y el aprendizaje y es lo que otorga un valor reflexivo a la tecnología de la educación. Las prácticas educativas vistas como sistemas sociales, producen y reproducen sus propios elementos (los profesionales y actores de las prácticas) y estructuras (materiales, de lenguaje y de poder) lo que se denomina en la perspectiva

sistémica como autopoiesis. (Ontiveros, 1997) La forma que adquiere esta autopoiesis en la educación es a través de la comunicación, las prácticas del saber narrativo y científico, lo que le permite a su vez diferenciarse unas de otras. Establece ciertos límites y especificidad pero su significación tiene referencia respecto de un entorno.

*“Mediante el código el sistema se diferencia a sí mismo del entorno y efectúa su propia cerradura operativa. Así pues, sólo el código permite al sistema reconocer las operaciones que le son propias y deslindarlas de las operaciones de otros sistemas”*  
(Ontiveros, 1997, p.27)

La pedagogía posmoderna, según Benner (1998), tiene que aprender todavía a distinguir entre la reflexión teórica para la acción y la generalización de su discurso. Distinguir entre la orientación teórica de la praxis, la actuación práctica propiamente y la relación entre ambas. En las pedagogías sistémicas modernas acentúan la peculiaridad y relativa autonomía de la reflexión y la acción pedagógica y deben abordar el hecho desde la teoría del conocimiento, la ética y la política. “...la pedagogía moderna se propuso colaborar en el rechazo de los planteamientos teleológicos, iniciado con la Ilustración, pero sin someterse a la dialéctica de ésta, fundamentando la práctica en el dominio de la razón autónoma sobre el hombre.” (Benner, 1998, p.15)

Se debe distinguir entonces una praxis pedagógica como tal, una teoría de la acción pedagógica y una actividad de investigación pedagógica. Hasta aquí, nos hemos referido exclusivamente a la construcción de una teoría pedagógica y a la configuración de un discurso paradigmático y sistémico que articulado en una práctica discursiva de la ciencia se expresa como una *Gestalt*<sup>21</sup> a través de un modelo.

En esta perspectiva sistémica de la Pedagogía, se busca desarrollar una concepción fundamental de la pedagogía que conjunte una teoría de la acción y el nexo entre praxis pedagógica, teoría de la acción pedagógica e investigación científico-educativa.

*La tesis inicial que podemos introducir consiste en afirmar que la construcción de un Modelo Pedagógico se deriva de la formulación de una teoría pedagógica. Sin embargo, sólo*

---

<sup>21</sup> Del alemán “forma” o “figura” y fundada por la escuela psicológica del mismo nombre, hace referencia a los principios de la percepción en torno a la configuración de patrones esquemáticos a través de los cuales se interpretan los estímulos visuales. “figura y campo”. Respecto del modelo, sería su significación lingüística y su representación gráfica. (v. J. Cohen, 1979)

*constituye una construcción hipotética de la acción educativa con determinado margen de error lo que le da un carácter probabilístico.* No es de modo alguno una práctica discursiva agotada sino en permanente construcción. ¿Qué elementos contiene esta construcción paradigmática? A continuación daremos cuenta de ello.

### **2.3 Criterios de legibilidad de los componentes pedagógicos**

Hemos referido que las pedagogías sistémicas se distinguen de las anteriores en que una vez que desaparecemos el código binario fines/medios de los sistemas educativos se requiere formular una teoría de la praxis pedagógica en un rango de igual importancia y significación que la praxis política. Intenta fundamentar una teoría de la acción pedagógica coordinada con la praxis social global, pero con relativa autonomía productora y reproductora de una práctica discursiva.

En principio se exige cierta *maleabilidad*, que implica una identidad del hombre en estado permanente de formación, que no tiende necesariamente a la uniformidad y a la invariabilidad bajo el valor de la dignidad. Es decir bajo el presupuesto del reconocimiento mutuo de nuestras condiciones de sujetos que intervienen en la configuración de su destino. (Benner, 1998)

El principio de intencionalidad de la acción educativa tendría así un dilema; ¿el proceso educativo forma al hombre (lo humaniza)? ¿Lo incita a la autonomía, en términos del “Exduchere”? o ¿lo enajena como parte de proceso ideológico?

Todo influjo pedagógico legítimo se puede interpretar como un influjo que *incita* a los jóvenes a la *autonomía*, en lugar de forzarlos a adoptar un comportamiento impuesto desde afuera. Sin embargo, esta maleabilidad y relativa autonomía, deriva el principio de la espontaneidad del aprendizaje. Es decir, se espera que el proceso de formación genere espontáneamente sus efectos en el educando, mas, la acción educativa no incide exclusivamente en el alumno. Existen *determinantes sociales* que también se ponen en juego en el proceso de formación. “En esta concepción sistémica (...) el sistema nunca se piensa aislado, siempre se trata de la



unidad sistema/entorno, si bien la función se desarrolla únicamente en el sistema.”  
(Ontiveros, 1997 p. 26)

Pero un análisis de esta índole conlleva a la consideración de que no se da a ningún ámbito de la praxis humana la primacía sobre los demás, se reconoce igual importancia a la cuestión pedagógica, ética, económica y política. El código de comunicación que se establece en la práctica educativa le da relativa especificidad a su función, primacía sobre las otras y delimita su autopoiesis respecto del exterior. “...el sistema crea un borde semántico a partir de la posibilidad establecida por el código binario que le es exclusivo”.

El principio de *formación* y la conformación de un *código binario* de comunicación, son dos elementos que podemos incorporar al análisis de los criterios de legibilidad de una teoría pedagógica.

El paradigma pedagógico como tal debe contener cinco criterios (Posner, 1998):

1. Definir el concepto de hombre que se pretende formar.
2. Caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian. Incluyendo los contenidos curriculares.
4. Describir las regulaciones que enmarquen las interacciones entre educando y educador.
5. Describir los métodos y las técnicas y los modelos de acción educativa.

Si bien Flores (1997), parte de la consideración de que una Teoría Pedagógica sirve para fundamentar una práctica educativa, insuficiente para la Teoría Crítica de la Enseñanza (Carr, 1996), resulta importante configurar, algunos criterios metodológicos que nos permita diseñar las categorías de análisis de una acción educativa.

Así, por ejemplo, en Flores (1997) encontramos tres principios unificadores del concepto de formación:

- La condición antropológica; en cuanto a la enseñanza como humanización.

- La condición teleológica; el sentido de la reflexión sobre el hombre, la razón como finalidad.
- La condición metodológica; cómo los enunciados y acciones pedagógicas particulares están abiertos, orientados y definidos por la perspectiva de racionalidad.

En tanto para Benner (1998), la praxis pedagógica adquiere el carácter de un actividad intergeneracional en la cual, los fines no son la premisa inicial. Además, se sugiere un proceso de instrucción que no necesariamente parta de lo ya aprendido para fundamentar el saber científico. “...a diferencia de la ciencia antigua, la enseñanza en sentido moderno ya no conduce a un saber acerca de los fundamentos de todo ser previo a cualquier experiencia, sino a leyes gestadas por la razón humana, con la que las ciencias modernas no pretenden en absoluto, formular en un concepto sustancial el orden de la naturaleza, sino ordenar la multiplicidad de fenómenos con el propósito de hacerse explicable y manejable el mundo,” (p.54).

A esta diferencia entre la ciencia clásica y la moderna se le añade la consideración de configurar una praxis educativa inserta en una praxis global a fin de evitar el artificialismo de la acción didáctica pues es sólo en la reflexión de la práctica misma a través de la cual se puede inquirir acerca de una relación entre civilización científizada e historia del mundo. “...se plantea la tarea de integrar la praxis pedagógica en la praxis humana global y de hacer que los jóvenes empiecen a participar cada vez más activamente, en el seno de la colectividad burguesa, en la deliberación de todos los asuntos humanos.” (Benner, 1998, p.54)

La sustentación conceptual y metodológica debiera ser preferentemente hermenéutica, según Flores (1997) lo que implica no recomendar una técnica sino un enfoque metodológico general que sean productivos para la Teoría Pedagógica. Tres razones darían validez a la misma:

1. Que todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa válida en pedagogía no se produce sino como respuesta a una pregunta; si contribuye y cómo a la formación humana.
2. Que cada diseño, cada currículum y cada acción educativa necesita ser constantemente recontextualizada desde tres dimensiones: la formación integral del

sujeto, la totalidad del entorno del mundo de la vida del sujeto y de la totalidad teórica pedagógica que lo inspira.

3. La interacción teoría-praxis necesita replantearse y cuestionarse permanentemente.

La construcción pedagógica por tanto, no se reduce a la simple formulación de una serie de técnicas de enseñanza o a la disposición de los medios para alcanzar los fines. De suyo, la simple aplicación de la tecnología de manera no reflexiva reduce el fenómeno educativo a las vicisitudes del sentido común de las personas. Las prácticas educativas pierden el sentido crítico y se convierten en actos de enajenación que simplemente tienden a reproducir algún esquema estereotipado de fines/medios en la que ni los fines son claros ni los medios son los suficientes ¿Qué tratamos de ejemplificar?

En nuestra práctica docente, más de uno se ha encontrado con grandes tradiciones educativas, que tienen instauradas verdaderas fortalezas tecnológicas. No tanto en el sentido estrictamente relacionado con la electrónica o computación, sino con todo un arsenal de procedimientos y recursos materiales dispuestos para la enseñanza. Son esas escuelas que en aras de garantizar la estandarización de la formación de los alumnos (como sinónimo de logro de sus fines) disponen de cuanta herramienta administrativa se ha inventado para controlar sus procesos. Desde mecanismos lineales y rigurosos en la conformación de los Currícula, la sistematización de su instrumentación a través de “Avances programáticos” y mecanismos de supervisión de la docencia por medio de guías de observación de los Coordinadores. Todo esto sin faltar la bondadosa opinión (no menos cargada de afectividad, en algunos casos) de los alumnos respecto del desempeño didáctico de su profesor.

Los resultados de estos mecanismos de control de la “calidad de la docencia” dejan al descubierto la gran responsabilidad que se le ha atribuido exclusivamente a los docentes respecto de la formación de sus discípulos. Sin embargo, la identidad del mismo docente es meramente contingente; es decir, sólo es responsable en tanto se mantiene al frente de su quehacer. Una vez, deslindado de su trabajo, sus efectos son despersonalizados y asumidos por la institución educativa como “responsables” de la formación, para que finalmente la posibilidad de la movilidad social (efecto de la formación adquirida en la escuela) quede bajo la responsabilidad de la “persona formada”.

La tecnología educativa se convierte en una práctica que intenta autorregular la función primordial del sistema educativo y busca mantener la función primordial del mismo. La búsqueda entonces, se convierte en una persistente indagación de los medios más “eficaces” para la formación del hombre.

*Desde que la diferenciación funcional impuso la fórmula híbrida de “enseñanza que educa<sup>22</sup>” se produjo, naturalmente, un predominio de la tecnología en la reflexión, predominio que se mantuvo oculto o negado para evitar chocar con las premisas teleológicas del humanismo. (Ontiveros, 1997, p.30)*

Como los sistemas educativos están basados en una organización, las operaciones del mismo están orientadas a la eficiencia de su sistema escolar (su sistema de instrumentación didáctica). La posibilidad de intervenir en el sistema y producir los cambios que le permitan autorregularse, quedan como un proceso de toma de decisiones cuya selectividad debe poder siempre ser atribuida a un miembro de la organización escolar.

Es preciso aclarar que el sentido de tecnología referido aquí, no corresponde con el esquema de ciencia aplicada. Se entiende por tecnología a “la totalidad de reglas de un sistema según las cuales se lleva a cabo un proceso de modificación” (Ontiveros, 1997, p.31). Desde la perspectiva de la teoría crítica de la enseñanza (Carr, 1996) esta tecnología constituyen las prácticas escolares.

Respecto de la modificación que imponen las premisas del comportamiento en el caso específico del sistema educativo, se hace referencia a la instrumentación de los aprendizajes por lo cual, las premisas que se tengan al respecto del aprendizaje condicionará su instrumentación didáctica. La instrumentación Didáctica se concibe “no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer de todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que entendemos el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.” (Morán Porfirio, en M. Pansza y otros, 2003, p169)

---

<sup>22</sup> En el análisis educativo de Luhman y E. Schorr (1993, El sistema educativo problemas de reflexión, Méx. UG/UIA/ITESO) cit. en Ontiveros (1997), concluyen que esta atribución de enseñanza que educa, fue adoptada como la responsabilidad que transfirió la sociedad de la familia a la escuela.

Esta reflexión pedagógica respecto de la tecnología, pone de manifiesto dos problemas; uno es la aversión a la tecnología y el segundo el déficit de tecnología. La primera tiene que ver con la resistencia de los sujetos frente a la necesaria sujeción y control que impone la tecnología para hacer congruentes las premisas planteadas por el sistema.

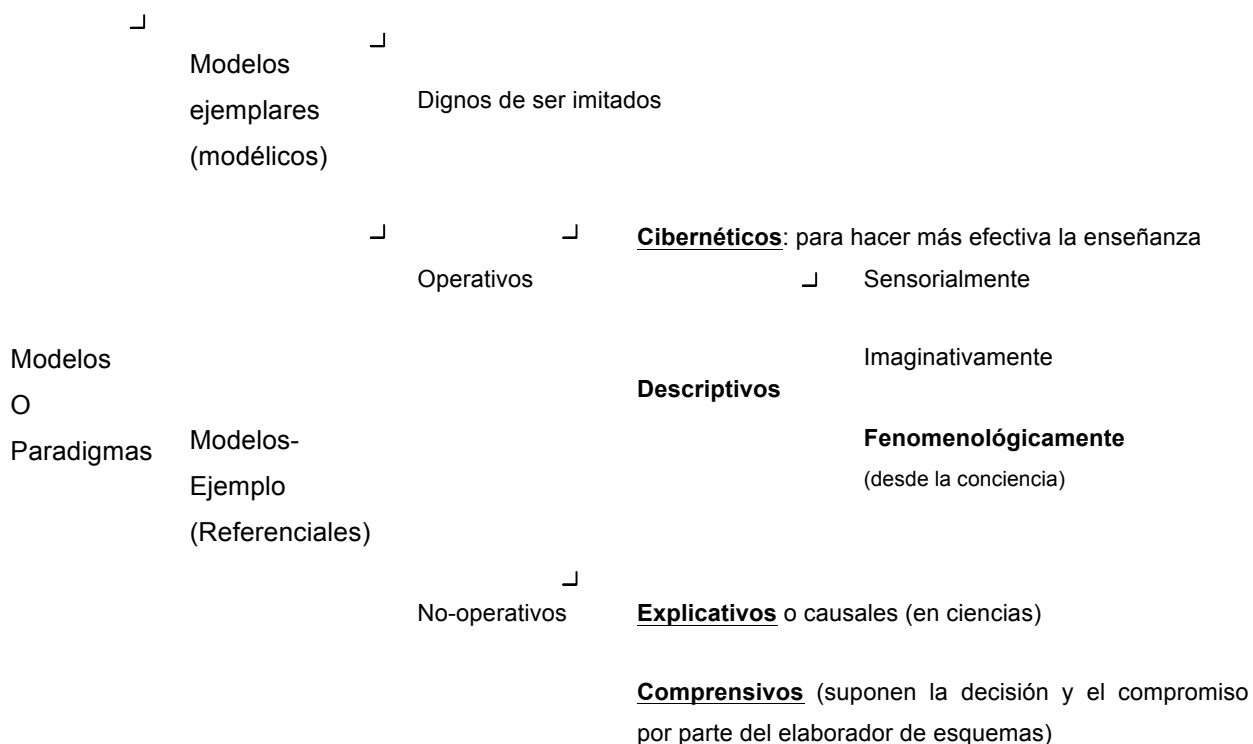
El déficit de tecnología, se entiende como una situación de inseguridad estructural debido a la falta de reglas para intervenir y controlar las modificaciones que se llevan a cabo en el proceso educativo. El plano estratégico de las decisiones, no sólo se ubica en los niveles de mayor complejidad de los sistemas o en los niveles jerárquicos más altos de su autoridad. Cada elemento del sistema enfrenta problemas de decisión que repercuten de manera estructural. En cada uno de ellos existe una relativa autonomía (pues puede obrar con voluntad propia) pero se determinan mutuamente cierta dependencia estructural debido a los efectos o consecuencias de sus decisiones respecto de los demás elementos del sistema. La práctica docente goza así de relativa autonomía (libertad de cátedra), puede poseer una visión paradigmática y en este sentido existe como una totalidad en sí (como un sistema). Pero en el plano cultural, ya como proyecto, las contingencias de las prácticas educativas se sobreponen en diversos niveles de una estructura que las implica simultáneamente.

El problema por tanto entre teoría y práctica, no se plantea como un proceso lineal y continuo en el que la eficiencia es el resultado de la armónica relación entre ambos. En la perspectiva Luhmiana, la tecnología es la mediación entre las premisas del sistema y la función del mismo. Existe una dualidad entre sistemas psíquicos y sociales que impiden una solución al problema de los sistemas educativos. Esto es quizás no una lamentación sino un reconocimiento al valioso contexto de la reflexión pedagógica. El hecho de que exista vulnerabilidad en las prácticas educativas debido al influjo de las ideologías (Carr, 1996), no representa una limitación del objeto de estudio de la Pedagogía. De hecho “ni la organización, ni la ciencia soportan ser confrontados con la totalidad de lo que ocurre en el salón de clase (...) en el ámbito teórico lo que se busca es una teoría del ser humano; mientras en metodología se confía en una especie de trayectoria paralela entre psicología y lógica.” (Ontiveros, 1997, p36)

Esto último confirma nuestra tesis inicial respecto del margen de probabilidad que adquieren las construcciones hipotéticas (premisas) de un modelo teórico debido al efecto de la misma reflexión característico de las prácticas educativas.

## 2.4 El Modelo como proyección de una Teoría Pedagógica

Los modelos como re-presentación son precisamente el instrumento que utilizamos para hacer presente una realidad que en sí misma no se hace evidente. Dicha representación, se nos muestra como un ejemplo de la realidad o como ejemplo a seguir en la realidad; así, Fullat (1992) integra bajo tal perspectiva la siguiente clasificación de los modelos:



En esta descripción, el modelo es un referente que permite prescribir el proceso educativo desde los fines (Modelos ejemplares) o describir los procesos que subyacen en la acción educativa (Modelos ejemplo).

En la teoría pedagógica, los modelos vienen a representar principalmente el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de formación. Para Posner (1998, p. XXIV) un modelo, “es una **herramienta conceptual** inventada por el hombre para entender mejor algunos eventos; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar. Un modelo como representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.”

El modelo formal en este caso, está dado por la construcción discursiva que define prioritariamente el concepto de hombre y su proceso de formación; debe representar gráficamente dicho discurso y delimitar las regulaciones entre cada uno de los elementos que represente el modelo. Finalmente, contendrá un modelo material que permitirá integrar los elementos técnicos y metodológicos de la acción educativa en un contexto dado. Estos elementos son los que Flores (1997) define como criterios de legibilidad de una teoría pedagógica y son los que en última instancia debe contener el modelo cuando éste es pedagógico.

Así, la noción de modelo contiene determinadas características básicas sintetizadas en (Fernández, cit. en Muñoz y Román, 1992):

1. Reducción. Simplifica la realidad por eliminación.
2. Acentuación. Al ser selectiva la representación de elementos los resalta de los no seleccionados.
3. Transparencia. Permite reducir la complejidad de una totalidad al dotarla de elementos estructurales que la representan.
4. Perspectividad. Representa un punto de vista desde el cual se observa el exterior.
5. Productividad. Genera sus propios límites lo que le ayudan a diferenciarse de otros y a su vez relacionarse con ellos.
6. Abstracción. Constituye un proceso intelectual que simplifica el manejo interno de la realidad exterior al sujeto.

7. Provisionalidad. Tienen vigencia mientras permiten dar consistencia y explicación a la realidad que representan.
8. Aplicabilidad. Tienen un referente empírico concreto.

En el plano de la Didáctica, Jiménez, B. y otros (1989), consideran que los modelos poseen una utilidad epistemológica, tecnológica y práctica. Dicha utilidad se caracteriza porque:

- I. Sirven como organizadores de la actividad teórica, investigadora y de la práctica docente.
- II. Son plataformas de reflexión e investigación para generar nuevos planteamientos que estructuran la base y fundamento de nuevos modelos.
- III. Impulsan la espiral genética de la estructura científica de la didáctica y por lo tanto su ámbito normativo y práctico.
- IV. Tienen utilidad instrumental para el análisis, evaluación, crítica del sistema educativo desde la macro organización.
- V. Hace referencia a un momento histórico a partir del cual se planea una reflexión alternativa para los currícula.
- VI. Su análisis constituye una estrategia metodológica adecuada para la formación inicial del profesorado.

En consecuencia, el modelo:

1. Es **representación** de la realidad.
2. **Reflejo** de una teoría.
3. Es **Aproximativo**, representa la realidad de manera parcial.
4. **Filtra** la realidad, representa una realidad secundaria con características propias.
5. Es, **Provisional**, es susceptible de ser cambiado por otro que explique mejor la realidad o por los mismos cambios que sufre la teoría.
6. Capaz de **crear** otros, no excluye la integración o generación de otros modelos, sean compensatorios o alternativos.
7. Es **particular**, refiere una realidad concreta.
8. **Adaptable**, al permitir nuevos aportes o cambios y porque su generalidad es relativa.



9. Es **fuerite** de hipótesis, pues es un referente de las relaciones entre variables que inciden en la realidad.
10. Es **organizador**, supone una metodología que actúa como mediador entre el mundo y el pensamiento.
11. **Optimizable**, integra y representa relaciones de manera lógica y simplificada.
12. Es un **recurso** técnico, sirve para mostrar a otros una estructura en forma gráfica, prototípica, mecánica o simbólicamente.
13. Es **principio y fin** del quehacer científico, sirve de base para estudiar la realidad o es el resultado de su explicación.

Sus principios de operación se expresan por:

1. Su carácter orientador de la acción entendida como proceso.
2. Posee una fundamentación teórica.
3. Son provisionales y no exclusivos; ambas cualidades van a permitir su la reforma y adaptación.

Además, se pueden analizar a través de cinco dimensiones: Teórica, Heurística, Tecnológica, Técnica e Investigativa.

La primera se refiere a la sistematización de los conceptos construidos como explicaciones de una determinada realidad. El segundo al carácter hipotético con el cual se formulan. El tercero contiene las prescripciones que operan en la realidad a través de normas o patrones de comportamiento y que sirven para la reproducción cultural de la teoría. La técnica en virtud del carácter instrumental que juega al ser una mediación entre la teoría y la práctica. Por último la dimensión investigativa es la que permite crear nuevos modelos o interpretar la realidad que representa.

Finalmente, podemos observar que estas referencias a la teoría, no son de ningún modo, directas y unívocas. La concepción de hombre posee una orientación de filosofía antropológica, mientras que el de formación a una pedagógica y psicológica. Las experiencias educativas que se privilegian, están condicionadas por las necesidades

educativas y sociales hacia las que se dirige el modelo pedagógico. Este último aspecto requiere de un planteamiento teórico social, político y económico no menos importante. Los métodos y las técnicas del proceso educativo tendrán que integrarse en una metodología didáctica y con ello hacer referencia quizá a un modelo material que las integre en la práctica. Este mismo modelo material puede ser representado gráficamente y es lo que se define como modelo didáctico. En la siguiente sección ampliaremos estas consideraciones para ingresar en la materia propiamente dicha de los *Modelos Pedagógicos*.

## **2.5 Los Modelos Curriculares como mediación del Modelo**

En la definición preliminar de Modelo Pedagógico, como la representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, es importante puntualizar que la dimensión de este fenómeno, no se restringe exclusivamente al espacio del aula. La perspectiva de Posner (1998), por ejemplo, va más allá del espacio escolar. De suyo, hace referencia a la categoría de modelo, para englobar diversos paradigmas de la pedagogía que sirven de referencia para el análisis y diseño de los Currícula de una institución educativa.

Dentro de su clasificación identifica cuatro Modelos Pedagógicos básicos: El romántico, conductista, constructivista y social.

El primero de ellos, el romántico, es de corte paidocéntrico, el “desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.” (Posner (1988, p.XXV) Un modelo que nos refiere necesariamente al Emilio de Rousseau o al controvertido A.S. Neil con su Summerhill.

Los de orientación conductista se identifican como aquellos que traducen el eje del proceso educativo al aprendizaje y a éste como corolario de las diversas modificaciones que sufre la conducta del sujeto como producto del acto intencional de la educación. Asociado a los diversos principios de la productividad y la eficiencia, este tipo de modelos intenta controlar el proceso de transmisión parcelada de saberes técnicos mediante el adiestramiento

experimental que utiliza la tecnología educativa. Clásicamente se ubica las propuestas de Skinner con su máquina de enseñar como los más representativos de este modelo.

Dentro de los denominados como constructivista, Posner clasifica a los modelos derivados de las teorías pedagógicas que recuperan el carácter activo del aprendizaje, las diferencias individuales y las implicaciones del medio ambiente en el desarrollo del sujeto. En estas perspectivas ubica a Dewey y Piaget.

Finalmente, los de corte social, destacan la importancia del colectivo y las relaciones sociales en la conformación de los aprendizajes; cita en estos a Makarenko, Freinet y Freire entre otros.

El abordaje que hace Flores (1997), retomando a Posner, consiste en describir a los Modelos Pedagógicos como una representación que “facilita” la comprensión de la ciencia. “...es pues, un instrumento analítico para describir, organizar e intelegir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fáctica que tanto ha preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control, del azar y de la indeterminación irracional.” (Flores, 1997, p.160)

De algún modo, utilizamos a los Modelos Pedagógicos para comprender mejor las Teorías Pedagógicas, interpretarlas y predecir el comportamiento de la acción educativa. Su conformación es producto de una labor de organización, estructuración e indagación del fenómeno educativo. No es de ninguna forma una representación improvisada de la realidad.

La acción educativa, entendida como el acto intencional de transformación que experimentan los sujetos producto de la educación, requiere para su aprehensión de tres momentos básicos (Ferry Gilles, 1990). En principio, la construcción de modelos de explicación que deben conservar una clara distinción respecto del objeto de estudio de la teoría pedagógica en cuestión; dos, la construcción de un discurso nominativo que apela a determinada realidad y la aborda como una totalidad; finalmente distingue una práctica educativa en función de la singularidad de la realidad que explica (la tradición según Carr, 1996).

La noción de Modelo Pedagógico, viene a constituir una síntesis de las explicaciones de la teoría y una forma de representarla visualmente para facilitar su interpretación. Sin embargo, existe además una consideración que trasciende la función y utilidad de los Modelos Pedagógicos respecto de las Teorías Pedagógicas. Representa también, la consistencia y congruencia de los componentes de la Teoría y en ellos subyace el nivel de fundamentación de las mismas. Sintetizan además, los vectores (Flores, 1997) o directrices que dirigen y prescriben la acción pedagógica desde una perspectiva que debe ser evidenciada o clarificada para todos aquellos actores del hecho educativo.

En este sentido, es que los Modelos Pedagógicos, asumen el carácter de Paradigmas, en virtud de que establecen una serie de reglas, filtran la realidad desde un discurso que promueve y prescribe una serie de conductas susceptibles de realizarse en la realidad que explica.

Precisamente, en la misma fundamentación de la didáctica, es que subyacen los principios de una teoría Pedagógica y por ende la presencia de los Modelos. En el esquema general de la Fundamentación de la Didáctica, Pansza (2003) remite a las dimensiones teóricas e ideológicas la posibilidad de la enseñanza y centra en la perspectiva curricular, la concreción de fenómeno educativo. El esquema que propone es el siguiente:

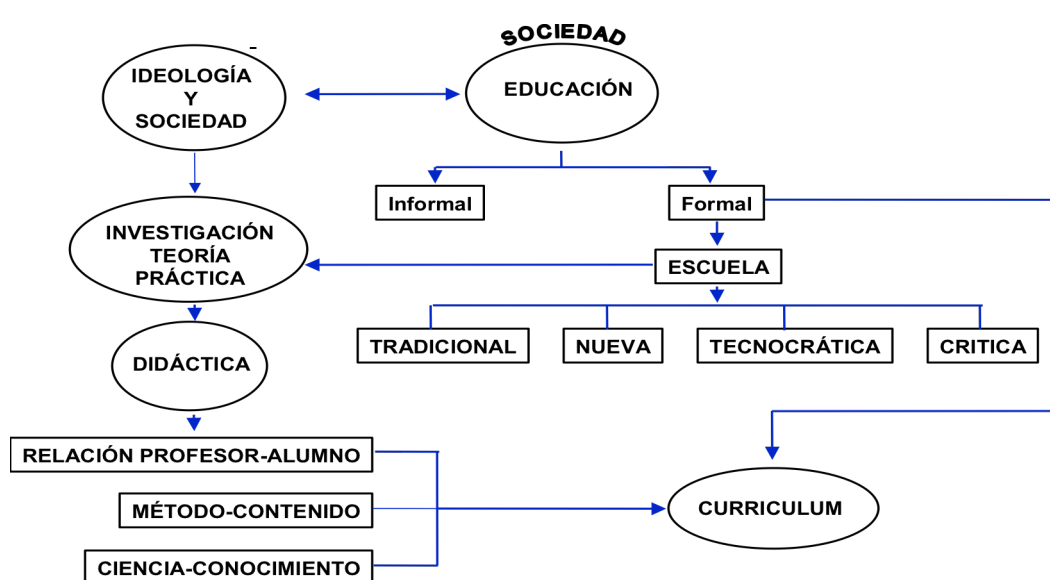


Fig. 4. Fundamentación de la Didáctica. Tomado de Pansza, 2003, p.19.

En un primer nivel, el modelo hace referencia a la interpretación de lo social, desde el plano ideológico. Este primer nivel es sistematizado por la teoría y desde ella se formula una perspectiva de escuela (institución) desde la cual se espera instrumentar el proceso educativo fundamentado en una Didáctica expresada finalmente en el curriculum.

La intención de Pansza, es resaltar la implicación social y teórica de una propuesta didáctica, así como delimitar la interpretación de los componentes básicos del curriculum a la luz de una teoría de enseñanza. Aquí se plantea al curriculum como la concreción de las distintas concepciones de la realidad, articuladas en el proceso educativo. La dimensión ideológica (interpretada en Pansza, como una falsa conciencia), se superan por la sistematización del conocimiento que realiza la ciencia misma que fundamenta de manera más “objetiva” la integración de métodos y técnicas de enseñanza para la formación cultural que plantea la sociedad.

Estas interpretaciones, nos permiten recuperar la tesis acerca de la función de intermediación entre teoría Pedagógica y la realidad educativa, y cómo desde las teorías curriculares se ha propuesto la construcción de su análisis.

El currículum, por ejemplo, es para Posner (1998) “la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte (...) es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real” (p. xxvi). Su construcción es siempre hipotética y necesita ser comprobado en la realidad a partir de procesos de construcción de los hechos de la enseñanza por parte de los maestros y los alumnos. Aquí, la teoría pedagógica, deriva en una construcción didáctica y ésta en un diseño curricular en el que se prescriben las relaciones entre docentes, alumnos y contenidos de la enseñanza.

Cada Pedagogía, propone una Didáctica y los Currícula materializan la perspectiva de ambas y dirige el hecho educativo de acuerdo a determinadas previsiones contenidas en éste. Posner (1998) muestra la relación entre Modelos Pedagógicos y Currículum en el siguiente esquema:

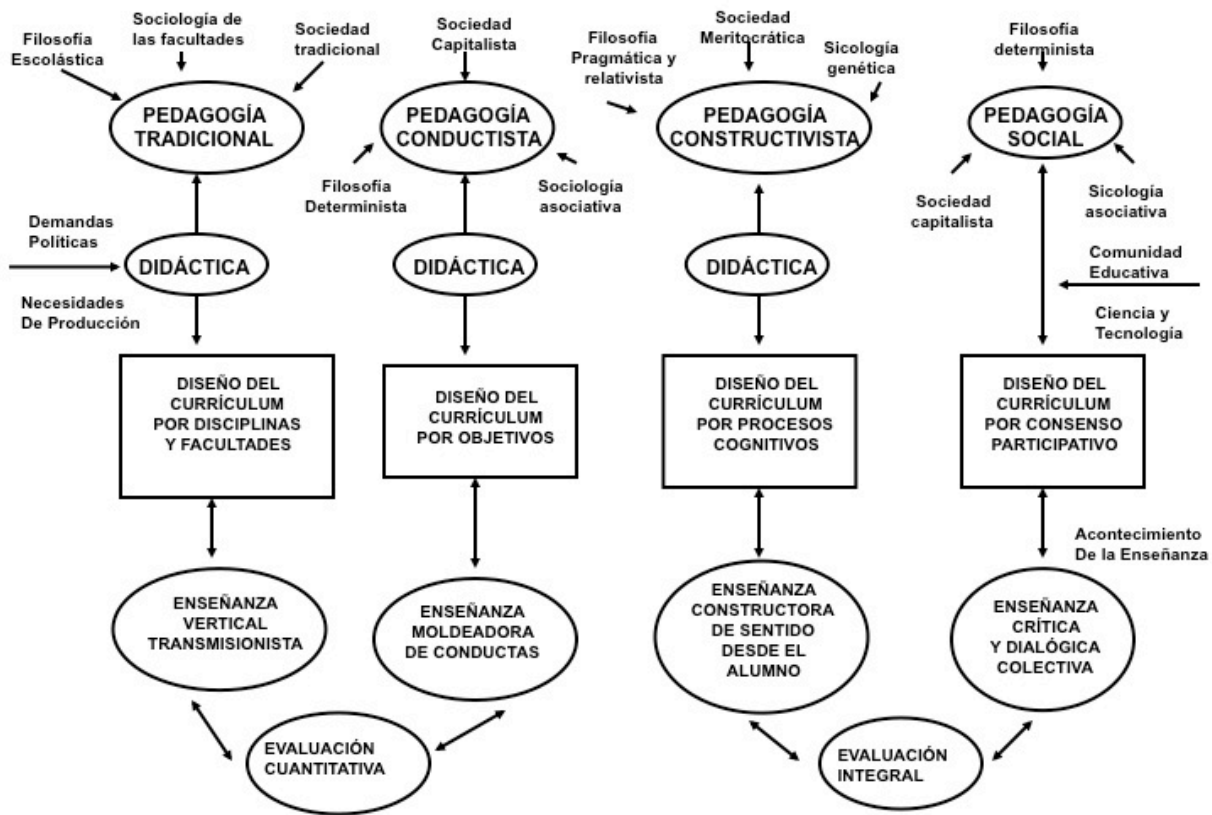


Fig. 5. Modelo Pedagógico y Currículum. (Flores, 1995, cit. en Posner, 1998)

En el cuadro anterior, es importante resaltar cómo tanto la Didáctica como la perspectiva de aprendizaje son derivaciones de la Pedagogía. Se plantea una congruencia, más que en término de categorías, en términos de una inducción teórica. La teoría Pedagógica, lleva en última instancia todos y cada uno de los supuestos que permite plantear y ejecutar un proceso educativo.

En la Universidad Católica de Manizales, Colombia, se realizan similares esfuerzos para explicar la importancia de la intermediación que permiten el modelo pedagógico, entre Teoría y Práctica. Proponen una línea de investigación (Arias, 2000) en la que colocan al currículum como intermediación Pedagogía-Cultura, desde la cual, podemos también encontrar la utilidad y las dimensiones de un modelo pedagógico. El objeto de estudio que define como línea de investigación “El currículo como mediación cultural y pedagógica”, es la indagación

de las diferentes lógicas para seleccionar, organizar, reorganizar y distribuir las relaciones que intervienen en las propuestas curriculares. Para ello formulan tres tesis:

La primera: El estatuto epistemológico del currículo como problema de investigación está determinado por las posibilidades de generar conocimiento a partir de las articulaciones entre las relaciones que se entretienen en el currículo, entendido éste como mediación entre el mundo de la producción y el mundo de la reproducción. La epistemología del currículo se pregunta por las diferentes lógicas de relación entre los enfoques y modelos pedagógicos y los currículos inmersos en contextos culturales específicos. Para ello, indaga los obstáculos epistemológicos o pedagógicos que impiden dar coherencia al currículo formulado con el currículo realizado. La epistemología del currículo se refiere también al estudio de las formas que toma en los currículos la educabilidad y la enseñabilidad, de acuerdo al enfoque pedagógico que las conciben.

La segunda establece que todo diseño curricular está iluminado desde un enfoque pedagógico. La pedagogía es concebida como una disciplina con pretensiones de científicidad que se mueve dentro de los marcos filosóficos, epistemológicos, teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales. La demarcación del objeto de estudio de la pedagogía frente a objetos de otras disciplinas incluidas dentro de las llamadas ciencias de la educación, es un problema esencial de indagación que conduce a comprender el tema del currículo como un modo de organizar los propósitos de formación. Como supuesto inicial, se concibe la pedagogía como una disciplina que reflexiona sobre la formación de la persona humana, en su tránsito hacia la autonomía. Dicha autonomía es trabajada desde la pedagogía en las dimensiones ética, productiva, comunicativa, cognoscitiva, estética y trascendente y cuya finalidad es la conquista de la autonomía social de las comunidades. La educabilidad, como concepción pedagógica, organiza en los currículos las dimensiones del desarrollo personal y cultural en una concepción holística, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de formación. La línea investiga las condiciones y demandas de los contextos culturales específicos, los contrasta con los desarrollos universales e históricos y los distribuye en currículos acordes con dichas demandas. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad aporta una concepción pedagógica no sólo sobre los métodos propios de cada disciplina, sino sobre los métodos más indicados de transmisión de dichos saberes de acuerdo con las necesidades de aprendizaje en contextos culturales

específicos. En consecuencia, las formas de la enseñabilidad se plasman en currículos con pertinencia social y pertinencia académica.

Por último el currículo es entendido como un texto mediador que contiene diversas lógicas de organización y reorganización sobre el mundo social, cultural, productivo y científico-tecnológico, plasma además, las representaciones que un grupo humano tiene de la realidad, sus posibilidades de explicación, comprensión y/o transformación. Concebido como un texto, el currículo se entiende en un doble sentido.

De un lado, es un texto formulado intencionalmente para prescribir una acción pedagógica; de otro, se considera la acción educativa como un texto pedagógico que en sí mismo contiene un mundo con sus significaciones y representaciones. Es la acción considerada como un texto. Tanto en el texto escrito, como en el texto acción están representados el mundo de la producción y el mundo de la reproducción.

El currículo como una mediación, es un sistema simbólico que representa unos procesos mentales y una forma de concebir el mundo y las prácticas educativas y formativas. Intenta transformar las mentalidades de los usuarios del mismo, muchas veces sin éxito alguno, por cuanto no parte del mundo simbólico de quienes pretende transformar. Los diseños curriculares son mapas, y como tales están basados en símbolos, los cuales anticipan la acción, la median a través de las herramientas culturales (lenguajes), para hacer posibles nuevas simbolizaciones y nuevas prácticas.

En este sentido, el currículo permite interactuar tanto con la dimensión simbólica del ser humano, como con los diferentes aspectos que enmarcan la cotidianidad de los mismos. Tal mediación puede propiciar la negociación cultural al traducir unas representaciones mentales a otras, o puede establecer rupturas al tratar de imponer unos modos de representación a otros, lo que permite que se medien tanto los actos pedagógicos como los culturalmente concebidos.

El currículo, como mediación, debe contener nuevos procesos de reclasificación y reorganización de nuestro pensamiento y de nuestra memoria, tanto a nivel de habilidades cognitivas como de comunicación.



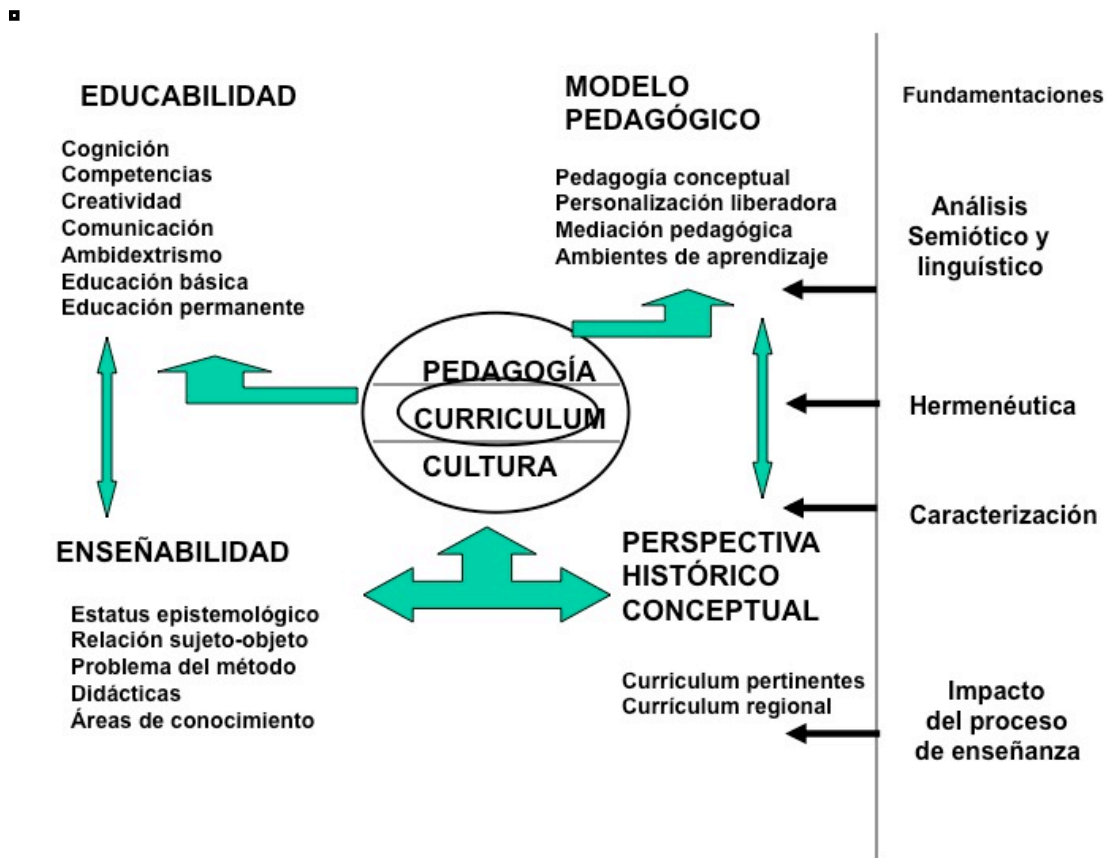


Figura 6. El curriculum como intermediación (Arias, 2000)

En el esquema anterior, la noción de educabilidad expresa el proceso de desarrollo personal y cultural y las posibilidades de formación y aprendizaje. En tal sentido, se indaga por los propósitos de formación plasmados en Enfoques Pedagógicos diversos y su organización en currículos en contextos culturales específicos. La enseñabilidad corresponde a la posibilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad en términos de los métodos propios de cada saber y sobre los métodos de transmisión y formación en dichos saberes. Desde ellos, se asumen diversas lógicas en los enfoques pedagógicos y se organizan y reorganizan en currículos que deben responder a demandas socio-culturales y productivas universales, nacionales y locales. El estatuto epistemológico de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías, enfoques y modelos.

En estas dos categorías, encontramos inmersas las líneas de fundamentación tanto filosófica como psicopedagógicas que subyacen en la construcción de los modelos Pedagógicos. Una perspectiva política y socioeconómica que delimita determinadas necesidades sociales, en los niveles locales, nacionales e internacionales.

Es importante resaltar además, que la línea de investigación descrita por Arias, (2000), delimita las estrategias de fundamentación de la articulación entre Currículum y Pedagogía-Cultura desde los diversos planos de la construcción teórica. Para él, en la conformación de los modelos pedagógicos, prima el análisis semiótico y lingüístico pues en la comunicación del modelo tanto al sujeto como al colectivo es donde se ponen en juego tales principios.

Propone a la hermenéutica como estrategia metodológica para explicar la articulación teórica entre las diversas teorías e ideologías con el currículum.

La noción de Escuela, como principal institución dedicada a la formación cultural de los sujetos, lleva implícitamente todo un conjunto de ordenanzas jurídicas que le dan vigencia y existencia. Frente a los modernos esquemas económicos es obligado aducir a una serie de políticas, estatales, nacionales y extranjeros que guían un determinado sector de las organizaciones dedicadas al trabajo intelectual. En el siguiente esquema podemos observar las categorías adicionales que llevan inmersos los cuatro niveles descritos:

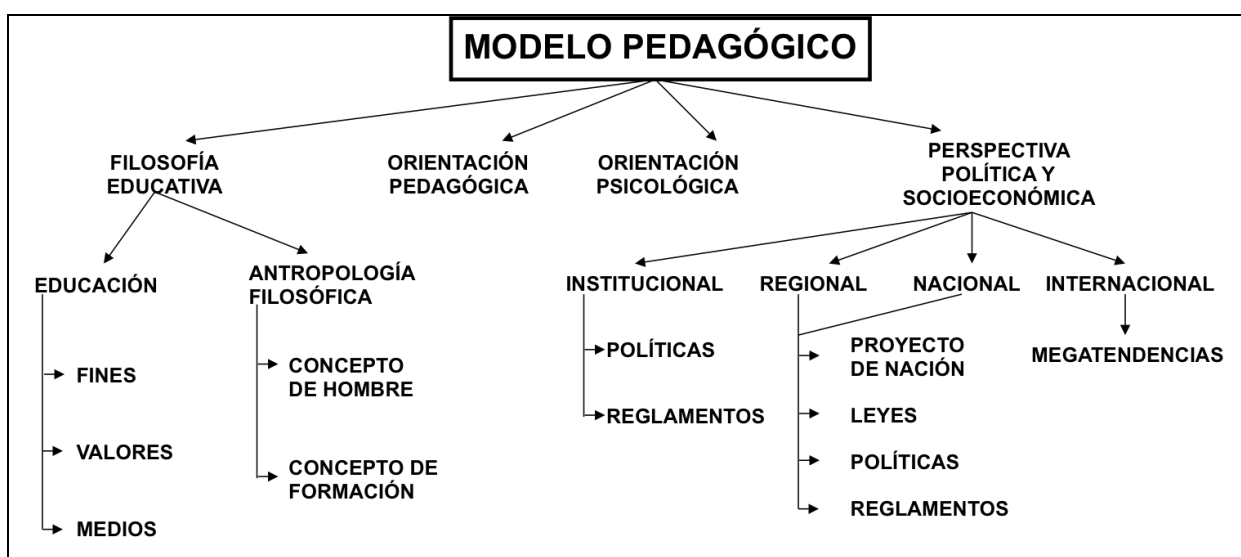


Figura 7. Dimensiones del Modelo Pedagógico

## 2.6 Los Modelos Didácticos como Instrumentación del Modelo Pedagógico

Versa el refrán que el *hilo se rompe por la parte más delgada*, y es precisamente en el aula en donde debiera de concentrarse la mayor riqueza del trabajo pedagógico y es sin duda el crisol para el Modelo Pedagógico; no obstante, puede ser la parte más frágil de la instrumentación didáctica.

Desde la definición más clásica de Nérci (1985), Gutiérrez (1997) o Pansza (2003), la Didáctica posee un referente instrumental o práctico debido a su carácter artesanal; su componente teórico lo adquiere en el momento en el que se formaliza el discurso sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y entonces adquiere una dimensión de mayor complejidad. Díaz Alcázar (2002) concibe a la Didáctica como una ciencia, una técnica y un arte, cuyo contenido semántico hace referencia principalmente a la enseñanza, el aprendizaje, los procesos de instrucción o de comunicación de conocimiento; su finalidad termina siendo el proceso de formación de la persona. En este contexto, es que aludimos a la noción de instrumentación didáctica (Pansza, 2003) para hacer referencia al concepto de aprendizaje que se pone en juego en el aula o en el momento de la interacción entre docente y estudiantes; "...la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica." (Pansza, 2003, p.158)

Los momentos en que la instrumentación se pone en juego tiene que ver con el antes, durante y después de la interacción entre docentes y alumnos o estudiantes. En el antes, el docente toma como referencia el contexto del aula, el tipo de estudiantes, la naturaleza de los contenidos y el esquema de la planeación de sus clases. Durante la interacción, además del manejo de los materiales didácticos y el despliegue de las técnicas de manejo grupal; los docentes ponen en juego un proceso comunicativo en el que permean sus nociones epistémicas acerca de los contenidos, sus experiencias de vida, sus procesos afectivos y el marco normativo que impone la organización escolar. En el después, tanto docente como alumnos elaboran juicios, no necesariamente críticos, acerca de la experiencia que representó su interacción; los docentes planean o replantean sus estrategias y los alumnos o estudiantes modulan sus expectativas e interacción.

Así, la instrumentación, no sólo es un proceso de implementación de la planeación didáctica, sino una “actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.” (Pansza, 2003, p.160)

Para favorecer la instrumentación de los principios que emanan del Modelo Pedagógico, podemos recurrir a la categoría de “Modelo Didáctico” a fin de categorizar los elementos constitutivos que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la base de los procesos de comunicación en el aula.

La problemática didáctica alude a la confluencia de diversos elementos que tenderán a configurar los ambientes propicios para la síntesis de los principios pedagógicos en la acción educativa concreta. No es simplemente la implementación de técnicas o métodos de enseñanza, Pierre Faure señala que la Didáctica “es un espíritu y unos instrumentos de trabajo”<sup>23</sup> Las técnicas o los materiales en sí mismos no garantizan la concreción del modelo educativo. Por tanto, es menester que no mantengamos presente los principios pedagógicos definidos en el plano de la fundamentación del modelo, articulados en el curriculum y puestos en operación dentro del aula.

Asimismo, la cuestión de cómo concebimos la escuela, sus estructuras, espacios, la organización de los tiempos, los materiales, etc., debe desprenderse de las intensiones puestas en el modelo. El papel que estos elementos juegan en la interacción de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, los mecanismos de comunicación, las relaciones de poder, las formas de acceso que ofrecen al conocimiento y su vinculación con el contexto son determinantes.

A lo largo del siglo pasado, la emergencia de movimientos pedagógicos progresistas plantearon alternativas a la didáctica tradicional que siguen pugnando por flexibilizar y dinamizar las propuestas metodológicas de la escuela. Snyder (1972) Palacios (1980), hacen una categorización de las alternativas didácticas al esquema tradicional y sin ser exhaustivos en su análisis, lo que rescatamos para nuestra propuesta, consiste en identificar las principales categorías de análisis que marcan las pautas y la perspectiva de cada una.

---

<sup>23</sup> Citado en Pereyra Nieves (1996 ) Educación personalizada, p. 18.

Dichas categorías, se intersectan en la dimensión psicológica (del aprendizaje) y pedagógica (de la enseñanza) que se ponen en juego en la interacción de los actores fundamentales del proceso didáctico: el docente y el alumno. La perspectiva antropológica que plantea el modelo pedagógico, se sintetiza en la posición que estos dos actores asumirán en la escena del aula o de cualquier espacio en el que se concreta en hecho educativo. La perspectiva epistemológica en las formas de acceso al conocimiento, la selección de los contenidos y el uso de los materiales para el aprendizaje. La cuestión metodológica se sintetiza en el plano de la instrumentación didáctica y en ella converge la triada clásica: maestro-alumno-contenido.

Consecuentemente, lo que debemos definir con precisión la concepción de aprendizaje y la enseñanza del docente para concretar el modelo en una apropiación de la cultura, las experiencias sensibles y el desarrollo del estudiante, el papel del libro y los contenidos organizados con una determinada intensión y la verificación de dichas intenciones traducidas en los aprendizajes del alumno. A continuación la descripción de las categorías más determinantes en la articulación de la propuesta didáctica.

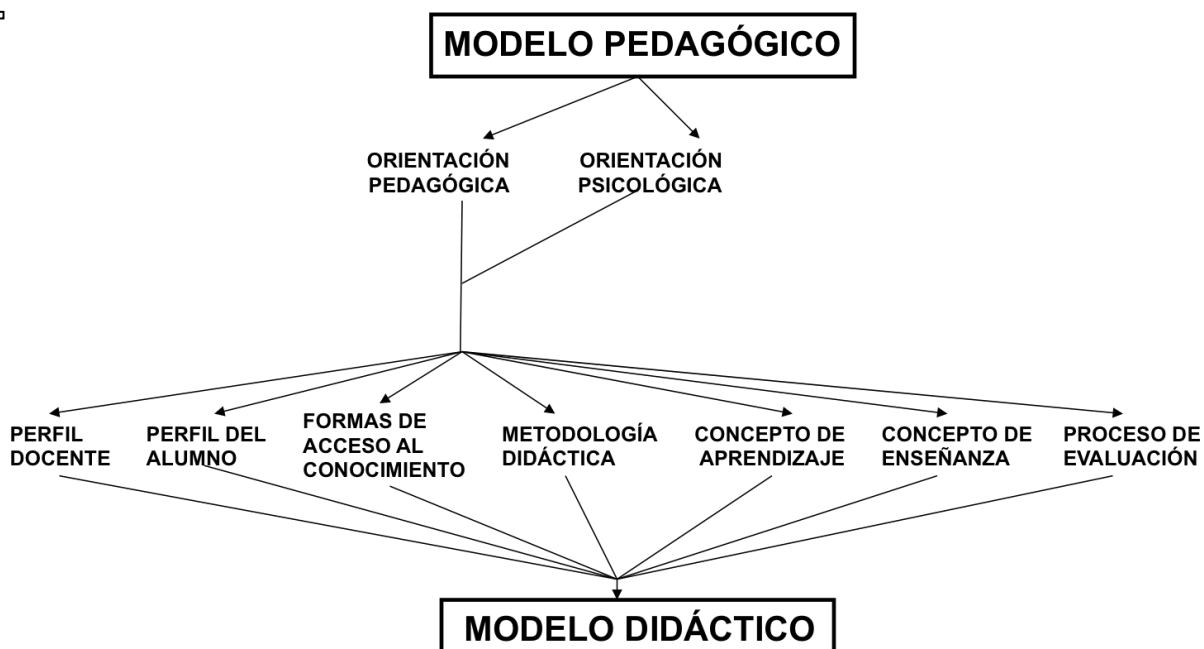


Figura 8. Elementos fundamentales del Modelo Didáctico.

Paulatinamente, los diversos enfoques didácticos han ido evolucionando en función de sus componentes. Si hacemos referencia a los contenidos, por ejemplo, encontramos en la Didáctica especial, diversas metodologías que dan cuenta de modelos didácticos que varían en función de la naturaleza de las disciplinas. La base de la concepción de estos modelos es la epistemología de la disciplina, su evolución histórica y el contexto de su aplicación. En la formación docente, el dominio de la materia (disciplina) constituye una de las competencias básicas de los profesionales de la enseñanza; sin embargo, no es suficiente saber la materia si no se es capaz de crear situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos apropiarse de ella (Perrenaud, 2007). La epistemología se une aquí a la didáctica para darle cuerpo y sentido en el aula a los contenidos. De suyo, la epistemología se convierte prácticamente en la didáctica de los contenidos en el momento en que se utilizan los modelos de explicación y formalización del conocimiento como base del discurso académico de los docentes.

La tesis de que la epistemología constituye una didáctica para la enseñanza de las ciencias propuesta por López Rupérez (1990), deriva de la relación que guarda el discurso científico con la lógica argumentativa que deben utilizar los docentes para la enseñanza de las ciencias. La epistemología dota a la ciencia de su estructura, un método, una historia y un objeto de estudio. Desde la perspectiva Bachelardiana, el docente aspira a confrontar los obstáculos epistemológicos que proveen los estudiantes derivados de sus conocimientos empíricos “insuficientes” o “inconsistentes” sobre un determinado objeto de estudio. O bien, desde la perspectiva del cambio conceptual (Strike y Posner, cit. en Bello 2007) los docentes aspiran a transformar las precogniciones y la fenomenología que conforman los paradigmas previos que pueden construir los alumnos sobre algún conocimiento científico. La didáctica en este sentido, actuaría como el catalizador que pone en juego las precogniciones de los alumnos y las refuta para incorporar los argumentos científicos. Crear un conflicto cognitivo para reformular el conocimiento. De tal suerte, la epistemología implica al aprendizaje y le provee de modelos para la comprensión de la ciencia, de ahí la evolución de la didáctica en este campo. En el Modelo de López Rupérez podemos ver la implicación de estos elementos:

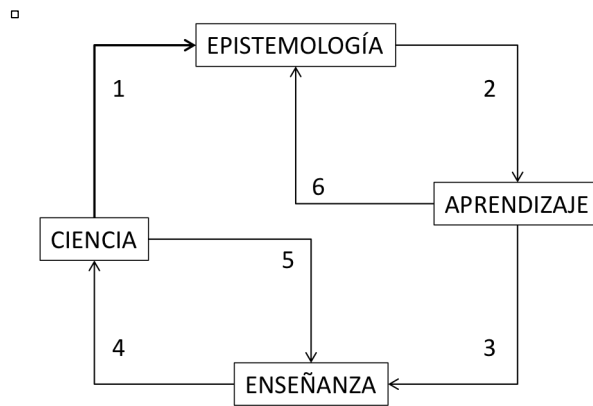


Fig. 9 Epistemología y los componentes didácticos

La relación entre los componentes sería:

1. Análisis histórico crítico, lógico y metodológico sobre la ciencia.
2. Transposición epistemológica (construcción categorías).
3. Modelo de aprendizaje (componente psicopedagógico).
4. Enseñanza de la ciencia.
5. Transposición didáctica (Componente lógico, discurso académico).
6. Análisis psicogenético en la construcción conceptual.

Así como la filosofía es la base de las ciencias humanas, la propuesta de López, intenta justificar a la epistemología como la didáctica de las ciencias; en ambos casos, lo que se pretende es problematizar la enseñanza de los contenidos a la luz de su lógica discursiva y la construcción de sus programas de investigación como métodos de indagación y/o constatación de los contenidos mismos.

En alusión al aprendizaje como componente psicopedagógico, es evidente que la instrumentación didáctica, pone en juego también, determinados modelos a la luz de los cuales se erigen los componentes didácticos, o son desencadenados por ellos mismos, de manera o no intencional. La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos de referencia que tratan de proponer elementos para el análisis de los procesos didácticos en el aula y si bien no todas responden a la complejidad del aula, son referentes útiles para su análisis.

Desde las teorías asociacionistas que dieron sustento a la Tecnología Educativa, las teorías cognitivas que son sustento de múltiples estrategias denominadas constructivistas o bien las

teorías del procesamiento de la información. Sin embargo, dado que los procesos de interacción en el aula no son procesos controlados, es aventurado asegurar el control de los procesos de aprendizaje; “tales procesos no se desarrollan en la burbuja llamada alumno/a, sino en complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula (...) de modo que las variables contingencias culturales, sociales y materiales del medio son de extraordinaria importancia para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo.” (Sacristán y Pérez, 2002, p.61)

A partir de las teorías psicológicas del aprendizaje, es que se construyó una “Didáctica Operatoria”, que fue configurando una serie de principios didácticos que debieran ser consecuentes con los principios pedagógicos del proyecto escolar. Sacristán y Pérez, 2002, sintetizan dichos principios de la siguiente forma:

1. La educación debe estar centrada en el niño/a.
2. La actividad es la base del aprendizaje; el niño/a descubre el mundo interactuando con él.
3. La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.
4. La educación es un proceso que pasa por diversos estadios.
5. La enseñanza debe centrarse en la formación de capacidades formales, operativas o instrumentales y no en la transmisión de información.
6. Fomentar el conflicto cognitivo, el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales.

Complementariamente a la construcción de esta didáctica operatoria, los enfoques socioculturales (Vygotsky, Bruner, Cole y Scribner) dan cuenta de que el proceso ontogenético del aprendizaje está mediado por la cultura. Y su principal mediación tiene que ver con el valor simbólico que establece el lenguaje en la interacción humana, más que con la simple experiencia de ponerse en contacto con el mundo material. El lenguaje por tanto adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico de intercambio simbólico entre las personas que hacen posible la experiencia del aprendizaje tanto individual como grupal. Sin embargo, un dilema didáctico que se pone en juego desde esta perspectiva, consiste en reflexionar sobre el papel del adulto en la educación de los más jóvenes o pequeños. ¿Cómo hacer para que este proceso de aculturación no sea un proceso mecánico de sujeción o sometimiento? De ahí, las propuestas del aprendizaje mediado (Feuerstein), aprendizaje



anclado o situado (Brown y Duguid), los ambientes de aprendizaje (Loughlin y Suina) y las perspectivas del aprendizaje colaborativo y cooperativo (Pujolás), como modelos alternativos a la perspectiva operatoria.

En este juego de la interacción humana, los modelos de comunicación en el aula, coinciden con las diversas perspectivas, tanto epistémicas de los contenidos como psicológicas en cuanto a los aprendizajes. El paradigma Proceso-producto, establece que los productos de aprendizaje que se puedan llegar a evidenciar en los alumnos, son de alguna forma producto de la intervención del docente. “La finalidad inmediata es promover una enseñanza eficaz entendida como la óptima relación entre unos comportamientos/destrezas aplicadas en el aula y unos resultados de aprendizaje conseguidos o esperados como deseables por los alumnos.” (Medina, 1989) Desde este enfoque empírico de la comunicación en el aula las intervenciones discursivas del docente se analizan como conductas que deben ser controladas para provocar un determinado rendimiento en los estudiantes. Las principales categorías que están relacionadas con la forma discursiva del docente y mediante un análisis factorial se configuran en modelos de intervención agrupadas, según Medina (1989) en: “Comprensivo-democrático, Metódico, Disponible o accesible a los alumnos, Entusiasta y sensible, Adaptable y con rasgos fonéticos y personales agradables. Tanto las conductas verbales como no verbales son sujetas al análisis respecto de la intervención en el aula.

Desde la perspectiva mediacional, la interacción comunicativa en el aula se analiza como un proceso racional y tecnológico de adopción de decisiones que afectan la formación del pensamiento del docente y su intervención: decisiones proactivas (planificación), interactivas (actuación en aula) y post-activas (reflexión valorativa de la intervención). El ambiente que genera el profesor se considera como determinante para el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente en el modelo ecológico, aborda el aula desde la perspectiva etnográfica para analizar las demandas del entorno (los efectos de la organización escolar en el aula) y las respuestas de los diversos agentes educativos a dichas demandas. El aula se concibe como una realidad microsocia a fin de interpretar los comportamientos y el entorno más inmediato tanto de los docentes como de los estudiantes. Cada aula genera una especie de cultura en la que se generan códigos de comunicación y relación negociados permanentemente por sus miembros. “El aula más que un lugar de creación de comportamientos, naturalmente

formativos, se torna en un ambiente generador de las actuaciones pertinentes para superar los retos que se exigen a cada alumno". (Medina, 1989, p.21) Las categorías de análisis en esta interacción son: el ecosistema alumno, la clase, el profesor, la escuela y la comunidad. Mediante cada una de estas categorías se analizan las diversas funciones, roles e interacciones que se establecen en el aula y pueden configurarse patrones de relación y comunicación que sirven de base para la descripción de los procesos de instrumentación didáctica y la concreción del modelo pedagógico en el aula.

Como podemos observar, detrás de los Modelos Didácticos subyace una concepción de la enseñanza y una concepción del aprendizaje como núcleo central; inherente a ambas concepciones, puede inferirse asimismo, una concepción de persona o sujeto (tanto del que enseña como del que aprende), las nociones epistémicas de los contenidos y la dinámica de interacción e intervención docente. El Modelo Didáctico sincretiza finalmente las concepciones filosóficas, antropológicas y sociales que dan sustento al Modelo Pedagógico.

Dentro de estas determinaciones, tanto docentes como alumnos o estudiantes poseen una serie de patrones de relación y comunicación producto de sus experiencias y de sus concepciones pedagógicas. De poco o nada podrán ser de utilidad las orientaciones e intenciones pedagógicas marcadas como idearios, principios o enfoques si en la interacción maestro-alumno(s) los procesos responden a muy diversas y variadas subjetividades sin mayor control o reflexión. Como grupo social, la escuela requiere que sus miembros estén vinculados mediante un proyecto en común. La interacción en este sentido pone en juego diversos factores: la cohesión, la cooperación, la interdependencia y la empatía.

Detrás de la noción de modelo, podemos encontrar concepciones de enseñanza y de aprendizaje que tienen como finalidad el desarrollo de las personas; el modo como se lleva a cabo la enseñanza repercute enormemente en la capacidad del alumno para educarse a sí mismo. Pero también, la labor docente no se restringe a la simple exposición de los contenidos, a su carisma o la capacidad de persuasión. Ponen en juego una serie de procesos cognitivos y afectivos que buscan afanosamente la autonomía intelectual, socioafectiva y moral de los estudiantes. "... los profesores que obtienen mayores logros son aquellos que enseñan a los alumnos a extraer información de sus charlas y apropiarse de la misma. Los buenos aprendices toman información, ideas y sabiduría de sus docentes y utilizan de forma eficaz los recursos de aprendizaje." (Joyce y otros, 2002. p, 29)

La categoría de “Modelo Didáctico”, puede servir en este sentido como una estrategia de instrumentación del modelo pedagógico a fin de facilitar la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje



### III. EXPERIENCIA PROFESIONAL

A manera de semblanza, mi experiencia profesional en el contexto educativo inicia al egresar del bachillerato; presenté mi servicio social como auxiliar de maestros en la Secundaria 186 de la colonia Jacarandas, en Iztapalapa en el área de Ciencias Naturales. La experiencia fue interesante y formalicé mi interés por la docencia al ingresar a trabajar en Secundarias federales como auxiliar de laboratorio en el año 1982. La vocación se fue consolidando y tres años más tarde, me fue cambiada la plaza de docente por la de Orientador Vocacional; el panorama sobre la complejidad de la educación se fue abriendo aún más y el camino siguió en ascenso. En 1986 ingresé al Consejo Nacional para la Educación Tecnológica (COSNET) perteneciente a la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológica (SEIT) dentro del Programa de Formación de Directivos, para los Bachilleratos Tecnológicos e Institutos Tecnológicos del País.

Durante esta época, mi formación profesional como psicólogo fue necesario complementarla a través de cursos en el área pedagógica y didáctica a fin de mantenernos a la altura de las exigencias de los proyectos del COSNET. El cambio de sexenio, redujo las partidas presupuestales del área y las expectativas de desarrollo se redujeron. Entonces emigré al campo de las escuelas particulares y no tuve muchas opciones, por lo que inicié como docente de las materias de psicología en una Preparatoria incorporada a la UNAM. No obstante el camino de la Pedagogía regresaba nuevamente a mí y tan sólo unos meses después de ingresar como docente, en 1991, me solicitaron fundar el Departamento de Psicopedagogía en la Preparatoria en la que laboraba y nuevamente la exigencia de actualización en esta área me fue especializando más en el ramo educativo.

Para 1994 el Departamento de Psicopedagogía de la Preparatoria evolucionó al Departamento de Desarrollo Didáctico, en cuyas funciones se concentró el reclutamiento, selección y capacitación de los docentes de la Universidad en la que se encontraba inserta la

Preparatoria; la evaluación de admisión de los alumnos, la evaluación de los docentes y la propuesta de Planes y Programas de Estudio para el posgrado. Tres años más tarde ingreso a la Maestría en Pedagogía en la UNAM, dadas las exigencias de los proyectos y durante dos años más continúa mi experiencia en el diseño de Planes y Programas de Estudio en Educación Superior.

Para el año 2002, se me invita a colaborar en la Confederación Nacional de Escuelas Particulares y el espectro de la problemática educativa del país se amplía, pues ingresamos al Programa de Acreditación de la Calidad Educativa para las escuelas particulares afiliadas de nivel básico, medio, medio superior y normal. La nueva perspectiva de desarrollo, nos lleva a la especialización en temas de calidad educativa, de diseño curricular y de evaluación institucional. A 10 años de servicio para la CNEP, el trabajo pedagógico adquirió una mayor dimensión y progresivamente he concentrado toda mi experiencia en el diseño de modelos educativos y sistemas de enseñanza como referente obligado para la evaluación institucional y los sistemas de calidad educativa. El trabajo docente, académico, directivo e investigativo en instituciones educativas me han permitido contar con una gama muy variada de experiencia que me han permitido ofrecer mis servicios como consultor y/o asesor en escuelas particulares de todos los niveles educativos. De ahí la utilidad de concentrar el tema de la tesis en la formalización de mis experiencias académicas y profesionales.

### **3.1 En administración de Programas Académicos**

Mi experiencia profesional en torno a los Programas Académicos, inicia desde la supervisión de avances programáticos y la capacitación a docentes para el diseño de cartas descriptivas, tablas de especificaciones y diseños de evaluaciones a nivel Primaria, Bachillerato y Universidad. La necesidad de actualizar el Programa Académico me llevó al manejo de las metodologías para el diseño, planeación y evaluación curricular. Posteriormente, al participar en el diseño curricular de los posgrados en la Universidad ISEC, tuve que conocer y manejar el Acuerdo 279<sup>24</sup>, para el diseño de Planes y Programas de

---

<sup>24</sup> SEP (2000) Acuerdo por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

Estudio de educación superior. Posteriormente la aplicación de los lineamientos del Acuerdo Secretarial 592, para la articulación de la Educación Básica y el Acuerdo 450 relativo a la autorización de Planes y Programas del nivel medio superior. Entre los Planes y Programas en los que participé de su diseño se encuentran:

#### Universidad ISEC

1. Especialidad en Docencia
2. Maestría en Fiscal

#### Universidad Cuauhtémoc de Puebla

1. Licenciatura en Comercio Internacional
2. Licenciatura en Mercadotecnia
3. Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales
4. Licenciatura en Administración

#### Universidad para el Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIDEP)

1. Maestría en Informática Educativa
2. Licenciatura en Pedagogía

#### Universidad del Noreste

1. Maestría en Psicopedagogía

De 1998 al 2002, laboré como Coordinador Académico en la UNIDEP y administré el programa de Bachillerato, incorporado a la SEP, las licenciaturas en el área Económico Administrativa y, en los dos últimos años, la Maestría en Educación y la Maestría en Informática Educativa. La revisión de Programas de Estudio, la actualización de estrategias de sus contenidos y el diseño de proyectos académicos eran las constantes de trabajo en su operación. Asimismo el reclutamiento, la capacitación y la evaluación de los docentes.

Simultáneamente al trabajo de coordinación académica, inicio mi experiencia en la consultoría a instituciones educativas y me invitan a colaborar en el Diseño del Modelo Pedagógico de la Universidad del Noreste (año 1999). La Universidad en cuestión participaba en el Programa de Acreditación de su calidad educativa ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), para lo cual debía presentar un documento que justificara el tipo de formación, la filosofía educativa y las orientaciones pedagógicas que sustentaban sus Planes y Programas de Estudio. La experiencia de un año, culminó en el diseño del documento, en la capacitación a la comunidad educativa y en la presentación de los requisitos ante la FIMPES.

Posteriormente, al trabajar para la Universidad Franco Mexicana (del 2002 al 2004) advertí que la operación de los planes y programas de estudio en una institución educativa requerían de una justificación y fundamentación pedagógica. A partir de las metodologías de diseño curricular definimos y clarificamos la concepción filosófica y pedagógica de los planes y programas; la concepción de aprendizaje y de enseñanza. Las orientaciones curriculares me permitieron matizar no sólo una intención pedagógica, sino clarificar una postura ética y buscar trascender el contexto del aula a la vida personal y profesional de los estudiantes. Al hablar de la postura ética, el proyecto curricular de la institución educativa aduce a una filosofía educativa desde la cual la concepción de los planes y programas de estudio adquieren una mayor dimensión. Es entonces que recupero la experiencia en el diseño de Modelos Educativos y damos inicio a la reflexión y argumentación del Modelo para la UFRAM.

Dentro de la CNEP, desde el 2002 a la fecha, me he concentrado en el asesoramiento de instituciones educativas desde preescolares hasta escuelas Normales. El área de especialización que fui adquiriendo se concentró en la evaluación de los proyectos curriculares y sus referentes al modelo pedagógico de las escuelas. En contraste con el contexto de la educación superior, las instituciones de educación básica, media superior y normal de nuestro país, están supeditadas al diseño curricular de los programas oficiales. El carácter de concesionarios de la educación, condiciona a los particulares, no sólo al seguimiento de los programas oficiales sino también a los preceptos del Tercero Constitucional y, en determinados casos, a los lineamientos de los Planes Nacionales de Desarrollo Educativo de los Secretarios en turno. El diseño curricular de los Programas



Académicos de Educación Superior, son menos complejos que los planteados para los niveles de educación básica. Si bien es cierto que dichos programas tienen un carácter nacional y por ende su diseño debe contar con un fundamento más completo y de amplio espectro, la ambición de los mismos rebasa en muchos casos las condiciones reales de la problemática educativa de nuestro país. Si a ello añadimos la volubilidad en las políticas educativas y las contradicciones en las propuestas pedagógicas de las diversas reformas educativas, el tema resulta aún más complejo.

Para comprender el fundamento de las reformas educativas de los últimos años y el diseño curricular de los planes y programas, fue de gran utilidad tomar como referencia el Modelo Educativo diseñado en 1986 por la Secretaría de Educación Pública. Estando como Secretario Miguel González Avelar, surgió un documento denominado Modelo Educativo de Educación Básica (Conalite, 1986) y Bartlett se encargó de difundirlo. En este documento, se articulaban los principios filosóficos del modelo educativo de la SEP y la organización curricular de los planes y programas. Ahora, bajo las orientaciones de la OCDE, la UNESCO, las diversas declaraciones sobre los derechos humanos, las mega tendencias y los Programas Sectoriales, es necesario tener claridad de las orientaciones de las nuevas reformas y dar lectura a los contextos locales e institucionales para conformar proyectos educativos que respondan a las necesidades de sus comunidades educativas.

Finalmente, las dos últimas experiencias laborales, han venido a consolidar mi trabajo en la administración de Programas Académicos; Como Director Académico, del 2006 al 2011, en el Instituto Anglo Mexicano de la ciudad de Tampico, Tamaulipas y como Director Académico del 2011 a la fecha en el Colegio Baden Powell. En el primero, bajo el enfoque de Educación Personalizada de Pierre Faure, el manejo de planes y programas de preescolar y primaria, en una escuela particular de provincia, modificaron nuevamente mis esquemas sobre la importancia del diseño de los modelos educativos y más aún en educación básica. Actualmente en el Baden Powell, el reto es mayor pues la base del proyecto consiste en hacer una lectura del Modelo Escultista y adecuar sus estrategias didácticas a contextos de aula para trascender los buenos resultados en la formación del carácter de los jóvenes a la formación académica de los planes de estudio desde preescolar hasta preparatoria.

### **3.2 En asesoramiento de Instituciones Educativas**

La experiencia de asesoramiento da inicio en 1999, con el diseño del Modelo Pedagógico de la Universidad del Noreste; mi trabajo como asesor de la CNEP ha constituido la principal plataforma de comunicación con diversas instituciones educativas. Por la naturaleza de la Confederación, la mayoría de las instituciones asesoradas pertenecen a Congregaciones Religiosas Católicas y sus principales requerimientos han estado precisamente en torno a la reflexión sobre la congruencia de sus Modelos Pedagógicos y sus prácticas educativas. De suyo, el modelo de Acreditación para la calidad educativa de la CNEP, surge de la necesidad de evaluar a las escuelas de las Congregaciones en torno a la vigencia y congruencia de sus prácticas educativas y los principios pedagógicos de sus proyectos de comunidad.

Entre los diversos Colegios en los que colaboré como asesor se encuentran:

Normal Queretana

Instituto México (Primaria)

Colegio México Bachillerato

Centro Universitario México (Bachillerato)

Instituto Anglo Mexicano (Tampico) (Secundaria y Bachillerato)

Colegio Febres Cordero La Salle (Preescolar a Bachillerato)

Colegio Morelos de Jalapa, Ver. (Preescolar a Bachillerato)

Colegio Eufrosina (Teziutlán, Puebla) (Preescolar a Secundaria)

Instituto Pedagógico Anglo Español (Secundaria, Bachillerato y Normal)

Colegio Valle de México (Preescolar a Bachillerato)

Preparatoria de la Universidad Marista de Querétaro

Colegio María Inmaculada de San José de Costa Rica

Como evaluador externo en el sistema de acreditación de la calidad educativa de la CNEP en más de 20 visitas a Colegios de todo el país y a tres Colegios del Ecuador y Panamá.

El trabajo de asesor se ha concentrado en el diseño de Proyectos Educativos Institucionales, Revisión de Planes y Programas de Estudio, Capacitación a Docentes y Rediseño de los Modelos Educativos de las Instituciones. Actualmente, formo parte del cuerpo de asesores internos de la CNEP; quienes revisamos y reeditamos periódicamente los criterios de evaluación institucional para los Colegios que aspiran a recibir su documento de acreditación de calidad educativa. Principalmente el área de asesoría y revisión de criterios para la acreditación se concentran en los temas de desarrollo curricular y metodología del proceso de acreditación.

### **3.3 En Capacitación Docente**

La capacitación a docentes ha sido un tema obligado a lo largo de mi trayectoria profesional. La primera experiencia tuvo lugar en la Universidad ISEC, al impartir un curso sobre Didáctica a un grupo de docentes de la Licenciatura en Informática. En mi calidad de Coordinador de Desarrollo Didáctico, estaban a mi cargo los cursos de actualización a docentes. Debo aclarar que mi acercamiento a la didáctica fue siempre muy respetuoso, siendo yo psicólogo, y fue precisamente la necesidad de ayudar a otros a mejorar sus prácticas docentes, lo que me fue llevando a la pedagogía. En el momento en el que al Departamento de Desarrollo Didáctico se le asigna la función de atender a toda la Universidad, los cursos de capacitación se extienden a todos los docentes y se formalizan en un Programa Permanente de Formación Docente; se elabora un diagnóstico de necesidades de formación, se establece un programa, se diseñan los controles, se implementan y evalúan los cursos.

En los siguientes puestos como Director Académico, el Programa de Capacitación a Docentes ha venido constituyendo una estrategia obligada de trabajo y las modalidades de formación han variado conforme las demandas de los Programas Académicos Institucionales. En el Instituto Anglo Mexicano de Tampico, la formación docente inicial consistía en habilitar a docentes mediante un proceso de entrenamiento de seis meses en observación de grupos, cursos teóricos sobre la filosofía del modelo, su metodología y entrenamiento en el manejo de estrategias conductuales para la intervención

psicopedagógica en las aulas. Posteriormente, la capacitación se concentraba en la actualización de los planes y programas, evaluación y el desarrollo de habilidades digitales.

En el campo de la docencia, es muy recurrente recibir la solicitud de los colegios para la capacitación de docentes en el manejo de técnicas de enseñanza; la frágil formación de los docentes y la variedad de los perfiles profesionales (aún en educación básica) hace pensar a las instituciones educativas que es prioritario habilitar a los docentes en el manejo de técnicas de enseñanza. Sin embargo, las técnicas en sí mismas no sirven de nada si no llevan en su estructura un diseño conceptual, una metodología y un referente al modelo educativo de las instituciones. De ahí nuevamente, la importancia de configurar los Modelos Educativos como base de la gestión de toda institución educativa.

En 1997, mediante licitación se otorgó a un despacho en el que laboraba, el diseño de cursos para la capacitación de docentes del CONALEP; entonces se consideraba que el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel y el desarrollo de competencias eran los enfoques obligados y de ahí se partió para el diseño. Sin embargo, las estrategias en sí mismo poco trascendieron al sistema pues no fueron incorporadas las prácticas escolares que dieran continuidad a las estrategias propuestas y simplemente quedó como un curso de cultura pedagógica en general.

La formación docente, está fuertemente condicionada por la concepción de aprendizaje y de enseñanza que sustenta el proyecto de la escuela y éste se debe encontrar explícitamente declarado en un documento al que se le denomina “Modelo Pedagógico”.

La última experiencia en el ramo, fue desarrollada en el Colegio Baden Powell; se incorporaron algunas de las estrategias del Modelo Escultista y se iniciaron los cursos de capacitación al personal docente respecto del enfoque pedagógico del Modelo Educativo del Colegio desde la concepción de la educación no formal propuesta por Baden Powell.

#### IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Partimos de la consideración de que los *modelos pedagógicos*, son una representación simplificada de la teoría (Flores, 1997), un paradigma del hecho educacional que nos permite el acceso a lo educativo, indicándolo o mostrándonoslo; referente de la acción comunicativa que lleva implícito el proceso educativo (Fullat, 1992). Es una herramienta conceptual, representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, Posner (1998). En tal sentido, la cuestión central del modelo estaría dada por la consistencia epistémica de la Teoría Pedagógica que representa. Para ello, en la propuesta de Posner (1998) encontramos los criterios que pudieran garantizar dicha consistencia y a la vez la pauta para diseñar el Modelo Educativo. Dichos criterios son:

1. Definir el concepto de hombre que se pretende formar.
2. Caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian, incluyendo los contenidos curriculares.
4. Describir las regulaciones que enmarquen las interacciones entre educando y educador.
5. Describir los métodos, las técnicas y los modelos de acción educativa.

Este planteamiento se puede complementar, desde el enfoque de la teoría curricular, a la luz de la consideración de que el curriculum es un “**proyecto** que determina los objetivos de la educación (y) concreción de la cultura, la ciencia el arte y la técnica” (Casarini, 1999); como “el **eslabón** entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones” (Sacristán); o bien la “**bisagra** entre las exigencias formativas de la institución y las que emergen de la mirada didáctica, entre los problemas que la teoría elabora y las exigencias

que surgen de la necesidad de intervenir en el aula” (Díaz Barriga, 1997). Algo así como el andamiaje<sup>25</sup> entre las aspiraciones de formación y el hecho en sí de la formación.

Detrás de todo curriculum existe, en forma más o menos explícita, una filosofía, una orientación teórica, un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas. En sí mismo, el curriculum se erige como un **punto** recíprocamente fecundante entre los planteamientos de la teoría pedagógica o de sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos, y la práctica de la enseñanza.” (Cassarini, 1999, p.33)

Martiniano (2000) considera al curriculum desde un doble punto de vista: “como la **cultura** social convertida en cultura escolar por medio de las instituciones educativas y los profesores (por otro) como el modelo de aprendizaje enseñanza en el cual se insertan los programas escolares,” (p.152).

En este sentido y visto de manera retrospectiva, el curriculum al ser la **concreción** de un proyecto pedagógico, pone de manifiesto el dilema clásico de la consistencia teórica y metodológica de las teorías pedagógicas; esta es la segunda vía para la fundamentación de nuestra propuesta. Consecuentemente, el diseño del modelo pedagógico, como **concreción** de una Teoría Pedagógica requiere del mismo derrotero epistemológico para su construcción. Así pues, la primera categoría de análisis está determinada por su objeto de estudio: el **proceso de formación humana**; el plano formal del modelo (Flores, 1997). Consecuentemente, los saberes culturales que se privilegian para la formación junto con la metodología de intervención (Nivel de intermediación o re contextualización) y finalmente las estrategias que permitan verificar su concreción mediante la organización del proyecto escolar (aplicación, observación y generalización empírica).

La construcción del objeto de estudio, dentro de una teoría, está delimitada por el conjunto de hechos que se seleccionan para dar cuenta de él; los hechos son abstracciones de una realidad desarrollada y compleja y por ello deben de ser delimitados para dar cuenta del

---

<sup>25</sup> La referencia de andamiaje en alusión a la perspectiva Vigotskiana de la intermediación entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial; entre las prácticas escolares y las aspiraciones del curriculum.

objeto. La construcción del conocimiento científico es por tanto un proceso y por ende, también su validación conceptual o empírica.

Para superar la vulnerabilidad ideológica en su carácter de ciencia humana, en la construcción del objeto de estudio de la pedagogía, identificamos un componente estructural y un componente sustantivo (más que un objeto material y uno formal), esto evita cosificar el objeto de estudio y considerarlo como un proceso en permanente construcción. En un sentido dialéctico, un objeto que construye y se construye a sí mismo. “Esto porque en la relación entre sujeto que construye y el objeto que es construido intervienen mediaciones de lo histórico, de lo sociocultural y las diferentes lógicas, tanto del sujeto como del objeto. Además, en la referida concepción de lo crítico, propuesta por Adorno (que conlleva la observación del dato estructurado en la totalidad social) la ciencia sería vista como forma de transformar la educación.” (Bartomeu y otros, 1996, p.43)

En el armado de nuestra propuesta, partiremos por tanto de un diseño estructural a partir de la consideración de que el *modelo pedagógico* es la representación de una teoría pedagógica; que se articula en forma de un **proyecto** que no sólo es una prospectiva de formación ética del ser humano, sino de una acción pedagógica concertada que se institucionaliza y articula mediante un proceso metodológico de construcción conceptual (en principio) y de articulación curricular en consecuencia<sup>26</sup>. A continuación, se describen las categorías de análisis y el proceso metodológico para el diseño del modelo.

---

<sup>26</sup> El **proyecto** “es una finalidad preñada de valor e implica: de parte del sujeto, **creencias** (acerca de sus necesidades, de los objetos que pueden satisfacerlas, de las diversas alternativas de acción, de las circunstancias en las que se presentan, de las posibles consecuencias de la acción que pretende realizar, etc. (...) **actitudes** (es decir disposiciones a actuar favorable o desfavorablemente con respecto a determinados objetos) y **elección** (o ejecución de su libertad); de parte del objeto, el proyecto implica la existencia de una situación concreta en la que el individuo se encuentra, y diversas opciones en relación con valores” (p.34) Se convierte en un **Proyecto social** cuando las necesidades que busca satisfacer son necesidades radicales y posee valores genéricos: Es decir, necesidades compartidas por un grupo para su desarrollo o sobrevivencia y valores atribuibles a una generación determinada de sujetos. “...desear el desarrollo significa que el individuo no acepta el mundo tal como está ni se acepta a sí mismo en forma definitiva” (p.34) Esta mediación del grupo hacia el sujeto dotan al proyecto de un carácter político además de moral. “El contenido de la moralidad está dado por los fines y valores, mientras que la forma lo está por la libre y consiente aceptación de las normas en las que se expresan dichos proyectos” (p.36) Pero en la medida en que la norma moral se le impone al sujeto a través del grupo adquiere un sentido político. Así, la **educación** podría entenderse como un **proyecto** de transformación del hombre para promover la riqueza social. La transformación de seres heterónomos en autónomos; de estar pasivamente determinados por la necesidad a transformar la realidad a través de sus intenciones; de ser reproductores del saber a generadores de nuevos conocimientos; de seres alienados a verdaderas conciencias críticas de sus condiciones. Yurén (1994)

#### **4.1 Dimensión Conceptual del Modelo Pedagógico (concepto de hombre y proceso de formación)**

En la línea teórica y epistemológica, el concepto de **formación** representa la dimensión estructural más importante en el diseño del Modelo Pedagógico; en sí mismo, éste es el factor diferenciador de todo modelo y lleva implícita o explícitamente la **concepción de ser humano** que se desea formar. Para configurarlo, contamos con tres fuentes de referencia: la filosófica, la pedagógica y el contexto socio histórico en el que se inserta el Modelo.

En el Plano Filosófico el componente antropológico, teleológico y axiológico deben configurar una serie de principios sobre los cuales debe orientarse el proceso de formación; particularmente en la tradición pedagógica de nuestro sistema educativo nacional, la perspectiva filosófica de la educación ha sido una disciplina normativa que tiene por objeto hallar las metas, los valores y los principios que deben orientar los procesos educativos. Establecer los fines que deben tener las escuelas.

La Filosofía Educativa que sustenta nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN) puede escudriñarse en el espíritu que anima la legislación educativa; la justicia social heredada de la Revolución dio paso a la noción de libertad y democracia fuertemente arraigados al nacionalismo. Síntesis que se puede apreciar en el contenido del Tercero Constitucional:

*La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las **facultades** del ser humano y fomentará en él, a la vez, el **amor** a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la **solidaridad** internacional, en la **independencia** y en la **justicia**. Será **democrática** (...) **nacional** (...) contribuirá a la mejor **convivencia humana**, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;*



Encontramos en estos preceptos básicos, una concepción antropológica del *homo naturalis* que tiene como referente una bondad en su constitución óptica frente a la cual, la educación tenderá a desarrollar sus facultades de manera armónica. Una concepción roussoniana sobre la unión sustancial entre razón y sentimiento para el desarrollo pleno tanto en lo individual como en lo social; la educación es la oportunidad de formar un hombre nuevo donde la “concordia, la tolerancia, la libertad, la igualdad, la fraternidad y la justicia aparezcan como virtudes necesarias.” (Gómez, 2002, p58)

El hombre nuevo edificará una sociedad nueva bajo una serie de principios democráticos que se convierten en leyes justas que ordenan la voluntad general. La soberanía, por tanto, residirá en el pueblo, pero éste delegará el poder, mediante un “Contrato Social” al denominado “Estado” a fin de tutelar el proceso educativo.

En esta perspectiva antropológica de la biología humana, el término “**facultades**<sup>27</sup>” del ser humano, hace referencia a una concepción psicológica que alude a la capacidad, aptitud o potencial físico o moral del hombre para trascender en diversos planos de su existencia. Así, el hombre es un ser en potencia susceptible de ser educado.

En su artículo 2° la Ley General de Educación (LGE) señala que:

*La **educación** es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la **cultura**; es proceso permanente que contribuye al **desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad**, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de **solidaridad social**.*

La educación por tanto, no sólo concibe la formación del hombre sino la transformación de la sociedad. Así lo establecen también los **finés** de la educación declarado en el Tercero Constitucional en referencia a la convivencia humana: *fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, el interés general de la sociedad, la fraternidad e igualdad de derechos.*

---

<sup>27</sup> En la Ley General de Educación (Art. 7°) se hace referencia al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y el desarrollo de facultades desglosadas en diversos aspectos.

En su carácter de Tutor y en el marco del Federalismo, el *Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la Educación Preescolar, la Primaria y la Secundaria* (3° de la LGE); por lo que obliga a todo ciudadano a cursar la educación básica. El proceso de formación se organiza en tipos y modalidades educativas (tipo básico, medio superior y superior; inclusive, la educación inicial, especial y de adultos) Modalidades, escolarizadas, semi-escolarizadas, abiertas y mixtas.

Además de la **independencia**, el **nacionalismo** y la **democracia**, el criterio **axiológico** que orientará a la educación que sustenta el Tercero Constitucional está basado *en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios*. Referente que recupera el principio de **justicia social** como reivindicación de las causas de los grupos que históricamente han sido desfavorecidos. Al respecto señala la LGE:

**IV.-** Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

**VI.-** Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

**XV.** Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

El modelo antropológico que subyace en la Filosofía Educativa de nuestro SEN, sigue sustentado en los preceptos de la ilustración a la luz de los cuales el Estado se erige como el garante de la voluntad del pueblo y delimita los saberes a la luz de la razón (la ciencia) y el derecho natural del ser humano. La visión antropológica de este *hombre natural* (Gómez, 2002) que se desea formar parte de una bondad óptica a partir de la cual, el proceso educativo se propone como un ejercicio de su libertad y dignidad. “La clave será edificar un *homo novus* (hombre nuevo) basado en una antropología-psicología positiva. Optimista, que sirva de base para que el hombre se encuentre con su ser natural, liberado de raíz de culturas impregnadas de supersticiones religiosas y políticas que lo han esclavizado y destruido a nivel espiritual. Su felicidad dependerá de esta liberación y de su retorno a la naturaleza” (p.55-56).

Dentro de los principios pedagógicos propuestos en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, justamente se recupera una visión natural del desarrollo del niño como base para la selección de experiencias “significativas” que procuren favorecer la potenciación de su aprendizaje. Se concibe a un niño que llega a la escuela con aprendizajes previos, que viene dotado de un interés genuino y espontáneo por aprender y que su contexto cultural, social y familiar son determinantes para mantener este proceso de aprendizaje.<sup>28</sup>

El trayecto formativo al que aspiramos en esta noción de bondad natural de los niños enfrenta múltiples contextos que impiden determinar las causas precisas de su aprendizaje. De manera individual, podemos identificar variables genéticas, fenotípicas dadas por la raza y la cultura; variables situacionales generadas en el seno familiar fuertemente condicionadas por el medio social y una vez en la escuela dependen no sólo de los recursos que dispone la escuela sino de las actitudes del docente y del entramado de interacciones que surjan en el contexto del aula. En consecuencia, este trayecto formativo enfrenta un complejo de variables que se ponen en juego para consolidar los tan anhelados perfiles.

Para describir el tipo de experiencias “significativas” que se privilegian a la luz de la Filosofía Educativa que sustenta nuestro SEN, daremos paso a la consideración de la propuesta curricular representada por la Reforma iniciada en el 2006 y recientemente actualizada en los programas de educación básica del 2011.

---

<sup>28</sup> La concepción sobre las características infantiles y sus procesos de aprendizaje se sintetizan en 4 principios pedagógicos: 1) Los niños y las niñas llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para seguir aprendiendo; 2) La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo por conocer, el deseo y la motivación por aprender; 3) Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares; 4) El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños. SEP-PEP 2004

## 4.2 Organización Curricular (experiencias educativas que se privilegian)

La Ley General de Educación confiere a la autoridad educativa federal la exclusividad de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación básica<sup>29</sup>, elaborar los libros de texto gratuitos y demás lineamientos para la administración del proceso educativo, el diseño curricular se concentra en lo dispuesto en el Acuerdo 592, en el que se describen los criterios para la articulación de los tres niveles educativos.

Para superar el gran rezago educativo y la inequidad del sistema, el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 consideró prioritario actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar sus habilidades para mejorar su **productividad** y **competitividad** al insertarse en la vida económica.<sup>30</sup>

En consecuencia, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se propuso rediseñar los Planes y Programas de Estudio tomando como referencia un Modelo de Educación Basado en Competencias. Modelo que frente a la pluralidad cultural y los grandes contraste de desigualdad social enfrenta en sí mismo fuerte contradicciones. Por una parte, se da prioridad a grupos vulnerables; *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad (...) atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes; un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, sea ésta el español o alguna de las lenguas indígenas.(Acuerdo 592)*

---

<sup>29</sup> A partir de las reformas a la LGE publicadas en 1993, la educación básica comprende los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

<sup>30</sup> Poder Ejecutivo Federal. PND, 2006-2012, Objetivo 9 estrategia 9.3. Las grandes aspiraciones sobre el combate a la ignorancia y el desarrollo pleno e integral que anima el espíritu del Tercero Constitucional, se reduce a una visión pragmática y coloca a la productividad como base de la integración social. Antes de hablar de productividad debiéramos hablar de fuentes de trabajo y hacer referencia a éstas, implicaría tener resuelto los ordenamientos jurídicos que garantizaran la equitativa distribución de la riqueza.

En contraste, se plantea la necesidad de promover el aprendizaje de un segundo idioma (el inglés) y las habilidades digitales para enfrentar los retos que demanda la sociedad del conocimiento, preparar para la globalización y el multiculturalismo.

Para conciliar este contraste social se pretende que el currículum para la educación básica sea lo suficientemente **flexible** en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; **abierto** a la innovación y a la actualización continua; **gradual** y **progresivo**, y capaz de articular, actualizar y dirigir la educación en todo el territorio nacional.

¿En qué aspectos el Plan y Programa de Estudios de Educación Básica (PyPEEB) es flexible?

Reconoce que la **equidad** es uno de los pilares de la educación básica y por ello, debe reconocer la diversidad lingüística, social, cultural, de capacidades y de estilos de aprendizaje en la comunidad educativa; luego entonces, no necesariamente TODOS deben de aprender lo mismo, en la misma forma y con el mismo nivel de desempeño. Asimismo, promueve la práctica de **valores** democráticos: respeto, legalidad, igualdad, libertad con responsabilidad, participación, diálogo y búsqueda de acuerdos, tolerancia, inclusión y pluralidad; marco de una educación que se define como “Humanista, científica y laica”.

La propuesta programática de cada nivel, grado o modalidad debe estar articulada con los niveles precedentes y consecuentes, en extensión y profundidad; tomar en cuenta las didácticas especiales de cada contenido y el nivel de desarrollo de los educandos. La tarea del docente también debe ser planteada de manera flexible, “con gran capacidad de adaptabilidad y creatividad”, formar redes de profesores y reflexionar sobre los resultados de su práctica.<sup>31</sup>

La apertura que plantea el PyPEEB se concentra fundamentalmente en relación al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación y al desarrollo de las **habilidades digitales** tanto de docentes como de alumnos para su máximo aprovechamiento.

---

<sup>31</sup> V. SEP (2008) Acciones para la Articulación Curricular, 2007-2012

La secuencia gradual y progresiva de los contenidos, se pretende alcanzar con la articulación de los tres niveles preescolar, primaria y secundaria así como con la inclusión de los “**estándares curriculares**” asociados al diseño de perfiles de egreso. Los estándares definen lo que se espera que los niños o adolescentes logren **saber, saber hacer** y las **actitudes** que adquirieron en un determinado proceso de formación<sup>32</sup>. Detrás de esta categoría subyace una concepción epigenética del desarrollo cognitivo del niño y del adolescente y una concepción evolucionista del aprendizaje; no discutiremos la coherencia epistémica de los términos, simplemente declaramos sus enfoques.

La organización de estándares y su relación con respecto al **perfil de egreso**, se articula mediante la definición de “**aprendizajes esperados**”, entendidos estos como descripciones operativas de conductas esperadas que ponen de manifiesto los logros esperados en cada una de las etapas del currículo; “son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable, y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional (...) permiten comprender la relación multidimensional del mapa curricular y articulan el sentido de logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano.” (SEP, 2011, p.42)

La organización global de los contenidos del curriculum de educación básica se integra por **campos formativos**, entendidos estos como aspectos o campos del desarrollo infantil y adolescente en el que confluyen de manera integral y dinámica aspectos biológicos del desarrollo: psicológicos, sociales y culturales. El lenguaje por ejemplo es un aspecto que determina los procesos cognitivos así como los cambios hormonales del adolescente sus cambios afectivos y sociales. De igual forma, la participación o interacción del niño o del adolescente en diversas situaciones o contextos le determina algunos procesos de aprendizaje. Se espera que los contenidos y sus experiencias de aprendizaje influyan de manera decidida en su desarrollo.

---

<sup>32</sup> El tradicional esquema taxonómico de Bloom, parece no superarse: conocimientos, habilidades y actitudes. En el Plan de Estudios 2011, la competencia es: “la capacidad de responder a situaciones, e implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (p.29). Los estándares son descriptores de logro y define aquello que los alumnos demostrarán al término de un período escolar. Los estándares curriculares son equiparables a estándares internacionales y los aprendizajes esperados son referentes para las evaluaciones nacionales e internacionales.

La organización global del currículum de la educación básica se integra por tanto en los siguientes campos formativos:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Desarrollo personal y para la convivencia

Integrando los aspectos conceptuales de la Filosofía del Modelo y su organización curricular, podemos esquematizar sus elementos de la siguiente forma:

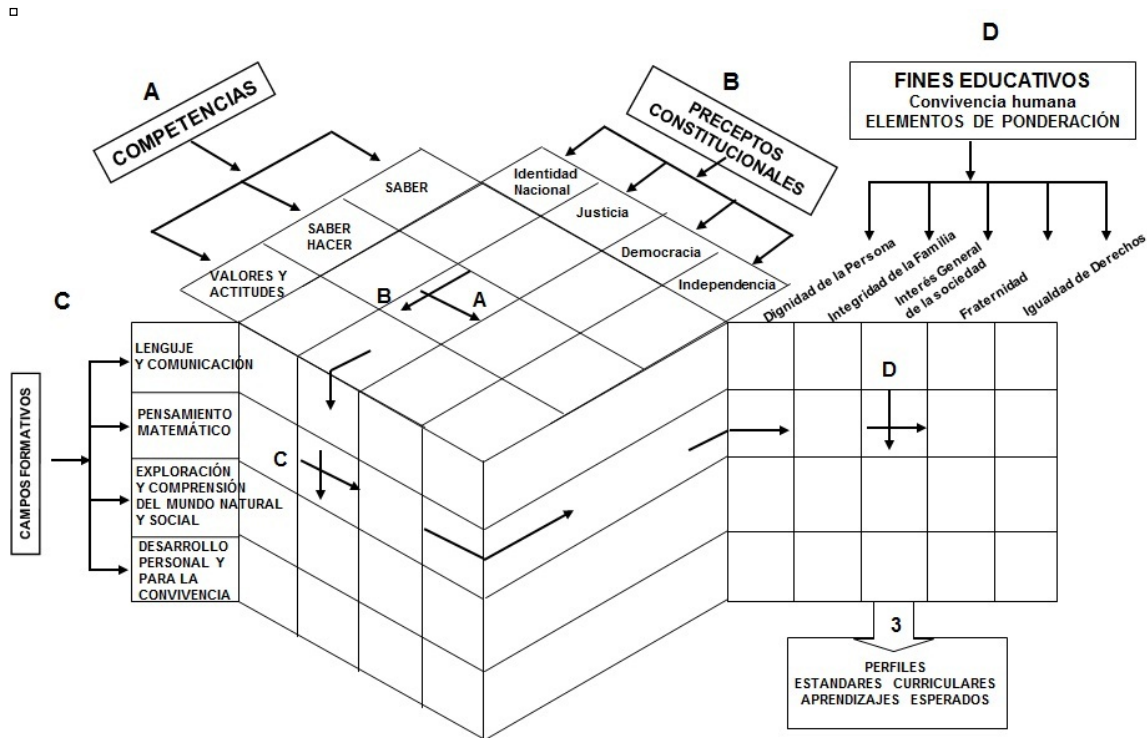


Figura 10. Organización curricular de los elementos del Plan de estudios, educación básica 2011. Adaptado del Modelo Educativo de Educación Básica, SEP, CONALTE, 1986.

No obstante la articulación curricular, por más oportuna y acertada que resulte, no será eficaz si no trasciende a las aulas o si su instrumentación carece de coherencia con la práctica docente. Así lo citan los documentos mismos de la articulación; señalan además

que, esta “situación obliga a propiciar y fortalecer la adecuada relación entre currículo y la actividad del maestro. Adecuación que sólo será posible a partir de mecanismos pertinentes de formación, actualización y asesoría docente. Así, al emprender la articulación curricular, la búsqueda de pertinencia entre la práctica docente y el currículo será asumida como una de las principales tareas a realizar. Lo mismo puede decirse de los materiales y auxiliares didácticos (libros de texto y auxiliares para el maestro), pero en una doble dimensión. Por un lado, se requiere que mantengan una sólida coherencia entre sus características y los contenidos y enfoques didácticos que rigen en currículo; y por otra, que su uso en las escuelas sea el adecuado”<sup>33</sup>

Esta es la clave del modelo, la consistencia teórica o metodológica del proyecto educativo y su coherencia en la instrumentación didáctica; para ello iremos bajando paulatinamente para utilizar de referencia la propuesta curricular de la reforma.

#### **4.2.1 Plano Normativo de los Planes y Programas**

En su Artículo Segundo el Acuerdo 592 de la SEP, establece que la Articulación de la Educación Básica es el requisito indispensable para el cumplimiento del perfil de egreso y el Plan de Estudios 2011, es el instrumento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y el trayecto formativo de los alumnos. El Plan de Estudios es de observancia nacional pero reconoce la participación de los estados en la coordinación de los servicios educativos, marco del federalismo propuesto en el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, iniciado en 1992

Mediante el Compromiso Social por la Calidad Educativa se advierte la importancia de la profesionalización de la docencia, la permanente actualización y la búsqueda de espacios de gestión colegiada que permita unificar criterios, establecer los acuerdos en la instrumentación del Plan de Estudios y sobre todo asumir el compromiso por alcanzar las metas curriculares propuestas. De ahí que es fundamental que el modelo de gestión del

---

<sup>33</sup> SEP (2008). *Ibidem*, 2007-2012, p. 96.



Proyecto Educativo en un centro escolar recupere este principio de operación si se aspira a ejecutar el modelo como se tiene contemplado.

Ya en su contenido, tanto el Acuerdo 592, como el Plan de Estudios 2011, establecen como principios pedagógicos, una serie de lineamientos que resultan importantes para la instrumentación del currículum en las aulas. De manera operativa, las intenciones pedagógicas que se derivan de la filosofía educativa, de los principios axiológicos, la visión de persona y la tradición pedagógica del sistema educativo se articulan en una serie de principios que dan pauta a la organización curricular. Particularmente en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se proponen como principios pedagógicos:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Los principios pedagógicos condicionan los contenidos curriculares y jerarquizan los saberes<sup>34</sup> que culturalmente han sido seleccionados para la formación. En tal sentido, la

---

<sup>34</sup> Coll (cit. en Martiniano, 1994, p. 111), establece que los “saberes”, son expresiones de la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta...Cuya asimilación requiere de ayudas específicas y son necesarios para la socialización del individuo”. También los saberes se definen como *contenido* o estructuras básicas de conocimientos que proponen las diversas disciplinas sobre las que se fundamentan los aprendizajes propuestos al alumno. En la visión de Flores (1997), los principios pedagógicos conforman una matriz sociocultural desde la cual se incuban los saberes que integrarán el currículum escolar. En Glazman e Ibarrola, cit. en Casarini (2006) los contenidos

formación debe centrarse en el alumno y particularmente en su **proceso de aprendizaje**. A su vez, el aprendizaje se propone como la capacidad de responder a diversas situaciones en las que se ponen en juego conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y valores o actitudes (saber ser) en función de un contexto. El aprendizaje visto como una capacidad, permite recuperar todas aquellas experiencias que le doten de posibilidades al sujeto para resolver una situación y, por ende, son susceptibles de ser potencializadas en la escuela. Finalmente el aprendizaje se operacionaliza<sup>35</sup> mediante **indicadores de logro** que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. (SEP, PE, 2011) Estos indicadores se jerarquizan y comparan con modelos de desarrollo y adquieren la categoría de **Estándares**<sup>36</sup>.

La atención a la diversidad, la vinculación entre docente-escuela-familia y la reorientación del liderazgo de la escuela pretenden garantizar que las metas educativas propuestas por el programa sean cumplidas por la escuela y sus actores.<sup>37</sup>

Si bien no es necesario profundizar en cada uno, el lector tiene como mejor referencia el documento oficial, cabe resaltar que los principios ponen de relieve el trabajo del alumno y la importancia de contar con ambientes de aprendizaje que permitan no sólo alcanzar los estándares, sino potenciar verdaderamente el aprendizaje para trascender a lo largo de la vida del estudiante. De ahí las denominadas **competencias para la vida** que vendrían a consolidar el perfil ciudadano al que aspira las garantías individuales de nuestra Constitución y los fines propuestos por el modelo.

---

curriculares son componentes políticos, ideológicos, científicos y sociales que se integran en un proyecto escolar.

<sup>35</sup> El término “operacionalización”, aduce al proceso de categorización de las conductas o manifestaciones del comportamiento para su estudio y comprensión.

<sup>36</sup> En estadística, un estándar es el valor promedio que adquiere un indicador resultado de la comparación entre diversas poblaciones. El concepto de estándares curriculares que propone la RIEB, hace referencia a la normalización que se pretende establecer en el logro de los aprendizajes propuestos.

<sup>37</sup> En el nuevo programa la figura del Estado se presenta como un proveedor de los recursos y garante de los derechos sociales, la gestión escolar queda suscrita sólo al interior de la escuela.

Un ciudadano que.<sup>38</sup>

- A. Aprenda a lo largo de su vida; no sólo se aprende en la escuela o cuando se va a ella (competencias para el aprendizaje permanente).
- B. Tome decisiones basadas en la información; su manejo, selección y organización (competencias para el manejo de la información).
- C. Maneje situaciones; generar una confianza básica que le permita alcanzar una autonomía socio afectiva y moral (competencias para el manejo de situaciones).
- D. Conviva en un marco de tolerancia y paz; fomentar una cultura del diálogo y la negociación (competencias para la convivencia).
- E. Actúe con juicio crítico y participe de los valores de su sociedad; democracia, libertad, paz, legalidad y ciudadanía (competencias para la vida en sociedad).

A la luz de estas aspiraciones, salta a la vista dos cuestiones troncales del modelo; la primera tiene que ver con el perfil del alumno que subyace en la propuesta y el segundo en consecuencia el perfil del docente que se espera que alcance las metas curriculares.

El **perfil del alumno**, se encuentra estructurado en áreas o rasgos a partir de los cuales se hace referencia a una serie de necesidades para su desarrollo pleno: por ejemplo: comunicarse, argumentar, razonar, tomar decisiones. Otras que tienen que ver con la formación y el ejercicio de la ciudadanía; ejercer los derechos humanos, actuar con responsabilidad social y apego a la ley hasta adquirir un sistema de vida saludable, manejar la tecnología y expresarse artísticamente. Una formación que lo proyecte hacia una vida plena en un contexto social.

Retomando las aspiraciones del PEP 2004, se concibe a los niños como sujetos que poseen experiencias previas que han estimulado su desarrollo y el reto para la educadora es mantener activo su interés por seguir aprendiendo a partir de la actividad permanente.

En Primaria y Secundaria, el papel protagónico del alumno lo conciben como un sujeto que intrínsecamente posee la motivación necesaria para aprender: “un concepto positivo de sí mismo como lector, el deseo y la tendencia a leer y el gusto o interés por la lectura.” (SEP,

---

<sup>38</sup> V. SEP (2011) Plan y programas de estudio; perfil de egreso de la educación básica.

2010) Sin embargo, más de uno conoce lo difícil que resulta mantener la atención de los estudiantes hoy en día frente al bombardeo de información de los medios y la tendencia constante al consumo de la tecnología para la comunicación. Aun así, esta es la visión naturalista que trasciende al perfil del alumno.

Consecuentemente, el **perfil del docente**, se concibe como un profesional actualizado en el manejo de situaciones didácticas, diseño de ambientes de aprendizaje, mediador del proceso de enseñanza aprendizaje y artífice del cambio curricular. Para ello, no será suficiente sus horas de capacitación colectiva con el grupo de docentes en los Talleres Generales de Actualización; hace falta que el Modelo se concrete en un proyecto educativo circunscrito en un contexto y una comunidad determinada. Para ello, las diversas metodologías para el diseño de proyectos educativos del centro pudieran delimitar el marco de actuación de los docentes y directivos frente a la reforma.

El proyecto da sentido a la institución, permite explicitar las intenciones que subyacen en el proceso educativo y la clarificación de los roles en cada uno de sus miembros. Permite a su vez reconocer la naturaleza de la institución y delimitar su función o responsabilidad social (en el apartado de gestión se hará el planteamiento).

#### **4.2.2 Líneas de Orientación (interacción y acción educativa)**

La principal orientación que propone la RIEB, está centrada en la articulación de los contenidos en los tres **niveles educativos**; su propósito central es mantener la coherencia y consistencia de los programas, para garantizar el logro de los aprendizajes propuestos. Y si bien, esta pretensión sólo queda en el discurso, pues la organización de los contenidos en los tres niveles educativos no mantiene una secuencia ni consistencia en sus enfoques psicopedagógicos, es importante que exista claridad en el planteamiento de las metas educativas de cada nivel educativo para establecer los enlaces correspondientes.

Para el caso que nos ocupa, de la educación primaria, la discusión sobre los niveles de desarrollo o las habilidades previas de los niños preescolares a su ingreso a la primaria,

sigue siendo objeto de disputa entre los docentes. “En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo (Preescolar)” (PEP, 2011). En tal caso, es importante que los educadores del siguiente nivel, identifiquen los niveles de logros esperados y establezcan las bases de la continuidad en los procesos de aprendizaje.

Se sugiere un diseño matricial para los contenidos y se desglosan de manera gradual y entrelazada mediante ejes transversales de corte social o cívico en congruencia con la filosofía educativa del sistema.

Los saberes disciplinares se agrupan en los denominados “**Campos formativos**” mediante los cuales se agrupan los saberes disciplinarios y las experiencias educativas que se privilegian para la formación. Los campos se concretan en **asignaturas**, lo que pudiera contradecir la perspectiva globalizadora de los campos pues se regresa al enfoque enciclopédico de la enseñanza; situación que medio se salva con la propuesta del trabajo por proyectos y la transversalidad curricular. Finalmente la organización de las secuencias didácticas se presenta en los libros de texto mediante el diseño de “**situaciones didácticas**”,<sup>39</sup> que intentan poner de relieve la integración del conocimiento, la participación del alumno, la estimulación de sus habilidades de pensamiento y la conformación de ambientes de colaboración entre pares.

Bajo el enfoque de competencias desde el cual se pretende fundamentar el Programa de Estudios para la educación básica, la perspectiva de las situaciones didácticas, pretende generar ambientes propicios para el desarrollo de habilidades puestas en un determinado contexto; la pretendida meta del “aprender hacer” con sentido y trascendencia en la vida de los alumnos.

---

<sup>39</sup> Las situaciones didácticas, “son el conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre niños, los contenidos y los maestros, con la finalidad de construir aprendizajes.” (Iglesias, 2005, p.23) Desde la perspectiva de la cognición situada F. Díaz Barriga (2007), se pone de relevancia la importancia de generar actividades intencionales, relevantes y sensibles a los contextos, no sólo de la vida cotidiana, sino de la experiencia de los alumnos para generar actividades en las que la interacción entre todos los agentes educativos del aula y de la escuela le deriven en experiencias significativas para el aprendizaje.

A continuación, presentamos una tabla que sintetiza la organización de los contenidos en Educación Primaria y las principales estrategias didácticas<sup>40</sup> sugeridas para la implantación en el aula.

Campo Formativo	Asignaturas/contenidos disciplinares	Orientaciones didácticas	Estrategias didácticas sugeridas
Lenguaje y comunicación	<b>Español, Inglés y/o lengua indígena</b> Lecto-escritura <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y producción de textos</li> <li>• Producciones orales mediante diálogos, conversaciones o exposiciones</li> <li>• Apreciación de y gusto por la lectura mediante la Literatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades integradas basadas en contextos de comunicación próximos a la vida cotidiana del alumno</li> <li>• Práctica social del lenguaje mediante el uso de portadores de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos de aula para la generación de textos</li> <li>• Modelado del lenguaje oral y escrito</li> <li>• Lectura de comprensión y recreativa</li> <li>• Debates y grupos de discusión</li> <li>• Uso de portadores de texto en la interacción social (comunicados personales, formularios, carteles, etc.)</li> </ul>
Pensamiento matemático	<b>Matemáticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Numeración, enumeración y cardinalidad en diversos sistemas numéricos</li> <li>• Representación de la realidad mediante el lenguaje aritmético,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematización de la realidad mediante el uso de algoritmos como herramientas de solución</li> <li>• El uso del lenguaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de materiales concretos para la representación de los sistemas de número y la comprensión de algoritmos</li> <li>• Representación algebraica de problemas en diversos</li> </ul>

<sup>40</sup> Estrategia de enseñanza o *estrategia docente* se define como los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

	<p>algebraico y geométrico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamiento y resolución de problemas mediante el uso del lenguaje matemático y la comprensión de algoritmos</li> </ul>	<p>matemático para la toma de decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La abstracción de la realidad mediante el uso de diversos sistemas de números</li> </ul>	<p>contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de la geometría para la representación de la cotidianidad</li> </ul>
Campo Formativo	Asignaturas/contenidos disciplinares	Orientaciones didácticas	Estrategias didácticas sugeridas
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<p><b>Exploración de la Naturaleza y la Sociedad</b> (1°y2° primaria); <b>Ciencias Naturales, Historia y Geografía</b> (3° a 6°); <b>Asignatura estatal</b><sup>41</sup>.</p> <p>Las diversas asignaturas, integran diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, de manera organizada y metódica, la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.</li> <li>• Establecer las bases para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico, y la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de discusión sobre problemas que relacionen los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico, en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial</li> <li>• Prácticas de observación y exploración de la naturaleza</li> <li>• Participación en campañas de responsabilidad social ante problemas del entorno más próximo a</li> </ul>

<sup>41</sup> En tercer grado de primaria el programa contempla una asignatura orientada a la difusión histórica y cultural adaptada al estado, del país, en el que se imparta la educación

		adquisición de nociones sobre tecnología	<p>su comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas de prevención y cuidado de la salud</li> <li>• Lecturas de comprensión sobre los diversos momentos históricos de su entidad y país</li> </ul>
Desarrollo personal y para la convivencia	<p><b>Formación Cívica y Ética/</b> Competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos</p> <p><b>Educación Física/</b> Habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego</p> <p>Música, Expresión corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos</li> <li>• Integración de la corporeidad<sup>42</sup> y el reconocimiento del movimiento inteligente para superar la visión tradicional del deporte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate que se genera sobre las vivencias cotidianas para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles.</li> <li>• Trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria</li> <li>• Lectoescritura musical y manejo de un instrumento</li> <li>• Participación en representaciones teatrales y expresión corporal mediante la danza</li> </ul>

<sup>42</sup> El enfoque de la corporeidad está sustentado en una visión motriz de integración dinámica para plantear la actividad física de manera trascendente a los planos intelectuales, sociales y afectivos del desarrollo del niño. V. Programa de Educación Física, SEP 2011.



	y danza (supeditada a los recursos y medios de cada escuela)		
--	--	--	--

Cuadro 2 Organización de los contenidos del Plan y Programas de Estudio, SEP 2011

La asignatura de Educación Artística, propone una serie de contenidos que dado el limitado tiempo que se le destina para la misma, difícilmente trasciende en habilidades de mayor estructura en los niños. Sus contenidos dependen de los recursos adicionales que dispone la escuela, tanto en tiempo, equipo, recursos humanos, como de la organización de propuestas académicas coherentes y consistentes. En el caso de la Educación Física, los tiempos de dedicación para sus contenidos sufren el mismo derrotero y sobre todo la mínima cultura de fomento al desarrollo de la corporeidad de los niños; de ahí las limitadas acciones que emprende la escuela para combatir el problema de obesidad en los niños.

Para el caso de la educación bilingüe de los grupos indígenas, el programa establece un enfoque denominado “Marcos Curriculares”, que consisten en la adaptación contextual del curriculum en función de los saberes locales, las tradiciones y la cultura de los diversos grupos étnicos a los cuales se ofrece. El programa se especializa, según la SEP (2011):

- *En la medida que permiten la incorporación de la cultura local y la enseñanza lingüística, pertinente para los trayectos formativos de los estudiantes en el biplurilingüismo y la bi-alfabetización.*
- *Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo curricular, el uso de las lenguas en prácticas sociales y culturales, y los conocimientos de las diversas culturas.*
- *Particularizados en la situación migrante, al considerar las condiciones diversas en que se ofrece el servicio educativo, desde campos agrícolas que han logrado conformar aulas con infraestructura básica, hasta aquéllos que presentan condiciones rudimentarias e insuficientes para llevar a cabo los procesos educativos.*
- *Articuladores de los niveles. La especialización también se produce por y para cada nivel educativo, y por la secuencia metodológica que se usa*

*articuladamente en todos los niveles para incluir los conocimientos y manejar el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo simultáneo.*

Finalmente, el desarrollo de habilidades digitales, es otra de las grandes aspiraciones del programa y pretende democratizar tanto el acceso a la información como el uso de herramientas para la comunicación. Sin embargo, estos contenidos están igualmente condicionados a los recursos disponibles en cada escuela, a las habilidades de los usuarios y a las premisas de los proyectos institucionales. El programa en sí mismo carece de competencias específicas al respecto; esta es una de las deficiencias más sensibles del programa dado el contexto sobre el cual ha venido desarrollándose la tecnología en la última década.

#### **4.2.3 Sistemas de Evaluación**

La evaluación es un elemento inherente al proceso didáctico y resulta primordial para su confirmación. Es a través de este proceso que es posible estimar el logro de las metas educativas, así como las áreas de conocimiento que requieren atención. Si la evaluación se realiza de forma adecuada, profesores, alumnos, padres de familia y autoridades, pueden obtener información valiosa. La perspectiva de evaluación, al igual que los sistemas, modelos, proyectos o estructuras curriculares se organiza en diversos planos. Uno de ellos es el plano teórico o formal desde el cual se pondera la consistencia de los fundamentos del modelo educativo; la evaluación en este plano la denominaremos “educativa” pues está orientada a la constatación de la vigencia y coherencia de los fundamentos del modelo. En su plano de intermediación (Flores, 1997) el modelo se articula mediante la declaración de contenidos y la conformación del diseño curricular para traducir las metas educativas en saberes concretos y perfiles de formación. En este segundo plano encontramos a la Evaluación de los aprendizajes y la evaluación curricular. Finalmente en su concreción, el modelo opera mediante el servicio educativo que ofrecen las escuelas y es entonces que la gestión educativa obliga a la consideración de la evaluación institucional como herramienta de alineación de los agentes educativos según las pretensiones de su proyecto escolar.

Para fines del presente trabajo, centramos el proceso de evaluación en los aspectos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación curricular. Particularmente al respecto del Programa de Educación Primaria 2011, la evaluación de los aprendizajes está orientada a la constatación del logro de los aprendizajes esperados bajo el enfoque de competencias. “En la educación basada en competencias quien aprende o hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza y las metodologías que dirigen este proceso para construirlo” (Argudín, 2006, p 63). La evaluación por competencias se centra, por tanto, en la búsqueda de evidencias operativas de los aprendizajes, a lo que se denominan **desempeños**. El desempeño es un fin que debió de haber sido planificado en el proceso de enseñanza, en su forma preliminar, este desempeño es lo que se conoce como **“aprendizaje esperado.”**

Para mantener la línea de congruencia con el programa, la evaluación debe respetar los principios pedagógicos del programa. El primero de ellos establece que el programa está centrado en los procesos de aprendizaje; luego entonces, debemos de concebir una evaluación centrada en dichos procesos. La gama tan amplia de aprendizajes, conlleva a nutrir la evaluación de múltiples estrategias que recuperen:

1. La organización de las situaciones didácticas.
2. El grado de involucramiento del alumno en la situación.
3. La interacción en el aula.
4. Los recursos disponibles para el aprendizaje.
5. Las actitudes y disposición del docente en la intervención.

El segundo principio pedagógico plantea que se “Debe planear para potenciar el aprendizaje”, por tanto la evaluación estaría centrada en la ponderación de la diferencia del desempeño inicial del alumno respecto del desempeño final después de la intervención docente. De esta forma sí podríamos estimar qué tanto el aprendizaje puede potenciarse.

Otro principio pedagógico más, establece que la situación didáctica debe estar inserta en un “ambiente de aprendizaje” propicio para ella. Esto obliga a evaluar no sólo las capacidades de los niños, sino las condiciones bajo las cuales aprenden, el contexto cultural y social hasta las actitudes de los docentes y su interacción con el grupo.

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los dilemas morales, el juego de roles y los debates en el aula que se proponen como ejes transversales del currículum oficial, es materia obligada que las estrategias de aprendizaje estén orientadas al trabajo colaborativo: a la dimensión social del aprendizaje además de los procesos individuales del alumno. De ahí la necesidad de instrumentar estrategias de evaluación que incluyan decisiones sobre la ponderación del desempeño de manera colectiva e individual.

Por otra parte, hacer énfasis en el “desarrollo de competencias, el logro de estándares y los aprendizajes esperados, alinea el proceso de evaluación hacia la ponderación de la consistencia interna de la propuesta curricular. La competencia concebida como la capacidad para hacer, el aprendizaje esperado en términos de lo que en las aulas debe ejecutar el alumno y los estándares como indicadores permiten la ponderación del aprendizaje en términos de su consolidación. Si bien, el aprendizaje es un proceso permanente, el estándar establece una ponderación respecto del nivel de consolidación esperado de acuerdo a un grupo de referencia, sea por edad o nivel de estudios. La evaluación de los estándares curriculares, determina un determinado nivel de eficiencia del sistema de enseñanza, al menos en términos declarativos.

Por último, con referencia a los principios pedagógicos, la evaluación se debe concebir como una oportunidad más de aprendizaje, por ende la concepción del error se convierte ahora en una oportunidad para descubrirnos a nosotros mismos y darnos la oportunidad de autorregular el aprendizaje. Siendo así, los docentes se obligan a establecer la evaluación como un proceso de permanente revisión apoyado en las estrategias metacognitivas de autocorrección por parte del alumno.

Un esquema de cómo opera el sistema de evaluación de la propuesta curricular del programa 2011 se presenta a continuación:

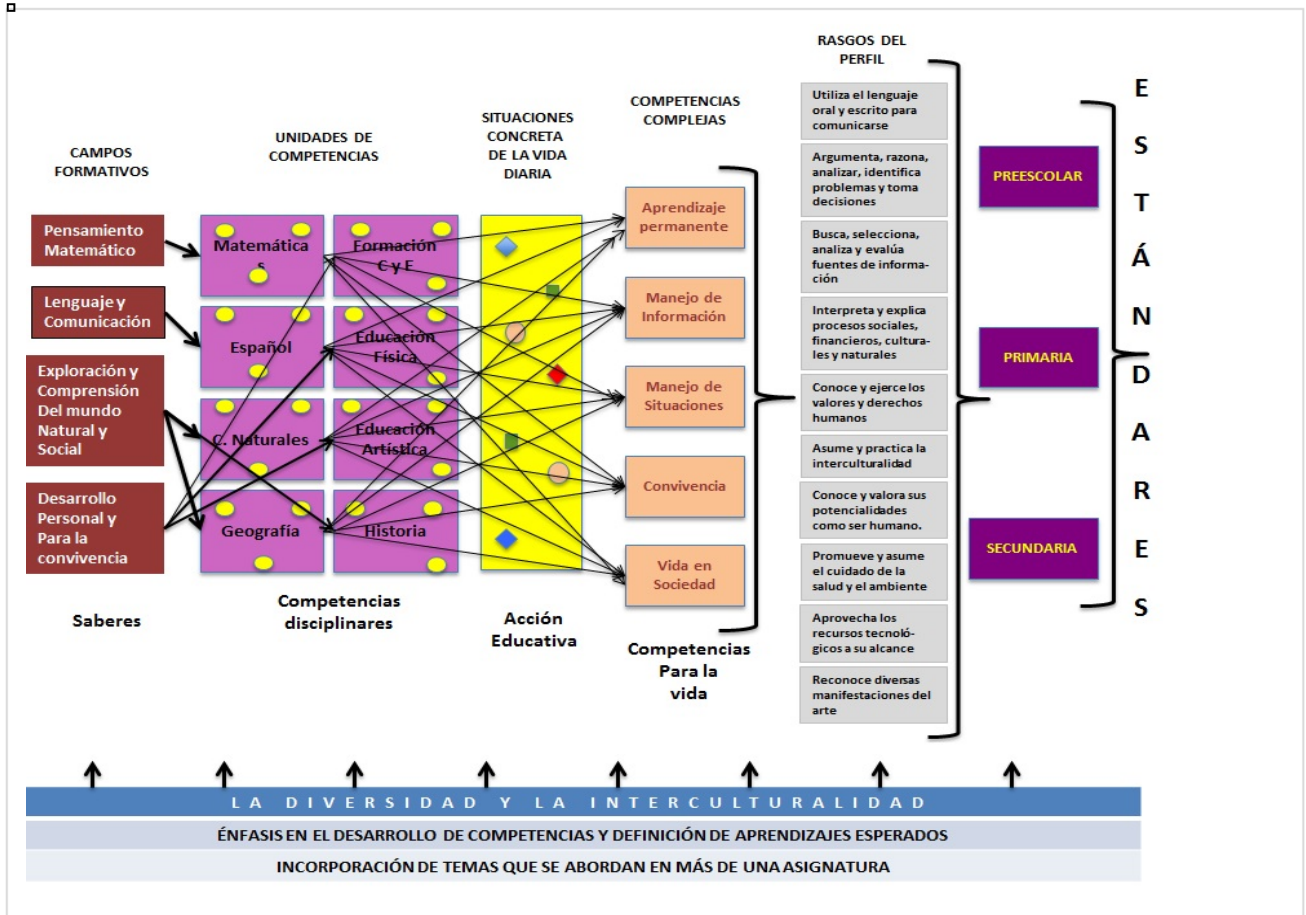


Figura 11 Tomado de García Cabrero y otros, 2009

Desde esta perspectiva, alcanzamos a integrar la relación consecuente de los contenidos con los estándares de desempeño esperados. Sin que por ello se omitan las consideraciones sobre la evaluación de la enseñanza y la gestión de los programas.

En su dimensión institucional, el modelo requiere de la organización de un proyecto educativo en el que se incluya la gestión educativa en todas sus dimensiones.



## CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones en torno al objeto de estudio de la Pedagogía, arribamos al presente trabajo bajo la preocupación de encontrar en el discurso pedagógico las razones por las cuales llega a fallar un proyecto educativo. Inicialmente, la preocupación se genera de la necesidad de comprender las intenciones, metas u objetivos de una escuela y traducirlas en actos de la vida cotidiana que permitan no sólo concretar el curriculum formal sino la cultura escolar que se orienta bajo una serie de principio éticos articulados en prácticas escolares no siempre explícitas.

El trayecto de la formación transita por un conjunto de derroteros que le ponen a prueba de manera consistente. El primero de ellos, para muchos de los administradores de instituciones educativas, pareciera radicar en la tecnología educativa<sup>43</sup>; en la definición de recursos, técnicas y políticas para la conducción de la enseñanza. Bajo esta perspectiva, el proyecto educativo se ve expuesto a la volatilidad de las propuestas didácticas pues el sentido más trascendente de las propuestas de intervención está centrado en el manejo de recursos didácticos y en el sentido de la eficiencia del proyecto determinado por la simple transmisión de información y el desarrollo de habilidades en los estudiantes y en el uso de aplicación o herramientas tecnológicas. En esta lógica preliminar de la organización escolar y en el contexto de la educación básica, la escuela como institución se ha visto fuertemente cuestionada pues las dos premisas del enfoque tecnológico no se han cumplido: la transmisión de una cultura básica y el desarrollo de habilidades

---

<sup>43</sup> La definición de los medios materiales para instrumentar la enseñanza bajo el principio de la eficiencia y el progreso. Desde esta perspectiva didáctica, se pone más énfasis “al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje” Panzsa (p.169)

instrumentales básicas como la lectura, la escritura o el manejo de herramientas para el procesamiento de la información.

Mediante las propuestas de la teoría crítica de la enseñanza, las propuestas curriculares en educación fueron recuperando el carácter trascendente de la misma a través de nuevas categorías pedagógicas: el discurso pedagógico, la interacción, la comunicación y la socialización en el aula. El sentido fundamental giró en torno a la ruptura epistémica entre teoría y práctica. La Teoría en sí misma como la simple articulación de un discurso o la educación vista como la mecánica aculturación de las nuevas generaciones no era suficiente. Tampoco el manejo de la técnica desprovista de la subjetividad de su aplicación o despojada de su contexto. En el análisis de lo educativo, desde la escuela, recuperamos la noción de “prácticas<sup>44</sup>” escolares para redimensionar el discurso pedagógico y elevar el análisis de la formación al plano teórico y metodológico. La referencia teórica no sólo en cuanto a las posibles perspectivas de la educación sino al carácter formal del discurso pedagógico. Incorporamos al problema de las prácticas educativas el dilema de la didáctica puesta en juego dentro del aula. Para hacer frente a las críticas sobre su función social, las escuelas deben responder a nuevas explicitaciones en sus proyectos; incursionamos en el plano de la ética y la tradición pedagógica en la que se ve inmersa la escuela, nos enfrentamos a esa microfísica del poder<sup>45</sup> en la que se ven inmersos tanto los individuos, que forman parte de la comunidad educativa de colegio, así como los grupos sociales o instituciones derredor de ella (familia, iglesia, estado).

---

<sup>44</sup> La cuestión sobre las teorías de la educación tienden a agruparse en dos áreas muy diferentes: la cuestión filosófica que se refiere a la estructura lógica y los problemas no filosóficos sobre cómo debe utilizarse la teoría de la educación en relación con la práctica educativa. Práctica educativa entendida como “una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales.” (Carr, p.64)

<sup>45</sup> En la concepción de Foucault, las relaciones de poder que se fraguan en las inmediaciones de la interacción entre los individuos dentro de la institución escolar.



Desde el plano de la ética, la perspectiva de formación adquiere una dimensión que no sólo pone en juego la tecnología de los contenidos didácticos. La fundamentación didáctica del proyecto escolar requiere de mayores herramientas, conceptuales y operativas para articular la función de la escuela desde un conjunto de prácticas escolares con sentido e intencionalidad claramente explicitadas en su propuesta curricular. La gestión de los centros educacionales no sólo consiste en la administración de una burocracia que se pone al servicio de los usuarios para dotarles de conocimientos o experiencias educativas significativas para su vida.

Recurrimos por tanto a la noción de *modelo pedagógico* para reflexionar en torno a las profundas dimensiones que se ponen en juego en el complejo fenómeno de la formación humana dentro de una institución educativa.

A la luz de esta categoría central, el Modelo Pedagógico intenta recuperar el sentido más trascendente que debe tener una propuesta curricular, la necesaria explicitación de un discurso pedagógico que se sustenta desde la antropología, teleología y axiología de una educación puesta al servicio de un grupo social. Los contenidos didácticos son mediaciones que se concretan no sólo en las aulas, sino en todas las experiencias escolares en las que se pone en juego la intersubjetividad de sus integrantes.

La categoría de Modelo Pedagógico, obliga a los administradores de las instituciones educativas, a conformar un *ethos*<sup>46</sup> escolar y no sólo una tecnología educativa. La propuesta de intervención está diseñada para escudriñar en las propuestas curriculares los fundamentos más trascendentes en la propuesta de formación a la que aspira la escuela como institución. Particularmente en el caso de la educación básica, en torno al proyecto educativo que propone el sistema educativo nacional, no problematizamos sobre las cuestiones ideológicas o de política educativa que

---

<sup>46</sup> El *ethos*, no sólo es la configuración de una serie de costumbres, sino del carácter, la identidad y personalidad que adquiere una comunidad en la que explícitamente se comparten una serie de principios éticos.

pueden estar implícitas en la gestión de los centros de formación; sólo nos quedamos en la dimensión conceptual del modelo pedagógico que subyace en ella y de la necesaria reflexión que debe existir en los responsables de la administración de este tipo de modalidad educativa.

El diseño y construcción del Modelo Pedagógico obliga a la fundamentación de un proyecto escolar en el que la escuela se compromete con una serie de prácticas escolares que deben ser congruentes y consistentes. En él radican precisamente las diferencias en los estilos pedagógicos de los centros de formación y nos permiten valorar la vigencia y pertinencia no solo de la escuela, sino de su tradición como institución social. Es una herramienta conceptual y opera mediante integración de tres componentes básicos:

1. La explicitación de sus principios pedagógicos y con ello el proyecto de formación al que aspira.
2. La selección de contenidos como intermediación de la cultura y los individuos que acceden a su propuesta institucional; como actores y promotores del propio modelo.
3. La conformación de un proyecto escolar que delimite las relaciones de comunicación e interacción en todas las dimensiones de la escuela.

Como responsable en la conducción de instituciones educativas de educación básica, la propuesta de intervención aquí expuesta, ha sido producto tanto de la reflexión personal como de la confrontación de las propuestas educativas de las comunidades educativas en las que he colaborado; de las críticas de sus actores: docentes, alumnos, padres de familia y administradores del centro escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Arteaga, Gustavo (2000), El currículum como mediación cultura y pedagogía, Universidad de Manizales, Bogotá.
- Arnaz, José A. (1990) **La Planeación curricular**, Trillas, México.
- Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich (2000) **La educación como acontecimiento ético**, Paidós, Barcelona.
- Bartomeu, Montserrat y otros (1993) **Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía**, Cuadernos del acordeón, año 3, v. 4, 2ª. Edición, UPN, México.
- Bello Garcés, Silvia Coord. (2007) Cambio conceptual. ¿Una o varias teorías?, reseñas del seminario sobre cambio conceptual, Facultad de Química UNAM.
- Benner, Dietrich (1998). La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis, en Pomares-Corredor, Barcelona Díaz Alcazar, Francisco (2002) **Didáctica y curriculum**, Un enfoque constructivista, Universidad de Castilla- la Mancha.
- Carr, W. (1996) **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**, Morata, Madrid.
- Casarini Martha (1997) **Teoría y diseño curricular**, Trillas, México.
- Díaz Alcázar, Francisco (2002) **Didáctica y curriculum. Un enfoque constructivista**, Universidad de Castilla, España.
- Díaz Barriga, Frida (1995) **Metodología para el diseño curricular en educación superior**, Trillas, México.
- Díaz Barriga, Ángel (1997) **Didáctica y Curriculum**, Paidós Educador, Barcelona.
- Ferry Gilles (1990). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, Paidós, B. A.
- Flórez Ochoa, Rafael (1997) **Hacia una pedagogía del conocimiento**, MacGraw Hill, México.

- \_\_\_\_\_ (1999) **Evaluación Pedagógica y cognición**, McGraw Hill, México.
- Fullat, Octavi (1997) **Antropología filosófica de la educación**, Ariel, Barcelona.
- (1992) **Filosofías de la educación**, Paideia CEAC, Barcelona.
- (1984) **Verdades y trampas de la pedagogía**. Epistemología de la educación, CEAC, Barcelona.
- (1983) **Filosofías de la Educación**, CEAC, Barcelona Gómez Moreno, Ángel (2002) **Modelos de Antropología de la Educación**, Mira Editores, Zaragoza, España.
- Gómez Moreno, Ángel (2002) **Modelos de antropología de la educación**, Mira editores, Zaragoza España.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl (1997) **Introducción a la Didáctica**, Esfinge, México.
- Imídeo Giuseppe Nérici (1985) **Hacia una Didáctica General Dinámica**, Kapelusz, B.A.
- Jiménez Jiménez, B. Y otros (1989). **Modelos didácticos para la innovación educativa**, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- Joyce, Bruce y otros (2002) **Modelos de enseñanza**, Gedisa, Barcelona.
- Kuhn, Thomas S.(1971) **La estructura de las revoluciones científicas**, FCE, México.
- López Rupérez, F. (1990) *Epistemología y didáctica de las ciencias*. Un análisis de segundo orden, rev. **Enseñanza de las ciencias**, v.8, pp. 65-74.
- Luhmann, Niklas (1998) **Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general**, coed. Anthopos-UIA-CEJA, Barcelona.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1998). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica**, Fontamara, México.
- Martínez Santos, Salvadora (1989) **Estructuras curriculares y Modelos para la innovación**, Nieva, Madrid.
- Martínez M.M. (1995). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Medina Rivilla, Antonio (1989) **Didáctica e interacción en el aula**, Cincel, Madrid.

- Muñoz Sedano, Antonio y Martiniano Román Pérez (1992) **Modelos de Organización Escolar**, Cincel, Bogotá.
- Nérici, Giuseepe Imídeo (1985) **Hacia una didáctica general dinámica**. KAPELUSZ, Buenos Aires.
- Ontiveros, Josefina (1997) *Niklas Luhmann, una visión sistémica de lo educativo*, en **Perfiles Educativos**, no. 78.
- Palacios, Jesús (1980) **La cuestión escolar**, Laia, Barcelona.
- Pansza G., Margarita y otros (2003) **Fundamentación de la Didáctica**, Gernika, México.
- \_\_\_\_\_ (1999) **Operatividad de la Didáctica**, Gernika, México.
- Paradise, Ruth (1994), *Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?*, en Mario Rueda, **La etnografía en educación, panorama, práctica y problemas**, CISE, UNAM, México.
- Pereyra, Nieves (1996) **Educación personalizada, un proyecto pedagógico en Pierre Faure**, Trillas México.
- Perrenaud, Philippe (2007) **Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje**, Graó, Barcelona.
- Posner, G. (1998 y edición 2004) **Análisis del currículum**, McGraw Hill, México.
- Pujolás Maset, Pere (2008) **Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo**, Graó, Barcelona.
- Román Pérez, Martiniano (2000) **Aprendizaje y currículum**, Novedades Educativas, Madrid.
- Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López (1994) **Currículum y Enseñanza, una Didáctica centrada en procesos**, EOS, Madrid.
- Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), **El aula universitaria, Aproximaciones metodológicas**, México, CISE-UNAM, pp. 73-81.
- Sacristán, Gimeno (1981) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum**, Anaya, Madrid.
- Sacristán, Gimeno y A.I. Pérez Gómez (2002) **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid.

- Snyder George (1974) **Pedagogía progresista**, Siglo XXI, editores, México
- Van Dalen, Deobold b (1974) **Manual de técnica de la investigación educacional**, Paidós, Buenos Aires.
- Vázquez Sanchez, J. Pablo. “Condiciones para la construcción de un objeto de estudio de la ciencia educativa”, en Bartomeu, Montserrat y otros (1996) **En nombre de la Pedagogía**, UPN, Colección archivos, México.
- Viñao Frago, Antonio (1994) “Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España”, Revista Iberoamericana de Educación, OEI (Madrid), No. 4, pp. 29-64.
- Yurén Camarena, María Teresa (1994). **La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores**, Trillas, México.
- Yurén Camarena, María Teresa (1981) **Leyes Teorías y Modelos**, Trillas, México.

#### DOCUMENTOS OFICIALES

- SEP (2012) Guía articuladora, (1º a 6º de primaria), México.
- \_\_\_\_\_ (2012) Acuerdo 648 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción, y certificación en la educación básica. México.
- \_\_\_\_\_ (2011) Plan de estudios 2011, Educación básica, México.
- \_\_\_\_\_ (2011) Programa de estudios 2011. Guía para la educadora, México.
- \_\_\_\_\_ (2011) Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, México.
- \_\_\_\_\_ (2009) Acuerdo 499, por el que se modifica el diverso número 200 por el que se establece las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.
- \_\_\_\_\_ (2008) Programa de estudios 2009 y guía de actividades (1º a 6º), México.
- \_\_\_\_\_ (1999) Acuerdo 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria, México.

\_\_\_\_\_ (1982) Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México.

Poder ejecutivo federal (1993) Ley general de educación, reforma del 2013, México.

García Cabrero, Belinda, Jaime Mejía M. y Adriana Meza M. (2009) Propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de educación básica, mediante una nueva boleta de calificaciones, reporte ejecutivo, SEP, México.