

LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA

[Francisco F. García Pérez](#)

En una época en la que estamos viviendo la aplicación de reformas del sistema educativo, no sólo en España sino en muchos otros países (y especialmente en países latinoamericanos), hay algunas cuestiones que siguen siendo claves en el ámbito de la educación, "claves" en el sentido literal, en cuanto que su planteamiento y las respuestas correspondientes serían "piezas maestras" de la construcción educativa. Así, por ejemplo: ¿qué tipo de **conocimiento** creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante la educación obligatoria?; ¿qué **cultura escolar** habría que proponerles?; ¿qué tipo de **socialización** les tendría que facilitar esa cultura?; ¿qué vinculaciones existen entre ese modelo de cultura escolar y los **sistemas de ideas** -no tan formalizados, pero funcionales- que los alumnos manejan al margen de (y a pesar de) la enseñanza escolar?... La mayoría de estas cuestiones se pueden incluir en una cuestión más amplia e integradora: ¿qué **modelo didáctico** consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa? El concepto de "modelo didáctico" puede ser, en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...

¿Es necesaria una "escuela alternativa"?

Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de escuela que se propone, cuestión que puede ser tratada desde la óptica de qué modelo didáctico se considera deseable. Habitualmente los grupos renovadores en el campo de la educación suelen optar por un modelo didáctico (o por un tipo de escuela) "alternativo", propuesta que se ha convertido en ingrediente habitual del discurso innovador, y así ha llegado hasta la actualidad. Esto puede parecer, en principio, sorprendente, cuando se plantea en un contexto jurídico-político como el actual, en el que se supone que la asunción mayoritaria por parte de la sociedad española, a través de sus representantes políticos, de un marco educativo nuevo y bien definido, haría innecesario el radicalismo de dicho enfoque. En estos términos esboza la cuestión el profesor H. Capel en una reciente reseña de tesis⁽¹⁾, al preguntarse "hasta cuándo debe continuar" esta dinámica (iniciada como oposición a la escuela del franquismo) de proponer "proyectos alternativos" (o "alternativas de resistencia") al sistema educativo vigente; según Capel, "en una sociedad democrática debería haber un consenso sobre lo que se ha de enseñar, y es imaginable que en algún momento no serán ya necesarios esos proyectos alternativos", dado que vivimos "en un régimen democrático, donde las estructuras deben, ante todo, reforzarse y consolidarse -y en todo caso reformarse- pero no amenazarse ni cambiarse", y habida cuenta, por lo demás, que esa resistencia frente al sistema podría también ser utilizada desde posiciones reaccionarias contrarias a las posiciones progresistas en educación.

Aunque ésta es, sin duda, una cuestión de gran calado, que merece ser abordada con mayor detenimiento, a los efectos de lo que aquí se propone podrían hacerse algunas precisiones. Por lo general, cuando en los grupos renovadores planteamos "alternativas" al sistema vigente, estamos refiriéndonos no tanto al sistema educativo legalmente vigente cuanto al sistema realmente operante, es decir, al que se plasma en la

organización real de los centros (con sus carencias, frente a lo previsto incluso en el marco legal, como, por ejemplo, número de alumnos por aula, escasez de profesores para atender la diversidad...), en la dinámica habitual de la enseñanza en las aulas (con la tendencia a la rutinización de la actividad docente), en las carencias formativas de los profesores (como muestra, por ejemplo, el hecho de que aún no se haya puesto en marcha la formación de profesores de Secundaria según lo establecido en la LOGSE en 1990) o en los libros de texto mayoritariamente vigentes por obra y gracia del sistema de mercado... y, sobre todo, en la concepción social dominante acerca del papel que ha de jugar la enseñanza en nuestra sociedad, concepción que resulta ser bastante conservadora en relación al propio sistema legal vigente.

Por tanto, los planteamientos renovadores que estamos llamando alternativos -muy minoritarios, por otra parte- no tienen por qué poner en peligro la consolidación del sistema democrático vigente, antes bien pueden estimular el desarrollo de las potencialidades progresistas del propio sistema, frente a la permanencia y cristalización de los modos y tradiciones conservadoras en la enseñanza, lo que redundaría, con seguridad, en el avance hacia una democracia más sólida y más arraigada, más allá de la mera democracia formal. De hecho, puede decirse que el actual currículum oficial ofrece un marco con bastantes posibilidades para desarrollar una educación de carácter progresista, posibilidades que en la realidad son poco aprovechadas; por lo que las propuestas denominadas alternativas -que necesariamente han de ser "de resistencia" frente a la fuerza de lo dominante- no tienen por qué entrar en contradicción frontal con ese marco básico, pero no hay que llamarse a engaño con respecto al vigor renovador que pueda llegar a tener un mero cambio legal. Dicho con otras palabras, un análisis crítico de la evolución del sistema educativo nos puede mostrar que, aunque cambie formalmente el sistema educativo e incluso sea asumido por la propia administración el "lenguaje renovador", el currículum oculto permanece, en sus rasgos básicos, en coherencia con el modelo social dominante.

Por lo demás, la búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse como un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a "reproducirse" a través de la escuela), lo cual no sólo sería legítimo democráticamente sino deseable desde el punto de vista del desarrollo humano. Esos intentos de mejora han sido justificados y fundamentados por muchos grupos innovadores desde perspectivas de pensamiento que proporcionan un sólido apoyo para desarrollar una crítica del modelo dominante y elaborar alternativas, en las que pueden coexistir los propósitos utópicos y las propuestas realizables⁽²⁾.

Reproducción y transformación en la escuela

Prácticamente todas las corrientes sociológicas que han analizado el sentido de la escuela (véase, por ejemplo, Lerena, 1976 y Fernández Enguita, 1990) admiten como una de las funciones básicas de la misma en las sociedades industriales la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su futura incorporación al mundo del trabajo. Pero existen importantes discrepancias a la hora de interpretar qué significado tendría esa preparación, cómo se realizaría y qué consecuencias se derivarían en relación con la reproducción del modelo de sociedad o con su posible transformación. Estas discrepancias aumentan si se tiene en cuenta que otra de las funciones importantes atribuidas a la escuela es precisamente la formación de los futuros ciudadanos para su intervención en la vida pública: ¿se trataría, entonces, de una intervención tendente a la transformación de la sociedad o a su mantenimiento?...

La perspectiva de la sociología de la educación tradicional había puesto el énfasis en la función "socializadora" de la escuela, entendida como aprendizaje de los jóvenes para vivir en sociedad y como preparación selectiva de los mismos para las futuras funciones que resultaran más adecuadas a sus capacidades; lo que se planteaba desde unos supuestos ficticios de igualdad de oportunidades que, a la postre, seguirían dando como resultado las desigualdades características del modelo social vigente. La sociología crítica marxista (y la pedagogía crítica), por su parte, desarrolló, como respuesta a este planteamiento, la "*teoría de la reproducción social y cultural*", que interpreta la función de la escuela como instrumento de legitimación de las desigualdades y de las jerarquías sociales, por su decisivo papel en el funcionamiento y, sobre todo, en la reproducción de la sociedad capitalista (Bourdieu y Passeron, 1970; Lerena, 1976 y 1983; Fernández Enguita, 1986 y 1990; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

De hecho, la institución educativa contribuye a que la población escolar vaya asumiendo los principios y

normas "*de sentido común*" que rigen el orden social vigente (Apple, 1979). Así, va transmitiendo y consolidando (a veces explícitamente, muchas más veces de manera latente) los valores de la ideología social dominante, cuales son el individualismo, la competitividad, la insolidaridad, la igualdad "*formal*" de oportunidades -cuyo resultado vuelve a ser la "*desigualdad primitiva*", pero admitida ahora como justa e inevitable-, etc., es decir una ideología que compagina, paradójicamente, el individualismo con la uniformidad y el conformismo social (Pérez Gómez, 1992a y 1995). De este modo, la labor permanente de la escuela contribuye a la aceptación de una sociedad desigual y discriminatoria, que se pretende presentar como resultado natural e inevitable de las diferencias individuales tanto en capacidades como en esfuerzo. Este proceso, que va minando poco a poco las posibilidades de los más desfavorecidos y que va consolidando la desigualdad social, al tiempo que alienta el individualismo frente a la solidaridad, constituye uno de los pilares fundamentales de la socialización escolar entendida como "reproducción". Por lo demás, es un proceso que se va adaptando de forma sutil, a veces sinuosa y casi nunca de manera abierta, a las nuevas dificultades, requerimientos y contradicciones que se presentan en las sociedades postindustriales, en las que ni la preparación exigida para el trabajo resulta ser la misma que se requería en la sociedad industrial clásica ni la reproducción social en el contexto escolar se manifiesta de la misma forma que hace décadas.

Así que, cualquier planteamiento educativo que se pretenda crítico y alternativo no puede prescindir de este supuesto básico. Hay que añadir, además, a esta consideración que cada vez se otorga mayor importancia a los influjos recibidos por los alumnos no simplemente como consecuencia de la transmisión explícita en el currículum oficial, sino también como fruto de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el contexto del centro escolar y del aula, y que, a la postre, forman parte de la corriente de ideas que conecta el recinto escolar con el resto de la sociedad; se trata, en definitiva del "*currículum oculto*" (Torres Santomé, 1991), que termina por convertirse en el verdadero currículum operante, que garantiza la socialización del alumnado según la lógica del sistema dominante. Dicho con palabras de W. Doyle (1977), la socialización se produce no sólo a través de la "*estructura de tareas académicas*" sino también mediante la "*estructura de relaciones sociales*" en el contexto escolar.

Pero la nueva sociología de la educación -surgida de la propia sociología crítica marxista- ha abierto, a partir de finales de los 70, una perspectiva posibilista y más optimista frente al análisis de la teoría de la reproducción. Ha ido surgiendo así lo que algunos autores denominan "*teoría de la resistencia*" (Apple, 1982; Giroux, 1990), según la cual, aunque el sistema escolar tienda a reproducir la lógica social dominante, ese proceso de reproducción no es monolítico, sino que presenta fisuras y contradicciones, que pueden ser ventajosamente aprovechadas desde proyectos alternativos que promuevan posiciones contrahegemónicas; la escuela no cumpliría, pues, solamente una función de "reproducción" sino que también participaría en el proceso de "producción" de las relaciones sociales, por lo que los agentes del sistema escolar (profesores y alumnos, concretamente) pueden tener un papel activo y contribuir a cambiar las condiciones de la sociedad, como "agentes transformadores". Por tanto, en el sistema escolar, el discurso de la ideología dominante convive con otros discursos y pensamientos contrahegemónicos, lo que convierte a la escuela en un espacio de contradicción y de transformación social⁽³⁾.

Por lo demás -como acabo de indicar más arriba-, las exigencias que hoy se plantean a la escuela en relación con su función de preparación para el trabajo también ofrecen novedades, retos y contradicciones importantes, tanto en sí mismas (dados los diferentes requerimiento del mundo del trabajo asalariado y burocrático, por una parte, y del pujante mundo del trabajo autónomo, por otra) como en relación con la formación de los individuos para la participación en la futura vida social. En efecto, mientras que la sociedad parece continuar exigiendo, por un lado, sumisión y aceptación disciplinada de la desigualdad a los futuros trabajadores, también parece pedir a esas mismas personas participación activa y responsable y lucha por la igualdad de derechos en cuanto ciudadanos. Claro que este tipo de contradicción la resuelve la cruda realidad cuando se comprueba que en nuestro modelo de democracia simplemente se termina exigiendo una mera apariencia de participación y una igualdad formal de derechos, sin que necesariamente esto haya de traducirse en actuaciones participativas permanentes y en la aplicación real a los distintos campos de la igualdad legal (Pérez Gómez, 1992a).

Estas contradicciones son el reflejo de las inevitables resistencias (a la dominación y a la uniformidad) de

los individuos y de los grupos que desarrollan su actividad en ese contexto, y resulta ser un fenómeno, al fin y al cabo, semejante al que se da en cualquier otro sistema o subsistema social. La vida en el aula -bajando a un ámbito educativo concreto- puede describirse, pues, como un escenario vivo, en el que se dan complejas interacciones y en donde se negocian significados y se intercambian, de forma explícita o tácita, ideas, valores e intereses diferentes y con frecuencia enfrentados; hay, por tanto, espacios para la autonomía, para la diferencia y para el mantenimiento de posiciones alternativas, hasta el punto de que las reacciones y resistencias de los actores escolares (alumnos y profesores principalmente) pueden llegar a constituir un importante freno a las tendencias reproductoras de la institución escolar. Existe, pues, la "posibilidad" de transformar la sociedad, lo que pasaría, a su vez, por la transformación de la escuela y por la transformación del conocimiento, aspectos, todos, que -asumiendo la perspectiva del Proyecto IRES⁽⁴⁾- habría que considerar indesligables. Es precisamente en estas contradicciones que se están señalando donde tendría que situar un proyecto alternativo el centro de su lucha por la transformación del modelo educativo dominante, concibiendo la escuela como un sistema en el que existe una permanente tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras y reproductoras de dicho modelo dominante y las tendencias transformadoras que propugnan otro modelo de desarrollo humano.

La escuela tradicional y los intentos de cambio

Para valorar más adecuadamente las posibilidades de un proyecto educativo alternativo, es necesario conducir el análisis crítico hacia los entresijos del funcionamiento del sistema escolar. Para ello resulta especialmente adecuado -como decía al principio- el concepto de "*modelo didáctico*"⁽⁵⁾. La idea de modelo didáctico permite abordar (de manera simplificada, como cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar, por tanto, líneas de investigación educativa y de formación del profesorado al respecto⁽⁶⁾. Dicho en término sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. Podemos, así, caracterizar como distintos "tipos" de modelos didácticos tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, como, asimismo, los proyectos alternativos en construcción⁽⁷⁾.

Al iniciar este análisis, es necesario constatar la vigencia de un modelo didáctico tradicional fuertemente arraigado en nuestra sociedad⁽⁸⁾. El **modelo didáctico tradicional** (véase *Cuadro 1*)⁽⁹⁾ pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben, pues, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina; es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios (cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria). No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura. Respecto a la manera de enseñar, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio, por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia; el método de enseñanza se limita, entonces, a una exposición, lo más ordenada y clara posible, de "lo que hay que enseñar" -ya que el contenido "viene dado" como síntesis del conocimiento disciplinar-, con apoyo (distinto según los casos) en el libro de texto como recurso único o, al menos, básico; ello puede ir acompañado de la realización de una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir. Aunque no se suele decir explícitamente, cae por su propio peso que lo que se pide al alumno es que escuche atentamente las explicaciones, cumplimente diligentemente los ejercicios, "estudie", casi inevitablemente memorizando, y luego repase la lección o "unidad didáctica", y reproduzca lo más fielmente posible, en el correspondiente examen (o "control"), el discurso transmitido en el proceso de enseñanza (discurso que se supone idéntico, al menos en cuanto a su lógica básica, en el libro de texto y en las explicaciones del profesor).

Esta concepción tradicional mantiene, efectivamente, una división de los saberes por asignaturas de una forma que ha llegado a parecer "natural" a base de perdurar y perpetuarse. Y es que la escuela tradicional se apoya en ciertas evidencias "*de sentido común*", como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo "*conocimiento eficaz*", que "*se puede conservar y acumular trasmitiéndolo a las nuevas generaciones*" (Pérez Gómez, 1992c), bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos⁽¹⁰⁾. Desde esa óptica la función básica de la escuela sería transmitir a esas generaciones "*los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura*" (Ibid.). Sin duda esta perspectiva sigue vigente en la mayoría de las prácticas de enseñanza de nuestras escuelas.

Uno de los problemas principales que se puede plantear en relación con este enfoque es la dificultad para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico y del conocimiento de los alumnos; pero, de hecho, esto no llega a ser un problema para esta perspectiva, ya que no tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos. Otro problema, conectado con el anterior, sería si se puede considerar el conocimiento científico como el único referente epistemológico para el "conocimiento escolar".

La característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías. Pero, si se piensa detenidamente, el alumno de hoy no suele tener deficiencias en cuanto a la cantidad de información recibida -si bien estas cantidades presentan un desajuste con respecto a lo que oficialmente se suele considerar informaciones "importantes"- ni en cuanto al desarrollo de muchas de sus habilidades, sino más bien "*en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas*", es decir, que el déficit generado por nuestra cultura contemporánea reside en aspectos como la capacidad de pensar, de organizar racionalmente la información, de buscar su sentido, de forma que los esquemas de significados que el alumno va consolidando le sirvan como "*instrumentos intelectuales para analizar la realidad*" (Pérez Gómez, 1992b). De ahí que la compleja función que hoy se plantea, como reto, a la escuela sea, fundamentalmente, facilitar y promover la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano (Pérez Gómez, 1992b; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

Con la evolución social -aunque siempre con retraso- la escuela tradicional ha ido dejando en el camino los aspectos más externos que simbolizaban "*lo tradicional como obsoleto*" (Trilla, 1996): determinadas costumbres como el castigo físico, los modales rancios y desfasados, los métodos de enseñanza científicos basados en el mero verbalismo y la repetición, los libros con contenidos demasiado anticuados con respecto al desarrollo científico, el mobiliario arcaico y el ambiente arquitectónico disfuncional... y, por supuesto, los antiguos planes de estudio; y ha ido adecuándose, también externamente, a los nuevos requerimientos de las sociedades industriales avanzadas, cambiando el currículum, los edificios, los libros de texto, etc., etc., pero sin modificar sus verdaderas funciones básicas, sin replantear a fondo su finalidad y -coherentemente- sin cambiar tampoco en profundidad la formación de los enseñantes. Se ha buscado, por tanto, una escuela más moderna, más técnica (Gimeno Sacristán, 1982), pero igualmente garante de la función de reproducción social que la sociedad, supuestamente, espera de ella.

Ese intento de superación del modelo didáctico tradicional se puede denominar **modelo didáctico tecnológico** (véase *Cuadro 1*). Aquí, la búsqueda de una formación más "moderna" para el alumnado -entendida, en cualquier caso, como formación cultural, no como desarrollo personal- conlleva la incorporación a los contenidos escolares de aportaciones más recientes de corrientes científicas, o incluso de algunos conocimientos no estrictamente disciplinares, más vinculados a problemas sociales y ambientales de actualidad. Asimismo, se insertan -más que integrarse- en la manera de enseñar determinadas estrategias metodológicas (o técnicas concretas) procedentes de las disciplinas. Se suele depositar, a este respecto, una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones ya previamente elaboradas por los científicos. Para ello se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados (en cuanto que es un camino ya recorrido por la ciencia de referencia), y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue. Sin embargo, junto con este

"directivismo" encontramos, a veces, otra perspectiva en la que la metodología se centra en la actividad del alumno, con tareas muy abiertas y poco programadas que el profesor concibe como una cierta reproducción del proceso de investigación científica protagonizado directamente por dicho alumno. Se da así una curiosa mezcla de contenidos disciplinares y metodologías "activas"⁽¹¹⁾, que, por encima de su carácter "dual" (es decir, esa mezcla de tradición disciplinar y de activismo), encuentra cierta coherencia en su aplicación, satisfaciendo por lo demás diversas expectativas del profesorado y de la sociedad. A la hora de la evaluación se intenta medir las adquisiciones disciplinares de los alumnos, aunque también hay una preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados.

El planteamiento tecnológico originario, formalmente más riguroso (frente al carácter "precientífico" y "artesanal" del modelo tradicional), pretende racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables -no en vano busca su apoyo científico fundamental en las tendencias conductistas de la psicología. Se preocupa no sólo por la enseñanza de contenidos más adecuados a la realidad actual -elaborados por expertos y enseñados por profesores adiestrados en su tarea-, sino que otorga especial relevancia a las habilidades y capacidades formales (desde las más sencillas, como lectura, escritura, cálculo..., hasta las más complejas, como resolución de problemas, planificación, reflexión, evaluación...), que permitirían, precisamente, al alumno una mayor capacidad de adaptación (Pérez Gómez, 1992c).

Bajo este supuesto subyacen algunas creencias más profundas y no totalmente explicitadas como las siguientes: que la enseñanza es causa directa y única del aprendizaje; que el indicador fiable del aprendizaje que los alumnos van consiguiendo es su capacidad para desarrollar conductas concretas, determinadas de antemano; que todo lo que se enseña adecuadamente tiene que ser adecuadamente aprendido, si los alumnos poseen una inteligencia y unas actitudes "normales"; que la programación de unos determinados contenidos y la aplicación de unas determinadas técnicas (tarea desarrollada por expertos en educación y en las diversas materias del currículum) pueden ser aplicadas por personas diferentes (los profesores) y en contextos variados, con la probabilidad de obtener resultados similares; etc. En definitiva, este modelo didáctico, que podríamos considerar como "*una alternativa tecnológica a la escuela tradicional*" (Porlán y Martín Toscano, 1991), responde a una perspectiva positivista, obsesionada por "*la eficiencia*" (Gimeno Sacristán, 1982) y que otorga un papel central a los objetivos (así como el tradicional lo otorgaba a los contenidos). Aunque no haya llegado a tener mucha vigencia real entre nosotros, se mantiene como una especie de modelo idealizado (con cierta aureola de rigor y eficacia) en la consideración de muchos profesores.

Un problema importante que se plantea a este enfoque es vincular el desarrollo de las capacidades (que se proponen como objetivos) al contenido con el que se trabajarían y al contexto cultural, pues parece difícil que puedan desarrollarse descontextualizadas e independientes de contenidos específicos. Por otra parte, tampoco este enfoque tiene en cuenta realmente las ideas o concepciones de los alumnos, con todas sus implicaciones, pues, cuando llega a tomarlas en consideración, lo hace con la intención de sustituirlas por el conocimiento "adecuado", representado por el referente disciplinar.

Hay que reconocer, en todo caso, que este modelo didáctico supone un avance, con respecto al modelo tradicional, que va más allá de lo meramente formal, pues hay cambios de fondo, aunque sean limitados e incompletos, visibles en aspectos (que hay que interpretar desde la "ilusión eficientista") como los siguientes (Porlán y Rivero, 1998): se incorpora la idea de programación como un instrumento profesional imprescindible; se hace más explícito lo que se pretende conseguir (los objetivos), sin dejar que quede como mero implícito; se "modernizan" los contenidos escolares tomando como referencia la actualización disciplinar; se reivindica la idea de "actividad" de aprendizaje del alumno; se pretende una evaluación "objetiva" (imparcial, basada en datos) del alumno, incorporando cierta "medición" de procesos (pruebas iniciales y finales, por ejemplo)... Comparte, sin embargo, este modelo con el tradicional un absolutismo epistemológico de fondo, según el cual hay una realidad científica "superior" que constituye el núcleo del contenido que ha de ser aprendido. Y ello constituye la base de la "racionalidad instrumental", cuyo uso abusivo como principio universal explicativo de la realidad y rector de los comportamientos ha sido

duramente contestado desde la epistemología más reciente (Porlán, 1993; Pérez Gómez, 1994).

La otra reacción, minoritaria, periférica y de signo bien distinto, al modelo didáctico tradicional es la del **modelo didáctico espontaneísta-activista** (véase *Cuadro 1*), que se puede considerar como "*una alternativa espontaneísta al modelo tradicional*" (Porlán y Martín Toscano, 1991). En este modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. En coherencia con lo anterior, lo que se evalúa no es tanto ese contenido de fondo cuanto los contenidos relativos a procedimientos (destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, etc.) y actitudes (de curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo...), adquiridos en el propio proceso de trabajo; sin embargo, a veces el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, dándose modalidades en que se mezcla un proceso de enseñanza absolutamente abierto y espontáneo con un "momento" de evaluación tradicional que pretende "medir niveles" de aprendizaje como si de una propuesta tradicional se tratara. Tampoco en este modelo se tienen en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje, sino que, más bien, se atiende a sus intereses (más o menos explícitos); se contempla, así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Esta posición supone una crítica de carácter ideológico-político a la cultura racionalista y academicista. Ahora el centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el alumno; y, puesto que se supone que dicho alumno puede aprender por sí mismo, de forma espontánea y natural, el profesor ejerce, más bien, una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende. Esta concepción mantiene, pues, como cierta la creencia "empirista" de que el alumno puede acceder directamente al conocimiento, que se halla "en" la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los alumnos y el entorno, pero no se contemplan, prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

Este modelo educativo hunde sus raíces, en definitiva, en las ideas roussonianas acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La escuela, en ese sentido, lo que tendría que hacer es facilitar lo más posible el proceso de aprendizaje "natural" de los niños, por ello habría que respetar su desarrollo espontáneo. En cierta manera es una pedagogía de la "no intervención", del paidocentrismo, de la importancia del descubrimiento espontáneo y de la actividad del alumno en general. El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista, pues no tiene en cuenta que el desarrollo del hombre, tanto individual como colectivamente, está condicionado por la cultura; parece ignorar, asimismo, que vivimos en una sociedad de clases y, por tanto, desigual social, económica y culturalmente, por lo que abandonar el desarrollo del niño a un supuesto crecimiento espontáneo es "*favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen*" (Pérez Gómez, 1992c).

Habría que destacar, no obstante, que gran parte de los movimientos pedagógicos renovadores de los siglos XIX y XX han bebido básicamente en la filosofía general inspiradora de este modelo, cuyas aportaciones aún habrán de ser sopesadas más serenamente, sobre todo en cuanto a su papel de caldo de cultivo de otras alternativas más elaboradas, basadas en la idea de investigación escolar. Aparte del influjo básico de Rousseau, esta corriente pedagógica se nutre de las aportaciones de Piaget. En efecto, al interesarse casi exclusivamente por el carácter de aprendices de los niños y por sus procesos de maduración espontánea, se presta una especial atención al desarrollo de las destrezas formales del pensamiento, quedando en segundo término el contenido, propiamente dicho, del pensamiento, lo que constituye, en todo caso, una interpretación sesgada del enfoque piagetiano, pues el razonamiento y la capacidad de pensar no son

actividades formales independientes de los contenidos con que se ejercen, contenidos que vienen mediados por la cultura. También tiene la filosofía espontaneísta una estrecha relación con las pedagogías relacionadas con el entorno, especialmente las de Decroly y Freinet.

En el caso español la filosofía de este modelo hunde ciertas raíces en algunas tradiciones renovadoras clásicas, como la Institución Libre de Enseñanza o las aportaciones vinculadas a la idea de escuela nueva como, por ejemplo, las de Ferrer i Guardia o Luzuriaga. Más recientemente las manifestaciones de esa filosofía se plasman, sobre todo, en los activos "Movimientos de Renovación Pedagógica", que reciben un importante influjo de la línea freinetiana del "Movimiento de Cooperazione Educativa" (MCE) italiano. La vitalidad de estos movimientos de renovación se manifiesta, sobre todo, a través de actividades como las escuelas de verano, a partir de los años sesenta y setenta, destacando, por ejemplo, por su centramiento en el estudio del entorno el "Movimiento de Mestres Rosa Sensat", en Cataluña. En todo caso, se puede apreciar, tanto en Italia como posteriormente en España, una cierta evolución que va superando el primitivo "activismo ingenuo" de muchas de estas aportaciones y va generando, en algunos casos, interesantes propuestas basadas en el concepto de "aprendizaje escolar como investigación".

En esta línea de búsqueda se están planteando "**modelos didácticos alternativos**". En el Proyecto IRES concretamente se ha definido y concretado ese modelo alternativo como "**Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela**". Me voy a referir, de forma sintética, a sus principales rasgos. Este modelo didáctico de carácter alternativo se propone como finalidad educativa el "*enriquecimiento del conocimiento de los alumnos*" en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma. Se adopta en él una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento escolar constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental y el conocimiento que en el IRES se denomina "*metadisciplinar*" (es decir, grandes conceptos, procedimientos y valores que constituyen una cosmovisión deseable). Este conocimiento escolar integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza; esa trayectoria desde formulaciones más sencillas del conocimiento escolar hasta formulaciones más complejas es considerada como una "*hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento*" (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) y se halla orientada, en todo caso, por el conocimiento metadisciplinar. Las ideas o concepciones de los alumnos -y no sólo sus intereses- constituyen, así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos.

En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso (no espontáneo) de "*investigación escolar*" desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la "*construcción*" del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de "*problemas*" (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose, asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular. La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

Como puede apreciarse por esta escueta descripción, se trata no tanto de un modelo identificable en la realidad escolar cuanto de un modelo deseable, que, en todo caso, es considerado en el Proyecto IRES como una referencia-marco para el análisis del desarrollo de la enseñanza y para la orientación de la intervención profesional. Así, pues, en relación con la cuestión planteada al comienzo acerca de la necesidad de construir una "*escuela alternativa*", asumo la hipótesis de que es posible la transformación de la escuela existente (trabajando en el espacio dialéctico de la reproducción-producción) y de que esa

transformación puede ser orientada por un modelo didáctico alternativo, como el que acabo de esbozar.

Dimen- siones analiza-das	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. * Obsesión por los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar una formación "moderna" y "eficaz". * Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> * Educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata. * Importancia del factor ideológico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. * Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Síntesis del saber disciplinar. * Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> * Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. * Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Contenidos presentes en la realidad inmediata. * Importancia de las destrezas y las actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). * La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
Ideas e intereses de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> * No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> * No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. * A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como "errores" que hay que sustituir por los 	<ul style="list-style-type: none"> * Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. * No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

		conocimientos adecuados.		
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la transmisión del profesor. * Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. * El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. * El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. * Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). * El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. * El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno. * Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. * Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades). * El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". * Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. * Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. * Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".
Evalua-ción	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. * Atiende, sobre todo al producto. * Realizada mediante exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. * Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). * Realizada mediante tests y ejercicios específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. * Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. * Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. * Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. * Realizada

				mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).
--	--	--	--	---

Cuadro 1: Rasgos básicos de los modelos didácticos analizados. Fuente: Reelaborado por F.F. García Pérez a partir de fuentes diversas (citadas) del Proyecto IRES.

NOTAS

1. Se trata de la reseña siguiente: García Pérez, Francisco. *[El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares](#)*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Rafael Porlán Ariza y José Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1999. 2 vols. 1.121] 779 págs. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], N° 194, 8 de enero de 2000.

2. Un análisis más amplio de la filosofía crítica presente en los grupos innovadores que forman la Federación *Icaria* (o *Fedicaria*) puede consultarse, por ejemplo, en los artículos de Cuesta Fernández (1999) y de Rozada (1999) en el n° 3 de la revista-anuario *Con-Ciencia Social*, que sirve de plataforma a dicha federación. A la posición concreta del *Proyecto IRES* -al que pertenezco- me referiré más abajo en relación con la defensa de un modelo didáctico alternativo.

3. Puede consultarse una sintética revisión de estos planteamientos en Ruiz Varona, 1997.

4. El Proyecto "*Investigación y Renovación Escolar*" (*IRES*) -del que formo parte- es un amplio programa de investigación educativa, puesto en marcha en 1991 por profesores universitarios y de otros niveles educativos desde Sevilla, que ha dado lugar a una gran diversidad de iniciativas y producciones de carácter educativo, tanto en relación con el currículum de los alumnos como en relación con la formación de los profesores. Teniendo como referencia central un modelo didáctico alternativo (el "*Modelo de Investigación en la Escuela*"), el Proyecto IRES pretende trabajar en el campo (triangular) de interacciones delimitado por la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de los profesores. En la bibliografía se recogen diversas aportaciones relacionadas con este proyecto, de las que destaco las siguientes: Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz, 1998; Porlán y Rivero, 1998. Para conocer más detenidamente el carácter de este proyecto y las principales publicaciones relacionadas con el mismo puede consultarse en *Biblio 3W* el artículo El Proyecto IRES (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>). El Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales (como subgrupo dentro del IRES) se integra, asimismo, en la Federación *Icaria* de grupos innovadores (*Fedicaria*). Sobre el la formación de esta federación y su proceso de consolidación puede consultarse Castán, Cuesta Fernández y Fernández Cuadrado, 1996; una síntesis de los proyectos integrados en *Fedicaria* puede verse en Grupo Ínsula Barataria (Coord.), 1994; más detalladamente puede conocerse el planteamiento del grupo Gea-Clío a través del artículo de X.M. Souto (1999) en *Biblio 3W*, El Proyecto Gea-Clío (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-161.htm>).

5. Sobre el concepto de modelo didáctico puede consultarse una amplia y diversa bibliografía. En relación con el enfoque adoptado en este artículo, puede verse: Escudero Muñoz, 1981; Gimeno Sacristán, 1981; Cañal, 1988; Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. I; Merchán y García Pérez, 1994.

6. En el caso del IRES se concibe el modelo didáctico con un carácter de teoría más global, que no es identificable, simplemente, con "modelo de enseñanza" o con "estilo educativo", en cuyos casos se suele

asimilar la idea a la de "método de enseñanza" o a "metodología pedagógica" (como conjunto de decisiones tomadas en torno a distintos temas, como el papel del profesor, la concepción de las tareas escolares, etc.).

7. Para esta caracterización me baso en diversas aportaciones producidas en el contexto del Proyecto IRES, especialmente en las siguientes: Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. 1; Porlán, 1993, cap. 5; García Díaz y García Pérez, 1989, 5ª ed. 1999, cap. 6; Porlán y Martín Toscano, 1991; Merchán y García Pérez, 1994; Azcárate, 1999; Martín del Pozo, 1999.

8. Aunque la idea de escuela "tradicional" puede ser entendida desde distintas perspectivas (Trilla, 1996) -y, por tanto, su análisis en detalle requeriría muchos matices-, con frecuencia el término se utiliza connotando una valoración peyorativa; es decir, constituye una especie de estereotipo que agrupa un conjunto de atributos educativos no deseables, que, por tanto, deben ser sustituidos o superados por otro planteamiento, que se considera, por contra, deseable.

9. En este cuadro recojo una síntesis los rasgos básicos de los distintos modelos, asumiendo el riesgo de cierta visión simplificadora y estereotipada; lo que puede ser contrarrestado con los matices, valoraciones y comentarios que el texto incluye.

10. Este sistema se ha ido gestando a través de hitos históricos como la época del Renacimiento o la Ilustración, mediante un proceso de "*pedagogización del saber*" (Varela, 1995), hasta el siglo XIX, momento en el que cristalizó mediante la consolidación de las disciplinas escolares de la forma que hoy las conocemos, fuertemente insertadas en sus nichos (es decir, en sus respectivos entramados de relaciones) en un sistema escolar minuciosamente estructurado. Así, pese a que hoy este entramado de disciplinas tradicionales se presenten como el saber más valioso, destilado a lo largo del proceso histórico, la sociología crítica de la educación ha demostrado suficientemente hasta qué punto son meras construcciones sociales, producto de los intereses dominantes en una determinada época histórica (cfr., para una visión general, Popkewitz (Ed.), 1987; Chervel, 1988; Goodson, 1995; y, concretamente, para las disciplinas más emblemáticas del Área de Ciencias Sociales, Capel *et al.*, 1983, para la Geografía, y, para la Historia, Cuesta Fernández, 1997 y 1998).

11. Modalidad relativamente frecuente en didáctica de la Geografía (véase, por ejemplo: Audigier, 1992 y 1993; Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon, 1994; García Pérez, 1997).

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

APPLE, M.W. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. (Trad. cast.: *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986).

APPLE, M.W. *Education and power*. Londres: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1982 (Trad. cast. *Educación y poder*. Madrid: Paidós-M.E.C., 1987).

AUDIGIER, F. Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 1992, nº 21, p. 15-33.

AUDIGIER, F. Sur la didactique de la géographie. Thèses de printemps (cru 1993). *Géographes Associés*, 1993, nº 12, p. 52-58.

AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 1994, nº 106, p. 11-23.

AZCÁRATE, P. Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 1999, nº 276, p. 72-78.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. *La reproduction*. París: Minuit, 1970 (Trad. cast. *La reproducción*:

elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977).

CAÑAL, P. Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. In PORLÁN, R.; GARCÍA, J.E. y CAÑAL, P. (Comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada, 1988, p. 137-156.

CAPEL, H. García Pérez, Francisco. *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Rafael Porlán Ariza y José Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1999. 2 vols. 1.121] 779 págs. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], 2000, n° 194, 8 de enero del 2000.

CAPEL, H. *et al. Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1983.

CASTÁN, G.; CUESTA FERNÁNDEZ, R. y FERNÁNDEZ CUADRADO, M. Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995). In Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Sevilla: Alfar, 1996, p. 151-175.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Historiens et Géographes*, 1988, n° 38, 59-119.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

CUESTA FERNANDEZ, R. La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 1999, n° 3, p. 70-97.

DOYLE, W. Learning the Classroom Environment. An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, vol. 28, n° 6, p. 51-55.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia, 1986.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1990.

GARCÍA DÍAZ, J.E. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada, 1998.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 1989, 5ª ed. 1999.

GARCÍA PÉREZ, F.F. La didáctica como aplicación metodológica. *Con-Ciencia Social*, 1997, n° 1, p. 281-288.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Anaya, 1981.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.

GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.

GOODSON, I.F. *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.). *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional). "Presentación" y cuatro vols.* Sevilla: Díada, 1991.

LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, 1976.

LERENA, C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.

MARTÍN DEL POZO, R. Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 1999, nº 276, p. 50-56.

MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1994, nº 13, p. 58-69.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992a, p. 17-33.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992b, p. 63-77.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Enseñanza para la comprensión. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992c, p. 78-114.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, nº 225, p. 80-85.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 1995, nº 26, p. 7-24.

POPKEWITZ, Th.S. (Ed.). *The formation of school subject matter: The struggle for creating an American institution*. Nueva York: The Falmer Press, 1987.

PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada, 1993.

PORLÁN, R. y MARTÍN TOSCANO, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación el aula*. Sevilla: Díada, 1991.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada, 1998.

ROZADA, J.M^a. Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-Ciencia Social*, 1999, nº 3, p. 42-69.

RUIZ VARONA, J.M. *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. A. Luis Gómez.

Universidad de Oviedo: Departamento de Educación, 1997.

SOUTO, X.M. El proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], 1999, nº 161, 17 de junio de 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991

TRILLA, J. Tendencias educativas: Escuela tradicional. Pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, nº253, p. 14-19.

VARELA, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. In VV.AA. *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol. II. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 1995, p. 61-69.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

© Copyright Francisco F. García Pérez 2000

© Copyright Biblio 3W 2000

[Volver al índice de Biblio3W](#)



[Menú principal](#)