

7-14-2019

Modelos pedagógicos y formación docente: apuntes de clase para su comprensión y resignificaciones en el aula y en las instituciones educativas

Rodolfo Alberto López Díaz
Universidad de La Salle, Bogotá, ralopez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia

Recommended Citation

López Díaz, Rodolfo Alberto, "Modelos pedagógicos y formación docente: apuntes de clase para su comprensión y resignificaciones en el aula y en las instituciones educativas" (2019). *Educación y pedagogía*. 25.

https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/25

This Libro is brought to you for free and open access by the Catálogo General at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Educación y pedagogía by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

AC 125

Modelos pedagógicos y formación docente

*Apuntes de Clase para su comprensión y
resignificaciones en el aula y en las
instituciones educativas*

Rodolfo Alberto López Díaz



ISSN: 1900-6187

Primera edición: Bogotá, D. C., julio del 2019

© Universidad de La Salle

© Rodolfo Alberto López Díaz

Edición

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, 3.º piso

PBX: (571) 348 8000. Extensiones: 1224 y 1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

Dirección editorial

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra

Corrección de estilo

Sabina Ojeda

Diagramación y diseño de carátula

Milton Ruiz

Impresión

DGP Editores

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD DIDÁCTICA 1. Algunos conceptos determinantes	17
Objetivos	17
Presaberes	17
Conceptualizaciones	19
Actividades de comprensión	33
Evaluación	33
UNIDAD DIDÁCTICA 2. Unas taxonomías necesarias	39
Objetivos	39
Presaberes	39
Conceptualizaciones	41
Actividades de comprensión	62
Evaluación	64
UNIDAD DIDÁCTICA 3. Las escuelas educativas en el quehacer docente	69
Objetivos	69
Presaberes	69
Conceptualizaciones	70
Actividades de comprensión	80
Evaluación	81
UNIDAD DIDÁCTICA 4. Hacia una formación docente continua	87
Objetivos	87

Contenido

Presaberes	87
Conceptualizaciones	88
Actividades de comprensión	95
Evaluación	97
REFERENCIAS	101



PRESENTACIÓN

¿Por qué hacer unos *Apuntes de Clase sobre los modelos pedagógicos y la formación docente*? Pueden ser disímiles las razones para elaborar unos *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente. Después de varios años al frente de un seminario referido a estas temáticas en los ámbitos de pregrado y maestría, de escuchar inquietudes, animar debates y conciliar algunos puntos de vista comunes en torno a su sentido y pertinencia, expongo las razones para validar su presencia en este texto didáctico.

He seleccionado siete argumentos que, amén de otros, hacen las veces de justificación y mirador para repensar lo que hacemos los docentes y cómo lo hacemos. Estos modelos, valga la precisión, se refieren a las perspectivas de enseñanza; las de aprendizaje merecen un campo de disertación aparte que no es objeto de este escrito.

1. Porque nos movemos en modelos

No indico nada nuevo al afirmar que todos los seres humanos, animales racionales al decir de Aristóteles (2011), estamos inmersos en conjuntos de representaciones simbólicas, morales, políticos, económicos, sociales y religiosos. A nuestra primera naturaleza, la de la pulsión biológica —instintos, necesidades, satisfacciones primarias, intereses de supervivencia individuales—, le hemos agregado códigos de representación para estar más allá de esa animalidad, para entendernos desde la racionalidad, la convivencia y los acuerdos (cultura).

Tales representaciones culturales (modelos) se nos dan como principios validados por una sociedad en un tiempo determinado, los cuales, de forma más o menos sistemática, expresan la idea o cosmovisión de la existencia humana (paradigmas). Los modelos, entonces, son los anclajes de los paradigmas: aquellos hacen normativos a estos y, en consecuencia, todo modelo contiene en su raíz una idea de lo que es la vida y de cómo se debe vivir. Así, se podría decir que los modelos son la legalización de una ontología.

El hecho que quiero subrayar es que los individuos y la especie humana no pueden vivir sin ciertos códigos de sentido y acción. Desde la gramática del idioma hasta lo que se considera en un momento lo “adecuado”, pasando por las formas en que se valida lo que se debe enseñar y aprender, siempre está presente un sello de conducta del que no nos podemos sustraer. Nacemos en modelos y morimos en modelos. Por el hecho simple de ser humanos, empezamos y terminamos entre códigos y preceptos. Nuestra humana libertad está suspendida entre un querer y una preceptiva. Dado que tendemos a ser seres vivos que piensan, que estipulan finalidades y que, para lograrlas, inventan sistemas de acondicionamiento y convivencia, no nos es ajena la idea de un modelo. Bastaría solo con recordar por un momento cuáles fueron las pautas de crianza que heredamos, las condiciones en que nos enseñaron a leer y escribir o amar para constatar que no podemos salir de modelos de vida. Aún la modernidad tardía o posmodernidad, en su supuesta negación de los preceptos, recae en hacer de la negación su modelo.

Por tanto, considero que el error mayúsculo no está en negar los modelos que heredamos y nos condicionan, sino en ignorarlos. Desconocer la tradición, las finalidades y los sistemas en que nacimos y vivimos, más que un impulso ingenuo, es un craso error histórico, ético, político y social, puesto que no se pueden levantar nuevas estructuras sin reconocer, ajustar y servirse de las anteriores. Por ello, posiblemente, civilizaciones como la japonesa o la europea fundamentan todo su trabajo creativo, en primera instancia, en el revisionismo crítico.

Así las cosas, se necesitaría conocer y comprender los modelos heredados, de determinar su validez y, con criterio, sopesar la urgencia de nuevas significaciones o modelos. En estos términos, la primera demanda para nuestra *animalidad racional* estaría dada en no ceder a los impulsos de un fatalismo ingenuo o de un presentismo obtuso; se trataría de estudiar la tradición para tener derecho a un presente con sentido y perspectiva.



2. Porque los modelos configuran nuestras prácticas profesionales

Toda actividad humana tiende a educar, dar forma y transmitir una cierta concepción de vida y muerte. Y, en la raíz de estas actividades, la primera y principal intencionalidad es enseñar la supervivencia a las nuevas generaciones; de esta se derivan las demás. En lentos y menesterosos procesos, las sociedades se han dedicado a enseñar a cazar, recolectar, sembrar, enterrar a los muertos y relacionarse con la naturaleza y con los dioses o la trascendencia. Este cúmulo de enseñanzas, soportado en modelos religiosos, políticos y económicos, fundamentalmente, ha constituido la cultura y ha hecho que la educación informal —lo que se modela a diario— y la formal —lo que se modela de manera institucional y explícita— sean las bases para no caer en el polvo del tiempo y en las sombras de la finitud. Entonces, la educación es la mayor creación humana contra el olvido y la inexistencia. En particular, a la formal se le ha encargado desde siempre, ante todo, preservar los secretos y condiciones de vida de una colectividad. Por su naturaleza, esta educación es conservadora y salvaguarda de la cultura. Ayer y hoy, el cuidado de los libros sagrados, las tradiciones ancestrales, los símbolos y ritos fundantes y los oficios es la ocupación central de esta educación; quien a ella se dedica, vela por conservar los bienes espirituales, intelectuales y materiales de su tiempo. El educador formal, allende sus intereses particulares, hace las veces de guardián de una tradición.

Por lo expuesto, queda claro que el oficio del educador es una práctica política, social, ética y religiosa de alta incidencia en el presente y el futuro de una sociedad. A su concepción simplista como trasmisor de conocimientos, se le tiene que adjuntar la de conocedor y conservador de los bienes culturales. Sin descontar las virtudes necesarias que debe poseer quien educa —paciencia, bondad, templanza, sabiduría práctica y justicia—, su condición ética sustantiva se halla en saberse y asumirse como vínculo, puente o diálogo —ojalá crítico y propositivo— entre los tiempos y las generaciones.

Las anteriores condiciones y exigencias, propias del quehacer educador, bien permiten entender que la docencia es, ante todo, una

profesión¹. Si bien no se demerita el sentido de vocación y de servicio, que es imprescindible, el hecho claro que se constata es que tal función hace de *profesión* en cuanto que se profesa o testimonia deliberadamente una labor que comporta ciertos conocimientos teóricos y capacidades prácticas. No basta con querer y tener una buena disposición; a estos se deben sumar el estudio de las tradiciones de la enseñanza (modelos pedagógicos), la comprensión de la disciplina transversal (pedagogía), la especialización temática, los secretos de la didáctica, el acompañamiento y la valoración de los aprendizajes y una dosis vigorosa para leer y actuar con pertinencia en los contextos. Todo esto conforma un sistema teórico-práctico que facilita el adecuado desempeño profesional de quien asume la docencia como su finalidad personal.

Ahora bien, frente al estudio de las tradiciones de la enseñanza, campo de los modelos pedagógicos, es menester comprenderlos, puesto que, aunque no los veamos, allí están, son una parte constitutiva de nuestra piel. Ningún educador es el primer educador. Su hacer es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas y económicas que se traducen en concepciones y comportamientos en un aula. Dicho en otros términos, los modelos de enseñanza son puestas en escena culturales, maneras de relacionarse con la vida, el conocimiento y la formación que hacen las veces de parámetros “válidos” o “inadecuados”, más o menos pertinentes y heredados, para ejecutar la profesión docente. En nuestras primeras experiencias de aprendizaje, en aquellos años de infancia en los que conocimos el alfabeto y los números, ya estábamos informados en modelos. De hecho, buena parte de nuestros modelos de enseñanza está constituida por la reproducción —más implícita que explícita— de

1 Respecto al concepto de *profesionalización docente*, me acojo a la propuesta de Schön, en especial en su libro *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones* (1987). Según el autor, la práctica docente se debe caracterizar como una nueva epistemología que, a la par de la intuición y el arte, desarrolle de manera intencionada y sistemática procesos de reflexión e investigación en la acción del aula, con el fin de integrar de modo adecuado el conocimiento y la técnica. De este mismo autor, otro libro fundamental de consulta para profundizar en la *profesionalización docente* es *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1988).



aquellos modelos de aprendizaje a los que estuvimos expuestos en la formación inicial.

En gran medida, considerarse un maestro de corte tradicional, conductista o constructivista —por lanzar unos primeros términos genéricos— es una herencia y, en menor proporción, es una decisión asumida de manera deliberada y consciente. En conclusión, todo ejercicio profesional es una actividad legada por la tradición propia de la disciplina; un modelo procedente de tiempos cercanos o lejanos que dice qué hacer y cómo hacerlo. Tarea será, como veremos a continuación, desentrañar los linderos y principios de esta herencia.

3. Porque los docentes estamos permeados por generalidades

No exagero al afirmar que la docencia es una de las profesiones más amenazadas por las generalidades. Posiblemente por ser tan cercana a la naturaleza educativa informal, propia de todo hombre y sociedad, esta profesión se tiñe y nutre de concepciones vagas, abunda en términos imprecisos, deambula por torres de Babel en donde todo significa más o menos lo mismo. Por ejemplo: cuando hablamos de modelos, enfoques, corrientes, perspectivas, escuelas y tendencias, ¿a qué nos referimos? Al nombrar la “educación clásica”, ¿qué queremos decir?

Por ende, el primer ejercicio dispendioso que imponen los *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente consiste en evitar las vaguedades, hablar con precisión y nombrar con claridad (unidad didáctica 1). Las acciones de distinguir y caracterizar conforman el proceso cognitivo inicial de un escenario como el que nos convoca en este escrito. Labor será, no queda alternativa, conocer diversas taxonomías y acudir a diccionarios especializados, etimológicos e ideológicos para zanjar imprecisiones, para optar por un tesoro colectivo que, aunque tentativo y breve, al menos nos permita entendernos con cierta unidad semántica y comprender la tradición de nuestra profesión.

A la par de distinguir y caracterizar, estos *Apuntes de Clase* invitan a contrastar (unidad didáctica 2) y cotejar taxonomías, concepciones, semejanzas y diferencias para, de manera personal, elaborar una ruta

conceptual que lleve a nombrar con criterio propio el universo de las formas de enseñanza. Llegar a configurar lo propio de un modelo, diferenciarlo de un enfoque o paradigma y de una escuela, con principios epistemológicos adecuados, será un logro importante. Aunque no hay unívocos en este tema, sí debemos evitar tantos equívocos. Las fronteras y contrastaciones conceptuales nos dan bitácoras para el viaje.

De fondo, lo que un librito de *Apuntes de Clase* sobre los modelos pedagógicos y la formación docente anuncia es que vivimos más en medio de vaguedades que de precisiones; que pareciera una condición “natural” de nuestra profesión hablar sin distinción; que lo anecdótico o las buenas intenciones pueden más que los discursos elaborados; que hemos dejado de lado la sistematización, por nosotros mismos, de la pedagogía y les hemos otorgado de modo voluntario a otros la condición de que nos digan qué hacer y cómo hacerlo². Además, a partir de la unidad didáctica 3, este librito invita a aceptar el propio oficio con conocimiento crítico y propositivo; a dejar de lado las “recetas” que tanto nos gustan y demandamos —puesto que nos atrae el hacer mecánico— para pensar y actuar con pertinencia y criterio en los contextos particulares que nos corresponden.

4. Porque los modelos son guías de puerto que permiten examinar con criterio nuestras prácticas

Un modelo pedagógico es un sistema organizado de concepciones, prácticas y recursos puesto de manera deliberada en un contexto educativo determinado; un patrón o representación de lo que se debe enseñar y aprender. Es un conjunto de consideraciones explícitas que hace visible en el aula, cuando menos, una teleología, una ontología, una epistemología, una metodología, unas didácticas y unas formas de

2 Refiriéndose al docente, Zuluaga (1999) dice:

[...] otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también, al desconocer la historicidad de la pedagogía, han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente de las propias instituciones del saber pedagógico. (p. 10)



valoración de los procesos de formación de unos sujetos. Así las cosas, podemos entrever que no todo lo que nombramos modelo lo es; que las prácticas de enseñanza, acompañamiento y evaluación que suceden en el aula no siempre corresponden con coherencia a un modelo y que estamos más inundados de diversidad de prácticas que de asunción de modelos.

En tal sentido, se entiende ahora que, cuando se conocen y caracterizan los modelos pedagógicos, se pueden tener criterios de acción más elaborados para el quehacer cotidiano. Los modelos nos ayudan a manera de rutas de navegación o guías de puerto para que nuestras acciones educativas tengan propósitos y condiciones más claros, más organizados; para que nuestro quehacer diario se sustente en objetivos de largo aliento; para que la cotidianidad se corresponda con un sistema de formación; y para que el activismo sea menos y las finalidades cobren sentido y dirijan nuestras acciones.

Las anteriores consideraciones nos hacen comprender que no se trata de asumir un modelo único y desarrollarlo sin más, sino de poner en diálogo las teorías de la enseñanza, las políticas nacionales e institucionales, las necesidades de las personas y los contextos para formar de una manera más pertinente. Esto avisa, paralelamente, que unos *Apuntes de Clase* en torno a los modelos pedagógicos y la formación docente constituyen un dispensario o menú que ayuda a examinar nuestras prácticas, sopesar la coherencia de nuestras acciones y darles una ruta a nuestros propósitos y ejercicios de clase con mayor argumentación, coherencia y rigor. Como en todo lo que se refiere a la educación, el criterio del docente es el eje, pero un criterio es fruto y consecuencia también del estudio, no solo del quehacer instrumental.

En consecuencia, cuando se conocen los modelos de enseñanza, se examina el propio quehacer y se cotejan las investigaciones teóricas y los sistemas de representación de la pedagogía con lo que se puede y debe hacer en cada caso. La idea no es aprender y memorizar saberes de otros, sino levantar un piso propio con la herencia comprendida; hallar el propio lugar de acción profesional, sirviéndose de lo que otras personas y otros grupos de investigación han sistematizado. Es algo así como saber qué se hace, por qué se hace, para qué se hace y cómo se

hace mejor lo que se viene realizando, alimentándose de sistemas teóricos que se han dado en el tiempo para examinar con detenimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería restarle al hacer por el hacer y sumarle al hacer con la tradición, con sentido propio y con perspectiva histórica.

La experiencia me dice que el sencillo hecho de poner en diálogo las prácticas de enseñanza imperantes con lo que se ha investigado respecto a la enseñanza y el aprendizaje permite dirigir con mayor criterio el ejercicio profesional del docente en el aula.

5. Porque, aunque no se reconozca, toda práctica educativa también está encuadrada en los modelos tradicional y conductista

¿Lo que entendemos como “clásico” o “tradicional”, me pregunto, no es, ante todo, una cuestión de tiempo y perspectiva? ¿Acaso aquello que hoy es lo más novedoso e inédito, si persiste al mayor juez que es el tiempo, no tendrá en otro momento piel y olor de “clásico” y “tradicional”? Una pregunta más: ¿en realidad es posible un educador que esté exento de dirigir, transmitir y moldear los comportamientos de sus estudiantes? Otra: aunque un docente promueva con convencimiento absoluto el respeto a la autonomía y la libertad, ¿no deberá acudir en más de una ocasión a la heteronomía para lograrlas?

Arendt (2003) afirma que la educación es un proceso de tránsito de la vida privada a la pública y que, en este sentido, educar contiene implícito el sesgo de darles a las nuevas generaciones las condiciones y los conocimientos necesarios para hacerse ciudadanas. Dicho en otros términos, la acción educativa del Estado y del docente estriba en crear posibilidades para que el niño se haga adulto, para que la intimidad participe en la esfera de la ciudad. Por esto, inevitablemente, la acción educativa enseña tradiciones y moldea conductas, dirige a los nuevos ciudadanos hacia formas de ciudadanía —aquellas que se consideren las adecuadas según el enfoque o paradigma social imperante—, a través de principios heteroestructurantes (Not, 2013) que, mediante conductas propias de la infancia, se transmutan en actividades adultas.



El dominio de la animalidad, de los intereses propios y de las pulsiones más individuales debe ponerse al servicio de la vida comunitaria. Desde esta óptica, no hay nada más lejano a la educación que *dejar hacer*, porque se necesita darle dirección a la vida personal para que, siendo ella misma, pueda también ser vida con y para otros. La educación no solo forja el desarrollo de la individualidad, sino también el de la comunidad. Nadie es realmente sí mismo si no lo es con otros. La búsqueda y consolidación de la vida personal se da en la alteridad. Querámoslo o no, somos sujetos sociales y toda subjetividad es, de hecho, intersubjetividad.

Entonces, educar corresponde a dirigir, a dar cierta forma, sentido o propósito al sujeto para que este, en convivencia con otros y con su tiempo, conquiste su propia autonomía y tenga la mejor participación en lo público. Sobre este entramado, se entiende que las prácticas docentes, incluso aquellas de perspectiva más autoestructurante (Not, 2013), no pueden sustraerse a la responsabilidad de transmitir contenidos, moldear actitudes y reprobar o cohibir cuando sea necesario. No se educa desde *dejar hacer*, sino desde acompañar con límites y exigir con criterios. Lo significativo para el estudiante en el aquí y en el ahora no siempre es lo más adecuado. Por consiguiente, en las aulas, los docentes deben revisar de modo crítico y propositivo el consumismo y el culto al presente por el presente mismo, tan propios de nuestro *ethos* actual. Por otra parte, los modelos tradicional o clásico y conductista, lejos de ser rancias remembranzas de tiempos idos, en realidad son escenarios indispensables e inevitables para educar. Conocer estos modelos, entender sus lógicas y recuperar lo que de ellos sea necesario son tareas de un profesional de la educación.

6. Porque los modelos nos enseñan a asumir la profesión con criterio propio

Al menos como yo lo comprendo, el conocimiento —datos, información, sistemas conceptuales y categorías— está hecho para vivir con algo más de sentido. El conocimiento lo inventamos para movernos en el mundo, resolver los problemas esenciales que nos agobian,

con-vivir y *con-morir*³ con otros, y acercarnos a algo que llamamos buena vida, bienestar o felicidad. Si no es para eso, este no tiene sentido ni lugar.

En el caso de los modelos pedagógicos —una de las áreas por naturaleza más epistemológica, histórica y normativa en el campo de la formación docente—, la anterior norma sobre el conocimiento se confirma. Conocer las diferentes taxonomías, distinguir enfoques, modelos y escuelas, así como caracterizar cada modelo, nos permite saber en qué tradición estamos y situarnos con criterio frente al legado y a los contextos particulares en los que desarrollamos nuestra profesión. Si se consigue esto, queda justificado un libro como el que nos convoca.

En consonancia con lo anterior, me gusta definir un modelo de enseñanza como la toma de postura argumentada del oficio; como la conquista racional y meditada de un lugar propio de enunciación y de realización de un profesional de la educación. Claro, esto implica conocer la tradición que nos ha sido legada para situarla en diálogo crítico y creativo con los contextos y las necesidades presentes y futuras. Así, el estudio, el discernimiento y la argumentación son los dispositivos indispensables para sortear con éxito este librito sobre los modelos pedagógicos.

Respecto al estudio, se puede decir que no nos es del todo esquivo; que asumir la lectura y categorización de disímiles tendencias y teorías no es tan ajeno, pero llevar tal urdimbre de contenidos a un discurso crítico que se justifique en adecuada lectura con las realidades en las que nos movemos ya no es tan sencillo. Ahora bien, discernir y argumentar son procesos ético-intelectuales demandantes que permiten desestructurar y resignificar lo dado; reclaman tomar postura: qué de lo dado es más o menos pertinente para nuestro caso particular, y establecer un sistema de validaciones que nos ayude a dar cuenta razonadamente de lo que hacemos y cómo lo podemos hacer mejor. A esto nos conducen las

3 La expresión *con-morir* se toma de Redeker (2017). Con este concepto, el filósofo francés hace un homenaje a la vejez como contrateoría al olvido de la fragilidad humana y la muerte, propio de la modernidad tardía. *Con-morir* invita a entender la vida como un proceso de dignificación que entraña la enfermedad y la finitud, en el cual inevitablemente participamos todos. A este aspecto debería dársele un lugar en la educación formal actual.



unidades didácticas de estos *Apuntes de Clase*. Se busca que el lector de este librito haga los debidos exámenes, ajustes y acciones para cultivar con mayor calidad su profesión. Entonces, conocer todo el andamiaje teórico de los modelos hará que el propósito elegido para la vida profesional sea más vasto, vigoroso y pleno de sentido.

7. Porque nadar no es solo nadar

Me gusta pensar —esto con cierta dosis de optimismo, no lo niego— que a lo largo de las páginas que siguen el usuario podrá leer mejor sus propios contextos educativos para transformarlos con mayor criterio; que las horas, las lecturas, los trabajos y las actividades que discurren por las unidades didácticas tendrán la buena impronta de generar acciones de revisión e innovación en sus aulas; que los mejores réditos de todo ese trabajo escritural les llegarán a los niños y jóvenes con los que los educadores departen a diario.

Foster Wallace (2014) narra que, un día, unos pececitos jóvenes nadaban de modo alegre y despreocupado cuando se encontraron con un pez mayor que les preguntó cómo estaba el agua. Sin responder, continuaron su viaje, pero, al cabo de un rato, uno de ellos, con profunda extrañeza, le preguntó al otro: “¿Qué demonios es el agua?” Pues bien, los modelos pedagógicos son como aquellas aguas y los pececitos se parecen mucho a nosotros los docentes.

Cada lector o usuario de estos *Apuntes de Clase* determinará qué es el agua, en qué aguas se mueve y cómo puede nadar mejor. Estas inquietudes me animaron a escribir las unidades didácticas que siguen, las cuales se pueden desarrollar en el orden indicado o en otro, según los contextos e intereses; incluso, se pueden usar solo algunas de ellas. Lo importante es que una unidad didáctica aquí se entiende como un sistema articulado de reflexiones que convoca a la reflexión, acción y transformación sobre algún aspecto nuclear de los modelos pedagógicos y la formación docente.

Para que el lector comprenda mejor la lógica de composición de las unidades, se explica cómo están organizadas:

- **Objetivo:** determina la pretensión o el alcance de la unidad en cuanto a la comprensión de una temática eje.
- **Presaberes:** son los conceptos, creencias y valores que conforman nuestras representaciones y prácticas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, sobre una temática. Como los presaberes determinan nuestras acciones cotidianas, este apartado invita a visibilizarlos y, en muchos casos, reconsiderarlos.
- **Conceptualización:** esta sección caracteriza y profundiza en las temáticas básicas de la unidad, lo cual brinda un cuerpo teórico mínimo, pero pertinente. Además, provee reflexiones del autor de estos *Apuntes de Clase*, retoma a diferentes pedagogos, teóricos e investigadores claves que han pensado el escenario de los modelos pedagógicos y la formación docente, y lanza apuestas pedagógicas y didácticas provocadoras para repensar algunas concepciones que se dan por sentadas.
- **Actividades de comprensión:** una vez determinado el marco teórico de la unidad didáctica, sobreviene la generación de actividades para volver a la cotidianidad con nuevos aires, para repensar lo que hacemos, por qué lo hacemos y cómo lo hacemos, pero con autores e investigaciones que nos fortalecen, con otras perspectivas para darle renovado sentido a nuestros contextos y para que, si fuera necesario, reconstruyamos prácticas y actitudes en la enseñanza y el aprendizaje. La sección “Aplicación” nos llevará a que la teoría encarne en el aula, que de la epistemología pasemos a la pedagogía situada.
- **Evaluación:** este apartado, que cierra las unidades, otorga criterios y pautas para valorar el trabajo realizado. Cada evaluación termina con una rúbrica o matriz de valoración sobre un determinado proceso o producto.



UNIDAD DIDÁCTICA 1.

ALGUNOS CONCEPTOS DETERMINANTES

1. Objetivos

- a) Caracterizar los términos pedagogía, práctica pedagógica, ciencia, modelo pedagógico y escuela educativa.
- b) Hacer un primer acercamiento a los tipos de modelos pedagógicos.

2. Presaberes

- a) Para iniciar esta unidad, es importante reflexionar y responder de manera precisa y breve ¿qué es enseñar?, ¿qué es aprender?, ¿cuáles son las prácticas de enseñanza que más desarrollo en clase?, ¿cómo valoro los aprendizajes de mis estudiantes?, ¿qué modelo pedagógico es el más cercano a mis prácticas de aula?
- b) La “Ruta de autorreconocimiento docente” (tabla 1.1) puede servir de apoyo o complemento a la anterior actividad.

Tabla 1.1. Ruta de autorreconocimiento docente

Título de pregrado: Asignatura(s) que enseña: Años de experiencia como docente: Institución educativa: pública ___ privada ___ Fecha de diligenciamiento:

Fuente: elaboración propia.



Apreciado estudiante, después de reflexionar sobre sus prácticas docentes más cotidianas en el aula, tenga la amabilidad de diligenciar el formato de la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Formato sobre las prácticas docentes más comunes en la cotidianidad del aula

Prácticas docentes más comunes en su cotidianidad del aula (paso a paso de su didáctica)	Evidencias (hechos, procesos o materiales que hacen verificable el paso a paso)
Ejemplo: 1. Presento el objetivo de la clase.	Ejemplo: las anotaciones en el tablero y la toma de notas de los estudiantes en sus cuadernos.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Fuente: elaboración propia.



Con base en la ruta anterior, por favor, enuncie y caracterice brevemente el modelo pedagógico en el que más se fundamenta su práctica docente:

3. Conceptualizaciones

Se invita a leer con detalle los apartados que siguen (La crisis del sentido y Seis distinciones necesarias para allanar el sentido), tomados del ensayo *Nadar distinguiendo las aguas... El lugar de los modelos pedagógicos en el panorama educativo actual* (López, 2018, pp. 27-40). La lectura se puede iniciar en conjunto, pero será necesario que cada estudiante la analice de forma individual.

- **La crisis del sentido**

Había una vez dos peces jóvenes que iban nadando y se encontraron por casualidad con un pez mayor que nadaba en dirección contraria; el pez mayor los saludó con la cabeza y les dijo: ‘Buenos días, muchachos, ¿cómo está el agua?’. Los dos peces jóvenes siguieron nadando un trecho; por fin, uno de ellos miró al otro y le dijo: ‘¿Qué demonios es el agua?’ (Foster Wallace, 2014, p. 9)

La cita anterior es el inicio de una memorable conferencia —recogida en un libro— que dio en el año 2005 el novelista norteamericano David Foster Wallace. En ella, habla de dos peces jóvenes que están nadando, pero no saben qué es el agua; hacen lo propio sin saber en dónde lo hacen. El sentido de esta historia, en palabras del propio escritor, es llamar la atención sobre el hecho de que las realidades “más obvias, ubicuas e importantes son a menudo las que más cuestan de ver y las que más cuestan de explicar” (p. 14). Creo que los modelos pedagógicos son para los docentes como el agua para aquellos peces: realidades que no vemos; aunque no seamos conscientes de ellas, nos mueven. Los modelos pedagógicos son sistemas vivos en los cuales estamos inmersos, aguas que nos impregnan, corrientes que, en buena medida, nos dirigen. En muchos casos, a los educadores nos sucede lo mismo que a los pececitos: nos movemos en nuestras trincheras del día a día, las aulas, sin reflexionar sobre las aguas en las que vivimos; no ponemos atención a lo que hacemos en ellas.

Con lo anterior quiero decir que la mayoría de las prácticas docentes actuales están inundadas de un hacer instrumental; es decir, coyuntural, más cercano al pragmatismo, a la circunstancialidad, al activismo febril, que a una acción reflexiva, estructurada y con criterio: nos gobierna una época de “la razón de la sinrazón” y nuestra respuesta, como maestros, ha sido la premura y la ausencia de discurso propio, el desconocimiento de nuestro líquido vital. Nadamos uno al lado del otro sin saber en qué aguas nos movemos.

Esta realidad se entiende debido a las contingencias que nos gobiernan, las cuales hacen que el profesional de la educación se ocupe de disímiles asuntos: motivar a jóvenes —o “clientes”, como algunos



descaradamente los llaman— para quienes la vida académica no es una opción interesante ni un escenario de seguridad social futura; atender condiciones extremas de pobreza, agresividad y exclusión; prevenir conductas que pueden rayar en la tipicidad delictiva; orientar sobre la vida sexual prematura; atender las cambiantes políticas educativas locales y mundiales; zanjar diferencias con padres de familia; prevenir tutelas; responder informes; salvaguardar la propia vida; sortear las condiciones económicas del hogar; actualizarse; entre otros. A todo esto, se suma lo más grave y es que al maestro:

[...] otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente de las propias instituciones del saber pedagógico. (Zuluaga, 1999, p. 10)

Este saber pedagógico —que debería ser el eje del maestro— ha sido sistemáticamente fragmentado y diseminado. Lo que era el lugar común para la transmisión de conocimientos y la modelación de valores —eso estaba claro en el ámbito de las prácticas docentes hasta el siglo pasado en Colombia— fue reemplazado por la azarosa condición de tener una profesión amorfa, múltiple, invisibilizada, excluida, subsidiaria de las ciencias, empleada de la gestión empresarial y carente de discurso educativo. Además, la comercialización como prioridad de la educación —despropósito que Newman (1996) rechaza en un premonitorio ensayo de 1852 titulado *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*— confundió a los maestros, quienes perdieron su lugar de enunciación. Tal vez por esto nos parecemos a los peces jóvenes del relato.

Por supuesto, buena parte de esta condición coyuntural es síntoma de una grave condición mayor. Me refiero a que el gran marco de nuestra sociedad actual (local y universal) sufre una *gravedad epocal*,

de cuyo estado, la *gravedad coyuntural*, en términos de Bautista (2014), es apenas una evidencia más. Considero que esta *gravedad epocal* radica, ni más ni menos, en que la existencia de la especie humana y la del planeta están en serio riesgo, lo cual pone en juego nuestro futuro común. En ningún otro periodo de la historia humana la extinción de la vida había sido tan viable. La pregunta misma sobre el hecho de pensar, que ha sido recurrente en la racionalidad occidental, hoy se enfrenta a su negación ontológica, dado que para pensar se requiere estar vivo. Todos los sistemas, enfoques, modelos y escuelas hijos de la razón logocéntrica euronorteamericana —incluidos los de matiz pedagógico— asumieron como evidente e incuestionable el hecho que permite pensar: la vida. En tal horizonte, la vida no estaba en cuestión. Había, si se quiere, una tematización *a priori*, un *sine qua non* optimista sobre el pensamiento y la existencia. Empero, hoy esta premisa está en profunda crisis. Una crisis que Pigem (2012) llama sistémica y Morin (2011) planetaria, puesto que es estructural, desencadenante, progresiva y afecta a todos los seres vivos.

Ahora bien, este malestar profundo en el que nos hallamos, esta crisis de “proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial” (Nussbaum, 2014, p. 21), es una crisis de percepción (Pigem, 2012), de sentido. Por tanto, tiene que ver con la particular concepción o el imaginario que la modernidad ha configurado para “comprender” y vivir en el mundo. Por consecuencia, al planeta lo hemos asumido como usufructo, como bodega; a la naturaleza como presa imperecedera para la depredación; y al prójimo como un instrumento para nuestro beneficio personal. Dicha concepción moderna anidó un nuevo estado de fe que tiene como teología la economía fósil, como sacra santidad el sistema producción-consumo-desecho y como templos las corporaciones. Por ello, el Estado nación ha sido paulatina y vertiginosamente sometido y el canon moral tiene cada vez más un matiz utilitarista-pragmático. En otros términos, la *dignitas hominis* ha sido suplida por la lógica del beneficio, por la razón de la sinrazón.

Hoy, el mundo es un gran centro comercial en donde cada quien exhibe sus productos y en el cual todos —incluidas las generaciones que no han nacido— somos deudores. La privatización de los beneficios y la



socialización de las pérdidas dan forma al nuevo estatus empresarial-social. Con razón afirma Ordine (2014) que en este universo del materialismo un martillo vale más que una obra de arte y un cuchillo más que una poesía, debido a que nos domina la eficiencia del utensilio; sabemos qué hacer con una llave inglesa, pero nos confundimos ante una sinfonía. Sí: la *quantitas* (cantidad) en lugar de la *qualitas* (calidad). Pesar y medir como valores-símbolos supremos. La verdad, la belleza, el respeto y la tolerancia son asuntos de poca monta, pertinentes para los discursos electorales o las efusiones académicas, pero inútiles para este reino de la competitividad y la eficiencia [...].

[...] Huelga decir que estos síntomas emplazan a nuestra época como un periodo que, por una parte, ha llegado a un límite de ceguera de conciencia y, por otra, paradójicamente, nos impele a pensar de nuevo el sentido, a reabrir la conciencia. Las interrogantes de hondo calado ¿cómo queremos vivir?, ¿cómo podemos restituir un sentido centrado en la *dignitas vita* y la *dignitas hominis*?, pueden ser un punto de partida, una guía de puerto —al decir de los marineros del siglo XVI— para trazar el horizonte de la vida que se dignifica. Creo que los docentes podemos y debemos decir algo propositivo al respecto.

- **Seis distinciones necesarias para allanar el sentido**

¿Qué tienen que ver los modelos pedagógicos con la crisis del sentido? Estos, así lo quiero entender, más que recetas de salvamento ocasionales, son perspectivas teórico-prácticas que conceptualizan, aplican y experimentan formas de enseñanza; representaciones sistemáticas de propósitos formativos; sistemas formales de enunciación pedagógica que invitan al maestro a transitar de lo instrumental a la reflexión intencionada desde su propio campo de conocimiento: la pedagogía.

Al ser una disposición discursiva organizada, un modelo pedagógico reta al docente a emerger como un sujeto consciente de su propio hacer educativo, puesto que, en esencia, nuestra profesión es un oficio. Si se quiere, un modelo pedagógico nos permite dejar de ser peregrinos de la pedagogía para adueñarnos de ella. Los modelos pedagógicos, aún hoy o, si se quiere, especialmente hoy, nos llevan a franquear el hacer

caótico de la crisis de sentido con el hacer propositivo y pertinente. Si anhelamos dejar de ser cajas de resonancia para instituirnos como foros propositivos, los modelos pedagógicos tienen varios escenarios para alimentar tal empeño. Lo primero que se requiere, como los mismos modelos pedagógicos nos lo enseñan, es forjar distinciones. Para nuestros fines, enunciemos seis:

1. **Pedagogía:** aunque su etimología acuña la idea de pedagogo, es decir, esclavo que lleva los niños a la escuela y se encarga de ellos en casa y, por extensión, sujeto que acompaña y dirige a un niño (Gómez de Silva, 1995), la pedagogía tiene por naturaleza un tipo de vínculo asimétrico y directivo muy particular —el de un adulto con un infante—, el cual está sustentado en la experiencia y la enseñanza. Este vínculo, que parte del saber para llegar a un saber hacer reflexionado, es una forma de relación humana diferente a la dada en el hogar (*auctoritas* íntima del *filias*) o en la *civitas* (*auctoritas* pública entre adultos) que, paradójicamente, entraña enseñanza, afecto, control y proyección, y se enmarca en un horizonte ético y político. En todo caso, esta relación de formación de la infancia me permite colegir dos categorías fundacionales de la pedagogía: su teleología y su naturaleza empírica. Dicho de otra manera: la pedagogía es el territorio que vincula el mundo de los infantes al mundo de los adultos desde ciertos fines y por medio de métodos prácticos.

Asimismo, la pedagogía se entiende como la práctica o profesión del educador. Es decir, lo propio del pedagogo es la pedagogía, su región natural. Con el paso del tiempo significó teoría de la educación; teoría ordenada y generalizada de las modalidades y posibilidades de enseñanza de un adulto a un niño. En 1632, Comenio (2000) fue su gran teórico con el libro *Didáctica magna*, en el cual postuló que la pedagogía requiere de un tratado metódico para la enseñanza y el aprendizaje. Comenio entenderá la pedagogía como discurso sistemático y, en los albores del siglo XX, Herbart (1935) lo hará como ciencia, al



unir con estricta claridad los fines éticos con los medios psicológicos. Desde este momento, la psicología —desplazando a la filosofía— se convertirá en la ciencia auxiliar por excelencia de la pedagogía. Más cercana a nuestra geografía educativa, Zuluaga (1999) definirá pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Quedó precisado en el análisis anterior que la pedagogía es una disciplina teórico-práctica propia del maestro. Ahora bien, la práctica pedagógica —segunda distinción— será su puesta en escena.

2. **Práctica pedagógica:** se refiere a las formas discursivas y empíricas de enunciar y circular el conocimiento de un maestro a un estudiante (Zuluaga, 1999). Es el saber secuencial y metódico que realiza el profesional de la pedagogía para propiciar de la manera más pertinente posible el desarrollo de contenidos y habilidades en un sujeto históricamente situado. Los temas, las destrezas, la reflexión ética y la producción académica son propios de esta práctica, la cual se nutre de los saberes científicos, humanísticos, artísticos, artesanales o prácticos. Gracias a la práctica pedagógica, el lugar de enunciación-eje será la pedagogía más que las disciplinas o las ciencias. En tal sentido, me atrevo a decir que un maestro es quien enuncia la formación humana desde la pedagogía, a diferencia del catedrático, quien anuncia las disciplinas desde las disciplinas mismas.

3. **Ciencia:** ¿de dónde surge el concepto de ciencia como lo entendemos hoy? Esta categoría epistemológica propia del racionalismo moderno centroeuropeo tiene sus orígenes remotos en Platón y Aristóteles (Gianella, 2006).

Platón, quien distinguía entre *doxa* (opinión) y *episteme* (conocimiento), formuló el principio del carácter completo del cosmos, al cual atribuyó una forma esférica y un movimiento circular uniforme que vienen a ser, respectivamente, la figura y el movimiento perfectos (Platón, 2010). Aristóteles, por su parte, completa la cosmología platónica con una astronomía y una física

que tienen como fundamento la concepción metafísica de la naturaleza de las cosas y los seres. Igualmente, configura de manera precisa el conocimiento humano, al diferenciar el saber teórico, el práctico y el productivo. El teórico se refiere al modo de ser de las cosas; el práctico a la esfera ético-política y remite a la acción libre del sujeto; y el productivo es técnico y subraya la fabricación de objetos. El primero tendrá como objeto la verdad, el segundo la acción y el tercero la elaboración (Aristóteles, 1998 y 2012). De alguna forma, estos primeros predicados occidentales sobre el conocimiento estipularon que hay saberes y grupos de conocimiento asistemáticos e informales y otros organizados. En esta misma lógica, la metafísica medieval estipulará que la teología y la filosofía corresponden a saberes organizados, pero la fractura sustantiva respecto al universo aristotélico antiguo y medieval la iniciarán Kepler, Descartes y Galileo. Desde ellos hasta hoy, el mundo y el conocimiento serán otros.

El conocimiento será asociado por la modernidad desde una perspectiva racionalista-técnica y los saberes formales y sistemáticos —filosofía, ciencia y tecnología—, en detrimento de los informales o ambiguos —artes, humanidades y educación—, conformarán una nueva y tardía categoría: ciencia, que “es el conjunto de conocimientos —o candidatos a conocimientos— sistemáticamente organizados, racionalmente justificados y metodológicamente fundados” (Gianella, 2006, p. 2). En el caso de las ciencias fácticas, se agregará la contras-tación empírica. Configurada así la idea de ciencia, las áreas o campos temáticos como la matemática, la física, la biología, la sociología o la historia se autodenominarán disciplinas científicas y el escenario institucional donde se concretarán serán, en primer lugar, los centros de investigación y las academias científicas y, en segundo lugar, los sistemas educativos —escuelas y universidades— con su organización en múltiples estructuras como las asignaturas, las áreas, los departamentos y las carreras (Gianella, 2006).



A la par de esos centros entrarán en disputa las clasificaciones científicas. Se hablará de ciencias experimentales y no experimentales; descriptivas y normativas; morales y positivas; naturales y sociales; duras y blandas; ciencias de la naturaleza —que explican— y ciencias del espíritu —que interpretan— (Dilthey, 1981). Lo que no podemos perder de vista es que cada clasificación corresponde a una idea del mundo y obedece a particulares intereses epistémicos, históricos, sociales, económicos y morales. En tal entramado, las ciencias humanas, las ciencias sociales y las llamadas “ciencias de la educación” entrarán en escena con el afán de ser reconocidas con estatus de sistematicidad y acudirán a una larga batalla —que aún no ha concluido— para ser consideradas ciudadanas de la modernidad. En el caso de la educación, será Herbart (1935) quien eleve la pedagogía a un rango científico desde el crisol ético y psicológico. Más allá de un arte, la educación será para él una ciencia que deberá dar razón de la instrucción y construir por medio de estímulos externos la personalidad del niño. De Herbart a hoy, la discusión sobre si la educación es ciencia, disciplina, discurso, arte u oficio permanece abierta. Desde mi perspectiva, es un oficio contextual soportado en una racionalidad práctica.

4. **Modelo:** es una de las especies fundamentales de los conceptos científicos caracterizados por el orden de los elementos de los cuales se compone el concepto mismo, de tal suerte que las partes se corresponden en idéntica relación. Un modelo debe tener las siguientes características: precisión en su definición, posibilidad de ser expresado mediante parámetros claros y semejanza con la realidad que pretende explicar (Abbagnano, 2010). A lo anterior, agreguemos que la palabra modelo se deriva de *modello*, término acuñado en el siglo XVI que proviene del latín *modus*, el cual se traduce como manera y medida, y que es hermano de expresiones como *modus operandi* y *modus vivendi*. De modelo derivarán términos como *modélico* —que puede servir de patrón—, *modelar* —acción de hacer o lucir

medidas y cercano a la confección de trajes—, *modelado* —que ha recibido la acción de modelar—, *modelador* —el que modela— y *remodelar* —rehacer—. Igualmente, la palabra *modelo* comparte familia lingüística con *moderar*, *modestia* y *modificar*. Aunque abundan las enunciaciones y los asertos sobre lo que es un modelo, podemos decir que un modelo es “una representación conceptual de ciertas características o estructuras formales de entidades empíricas” (Bertalanffy, 1982, p. 148); “una representación, actualización, por uno o varios medios, de ideas, objetos, cosas, eventos o constructos” (Barrera, 2011, p. 11); una organización lógica que vincula las experiencias de “lo real” a las ciencias... En todo caso, formas de figuración y acrisolamiento de una idea; sistema o perspectiva de tendencia marcadamente especulativa. Para Black (1966), de quien deriva gran parte de la tradición sobre el tema, los modelos serán tipos de diseños mentales cercanos a las representaciones analógicas, simulacros de objetos materiales dignos de ser imitados. Él distinguirá entre modelos a escala —caracterizados por buscar la identidad con el objeto real—, modelos analógicos —guiados por la finalidad abstracta de reproducir la estructura del objeto o ente original— y modelos teoréticos, los cuales consisten en “hablar de cierta forma, en introducir en la realidad un nuevo lenguaje o dialecto” (p. 225). Barrera (2011), desde una perspectiva más cercana a nosotros, propone 33 modelos: naturalista, idealista, realista, humanista, materialista, esotérico, trascendentalista, maniqueísta, dialéctico, dicotómico, dualista, referencial, racionalista, escéptico, crítico, relativista, empírico, positivista, experimentalista, biológico, funcionalista, estructuralista, moralista, economicista, sociológico, pragmático, utilitario, psicologista, conductista, cibernético, ecléctico, coherencista y constructivista. Gianella (2006), por su parte, hablará de los modelos lineal, ramificado, circular, espiralado y reticular. Flórez Ochoa (1998) asumirá los modelos como instrumentos analíticos para describir, organizar e inteligir la multiplicidad de los fenómenos con miras a



su mejor entendimiento y, en su particular taxonomía, serán de tipo científico-natural, técnico-ingenieril y filosófico, del cual se desprenden los pedagógicos.

De lo anterior se desprende que los modelos son tentativas de figuración o representación epistemológico-discursivas de una realidad o propuesta que, para el caso de la educación, vienen a ser un hecho inédito y joven, puesto que los modelos pedagógicos —quinta distinción— arriban a las aulas como discursos sistemáticamente enunciados sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde taxonomías organizadas en fines, conceptos, medios, recursos, tiempos y sujetos.

5. **Modelo pedagógico:** es la racionalidad que ha ejercido la pedagogía en la modernidad. Aunque tardío, diverso y múltiple, el concepto ha permitido la organización discursivo-normativa de disímiles experiencias, perspectivas y apuestas educativas. Parafraseando a Platón, un modelo pedagógico es la *episteme* con la que se configura la *doxa* educativa; en perspectiva aristotélica, corresponde a un saber práctico; con Dilthey ingresa al reinado de las ciencias del espíritu; y desde Black es una teoría con apetito de nuevo lenguaje. En plata blanca, los modelos pedagógicos son tradiciones educativas en las que se ha configurado una idea de hombre, de conocimiento, de pensamiento, de moral, de enseñanza y de aprendizaje y que, por su naturaleza compleja, son difíciles de reducir a nombres o recetas. Estos modelos se mueven en dos grandes categorías: los de enseñanza en el aula y los de formación docente, los cuales imparten las facultades de educación y las escuelas normales.

Los primeros, los modelos pedagógicos vistos como prácticas de enseñanza en el aula, devienen de investigaciones y teorías nacidas de la filosofía, la psicología, la antropología cultural y la sociología, y tienen sus raíces en Piaget, Dewey, Ausubel, Skinner, Perkins, entre otros. Estas investigaciones y teorías han colonizado la práctica educativa sin llegar a un consenso. Por lo mismo, cuando hablamos de modelos pedagógicos nos situamos frente a una torre de Babel, un museo de posibilidades