

6. La irrupción de la inteligencia emocional

6.1. Introducción.....	109
6.2. La inteligencia emocional según Goleman	109
6.2.1. Bases biológicas.....	109
6.2.2. ¿Por qué educar mediante la inteligencia emocional?.....	110
6.2.3. Algunas características de la IE:	111
6.3. El laberinto sentimental	116
6.4. Flujo: la inmersión en el entorno	120
6.5. Creatividad: el todo es algo más que las partes.....	122
6.5.1. La Inteligencia Creadora:.....	122
6.5.2. ¿Qué es la creatividad?.....	124
6.5.3. Características de la creatividad:.....	124
6.5.4. Una aproximación a la creatividad en la enseñanza obligatoria.....	130
6.6. Aproximación al error y su tratamiento didáctico:	131
6.7. Resumiendo... ..	132

6.1. Introducción

Aunque sin duda es muy difícil que una nueva idea científica traspase los límites académicos y se introduzca en las mentes de muchas personas, el concepto *inteligencia emocional* ha conseguido hacerse un hueco (¡y de qué manera!) en los últimos años. Empresas y organizaciones diversas se han ido adaptando, y hoy no es extraño oír hablar de él.

El mundo escolar cotidiano, sin embargo, no parece haber tratado con la suficiente atención, y quizá menos con la suficiente profundidad teórica, las posibles ventajas que se derivarían de una educación no sólo racional y racionalista, sino también emotiva. Si se nos permite un ejemplo frecuente aún en los centros educativos, no hay nada menos coherente que *enseñar literatura* a través de la biografía de los autores, y de selecciones escasas y mutiladas, cuando lo que se pretende, al menos en teoría, es mostrar cómo el lenguaje es capaz de expresar los sentimientos.

Desde un punto de vista individual, quizá haya sido D. Goleman (1997, 1999) quien haya extendido este tema al gran público. Aproximadamente al mismo tiempo, M. Csikszentmihalyi (1996) ha desarrollado el concepto de *flujo* y sus implicaciones en todas las facetas de la vida humana. Nuestro J. A. Marina (1996, y también, en colaboración con M. López, 2000) se lanza a analizar los vericuetos de los sentimientos y las relaciones e interacciones que producen.

Una aproximación al ámbito escolar nos la ofrece Bisquerra (2000: 21), quien observa una serie de indicadores que muestran el poderío de lo emocional desde un punto de vista social amplio, como son: el aumento de estudios y publicaciones sobre el tema dentro del mundo de la psicología; la atención de la neurociencia a este campo (25.000 artículos en la década de los noventa; creación de organismos dedicados a este tema); el impacto enorme de las obras de Goleman, que a continuación analizaremos; la aplicación, como acabamos de reseñar, de estas nuevas ideas al ámbito de la empresa e incluso, aunque en menor medida, al ámbito educativo.

Ya Platón se refería al alma dividiéndola en parte racional, parte irascible y parte concupiscible. Atender sólo a una de las porciones mutilaría, a nuestro parecer, la educación del ser humano completo.

6.2. La inteligencia emocional según Goleman

6.2.1. Bases biológicas

En principio, cabe resaltar, según este autor, los espectaculares avances que la neurofisiología ha conseguido en la década de los 90 del pasado siglo. Gracias a ellos, se pueden conocer muchos elementos clave de la actividad emocional.

Es conocida la división en tres capas superpuestas del cerebro (Goleman, 1997: 32-35) que dan lugar, respectivamente, a las zonas reptiliana, mamífera y humana propiamente dicha (en esta última predomina el neocórtex). Cada una de ellas está interconectada con las otras, ya que, como hemos visto en el capítulo anterior, la evolución no puede detenerse en sus diseños para empezar *ab nihilo*.

Cómo interactúan las diferentes partes entre sí, y cómo se llega a un conjunto de relaciones que, a nuestro parecer, es superior a cada una de las partes, sería quizá la clave de la creatividad individual, como veremos más adelante en este mismo capítulo. Por ahora, trataremos de una zona clave en cuanto a inteligencia emocional: la amígdala.

La amígdala se encuentra en el cerebro, encima del tallo encefálico, cerca del anillo límbico y un poco más adelantada con respecto a éste. Es, en opinión de este autor, un centro de control emocional que toma las riendas en situaciones de peligro o estrés: se trata de una respuesta más rápida, aunque también más imprecisa, ante posibles riesgos provenientes del exterior: *Uno de los inconvenientes de este sistema de alarma neuronal es que, con más frecuencia de la deseable, el mensaje de urgencia mandado por la amígdala suele ser obsoleto, especialmente en el cambiante mundo social en el que nos movemos los humanos* (1997: 50). Se reacciona, pues, exageradamente, en términos biológicos, cuando lo que se ha producido es una interacción social¹.

Por ejemplo, la corteza prefrontal, que se ocupa del área de trabajo, mantiene conexiones con el sistema límbico: la ansiedad, la cólera pueden conseguir que no pensemos con claridad. Ésta es una posible explicación para los chicos excesivamente impulsivos, *carne de fracaso* escolar. Por sí sola, ésta ya sería una poderosa razón para aunar educación racional y emocional: Lo mejor *sería descubrir el modo inteligente de armonizar ambas funciones. El viejo paradigma proponía un ideal de razón liberada de los impulsos de la emoción. El nuevo paradigma, por su parte, propone armonizar la cabeza y el corazón.*(op. cit., p. 62).

6.2.2. ¿Por qué educar mediante la inteligencia emocional?

Nuestro autor (ibid., p. 66) realiza una afirmación realmente contundente sobre la correlación entre inteligencia, llamémosla *académica*, y éxito personal y profesional: *A pesar de la consideración popular que suelen recibir, uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las calificaciones académicas, del CI, o de la puntuación alcanzada en el SAT² para predecir el éxito en la vida.* Inmediatamente matiza, en el sentido de otorgar valor al CI, al menos *por abajo*: si éste es limitado, las ocupaciones laborales que se obtienen suelen ser las peores. Ahora bien, lo contrario no es automático.

¹ Si se desea recordar una situación en que la amígdala toma el control de cualquier persona, no cabe más que hacer memoria de una situación como conductores de un vehículo: sin duda, notaremos *esos* momentos en que uno parece no ser dueño de sí mismo, impulsado como está por la adrenalina. Cuando se vuelve en sí, casi nadie se reconoce. A esto nos estamos refiriendo.

² Como todo el mundo sabe, se trata del *Scholar Test Aptitude*, equivalente a nuestra Selectividad.

Las diferencias entre un CI alto y la Inteligencia Emocional (IE a partir de ahora) son las siguientes (ibid., pp. 86-87): las personas que poseen una CI alto, pero no necesariamente IE, acceden a una amplia gama de intereses intelectuales y valoran sobre todo las cuestiones teóricas; son productivas, predecibles y tenaces; acostumbran a tener un carácter *espartano* hacia ellas mismas, presentan ciertos problemas con las experiencias de tipo sensorial, y son más bien frías y tranquilas; por su parte, las personas dotadas de IE poseen amplios intereses *sociales*: se interesan por los demás, aceptan y mantienen responsabilidades; su visión de la vida es predominantemente *ética*. A partir de estos pocos rasgos, e incluso no siendo especialista en educación, cualquier persona que pasase una semana en las aulas deduciría rápidamente qué aspectos, de entre los citados, se fortalecen y cuáles se debilitan en nuestra educación actual.

Por otra parte, un CI alto tampoco garantiza satisfacción personal en el desempeño de las tareas, ni capacidad de desafío ante los retos. Por ejemplo, incluso la habilidad matemática depende de las expectativas de éxito que tengan: *Si bien es cierto que la habilidad para las matemáticas contribuyó al rendimiento dentro de cada nivel de habilidad, los niños con un alto sentimiento de eficacia descartaron con mayor rapidez las estrategias de resolución incorrectas, solucionaron un mayor número de problemas, volvieron a insistir sobre los problemas no solucionados y los abordaron con mayor cuidado* (Marina, 1996: 159)

A partir de lo dicho, Goleman pasa a describir la inteligencia emocional como una meta—habilidad que determina el grado de destreza que se podría alcanzar en el dominio de todas las demás facultades (Marina, 1996: 154, dirá: *La imagen que alguien tiene de sí mismo es un componente real de su personalidad, y regula el acceso de su propia energía. O tal vez la crea*).

Si estamos de acuerdo con Gardner (cf. capítulo anterior) en una inteligencia modular, compuesta por diferentes ámbitos, y (esto ya es cosecha nuestra) unificada por el lenguaje, sin duda habrá que ampliar la noción de lo que es talentoso. Es evidente que, en una educación para todos relativamente larga (como lo es el estar en las aulas entre los tres y los dieciséis años) la globalidad de las personas deberá dominar, de manera básica, una serie de conocimientos, destrezas y actitudes. No lo es menos, a nuestro parecer, el hecho de que habría que seguir la máxima marxista *De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según su trabajo*. Es decir, por modernizarlo, *Todos iguales pero todos diferentes*.

¿Soportarían esto mismo nuestras aulas actuales?

6.2.3. *Algunas características de la IE*

La primera, y básica, es la metacognición o conciencia de uno mismo: $\gamma\nu\omega\theta\iota$ $\epsilon\alpha\nu\tau\omega$ o **nosce te ipsum**, como dirían los antiguos. Las personas conscientes de sí mismas poseen más autonomía y menos tendencia a la obsesión, mientras que aquellas que se dejan arrastrar por sus propias emociones son más propensas a la volubilidad;

puede darse también un tercer tipo: el de aquellas personas que aceptan resignadamente sus emociones (*No cambiaré nunca* sería una de sus frases favoritas).

El conocimiento propio debe ser ayudado por la capacidad de dominio de las pasiones: son la **σωφροσύνη** griega o la **temperantia** romana. Se trata de desarrollar emociones adecuadas, siendo conscientes de que la felicidad perenne es imposible e intentando extraer del sufrimiento virtudes, por ejemplo las creativas. Por otra parte, y esto es muy importante en la sociedad actual, hay que evitar el secuestro amigdalario al que nos hemos referido en el epígrafe anterior.

Evitar la ansiedad, pues es un elemento que bloquea, y utilizar el humor, disolvente universal de las preocupaciones, son otros dos elementos clave. Además, como hemos señalado hace un momento, las expectativas positivas son cruciales:

Las personas con un alto nivel de expectativas comparten ciertos rasgos, entre los que destacan la capacidad de motivarse a sí mismos, de sentirse lo suficientemente diestros como para encontrar la forma de alcanzar los objetivos, de asegurarse de que las cosas irán mejor cuando estén atravesando una situación difícil, de ser lo bastante flexibles como para encontrar formas diferentes de alcanzar sus objetivos –o de cambiarlos en el caso de que resulten imposibles de alcanzar–, y de saber descomponer una tarea compleja en otras más sencillas y manejables. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, la esperanza significa que uno no se vincule a la ansiedad, el derrotismo o la depresión cuando tropieza con dificultades y contratiempos. (p. 156)

Todos los síntomas negativos que hemos descrito, más o menos latentes, se pueden apreciar en nuestras aulas. No diremos de manera *patológica*, pero sí que es cierto que el entorno *clase* no es precisamente un hábitat natural para los aprendizajes: más bien parece responder a criterios de economía de recursos. Es en este sentido que, hablando en términos de Desmond Morris, se podría aludir a las escuelas como una especie de *zoos humanos*, lugares en los que las situaciones artificiales propician comportamientos antinaturales y estresantes³.

Por otra parte, y abundando en la cita anterior, cabe mencionar que presenta una estrecha relación con las ideas de *enfrentamiento* y *defensa* de Bruner (1972:175): *Enfrentarse* significaría respetar los requerimientos del problema o cuestión que tenemos delante y, al mismo tiempo, nuestra propia integridad como personas; *defenderse* entraña evitar los problemas, porque parecen imposibles de solucionar, o porque distorsionan nuestra integridad o capacidad de actuación. Por decirlo en las propias palabras de Bruner (ibid.): *La diferencia entre estos niños [i. e., los exitosos] y los que tienen dificultad en la escuela no estriba en cómo aprenden, sino en qué aprenden: un grupo aprenderá geometría, mientras que el otro aprenderá la forma de manejar su hostilidad hacia el maestro*. Todo ello puede conllevar, según este autor, incluso la regresión en los procesos de aprendizaje del discente. En el mismo lugar, se alude al juego como elemento que disuelve las tensiones y facilita las posibilidades de aprendizaje.

³ En cierto modo, aunque no sabemos si con la profundidad o el rigor que merece, hemos hecho (y haremos) alusión a los entornos de aprendizaje derivados de la psicología ecológica de Bronfenbrenner y también de la Escuela de Kansas.

Tras este excursio por los vericuetos de las propias expectativas, nos acercamos a la que es, según Goleman, la cualidad maestra de la IE: la **empatía**, o capacidad de saber lo que sienten los demás (1997: 170). Normalmente, aunque de manera inconsciente, todos nos damos cuenta de si alguien es empático o no. Y lo percibimos gracias a su lenguaje no verbal (*analógico*, dirían Watzlawick y demás miembros de la Escuela de Palo Alto). Bien, Goleman afirma que esta cualidad de la empatía puede enseñarse y ser aprendida desde la más tierna infancia, y que son los padres quienes tienen la mayor capacidad de conseguir que se dé en sus hijos pequeños. Y también puede suceder lo opuesto: si no se ha logrado enseñar/ aprender a tiempo, parece una potencialidad de difícil aprendizaje cuando se es algo más mayor. Esto la convertiría en algo parecido a la posibilidad (¿innata?) de aprender lenguas según la Gramática Generativa chomskyana.

Por otra parte, se asevera que existen relaciones entre *empatía* y *ética*: *Es la empatía hacia las posibles víctimas, el hecho de compartir la angustia de quienes sufren, de quienes están en peligro o de quienes se hallan desvalidos, lo que nos impulsa a ayudarlos.* (op. cit., 185). Y, algo más adelante (p. 200): *Las personas que son capaces de ayudar a los demás constituyen una mercancía social especialmente valiosa, son las personas a quienes nos dirigimos cuando tenemos una gran necesidad emocional puesto que, lo queramos o no, cada uno de nosotros forma parte del equipo de herramientas del transformación emocional con que cuentan los demás.* Esto es también aplicable a las relaciones entre profesores y alumnos: si los primeros se hacen necesarios, la comunicación mejora el clima del aula y las posibilidades de aprendizaje.

Empatía y autocontrol, son, pues, las llaves maestras de las habilidades sociales. Su carencia, incluso cuando se posee un CI elevado, puede provocar ineptitud o fracasos interpersonales reiterados. Tres rasgos fundamentales los caracterizan: ignoran la existencia de un espacio personal para los demás, su uso del lenguaje corporal es pobre, y el tono de voz y la expresión facial que poseen se perciben como inadecuados.

Lo que nos preguntamos es: ¿se puede, al mismo tiempo –y, de hecho, en sintonía— en que se enseña y se aprende Cultura Clásica, se puede, decimos, aprender y enseñar IE? ¿Qué otro sentido didáctico tendría potenciar el trabajo en grupo y el diálogo entre iguales? Goleman (ibid., 271) afirma: *Cuando los estudiantes trabajan en equipo como iguales en la búsqueda de un objetivo común (...) los estereotipos terminan por romperse.*

Lo cual nos lleva, como en el caso de enfermedades o experiencias psicológicas negativas, a la posibilidad del Juego (en nuestro caso, la Simulación) como *vacuna* o incluso como *homeopatía*. Éste es el tema preferente de Terr en el noveno capítulo de su obra (2000: 188):

Las curas psicológicas en el juego se producen gracias a tres mecanismos: abreacción, contexto y recreación. Mediante el mecanismo de la abreacción, es decir, poniendo en marcha historias con sentimientos⁴, los niños liberan gran parte de las emociones construidas alrededor de sus conflictos internos o sus experiencias con acotamientos externos.. Jugando en distintos contextos, los jóvenes consideran sus problemas con una perspectiva nueva y más amplia. El problema no es en realidad tan grave. Su propia vida y la vida del mundo exterior son más

⁴ Obsérvese el paralelismo con el role-playing, por ej., en Tejada (1997: 100), si bien no de forma tan estructurada como en este último caso.

extensas que esa experiencia concreta. Jugando a nuevos finales, o correcciones, los niños descubren que hay otras posibilidades para la siguiente vez, y, de hecho, que quizá no haya <<próxima vez>>.

Se puede intentar, pues, neutralizar los efectos negativos de aprendizajes en entornos escolares habituales, inhibiendo el individualismo a favor del trabajo grupal y permitiendo una comunicación fluida entre iguales, y también con el docente, que amortiguaría, a nuestro parecer, algunas fuentes de frustración. Pero para ello sería necesario mejorar, dicho en términos de Gardner, tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal. Éstas son, como hemos visto reiteradamente en Goleman, las claves de la IE.

En su segundo libro referido al mismo tema (1999), Goleman nos advierte que IE no debe confundirse con términos como *ser amable*, o con dejar al descubierto nuestros sentimientos, ni tampoco con una presunta superioridad femenina en este terreno o con la existencia de supuestas cualidades genéticas emocionales al nacer, que estarían repartidas de manera diferente entre la población.

Constata, por otra parte, que en los tiempos actuales la rigidez, la pobreza de relaciones interpersonales, la pérdida del autocontrol, la negación (en lugar de la aceptación) de las propias responsabilidades, la fidelidad a uno mismo por encima de la fidelidad al grupo, la falta de establecimiento de vínculos y el no saber aprovechar la diversidad son rasgos característicos de los mandos superiores que fracasan. Por desgracia, éstos son síntomas que suelen aparecer con frecuencia en personas con *éxito escolar* (1999: 72):

El dominio de las habilidades técnicas exige largas horas de trabajo en soledad, que frecuentemente comienzan en torno a la temprana edad de los diez años, un período de la vida en que las personas normales aprenden, gracias a la interacción con los amigos, habilidades sociales indispensables (...). Es por ello que las personas que se sienten atraídas hacia campos que exigen un alto nivel de esfuerzo cognitivo —como la informática o la ingeniería, por ejemplo— lo hacen, en parte, porque uno no tiene que relacionarse con sus emociones.

¿Cuáles son, pues, las habilidades clave de la IE? A lo largo de su segunda obra referida a este tema, Goleman las va desgranando. Nosotros simplemente la enumeraremos aquí, a modo de indicadores que nos pueden servir para el trabajo en el aula. El autor las va desgranando, con explicaciones más o menos prolijas, de la siguiente manera:

- La conciencia emocional (p. 84):
 - Saber qué emociones se están sintiendo y por qué.
 - **Comprender los vínculos entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones**⁵.
 - Conocer cómo los propios sentimientos pueden influir sobre el rendimiento.
 - Aprender a discernir los propios valores y objetivos básicos.
- Una adecuada valoración de sí mismo (p. 94):

⁵ Consideramos crucial este aspecto, pues interconectaría diferentes inteligencias y esquemas, y por ello lo hemos remarcado en negrita. Lo mismo haremos a partir de ahora con los indicadores que consideramos claves.

- Conciencia de los propios puntos fuertes y débiles: en nuestra investigación empírica, esto querría decir la capacidad de autoevaluarse de los propios discentes. Es importante, al mismo tiempo, evitar los objetivos poco realistas o los esfuerzos excesivos que pueden provocar ansiedad y/o frustración.
- Sensibilidad con respecto a los puntos de vista de los demás: esto tiene que ver, en nuestro trabajo, capacidad de evaluar los trabajos ajenos.
- Confianza en uno mismo (p. 103):
 - Saber expresar puntos de vista propios aunque no sean populares, y tener capacidad para defenderlos: aquí cabe relacionar esto con la capacidad de **sustraerse a las influencias negativas del grupo**, aspecto difícil en la adolescencia.
 - Capacidad de **iniciativa y de alcanzar decisiones y metas importantes más allá de las meramente propuestas desde el exterior**: es necesario saber reunir toda la información posible, decidir un programa de acción, actuar y después saber evaluar los puntos fuertes y débiles de nuestros trabajos.
- Capacidad de **autocontrol** (pp. 123-133):
 - Saber gobernar los sentimientos impulsivos y las emociones conflictivas.
 - Capacidad de equilibrio y de concentración en los momentos difíciles (por ej., cuando en el aula se inste a trabajar bajo una cierta presión controlada).
 - **Responsabilidad: actuaciones éticas, capacidad de cumplir compromisos.**
 - **Organización y esmero con respecto al propio trabajo.**
- Capacidad de innovación y adaptabilidad (p. 140):
 - Innovación⁶:
 - **Buscar nuevas ideas a partir de una amplia variedad de fuentes.**
 - **Aportar soluciones originales a los problemas.**
 - Adaptación:
 - Saber manejarse entre las múltiples demandas, reorganizar rápidamente las prioridades, adaptarse lo mejor posible a los cambios.
- Empatía (p. 195):
 - Comprensión de los demás:
 - Entender las señales emocionales.
 - Sensibilidad hacia el punto de vista de los demás.
 - **Capacidad de ayudar a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos.**
 - **Fomento del desarrollo de los demás:**
 - Saber reconocer y recompensar.
 - Retroalimentación útil.

⁶ Se define el acto creativo (p. 147) como cognitivo y emocional al mismo tiempo: *La intuición creativa es un acto cognitivo, pero comprender su valor, desarrollarlo y llevarlo a cabo requiere competencias emocionales como la confianza, la iniciativa, la perseverancia y la capacidad de persuasión. Y, además de todo ello, la creatividad exige también cierto tipo de competencias de autorregulación que nos permitan superar las resistencias internas activadas por las mismas emociones.*

- Identificación de los mecanismos de las necesidades de los demás.
- *Una forma de promover las esperanzas positivas de los demás consiste en permitir que sean ellos mismos los que determinen sus propias metas(...). Otra técnica (...) consiste en señalar los problemas sin brindar una solución concreta, transmitiendo así el alentador mensaje de que uno mismo puede encontrar la solución (p. 210).*
- **Saber aprovechar la diversidad:**
 - Respetar y mantener buenas relaciones con los individuos diferentes.
 - Intentar comprender las diferentes visiones del mundo de los implicados.
 - Entender *diversidad* como *oportunidad*, no como freno.
- Comunicación correcta (p. 241-245):
 - **Saber dar y recibir: captar las señales emocionales y sintonizar con los mensajes de los otros.**
 - Abordar abiertamente las cuestiones difíciles.
 - Escuchar activamente; compartir la información que poseemos.
 - Manejo de los conflictos:
 - Prevención
 - Actitud proactiva en lugar de reactiva.
 - Buscar fórmulas de resolución de problemas donde todo el mundo gane: *El hecho de que el conflicto supone siempre un perjuicio para todas las partes implicadas convierte toda negociación en un ejercicio de resolución conjunta de problemas (p. 248).*
- Establecimiento de vínculos (p. 282):
 - Cultivo y mantenimiento de redes informales amplias.
 - Creación de relaciones mutuamente provechosas
 - Actitud de simpatía al principio y durante la relación.
- **Colaboración y cooperación** (p. 288-294):
 - Compartir planes, informaciones y recursos.
 - Promover respeto, disponibilidad, cooperación, participación.
 - Preocuparse por el grupo y su justa reputación.

Esta constelación de cualidades o características es, como puede observarse, extraordinariamente compleja, y más a medida que profundizamos en las subdivisiones. Muy cerca ya de interpretaciones semánticas, no tenemos más remedio que hurgar, casi diccionario en mano, en los entresijos de las emociones y los sentimientos, de la mano de Marina (1996).

6.3. *El laberinto sentimental*

Con el título del mismo nombre, éste autor realiza un recorrido casi iniciático por los vericuetos del mundo emotivo. Le interesa constatar, en primer lugar, que a todo ser humano le gusta sentir, incluso en el caso de emociones negativas, antes que verse

privado de ello: *No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con los que percibimos lo interesante, lo que nos afecta* (p. 11). Sin embargo, la ambivalencia desazona: *La rutina nos aburre, pero la novedad nos asusta* (p. 10): *Podría leerse la historia de nuestra cultura, desde los griegos hasta nosotros, como un intento de contestar a una sola pregunta: ¿Qué hacemos con nuestros sentimientos?* (ibid., p. 11). Somos algo prolijos en estas citas dada la importancia crucial del tema. Si es cierto que no podemos disociar (nosotros, al menos, lo creemos así), razón y pasión, y si es cierto que esos filtros de ver el mundo van en un paquete conjunto, entonces no tiene sentido en la Escuela, pongamos por caso, una presentación racional y meramente científica de los contenidos curriculares.

Nuestros sentimientos son *nuestros*, ciertamente, pero se puede afirmar que no son sólo el fruto de percepciones individuales. El amor, por poner un ejemplo, no es lo mismo en el año 700 a. C. que en el 1100 d. C. o que en la actualidad. Y tampoco es lo mismo en el año 1100 en China, entre los cristianos españoles o en América⁷. Y lo mismo sucede con todos los demás. Debería tener, pues, una vez más, razón Vygotsky en su idea de construcción social de los aprendizajes (de todo tipo). Se podría afirmar que el conjunto de sentimientos de una cultura conforma su sistema afectivo, igual que el conjunto de reglas gramaticales de su lengua conforman su idioma particular⁸. Y si los sentimientos se enseñan y se aprenden, quizá la institución escolar tenga algo que decir sobre el particular. En todo caso, y en relación con la docencia de los clásicos greco-latinos, al menos cabe situarlos como un espejo entre nosotros y nuestros sentimientos, a los que no podemos mirar sin la ayuda de un reflector.

Si, por un momento, nos adentramos en nuestra propia cultura occidental, no será difícil ver patrones de agresividad que inducen a provocar la insatisfacción. Sin embargo, esto no siempre ha sido así: para un epicúreo, o para un estoico, o para un seguidor de las ideas de Lao Tse, sentirse lleno (o sentirse vacío sin deseos ni necesidad de llenarse) es el estado de perfección. Hoy en día la publicidad (recordemos a Klein) no nos lo permite. De hecho, la publicidad parece seguir un esquema sentimental perverso: crea unos deseos que se deben satisfacer con la compra de un producto o servicio: es casi, en sus peores versiones, como proponer la adicción.

Para evitar estos problemas, un aspecto clave en cuanto a la naturaleza de los sentimientos, es el del, podríamos llamarlo así, control evaluativo: *Los sentimientos son el balance consciente de nuestra situación (...). [En él] intervienen varias partidas: el estado físico, la marcha de nuestros deseos y proyectos, el sistema de creencias, nuestras experiencias anteriores(...). Los sentimientos dependen de dos evaluaciones previas que realizamos automáticamente. La primera nos dice si la situación es beneficiosa o perjudicial para nosotros, agradable o desagradable. La segunda juzga nuestra capacidad para enfrentarnos con ella* (op. cit., pp. 27 y 84 respectivamente.). Esta característica evaluadora es dinámica: depende de cómo nos sentimos, un nuevo input nos afectará de una manera u otra muy diferente. El tiempo los transforma.

⁷ A pesar de que muy posiblemente exista una serie de emociones muy básicas de tipo biológico. El propio Marina (ibid., p. 50) habla de la risa, el llanto, las expresiones de miedo, furia y asco.

⁸ Puede verse aquí un paralelismo con las ideas lingüísticas de Chomsky: la existencia biológica de unos, llamémosles así, *universales sentimentales*, que se combinan y realizan en la práctica, en cada persona, gracias a la mediación de la cultura en que está inmersa.

Ahora bien, una misma situación puede afectar de forma muy diferente a diversos individuos que se vean sometidos a ella (esto es palmario en el entorno aula). Ello se debe, sin duda, a que cada sujeto posee unos esquemas interpretativos propios, emotivos y racionales, que dotan de significado a aquello que estamos percibiendo.

Por tanto⁹, podríamos hablar de la existencia de cuatro factores clave para que se produzca una respuesta afectiva determinada, que cambiarían de proporción en cada caso, pero que serían universales en cuanto a su estructura:

- La **situación real** (en la medida en que, como ya hemos indicado en el capítulo anterior, nos la muestran los filtros biológico, cultural y biográfico)
- Los **deseos**, entendidos como manifestaciones emotivas nucleares de difícilísimo control (¿cerca del *secuestro amigdalár*, en términos de Goleman?): miedo, envidia, ira
- Las **creencias y expectativas** futuras que tengamos.
- El **autoconcepto y la interpretación de las propias necesidades**.

Es evidente también que, a nivel colectivo, existen restricciones sobre los sentimientos permisibles. Lo que se puede y lo que no se puede hacer nos viene marcado, muchas veces, por los demás. Una anécdota muy vívida, cuya fuente ahora se nos escapa, narra cómo existe cierto pueblo polinesio para el que comer en público es tabú mientras que hacer el amor en público no lo es. De manera que, una vez más, los factores de todo tipo se imbrican, constituyendo una maraña compleja.

Marina (ibid., pp. 122-124), y también Bisquerra (2000: 61-111; especialmente 87-111) clasifican las emociones atendiendo a criterios, estrictamente semánticos en el primer caso, y más psicológicos en el segundo. Nosotros, fijándonos en ellos, vamos a intentar delimitar una serie de ámbitos que nos parecen cruciales en nuestra investigación.

En primer lugar, no queda claro el papel de la capacidad de análisis y de respuesta de un individuo ante los estímulos exteriores: existen emociones de fuerte base biológica, como por ejemplo el asco ante un alimento podrido, que seguramente son reflejos innatos de la especie. En el extremo opuesto nos podemos encontrar con, pongamos por caso, el síndrome de Stendhal, esa *borrachera de belleza* que muchos aseguran haber experimentado en entornos fuertemente estéticos. En este segundo caso, sin duda, será imprescindible tener mecanismos cognitivos internos para experimentar ese placer. Qué grado de biología innata frente a qué grado de intervención de los esquemas del organismo puede ser una primera y enojosa cuestión para dilucidar. En todo caso, es discutido cuáles son las emociones básicas y cuáles las complejas, si bien parece haber un cierto acuerdo en la ira, el miedo, la ansiedad, la sorpresa, la depresión y la sensación de felicidad entre las primeras; las del segundo tipo podrían ser construcciones de sentimientos y emociones superpuestas, formando de alguna manera redes neuronales que predispongan a filtrar la realidad exterior según los propios hábitos creados, redefiniéndose (o no) en espirales crecientes.

⁹ Cf., en el mismo autor, la p. 101.

En segundo lugar, deberíamos preguntarnos *para qué* las emociones: se habla (Bisquerra, op. cit., 63-64) de motivar la conducta, de adaptarse al medio, de informarse en beneficio propio un sujeto, de informar a los congéneres. Poseemos así otro continuum entre lo más fisiológico (son conocidos los experimentos de Konrad Lorenz con ánares; y, como afirma Marina, 1996: 87: *Monos rhesus criados en cautividad evitan la fotografías de otros monos furiosos. Muchos animales huyen del olor de sus enemigos*) y aquellos otros componentes incluso de interacción social (provocar el miedo al cambio mediante un discurso televisado, por ejemplo, como bien saben los líderes políticos gobernantes que se presentan de nuevo como candidatos en los países democráticos).

Este camino nos lleva, en tercer término, al tema de los valores¹⁰, que sin duda son producto de interacciones sociales, pero que también probablemente deben de tener que ver con bases biológicas: pensemos en el *No matarás*, propio de todas las grandes religiones y épocas del mundo, independientemente de su localización o cronología. En todo caso, tanto las emociones como los valores se distinguen por su **polaridad**: exaltación/reposo, atracción/rechazo, tensión/calma, y así sucesivamente. Sin duda esto nos lleva al tema de las emociones positivas frente a las negativas: habrá que intentar potenciar las primeras y desechar estas últimas, si bien no en todos los casos las opiniones serán unánimes: por ejemplo, muchos pensamos que el aburrimiento no es necesariamente un elemento negativo, ya que puede potenciar la creatividad; por el contrario, y por seguir un momento en esta línea, la excitación continuada sin objetivos (piénsese en el *zapping*) no tiene por qué ser, a priori, más constructiva.

Cuánto duran y cómo se imprimen en nuestros cerebros puede ocupar el cuarto lugar en nuestras pesquisas. Las emociones propiamente dichas se producen en un intervalo entre segundos y horas, mientras que un desorden emocional complejo (*divorciarse*, por ejemplo) puede durar años, dependiendo de la fortaleza mental interior y de la capacidad de manejarse ante los estímulos del entorno. Entre ambos podemos situar los estados de humor, que permanecen días o semanas con nosotros. Los rasgos de personalidad más perennes parecen forjarse sobre la base del hábito, si bien no es descartable, como acabamos de señalar, que nuestros esquemas cognitivos procesen y refuercen, dirigiéndolos en uno u otro sentido, los impactos exteriores.

Por último, dentro de este apartado, debemos decir que algunas de las emociones que vamos a trabajar en el aula son:

- **Alegría**: el gozo de aprender, de intercambiar conocimientos; es importante que se cree un clima de *relajación activa*, el *flujo* del que hablaremos a continuación, pues el estado de alegría es más un proceso que un producto final;
- **Interés y sorpresa** (positiva): interés, siguiendo a Marina (1996: 122-123), como *percepción de lo potencialmente relevante para algunas de nuestras metas. Va acompañado de una tendencia a orientarse, a continuar procesando información*. En cuanto a la *sorpresa*, la intentaremos ligar al

¹⁰ Cf. bibliografía final: el autor de este trabajo se ocupó de ello en un estudio anterior en el que parecía claro que los valores son producto combinado de aspectos emocionales y aspectos racionales. Y cuando decimos valores puede que nos estemos refiriendo a constructos como la marginación de género o de clase social, o bien otros como la valoración estética de obras literarias; entes, sin duda, complejos.

concepto comunicativo sorpresa/ coherencia: un impacto inicial que provoque curiosidad y que pueda ser encajado en el conjunto de los elementos de enseñanza/ aprendizaje, de forma que recree y enriquezca lo anterior.

- **Empatía**, en el sentido de Goleman: ponerse *en el lugar de*. Nosotros pensamos que ésta es la *emoción bisagra*, que une lo individual con lo social. De ahí su importancia en muchas culturas, y su imperiosa necesidad en la nuestra, tan individualista.
- **Humor**: que debería poder producirse *naturalmente* a partir de un clima relajado.

6.4. Flujo: la inmersión en el entorno

M. Csikzentmihalyi (1996) es el autor en el que nos fijaremos casi exclusivamente para redactar este epígrafe. Se podrá comprobar que muchos de sus postulados pueden ser convertidos, y de hecho nosotros lo hemos trasladado así a la parte empírica de nuestra investigación, en objetivos y casi en objetivos operativos.

Podríamos delimitar (que no definir) el flujo como (op. cit., 119) *Cualquier actividad que ofrece una sensación de descubrimiento, un sentimiento creativo que transporta a la persona a una nueva realidad. Empuja a la persona a los niveles más altos de rendimiento y la conduce a estados de conciencia que no ha experimentado antes: en suma, transforma la personalidad haciéndola más compleja*. No debemos pensar en las posibilidades negativas que podrían desprenderse de la afirmación anterior (por ej., esto mismo se podría decir de las drogas), ya que se trata de un movimiento interior, aunque en relación sin duda con el entorno. Es posible que el flujo pudiera llegar a ser adictivo, como en el caso de los artistas enfebrecidos con sus creaciones. Sin embargo, nosotros pensamos en algo mucho más modesto.

Las características del flujo son, en palabras del mismo autor (pp. 82-83):

- La **tarea es accesible** a las posibilidades de quien la emprende: obsérvese la relación con la ZDP de Vygotsky.
- El sujeto que la realiza tiene suficiente **capacidad de concentración** como para llevarla a cabo.
- La tarea ofrece **metas claras y retroalimentación inmediata**: lo habitual en las aulas es la existencia de metas más o menos claras pero retroalimentación diferida: dos exámenes trimestrales, correcciones de ejercicios que se devuelven una semana después de ser entregados, cuando ya se está trabajando otro tema, etc.
- Se actúa **sin esfuerzo**: el individuo se involucra tan profundamente que se evitan distracciones.
- La experiencia es agradable, puesto que se tiene **sensación de control** sobre ella.
- Desaparece la preocupación por el **ego**, al mismo tiempo que ese sentimiento personal (de éxito, de alegría) reaparece con más fuerza tras la experiencia.

- El sentido de la **duración del tiempo se altera**: *pasa volando*.

Se da una relación entre este concepto y ámbitos como el deportivo, el musical o el artístico (incluyendo artes plásticas y también literatura). Se relaciona, como veremos más extensamente en el próximo capítulo, con el campo semántico del juego, en sus distintas posibilidades. Por otra parte, y en esto coincide Csikzentmihalyi con De Bono (1999) los cerebros individuales y las culturas colectivas son diseños para defenderse contra el caos de las percepciones provenientes del exterior. Se trata de respuestas de adaptación, que, en términos psicosociológicos, *Prescriben normas, proporcionan metas, construyen creencias que nos ayudan a abordar los desafíos de la existencia. Al hacer esto deben descartar muchas metas y creencias alternativas...* (Csikzentmihalyi, op. cit., 129). En esto coinciden con la estructura y finalidad de los juegos, aunque a otra escala.

Un ámbito crucial en el que se produce este flujo es, pues, el propio cerebro humano dotado de una estructura simbólica (más o menos universal, más o menos particular, esto ya se ha discutido al referirnos a conductismo y cognitivismo): *Un sistema simbólico es como un juego en que se ofrece una realidad separada, un mundo propio donde uno puede llevar a cabo acciones que se permite que ocurran en ese mundo (...). En los sistemas simbólicos, la "acción" se halla comúnmente restringida a la manipulación mental de los conceptos*¹¹ (ibid., p. 182). A todo ello hay que añadir que el flujo, como la creatividad, no son incompatibles con el rigor y ciertas reglas.

Este mismo flujo puede también transferirse, en opinión de Csikzentmihalyi, al campo laboral. Para nuestra investigación, nos hemos centrado en la idea de cambiar el propio trabajo (i. e., las tareas académicas de los alumnos) de manera que se parezca a un juego en cuanto a variedad, desafíos apropiados y flexibles, metas claras y retroalimentación inmediata. Todo ello en aras de fomentar la capacidad de reconocimiento y control del universo simbólico que se está creando y recreando ante nosotros con una rapidez vertiginosa. Como afirma de nuevo Csikzentmihalyi (p. 258): *Los adolescentes que nunca aprenden a controlar su conciencia crecen hasta ser adultos sin una disciplina Carecen de las habilidades complejas que les ayudarán a sobrevivir en un entorno competitivo y repleto de información. Y lo que es más importante, nunca aprenderán a disfrutar viviendo. Ser proactivos en la Escuela quizá evite, pues, ser reactivos en la vida.*

De tal forma que uno de nuestros objetivos clave, que pensamos convertir en una serie de indicadores, es el de comprobar si el trabajo en equipo y las tareas propuestas permiten adquirir o consolidar rasgos positivos de lo que se llama personalidad autotélica, y que consistiría, grosso modo, en:

- Definir claramente las metas:
 - Los diseños están estructurados de manera accesible. El discente puede reorientar, dentro de ciertos márgenes amplios, los diseños propuestos.
 - Es necesaria una serie de habilidades para conseguir los objetivos.
 - Se pretende obtener una retroalimentación constante.

¹¹ Obsérvese aquí el paralelismo con las ideas de Piaget, analizadas en el capítulo anterior.

- Sentirse inmersos en la actividad: desarrollar la capacidad de concentración gracias al aprovechamiento convergente de las propias energías.
- Capacidad de atención ante los nuevos acontecimientos (simbólicos, en nuestro caso) que se presenten.
- Aprender a disfrutar de la experiencia inmediata: *La necesidad de desarrollar habilidades cada vez más refinadas para sostener el disfrute es lo que subyace a la evolución de la cultura* (pp. 317-318: también a su decadencia, víctima del excesivo *barroquismo*, diríamos nosotros).

Resumiendo este epígrafe, podríamos señalar que existe una zona en la que nos olvidamos de nosotros mismos al tiempo que, paradójicamente, somos muy conscientes de ello. Que ese estado mental, llamado *flujo*, es el lugar en que se producen los mejores logros en cualquiera de las (por decirlo en términos de Gardner) inteligencias múltiples: vale tanto para el deporte como para la literatura, la música, la pintura o las matemáticas. Y que ese ámbito de motivación intrínseca donde la conciencia del tiempo se altera puede intentar trabajarse mediante la estructura de las tareas docentes y la adecuación de los espacios, tanto físicos como simbólicos.

6.5. *Creatividad: el todo es algo más que las partes*

6.5.1. *La Inteligencia Creadora*

Marina (1995), desde un punto de vista más *cognitivo*, trata el tema de la inteligencia uniéndolo al de la creatividad. Para este autor, *inteligencia es la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces* (p. 18). Y continúa, imbricando las diversas posibilidades del cerebro (p. 19):

Es la inteligencia la que permite, mediante una poderosa conjunción de tenacidad, retórica interior, memoria, razonamiento, invención de fines, imaginación –en una palabra, gracias al juego libre de las facultades–, que veamos la salida cuando todos los indicios muestran que no la hay. Inteligencia es saber pensar, pero , también, tener ganas o valor para ponerse a ello. Consiste en dirigir nuestra actividad mental para ajustarse a la realidad y para desbordarla.

Se relacionan así conocimientos y metas, yendo más allá de lo que meramente existe. El descubrimiento de lo que puede ser, y no sólo de lo que es, actúa como una ZDP alcanzable. Esto provoca un estado de desazón interior, al manifestarse un desequilibrio entre lo que hay y lo que podría haber. Pero, al mismo tiempo, proporciona la posibilidad de *retroducción*, en términos de Peirce¹², que sería, dicho en palabras algo pedestres, *ver el final hipotético* de una situación, lo cual se consigue, en palabras del propio autor, *[al término de] un proceso, aunque de un proceso no suficientemente consciente como para ser controlado, o para decirlo con más precisión, no controlable, y por tanto no totalmente consciente*¹³.

¹² En Sebeok y Umiker-Sebeok (1994: 34)

¹³ De Bono (1999: 16) habla también de creatividad retrospectiva: *La primera y más poderosa de esas razones [i. e., la del valor de la creatividad] es que toda idea creativa valiosa siempre debe ser lógica a posteriori.*

Se parte, pues, de una anomalía inesperada para ir hacia un grupo de premisas, la mayor parte de las cuales son ya aceptadas implícitamente. Esta retroducción, también llamada por el mismo Peirce *abducción perceptiva*, es la que nos permite predecir hechos sorprendentes, ya que está ligada a las percepciones, y no al razonamiento inductivo o deductivo: *La abducción es un instinto que se apoya en la percepción inconsciente de conexiones entre aspectos del mundo, o, en otros términos, comunicación subliminal de mensajes* (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1994: 35).

En cierto modo, y dicho en términos de De Bono, como veremos algo más adelante, se trataría de una comprensión súbita o *insight*. En todo caso, esta capacidad de encontrarse con una situación y desligarla puede ser útil no sólo para trabajarla en clase con los alumnos, sino también para el profesor a la hora de diagnosticar: este chico que tengo delante de mí, con aire ausente, que parece inteligente por su forma de hablar pero que padece dificultades cuando lee, me invita a conjeturar. Y aquí la experiencia, las dotes de observación y la capacidad comunicativa son claves. Es lo que Marina llama el sexto sentido (1995: 156 ss.), citando también las ideas de Peirce. Y es que parece realmente asombroso que la inteligencia humana sea capaz de tanto acierto estocástico a la hora de resolver situaciones, si tenemos en cuenta la inmensa cantidad de posibilidades que se dan.

Pues bien, en el caso de las personas con capacidad creativa sucede que necesitan aún (mucho) menos información que el resto de los mortales para llegar a conclusiones correctas, o, al menos, aceptables. Aquí podemos aludir a los modelos que en el capítulo anterior describía Eco. En esto coincide con Marina (una vez más, 1995: 167) en que *El conocimiento tácito funciona como un gigantesco sistema anticipador*. Es por ello que *la sorpresa es el sentimiento producido por la inadecuación de lo percibido con lo esperado* (ibid.).

Volviendo a aspectos más racionales (op. cit., 27-29), una paradoja de la inteligencia es la de manejar la realidad a base de irrealidades, de futuribles. Ahora bien, para ello es necesaria la existencia de una serie de sistemas de control internos (los memplexes, diríamos nosotros) que dirijan la acción. Para lo cual el ser humano ha conseguido evitar la tiranía del estímulo inmediato, y, además, como hemos visto en el capítulo referido a la psicología cognitiva, ha conseguido crear signos que representan la realidad percibida. Esto no quiere decir, sin embargo, que los estímulos nos sean indiferentes. Es más, aún en caso de rechazo, esta negación no es sólo (ni siquiera primordialmente) cognitiva, sino más bien emocional.

Por otra parte, y en esto se coincide completamente con De Bono, la creatividad no depende de la inspiración, sino más bien de la **existencia de conocimientos pertinentes y del hábito**: *Para resolver con maestría problemas en determinado terreno, en primer lugar hay que aprender gran cantidad del conocimiento específico del campo y además adquirir conocimientos generales para la resolución de problemas de modo creativo, que puedan aplicarse* (Marina, ibid., p. 135).

Pero son los proyectos los que, dialécticamente, influyen sobre las operaciones mentales, las que a su vez los remodelan. Esta posibilidad de dirigir la propia conducta mediante proyectos es la que *permite acceder a una libertad creadora* (op. cit., 176). Éstos no dejan de ser esquemas mentales que movilizan la voluntad y las energías del

sujeto. Y aquí interviene todo el ser: conocimientos, percepciones, emociones y sentimientos.

6.5.2. *¿Qué es la creatividad?*

Es difícil dar una definición sencilla de este término. El DRAE la delimita como *facultad de crear*, lo que nos remite a este otro término, y entonces encontramos los siguientes ámbitos:

- *Producir algo de la nada*
- *Establecer, fundar, introducir por vez primera una cosa; hacerla nacer o darle vida, en sentido figurado*
- *Producir una obra, imitar, formar, componer*

Puede observarse que los dos primeros sentidos poseen un significado casi mágico: se crea desde la nada; se crea fundando, instituyendo, introduciendo algo en el mundo.

Los autores que hemos consultado, sin embargo, son algo más modestos, e insisten en que sólo se crea recomponiendo a partir de lo que se conoce. Se sitúan así de manera más próxima a lo que en psicología cognitiva sería la reordenación de esquemas mentales, como en Piaget, Vygotsky, o, sobre todo en este caso, Ausubel. Para Muñoz (1994), la creatividad no puede darse a ratos, o ser sólo fruto de la inspiración momentánea: es una actitud mental y se ejercita mediante técnicas de pensamiento, capaz de producir resultados esencialmente nuevos que anteriormente eran desconocidos. Y, si bien afirma que se caracteriza por la producción de algo nuevo, lo que hace es un juego de cercar los límites dentro de los que este concepto se movería: habla así de *fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de establecer asociaciones lejanas, sensibilidad ante los problemas y posibilidad de redefinir las cuestiones*.

6.5.3. *Características de la creatividad*

Muñoz (1994) no centra la creatividad en la persona individual, sino que tiene en cuenta además el proceso, el producto y el ambiente como otros factores claves para que ésta se produzca. En esto coincide con Puente Ferreras. Ligada al pensamiento divergente (mientras que la inteligencia se asociaría al pensamiento convergente), permite la tolerancia a la ambigüedad, la voluntad para superar obstáculos (el efecto movilizador de Marina al que nos referíamos hace un momento) y la excitación racional y emocional al mismo tiempo.

Desde un punto de vista más individual, De Bono (1992: 19; 69 ss.; 79; 132; 162) hace mucho hincapié en el carácter del cerebro como sistema autoorganizado de pautas, cosa que le permite ser activo y anticiparse a los acontecimientos exteriores. No se podrían explicar sus extraordinarios logros sólo a partir de las conexiones una-a-una de las neuronas, lo cual no excluye la existencia de operaciones algorítmicas. En todo caso, esto último no sería la fuente de la creatividad:

Vemos un vivo contraste entre dos sistemas o universos muy diferentes. En el sistema pasivo, la información permanece exactamente donde ha sido depositada, y nosotros la movemos como deseamos y de acuerdo con las reglas que queremos¹⁴; por ejemplo, las reglas de la lógica o de las matemáticas. En el sistema activo, la superficie y la información permiten que ésta se organice ella misma de alguna manera; por ejemplo, en pautas o secuencias.

La importancia de esta diferencia entre los dos sistemas se debe a que, virtualmente en todos nuestros sistemas de información hemos empleado el modelo pasivo. Almacenamos información de una manera pasiva y la movemos luego de acuerdo con ciertas reglas. Todos nuestros sistemas de pensamiento se fundan en este modelo [sic]. Cada vez parece más probable que el cerebro no trabaje en absoluto así, sino como un sistema autoorganizador en el que la información se organiza ella misma en pautas (p. 79)

Las pautas, en opinión de De Bono, mueren por atrofia. Esto plantea el problema ulterior de que el establecimiento de una nueva pauta sobre esta zona inerte no parece realmente posible si no es a costa de enormes esfuerzos. Piénsese en las implicaciones que tiene lo que acabamos de decir en el campo educativo, especialmente cuando la base es un aprendizaje negativo, tanto desde el punto de vista de la cognición como de lo emocional. Sin embargo, también se aprende adecuadamente gracias al interés contenido en las propias pautas, con lo que coincide con Marina en su efecto movilizador. Este interés se suscita si existe una rica red de conexiones alrededor de un tema cualquiera: da la impresión de estar hablando de una *competencia umbral*, por debajo de la cual no existiría automotivación pero que, cuando se alcanza, dispara en progresión geométrica la capacidad de aprendizaje: *Se presupone que éste uno de los fines de la educación: construir una masa de interés, por ejemplo en literatura, de manera que aquél se mantenga por sí solo en lo sucesivo.* (p. 162).

Este mismo autor (1999: 19; 29; 39) vuelve sobre el tema: *La dificultad que presenta un sistema de pautas simples radica en que tendría que haber un enorme número de pautas para abordar sin problema todo tipo de situaciones (...). Pero el cerebro resuelve este problema de forma muy simple. Al igual que los ríos, los cerebros poseen zonas de captación grandes* (p. 39). Esta idea, a nuestro juicio, podría conectarse con los conceptos superordinados de Ausubel-Novak-Hanesian (1983)

Puente Ferreras (199: 200-212) expone la teoría de N. Herrman que intenta unificar los tres cerebros (reptiliano, límbico, neocórtex) con los dos hemisferios (izquierdo/ analítico; derecho/ sintético). Estas ideas han tenido un cierto éxito en algunos ámbitos educativos, y se basan en la explicación biológico-metafórica (valga el término): a partir de un cuestionario, se puede diagnosticar una serie de perfiles predominantes de los comportamientos, procesos y competencias cerebrales, según la zona cerebral que predomine (op. cit., 204-205):

- **cortical izquierdo (CI): el experto:**
 - Predominio de los aspectos lógicos y racionales; propensión a lo teórico y a la resolución de problemas.
 - Competitivo e individualista; procede por hipótesis y gusta de citar.
- **cortical derecho (CD): el estratega:**

¹⁴ ¡El ideal conductista!

- Original, gusto por el humor y el riesgo: sintético, imaginativo; integra por medio de imágenes y metáforas.
- Sociable pero discutidor; espíritu de empresa, artístico o de investigación.
- **límbico izquierdo (LI): el organizador:**
 - Introverso, emotivo, minucioso; conservador, fiel y ligado a la experiencia.
 - Secuencial; planificador; conduce más que colabora.
- **límbico derecho (LD): el comunicador:**
 - Extroverso, espontáneo, lúdico; integra por la experiencia y se mueve por el principio del placer.
 - Relacional, dialogante, bueno para la enseñanza.

Esto, si se llegase a probar desde el punto de vista de las bases biológicas sería todo un logro, pero el summum sería si se consiguiese integrar con los *seis sombreros* de De Bono (en nuestro caso, tratados sobre todo en su obra de 1999).

En todo caso, el pensamiento inconsciente debe de jugar un papel importante en la creatividad. Es conocida, en la obra de los personajes sobresalientes en cuanto a creatividad en cualquier campo, la existencia de un período de diez años entre la idea inicial y la solución última; en el ínterin, hay períodos más o menos largos de *incubación*.

Ya hemos dicho en el primer apartado de este epígrafe que la creatividad no puede darse *ex nihilo*: más bien contenidos y habilidades de pensamiento son interdependientes. Por otra parte, el pensamiento divergente parece estar más cercano a la resolución de problemas, y, por tanto, más ligado a la transferencia en los aprendizajes, que el pensamiento convergente¹⁵. Todo ello nos lleva a la enseñanza/aprendizaje de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en unos, permítasenos la expresión, *recipientes creativos*. Para lo cual las ideas del constructivismo van a resultar extraordinariamente útiles en el diseño de tareas en el aula. A pesar de lo dicho, nos tememos que no va a ser nada fácil que aflore la creatividad, ya que, como esos acróbatas que hacen girar muchos platos a la vez, debe resultar extenuante aprender al mismo tiempo un concepto, un procedimiento y una (o más) actitud en un envoltorio creativo mientras se trabaja en pequeño grupo. Y todo ello sin períodos de incubación más largos que un mes.

Y es que (De Bono, 1999: 27-34) uno de los problemas de la mente autoorganizada es que está preparada para ver sólo lo que está preparada para ver (y esto pretende no ser una tautología). De aquí que se intenten técnicas para el cambio de las percepciones: en nuestro caso, una presentación de materiales *relativamente desordenados* en el aula, un espacio conocido pero algo diferente al habitual, la posibilidad de moverse con cierta libertad, la posibilidad de realizar variantes sobre los trabajos propuestos, y también el fomento de la iniciativa para ensanchar el campo de autoinformación a partir de materiales exteriores. Con ello queremos evitar el efecto conocido como *einstellung* (=habitación) desde los trabajos de la Gestalt: cuando

¹⁵ Volvemos a De Bono (1999: 57): *Damos por sentado que a medida que conseguimos más y más información y nos acercamos al estado del conocimiento total, la necesidad de pensar disminuye. Por el contrario, esta necesidad aumenta porque tenemos que entender la información.*

alguien se acostumbra a resolver un problema de una manera determinada, se insiste de forma automática en el mismo método aunque hayan cambiado las condiciones. Pero de aquí (y permítasenos otro neologismo) al *insight*, o comprensión súbita, la distancia puede ser abismal.

Aquí es donde entra el pensamiento lateral (De Bono, 1999: 93 ss.): hemos reiterado varias veces, a lo largo del presente capítulo, que los expertos en creatividad aseveran que no se puede ser creativo si no se ejercita. Pues bien, este autor describe, de manera casi *geográfica*, cómo el pensamiento lateral ayuda a la creatividad: se trata de *tomar un atajo* en las rutas de pensamiento habitual, de forma que acortamos el camino hacia la solución propuesta, o bien encontramos nuevas posibilidades dentro de la tarea. Es por ello que De Bono afirma que en sus técnicas puede darse tanto el pensamiento convergente como el divergente (op. cit., 99). Por ello alude a la *lógica del agua*, o de la percepción, frente a la de *la roca*, o de procesamiento (algorítmico). La clave está en *lo que podría ser*, y no sólo en lo que tenemos delante, pasito a pasito. Desde luego, este complejo asunto se ve mediatizado por nuestras percepciones, tan individuales como el entramado de pautas que cada cerebro ha ido construyendo, si bien debe de haber procesos biológicos de construcción de pautas semejantes en todos los seres humanos.

Los seis sombreros (ibid., 1999: 127-137) nos ayudan a delimitar partes de nuestro cerebro que analizan la realidad bajo prismas diferentes, y casi siempre complementarios, pues se alinean de dos en dos, de tres en tres, o incluso más. Siguiendo la descripción de este autor:

- **Sombrero blanco:** neutro, transmisor de los datos y la información pura (si hablásemos de funciones del lenguaje, nos referiríamos a la denotativa).
- **Sombrero rojo:** sentimientos, intuición, presentimientos y emociones.
- **Sombrero negro:** juicio crítico, cautela, previsión de errores.
- **Sombrero amarillo:** Factibilidad, búsqueda de posibilidades con base lógica.
- **Sombrero verde:** Pensamiento propiamente creativo; ideas adicionales, provocación (entendida como un experimento mental: cf. pp. 215 ss.; es una forma de introducir inestabilidad en los estados estables que poseen los sistemas autoorganizados. No anda lejos de conceptos constructivistas como el desequilibrio piagetiano o la ZDP de Vygotsky). La provocación pretende ir más allá de las meras hipótesis si entendemos éstas como sólo racionales.
- **Sombrero azul:** controla los procesos. Es una especie de yo ejecutivo, en palabras de Marina, o de memplex que filtra y procesa a los otros sombreros. Implica metacognición.

¿Cuáles de estos *sombreros* serían útiles en la parte empírica de nuestra investigación? En realidad, todos, ya que en un trabajo en pequeño grupo cada uno de sus integrantes puede especializarse, por así decirlo, en un tipo de juicios sombreriles complementarios. Incluso cada alumno, individualmente, puede jugar con más de uno. Pedirlo desde el docente quizá sea excesivo, pero fomentarlo en tanto en cuanto se detecte su aparición nos parece perfectamente posible.

En resumen, ¿cómo, pues, conseguir un cierto grado de creatividad uniendo estos conceptos con los materiales de aula? Los autores consultados proponen una serie

de técnicas y describen algunos programas propiamente creativos para resolver problemas y mejorar formas de razonamiento y argumentación. Sin embargo, Puente Ferreras (1999: 277) afirma:

Psicólogos y educadores están de acuerdo en señalar que uno de los objetivos principales de la educación debiera ser el entrenamiento de habilidades de pensamiento (resolución de problemas, razonamiento y toma de decisiones) Se suele afirmar que, en la medida en que estas habilidades están entrenadas, se garantiza el éxito del sistema educativo. Un análisis detallado de los programas a nivel de escuela muestra que este propósito frecuentemente se queda en letra muerta.

Y es que se produce una serie de restricciones, ya mencionadas anteriormente, que dificultan su tratamiento en el aula. En todo caso, reseñaremos algunos de los programas que nos han interesado especialmente para nuestro estudio, como el de **enriquecimiento instrumental**, de influencia vygotskyana, basado en la premisa de que la biología no lo predetermina todo, de suerte que un hábitat programado enriquecedor será estimulante. O, el **Cognitive Research Trust**, más conocido como **CoRT**, ideado por De Bono y que recoge influencias de la Gestalt: se pretende ampliar los horizontes de pensamiento, así como su mejor organización; al mismo tiempo, se intenta fomentar la interacción mediante debates y discusiones, y se procura estimular la producción de ideas y su evaluación. Representamos esquemáticamente la estructura de una lección CoRT, ya que hemos aplicado algunos de sus requisitos a nuestras investigaciones:

- **PNI**: Positivo/ Negativo/ Interesante: se trata de no cerrarse a un solo punto de vista, aquél que nuestras pautas favorezcan. Por tanto, es necesario otear lo bueno, lo malo y lo que en principio nos resulte sorprendente.
- **CTF**: Considerar Todos los Factores (= no dejar ninguno). Esto podría parecer paradójico a alguien no versado en temas de creatividad. Sin embargo, ya hemos reseñado en más de una ocasión en este capítulo la imbricación profunda entre contenidos y técnicas. Si se nos permite abundar más en este tema, diríamos, como ejemplo, que difícilmente puede ser creativo en ajedrez un jugador que apenas domine los rudimentos de esta actividad.
- **CyS**: Consecuencias y Secuelas: hay que saber prever futuros posibles (recuérdese la retroducción de Peirce, tratada anteriormente).
- **PMO**: Propósitos, Metas y Objetivos: es necesario buscar las intenciones que se encuentran por detrás de las acciones. Hay que preguntarse por qué y para qué.
- **PB**: Prioridades Básicas: Deben seleccionarse las ideas, factores, objetivos y consecuencias que se consideren más importantes.

Excepto CTF, imposible en unos alumnos que no pueden ser expertos en el tema (aunque, como veremos en el próximo capítulo, se les va a pedir precisamente eso mediante la simulación) procuraremos trabajar, también en pequeños grupos, como indica De Bono, los restantes factores mencionados.

Otro de los autores que nos ha influido ha sido Resnick (en Puente Ferreras, 1999) quien parte de presupuestos constructivistas, tanto piagetianos como vygotskyanos. Es un programa ligado a la inteligencia artificial, pero no creemos que

sea inadecuado para inteligencias naturales. Se estructura alrededor de tres componentes:

- **Dominio experto:**
 - Conceptos
 - Métodos heurísticos: deben tomarse las opciones más probables dentro de un conjunto posible, en lugar de trabajarlo sistemáticamente todo.
 - Habilidades: insistencia en el desarrollo de la metacognición.
 - Estrategias de aprendizaje variadas, de forma que cada alumno puede aprender según su estilo cognitivo.
- **Adquisición:** El hábitat de los aprendizajes ha de ser rico y parecido, de alguna forma, al presumible futuro del alumno¹⁶.
- **Intervención:** por ejemplo, lo que Resnick llama *aprendiz cognitivo*, que combina:
 - Contenidos
 - Método
 - Secuencia de las tareas
 - Atención al contexto social

Muñoz (1994) habla de cuatro tipos de programas para trabajar habilidades mentales: los específicos, los integrados, los curriculares y los transversales. Por ejemplo, el programa CoRT, al que nos hemos referido hace un momento, pertenece a los específicos, que en general buscan cultivar, bien la lógica, bien la intuición. Un ejemplo de programa integrado sería el **Proyecto Harvard**, que pretende analizar los fundamentos de los razonamientos, la comprensión del lenguaje, el razonamiento verbal, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento creativo.

En cuanto a los programas curriculares, y dentro del territorio español, se puede reseñar el **Proyecto de Filosofía 6/18**, coordinado por el profesor J. M. Terricabras. Comienza por la lógica, trabajando habilidades mentales que más tarde se aplicarán a la ética, la estética, la política o la vida cotidiana. Se desarrolla a lo largo de toda una vida escolar: entre los 6 y los 18 años, de ahí las cifras del título.

Los programas transversales pretenden recoger parcialmente aquellos aspectos de los programas integrados, específicos y/o curriculares para trabajar las habilidades creativas. Por ejemplo, Muñoz habla de su propio programa, el XENIUS, de incentivación creativa: se trabajan habilidades mentales dentro del ámbito de la creatividad, pero sin abandonar el currículum escolar. Se intenta fusionar las diversas concepciones de la creatividad, y se procura que ésta se constituya como un aspecto troncal de la programación escolar.

En cuanto a las técnicas creativas de trabajo en grupo, y aunque presenta un alcance que traspasa los límites de este trabajo, nos hemos fijado en la obra de Tejada (1997) de donde pretendemos extraer algunas posibilidades, sobre todo en cuanto al

¹⁶ Esto es realmente difícil en una materia de *letras* programada en principio para cualquier tipo de alumno. Nosotros lo intentamos resolver aludiendo al hecho de que los nuevos trabajadores serán trabajadores del conocimiento que manejarán grandes masas de información y deberán saber seleccionar la importante o relevante en cada caso.

brainstorm, el seminario, la técnica del escenario, el diálogo o debate público (para la clarificación de valores) y la resolución de problemas.

6.5.4. Una aproximación a la creatividad en la enseñanza obligatoria

El propio Tejada (1989) realiza una serie de observaciones interesantes, que intentaremos recoger en la parte empírica de nuestro trabajo, acerca de lo que es la creatividad en cuanto a proceso y acerca de las características que presentan las personas creativas. Centrado ya en lo escolar, y ligándolo con la didáctica, afirma (p. 10): *La concepción que se hace de la cultura parte de la realidad creada más que de la realidad que se está creando (...), facilitando así que la cultura objetiva dada se convierta en cultura subjetiva. No cabe duda de que la situación cambia cuando consideramos la cultura como una **realidad creativa**¹⁷ más que como una realidad creada.* Algo más adelante (p. 45) expone el modelo de Ferrández¹⁸ con el que, en síntesis, estamos de acuerdo: la cultura objetiva, tamizada por su desarrollo comunicativo tanto formal como no formal, produce una cultura subjetiva que es objeto de crítica. Dicha crítica se constituye en el motor de los procesos creativos, que afloran para intentar convertirse en nuevos valores culturales. Que lo consigan o no dependerá de que dichos valores (=memes, en nuestra acepción), sean aceptados por la mayoría del grupo social al que van destinados. Si esto es así, se convierten en la nueva cultura objetiva, con lo que el proceso vuelve a empezar...

Propugna, pues, este autor (ibid.), *la necesidad de introducir a nuestros alumnos en los problemas de la cultura que la humanidad debiera crear para sí misma, organizando una alianza con aquellas fuerzas que buscan nuevas soluciones y nuevas tareas.* Esta frase cobra, en el presente trabajo, todo su sentido si recordamos los capítulos II, III y éste que estamos redactando.

No confunde Tejada, sin embargo, creatividad con *expresividad*, sobre todo en los niños más pequeños, y en referencia a productos: claro es que resulta muy diferente una intuición expresiva irracional frente a una reordenación y reintegración condensada de lo que se ofrece. Por decirlo con un ejemplo, no es lo mismo realizar cuatro trazos sobre un lienzo que pintar abstracto. Esto debe ser tenido muy en cuenta en nuestra experiencia de aula, ya que podemos caer en la equivocación de considerar como creativos productos que no sean más que reorganizaciones sin sentido e intuitivas de los materiales.

Una serie de principios (op. cit., pp. 53-55) nos pueden ayudar a vislumbrar las características de las enseñanzas creativas:

- Flexibilidad
- Métodos indirectos
- Imaginación: fluidez, espontaneidad, asociación.
- Uso original de materiales e ideas.
- Favorecedoras del desarrollo de relaciones.

¹⁷ Las marcas en negrita son nuestras.

¹⁸ En su *Proyecto Docente para la Cátedra de Didáctica* de 1986; p. 113

- Integradoras
- Refuerzo de la autodirección y la autovaloración.

En la parte empírica de nuestro trabajo tomaremos estos principios como indicadores para constatar si la experiencia de aula puede ser falsable con respecto a ellos.

6.6. *Aproximación al error y su tratamiento didáctico*

¿Puede ser que, como en el caso del secuestro amigdalár, las técnicas creativas posean un atractivo que nos impida ver sus posibles yerros? Es posible. Aparte de los juicios de razonamiento (un procedimiento algorítmico para juzgar uno heurístico) poseemos la certeza, viendo la historia de los avances humanos, que la propia ciencia se nutre del error tanto como de los progresos de las generaciones precedentes.

De la Torre (1993) trata estos aspectos desde un punto de vista cognitivo, y alude a la intuición como una percepción que permite identificar rápidamente un objeto, acontecimiento o signo sensible a ella. Observa también una clara comprensión del significado que poseen las relaciones entre los elementos de un conjunto. Por otra parte, la intuición también puede ser concebida como imaginación: espacial o geométrica, metafórica (metáfora como guía heurística de reordenación de la realidad; cf. también Nonaka, en AAVV, 2000, tal y como aparece en el cap. II de esta investigación), y como imaginación creadora.

Es, pues, una *intelección que se nutre de inferencias catalíticas*, con el paso rápido de una proposición a otra, lo que se aproxima a la idea de conocimiento experto en inteligencia artificial. Se caracteriza por poseer poder de síntesis que unifica en un todo ordenado aquello que aparece como una amalgama indistinguible: ya estamos cerca otra vez del *insight*, esa capacidad de penetración cuyo funcionamiento exacto desconocemos.

Se da en todas las disciplinas y en todos los subsistemas: el sujeto que aprende, el docente que enseña, los materiales, los tipos de pensamiento que se utilizan... Además, es consustancial con el aprendizaje, y no sólo en cuanto a aspectos racionales, sino también desde lo emocional (op. cit., 57): *Si el conocimiento humano no se nos impone a través de los sentidos, sino que es reconstruido simbólicamente estamos dando entrada a lo subjetivo, emotivo y desviado [sic].* Sólo un programa convenientemente diseñado y evaluado puede minimizar el impacto de los diferentes errores que vayan surgiendo.

La diferencia entre una concepción negativa y una positiva de los errores en el ámbito de la didáctica tiene que ver con su consideración como producto o como proceso, respectivamente. En este segundo caso es en el que aparecen los factores creativos y constructivos: *La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje (...). Otra cosa es que veamos el aprendizaje, la formación,*

como un **proceso, en el que el carácter principal sea la indeterminación**¹⁹. En este sentido, el error acompaña inevitablemente al proceso. (ibid., 37).

De la Torre plantea el error como una especie de puente, y cree que debemos preguntarnos qué le indica al profesor, qué al alumno. Siendo así, nos encontramos ante una poderosa herramienta para diagnosticar. Por ejemplo, pueden indicarnos (y en esto encontramos reminiscencias de las teorías de Gardner) las diferencias de estilos cognitivos: *¿Qué sabe el profesor de las habilidades, destrezas, estrategias cognitivas, procesos, actitudes...aprendidas por el escolar durante su evaluación? ¿Qué valor le merece la percepción que el estudiante tiene sobre su propio progreso?* (op. cit., 91-92). Algo más adelante completa estas interrogaciones con una propuesta que hacemos nuestra (ibid., 98): *La intervención del profesor no es expositiva, ni explicativa, ni demostrativa. Se dirige a crear situaciones de aprendizaje, sugerir propuestas, promover retos, introducir reflexiones, incitar al autoaprendizaje... con objeto de que el alumno descubra por sí mismo las nociones o conceptos correspondientes a su edad o desarrollo.*

Se relaciona, además, con la resolución de problemas, ya que ilumina la toma de conciencia sobre las diferencias entre lo esperado y lo obtenido, lo que supone una tensión cognitiva que debe ser superada. Habría de suponer un factor comunicativo del discente con el docente, quien le proporcionaría la ayuda necesaria. Incluso tendría que ser un factor de cambio de percepciones, lo que redundaría en la reordenación de pautas que propugnaba De Bono (1999; cf. supra).

No se agota aquí este aspecto. Desde un punto de vista más cercano a la psicología cognitiva, De la Torre analiza exhaustivamente el alcance del error en el ámbito escolar, rastreando las diferentes concepciones que existen sobre el mismo, y que van desde la idea de algo a evitar a su consideración como signo de progreso interactivo, pasando por la representación como progreso ya explicitada anteriormente. Plantea también la bondad de la interacción social vygotskyana como motor de mejores aprendizajes. Y es exhaustivo al tener en cuenta una constelación de aspectos como la consideración del error, su enfoque conceptual, los roles respectivos de profesor y alumno, las metodologías distintas para subsanarlo, a partir de las diferentes concepciones (positivista, constructivista); e, incluso, estudia los diferentes modelos y estrategias docentes para ver cómo encaran este problema. Él mismo propone un método de análisis (cf. p. 130: MADE = *Modelo de Análisis Didáctico de Errores*), tridimensional, completo y, a nuestro parecer, riguroso.

6.7. Resumiendo...

En el presente capítulo hemos sobrevolado los aspectos emocionales de la inteligencia, deteniéndonos especialmente en aquellas características que más se acomodaban al tratamiento que pretendemos dar a nuestra investigación. Partiendo de las bases biológicas, hemos intentado argumentar a favor de una educación en inteligencia emocional, especialmente en cuanto a la facultad clave, a nuestro parecer, que es la empatía. Ésta debe constituirse como la piedra angular de las relaciones en el trabajo en grupo. Hemos procurado no descuidar la reflexión sobre los propios

¹⁹ Los caracteres en negrita son nuestros.

sentimientos, pensamientos, palabras y acciones, así como la capacidad de innovar sobre la base de buscar nuevas ideas a partir de una amplia variedad de fuentes, lo que debería redundar en soluciones más originales y creativas a los problemas didácticos presentados. Ésta ha sido la aportación de Goleman.

Nuestro análisis de los deseos y expectativas nos ha llevado a pensar que pueden ser enmarcados en construcciones culturales mayores, tal y como indica Marina. Es, por otra parte, el *flujo*, una manera de sumergirse en el entorno y en la actividad que procuraremos que se recree en el aula, pues presenta características extraordinariamente favorecedoras de los aprendizajes.

Por último, nos hemos detenido a considerar algunos aspectos sobre la creatividad, tanto desde puntos de vista más racionales como desde ángulos más emotivos, siempre con la reserva de no dar por buenos los efectos creativos que no hayan sido tamizados por el juicio crítico y también, por qué no, por la intuición docente. Se han analizado algunos programas sobre la creatividad, y se han expuesto argumentos a favor de tener en cuenta los factores de error inherentes a todo proceso humano.

Nos aprestamos, a partir de las páginas siguientes, a considerar el universo lúdico como motor de aprendizajes.

7. Juego, Simulación, Rol

7.1. Introducción.....	137
7.2. El juego: algunas precisiones. La Teoría de Juegos.....	137
7.3. Homo ludens: el juego como origen antropológico de la cultura.....	141
7.4. El juego entre la Biología y la Psicología Evolutiva. Aspectos curativos.....	143
7.5. Sub specie ludi: de la teoría general al contexto de aula.....	145
7.6. Simulación: definición, referentes y posibles aplicaciones didácticas.....	146
7.7. Aplicación concreta de los conceptos ‘juego’, ‘simulación’, ‘rol’ a nuestra investigación:	148
7.8. Breve resumen	150

7.1. Introducción

En el presente capítulo vamos a aproximarnos, desde diferentes perspectivas, a los conceptos arriba mencionados. Partiremos de los aspectos más generales (antropológicos, propios de la Teoría Sistémica, sociológicos, psicológicos, etc.) hasta derivar en las aplicaciones didácticas posibles y, dentro de éstas, en la opción que hemos tomado para la presente investigación.

Se trata, pues, de un campo heterogéneo, en el que nos hemos nutrido de fuentes diversas: para los enfoques sistémicos hemos tomado a Pérez González (2001), Saegesser (1991) y diferentes trabajos recogidos en Saunders-Percival-Vartiainen (1996). Desde un punto de vista antropológico, es ya absolutamente clásica la obra de Huizinga (1995, en nuestra edición). Si nos atenemos al campo de la psicología clínica y la psiquiatría, resulta interesante el libro de Terr (2000). En cuanto al ámbito de las aplicaciones didácticas, se han estudiado las obras de De la Torre (1997, 2000), la propia Saegesser (1991), Moor (1981) y la monografía de la revista *IBER*, nº. 30. Otros artículos, e incluso conferencias no publicadas, serán reseñados oportunamente en su contexto.

7.2. El juego: algunas precisiones. La Teoría de Juegos

Ferrater Mora, en su *Diccionario de Filosofía*, realiza un recorrido por los diferentes sentidos del término. De sus observaciones reseñaremos los referentes que consideramos más importantes para realizar un croquis general desde el punto de vista del léxico filosófico:

- **Juego como impulso lúdico:** siguiendo a Schiller, el juego actuaría como una síntesis entre el espíritu de la forma y el instinto sensible. Como se ve, algo más que lo puramente animal.
- **Juego como energía biológica ‘sobrante’:** Idea muy extendida a lo largo del siglo XIX, y a comienzos del XX. Se pensaba que este exceso, canalizado de manera ‘superior’, llevaba al arte; de manera ‘inferior’, al deporte. Ya tenemos aquí dos conexiones no desdeñables con las ideas de Huizinga que expondremos algo más adelante. Una variante de la idea reseñada sería la de la capacidad del juego para divorciar el origen de los fines: su gratuidad.
- **Juego como actividad preparatoria para la vida:** Tanto en animales como en seres humanos. Se trata de una idea de *ensayo*¹. En nosotros este componente es importante.
- **Juego como una especie de ZDP que nos permite traspasar los límites impuestos por el lenguaje discursivo:** es la propuesta de Gadamer.
- **Juegos desde el punto de vista lógico y matemático:** Nos encontramos ya ante la Teoría de Juegos, que nos merece una consideración especial.

Pérez González (2001: 89-138 especialmente, pero con ramificaciones interesantes a lo largo de toda la obra) define la Teoría de juegos (p. 92) como *un*

¹ O, también, *vacuna*.

análisis matemático riguroso de los conflictos desde un punto de vista racional. Estudia la pugna de unos oponentes, capaces de pensar por su cuenta y de engañarse entre sí. Ante estas palabras, se podría deducir que nos encontramos muy lejos de una posible aplicación didáctica de ella, pero el autor añade, inmediatamente a continuación: *La racionalidad impulsa a los jugadores a encontrar una utilidad en el juego (...). La teoría de los juegos intenta abstraer aquellos elementos que son comunes y esenciales a muchas diferentes situaciones competitivas, y estudiarlas con métodos científicos.* Y esto podría parecer cierto, si nos atuviéramos a una de las bases de la misma: la de que los jugadores actúan en todo momento de manera racional.

Pero el propio autor (pp. 256-291) nos advierte de que, con la relatividad de Einstein, el principio de incertidumbre de Heisenberg, y otras teorías similares, las propias *ciencias duras* han vuelto a introducir lo que podríamos llamar el *factor humano*. Por ejemplo, el principio de exclusión de Pauli advierte de que no se pueden contemplar elementos físicos separadamente, sino siempre dentro de un sistema. El principio de complementariedad de Bohr permitía analizar la luz como onda o como partícula sólo desde el punto de vista del observador. Todos estos nuevos enfoques nos llevarían a la Teoría General de Sistemas, ya tratada por nosotros en el capítulo II.

¿Se amplía así la perspectiva, de manera que nos acercamos a otras ideas y conceptos más propios de las ciencias sociales, como hemos señalado anteriormente? Desde luego, pues como el propio Pérez González (2001: 261-291) sostiene, el ser humano es un sistema

- **Abierto**, es decir, en permanente intercambio con el entorno; por ende, es un ser activo.
- **Orientado por objetivos**: aquí topamos de nuevo con la concepción teleológica; nociones científicas actuales como *teleonomía*, *teleología del sistema*, *intencionalidad*, *propositividad*, *agencialidad*, etc., nos aproximan a esta idea. En todo caso, y como ya señalamos en el capítulo II, en nuestra opinión este estado teleológico es la consecuencia humana de la neguentropía: a fuerza de pretender orden, la vida se organiza hasta tal punto que llega incluso a prever. Y aquí nos volvemos a encontrar con nuestros viejos amigos, el lenguaje (como bisagra entre lo biológico y lo cultural) y los memes, que se configuran como el campo de juego simbólico de estas previsiones humanas a las que nos estamos refiriendo.
- **Multidimensional y relacional**: Multidimensionalidad implica la idea de que el todo es algo más que las partes, y, al mismo tiempo, de que las partes se interrelacionan jerárquica y orgánicamente entre sí. La importancia de lo relacional viene ligada al interaccionismo simbólico y a la puntuación semántica de Watzlawick (1994, 1997).
- **Complejo**: El paradigma de la complejidad, que se extiende a muy diversos ámbitos, recalca aquí en el ser humano en cuanto a tal, pero también podríamos traerlo a colación relacionándolo con el paradigma del mismo nombre aplicado a la didáctica (cf. cap. VIII).
- **Simbólico y axiológico**: esto se ha tratado profusamente en los capítulos II y III.
- **Con capacidades cogitativas-comunicativas, prospectivas-imaginativas y estratégicas-electivas**: con estos conceptos se alude a las diferentes

capacidades de pensamiento (Pérez González no incluye el componente emocional más que muy tangencialmente, pero sí lo racional, lo lógico-analítico y lo narrativo), a la capacidad del lenguaje y, dicho de manera algo grandilocuente, la libertad (frente al determinismo).

¿Qué tiene todo esto que ver, en definitiva, con la idea de juego en Von Neumann? Pues que sus investigaciones ensanchan el concepto mucho más allá de lo que tradicionalmente se conoce por este término. Como se habrá podido observar, en estas dos últimas páginas hemos recreado de nuevo muchos de los argumentos ofrecidos en el segundo capítulo del presente trabajo. Refrescamos aquí la memoria del lector con la intención de que se observe que la Teoría de Juegos es consistente, desde el punto de vista lógico, con el enfoque sistémico del conjunto de la investigación. Al mismo tiempo, dicha teoría es útil para entender una dimensión humana fundamental (la relación interpersonal competitiva o colaborativa) que puede ser aprovechada para el diseño didáctico de un programa. Esta misma orientación nos conduce a todos los planteamientos educativos que se han reseñado en los capítulos anteriores.

El concepto de juego neumanniano se caracteriza en torno a los siguientes elementos² (Pérez González, 2001: 94-96):

- Un juego es una **situación** en la que se da una situación de oponentes entre dos o más jugadores (más adelante, nuevas investigaciones tendrían en cuenta la posibilidad de cooperación entre los jugadores);
- Intervienen, generalmente, **varios jugadores**: Cabe observar aquí que los jugadores no son necesariamente personas individuales: puede tratarse de un grupo (de múltiples tamaños) siempre y cuando se tomen las decisiones colegiadamente;
- Cada jugador ha de tomar **decisiones**, ya que existen otros jugadores o fuerzas (naturaleza, requerimientos simbólicos) que pueden, con su comportamiento, afectar al resultado que se persigue;
- **Las decisiones se toman sin conocer simultáneamente las de los otros jugadores**: Esto nos lleva a la idea de *incertidumbre estructurada*. En nuestra experiencia de aula, esta incertidumbre se hará patente a la hora de evaluar cada grupo los trabajos de los demás, pues debe existir entonces un reconocimiento de lo hecho por uno mismo y de la comparación con lo hecho por los otros grupos. Recordamos aquí que nuestra pretensión será la de competición entre grupos, mientras que habrá cooperación intragrupal.
- En todo juego hay un **resultado**: *El modelo de juego describe en detalle las principales recompensas que uno espera recibir y cómo se debería actuar para lograr el mejor de los resultados posibles* (Pérez González, 2001: 95).

Para jugar así, es imprescindible llevar a cabo una estrategia³. Siguiendo a Pérez González (2001: 106-107) la estrategia se define en torno a los parámetros siguientes:

² En cuanto a **partida**, véanse, del mismo autor, pp. 328 ss.

³ Superando, por cierto, los paradigmas militares sobre estrategia que se aplicaban a la economía hasta la aparición y desarrollo de la Teoría de Juegos.

- Asignación de un **objetivo a cumplir**: el más conveniente, claro, por lo que se organizarán los esfuerzos presentes en función de ese objetivo futuro.
- Se da una situación de juego con los terceros o con la naturaleza.
- Existencia de un cierto nivel de **incertidumbre**, centrada sobre todo en el desconocimiento de las acciones de los demás jugadores.
- Necesidad de **administrar recursos escasos** condiciona el hecho de plantear estrategias.
- Existencia de **varias alternativas de actuación** de la que dependen distintos resultados: en nuestro caso, cada jugador individual podrá optar por seguir las estrategias didácticas propuestas, o bien otras de su elección, y también por no seguirlas, con lo que entraría en conflicto con miembros de su propio grupo y con el docente; en un nivel intragrupal, los componentes podrían cooperar, ignorarse, entrar en dependencia de un *líder académico*, entrar en dependencia de un *líder informal*, etc. En relación con los materiales y el contexto de aula, así como también con los otros participantes, la posibilidad de alternativas, en nuestra opinión, favorece la creatividad.
- Es necesario **valorar las distintas alternativas** de actuación: esto implica el uso de **estrategias comunicativas** (cf. el subsistema de interacciones comunicativas en los modelos didácticos del capítulo VIII, correspondiente a *Bases y Fundamentos del Currículum*), lo que debería favorecer las **estrategias cooperativas intragrupales**.
- La elección de una alternativa es inherente a la **capacidad de anticipar** una decisión o un conjunto de decisiones. Para nosotros, esto tiene que ver con el uso de la metacognición (= *aprender a aprender*) favorecedora de los aprendizajes.
- Una vez elegida la alternativa, se procede a su **ejecución**, y, añadiríamos nosotros, a su **evaluación**. Pero, ¿Cómo decidir? El propio Pérez González (ibid., p. 121) nos muestra los elementos del modelo de decisión que deberían ser tenidos en cuenta:
 - Los **estados de naturaleza o situaciones dadas**: se trata de las variables del entorno y sus probabilidades de aparición. Desde el punto de vista de un discente, se trataría de su propio grupo, el contexto aula en que trabajará, los materiales y recursos que le serán ofrecidos.
 - **Acciones** (estrategias, opciones o líneas de acción): Se trata de las alternativas posibles que pueden seguirse, como hemos apuntado hace un momento.
 - **Resultados o consecuencias**: se trata de los valores condicionales que dependen de la realización de los sucesos asociados a la estrategia elegida. En Teoría de Juegos existen escalas de valores (p. ej., el teorema de la utilidad esperada del propio Von Neumann y de Morgenstein). Nuestras pretensiones son mucho más modernas: **nos conformamos con la asignación de valores intersubjetiva que nacerá de los valores asignados a los distintos cuestionarios que se propondrán a los alumnos (cf. anexo final)**. Ellos deberían servir para conocer el grado de valor de las decisiones (i. e., de los propios aprendizajes, y también el valor asignado a la experiencia) por parte de los agentes intervinientes en el programa.

Von Neumann tiene en cuenta la necesidad de conocer las reacciones de los posibles competidores. En nuestro caso, la estrategia debe ser, sin duda, didáctica, tanto desde el subsistema de objetivos, contenidos, medios, etc., como (y ahora es lo que nos interesa) desde el subsistema de agentes educativos. Por lo tanto, y siguiendo en los términos de esta teoría, lo que se da en el fondo es un juego de estrategia de información incompleta: cada participante individual conoce los materiales, los objetivos explicitados por el profesor, los medios de que dispone. Conoce parcialmente a sus compañeros de grupo y también a algunos de los otros grupos, pero desconoce las interacciones que se producirán en éstos y en el suyo propio. Sin llegar a una asignación de variables cuantitativas para todos los ámbitos, sí que hemos pretendido, en la confección de nuestros diversos cuestionarios, poder colegir una idea neumanniana de lo que vaya a suceder en el aula.

Otra de las nociones importantes en la Teoría de Juegos se refiere a las definiciones ‘Juego de suma cero’ y ‘Juego de suma distinta de cero’. En el primer caso, por decirlo de manera muy esquemática, cuando alguien gana es porque otro pierde. En el segundo caso, todos los jugadores tienen la oportunidad de obtener resultados favorables a partir de la relación con los demás jugadores. Aplicado a nuestra investigación, se da juego de suma cero cuando se evalúa finalmente alguna de las dos macrotareas, bien el mural de historia de Grecia, bien el relato referido a civilización romana; pues, en ambos casos, las puntuaciones asignadas por todos los sujetos intervinientes establecerán una jerarquía en la que algún grupo saldrá ganando, mientras que otros *perderán*⁴. Dentro de cada grupo, sin embargo, se darán estrategias de juegos de suma distinta de cero, ya que precisamente lo que se pretende es que se generen opciones a partir de un nivel básico, que sería el del aprendizaje de los conceptos superordinados de Ausubel más la interacción grupal adecuada.

7.3. *Homo ludens: el juego como origen antropológico de la cultura*

Huizinga escribió, hace ya setenta años, esta monografía que se ha convertido en punto de referencia para todo estudioso del fenómeno del juego. De hecho, viene citada en todos los otros manuales trabajados en este capítulo, y también en los artículos que reseñaremos. Es, por tanto, una obra clave para los aspectos que nos ocupan, por lo que pasamos a reseñarla de manera exhaustiva.

El enfoque de este autor es cultural, a diferencia de algunas concepciones que hemos apuntado en el apartado /A/ del presente capítulo. Huizinga (1995) comienza delimitando la noción de juego en torno a los siguientes términos:

- El juego es más viejo que la cultura: los mamíferos ya lo realizan⁵. Estamos hablando, pues, de una estructura intermedia entre ‘instinto’ y ‘espíritu’

⁴ De todas formas, no es nuestra pretensión exponer públicamente *resultados comparativos* de los trabajos; más bien presentaremos sólo trabajos para ser evaluados.

⁵ En este sentido, como veremos en el siguiente apartado de este capítulo, Terr (2000: 33) afirma: *El juego enseña a los animales a comportarse dentro del grupo, a marcar su territorio, a controlar su propio cuerpo y a anticipar los patrones que establecerán un ritual fructífero de apareamiento,*

(recuérdese la tradición germánica de este autor, al referirnos a estos términos):

- *Ningún análisis biológico explica la intensidad del juego, y, precisamente, en esta intensidad, en esta capacidad suya de hacer perder la cabeza, radica su esencia, lo primordial* (p. 12);
- *La realidad 'juego' abarca, como todos pueden darse cuenta, el mundo animal y el mundo humano. Por lo tanto, no puede basarse en ninguna conexión de tipo racional, porque el hecho de fundarse en la razón lo limitaría al mundo de los hombres. La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo. Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. **No es posible ignorar el juego.*** (p. 14; las marcas en negrita son nuestras).
- No debe realizarse la ecuación 'juego = no serio', pues precisamente uno de los rasgos que lo caracterizan es el contrario: su seriedad. Esto no obsta para que exista un componente de sensación de bienestar positivo⁶.
- Juego implica **orden**, existencia de **reglas aceptadas**⁷ por todos; la única forma de saltarse las reglas es siendo creativos y, al mismo tiempo, aceptando el cambio los jugadores.
- Se da también la existencia de **ritmo y armonía**, lo que lo aproxima a los contextos de flujo relatados en el capítulo correspondiente a la psicología emocional.
- Se aproxima a contextos de **simulación**: *Pero el sentimiento de hallarse juntos en una situación de excepción, de separarse de los demás y de sustraerse a las normas generales, mantiene su encanto más allá de la duración de cada juego.* (p. 25). El espacio y el tiempo transforman su significación. En esto hay conexiones con el ámbito de lo mitológico, pero con la diferencia de que en el juego los seres humanos pueden influir sobre su destino final.
- El juego, pues, es una **acción libre** ejecutada *como si*. Puede configurarse como una **lucha** por algo o como una **representación** de algo.
- **No** tiene una **finalidad intrínseca**, según Huizinga. Nosotros no estamos de acuerdo del todo con esta afirmación, aunque es canónica en los manuales. Ciertamente, existen juegos que parecen faltos de objetivos (por ejemplo, un solitario de cartas). Sin embargo, nos parece que **se ha obviado el aspecto comunicativo: los juegos relacionan a sus intervinientes**, bien consigo mismos (como en el caso del solitario antes mencionado), bien con los demás.

Son múltiples las funciones que lo lúdico ha aportado a la cultura humana, según el propio Huizinga: desde el derecho, en donde los procedimientos jurídicos se llevan a término respetando escrupulosamente una serie de reglas, a la guerra (*Cualquier lucha vinculada a reglas limitadoras porta ya, por este ordenamiento regulado, los rasgos esenciales del juego, y se muestra como una forma de juego especialmente intensa,*

dominación y caza. Cuando los animales se convierten en ejemplares adultos, ya no necesitan aprender a través del juego, pero ello les mantiene flexibles desde el punto de vista del comportamiento.

⁶ Obsérvese aquí la conexión con las ideas de **flujo** abordadas en el capítulo correspondiente a la psicología emocional.

⁷ Cf. también Terr (2000, cap V). Por ej., *Como nadie quiere ser cabeza de turco en un juego, hay que iniciar un ritual para decidir quién desempeñará ese papel* (p. 110).

enérgica y muy clara [sic., p. 109]), o al propio conocimiento intelectual (por ejemplo, la resolución de un enigma no puede realizarse de manera exclusivamente lógica, sino también metafórica⁸), etc.

Estamos tratando, pues, con otro factor clave que explica, en parte, al ser humano, y que puede contribuir como motor de aprendizajes, ya que así ha actuado, según Huizinga, a lo largo de la historia.

7.4. El juego entre la Biología y la Psicología Evolutiva. Aspectos curativos.

Terr (2000) realiza un enfoque desde la psicología evolutiva, la psicoterapia y la psiquiatría, y nos ofrece una perspectiva en la que el juego puede actuar como válvula liberadora de conflictos:

En mis primeros estudios sobre personas traumatizadas descubrí un tipo de juego que nadie había definido o explicado anteriormente, un comportamiento que acabé llamando <<juego postraumático>>. Descubrí que los juegos de las personas traumatizadas se esparcen en nuestra cultura como las novelas de terror, el arte, el cine o la poesía.

Éste es un punto de vista que conecta con la catarsis aristotélica y que no está lejos de las ideas de Huizinga expuestas anteriormente, pero que añade un componente científico, dentro del campo de la salud. Ahora bien, no debemos desdeñar posibles efectos contraproducentes, como en el caso de que un juego de ordenador o un deporte practicado en exceso puedan absorber por completo a un ser humano. Debe, pues, ser posible una *descarga emocional sin correr grandes riesgos* (Terr, 2000: 31).

Partiendo de un enfoque en buena parte freudiano, se aporta la idea de que el juego acerca el principio de placer al principio de realidad, si bien una fijación exagerada del mismo se podría considerar una regresión hacia la infancia.

Además, el juego puede constituirse en una especie de ZDP vygotskyana: *Encuentro fascinante que cada una de las principales formas de juego consideradas hasta ahora impliquen jugar <<en la cuerda floja>>. Cada una de ellas establece un equilibrio entre perder el control y tenerlo todo pensado. Y, por tanto, cada una de ellas conlleva un atractivo que continúa hasta la madurez* (ibid. p. 58). El juego, es, por tanto, más que una realidad: es un estado mental, lo cual nos devuelve otra vez a las teorías sobre el flujo de Csikzentmihalyi.

El componente lúdico puede ayudar a formar determinados elementos de construcción del comportamiento, como, por ejemplo, la búsqueda de novedades, el deseo de evitar el daño (previsión, anticipación estratégica de consecuencias), la dependencia de la gratificación o la constancia. Esto puede relacionarse químicamente con cuatro elementos químicos cerebrales: respectivamente, dopamina, norepinefrina, acetilcolina y serotonina (Terr, op. cit., 68-69). Tenemos así un engarce entre aspectos culturales (¿incluso objetivos educativos deseables axiológicamente?) y las bases

⁸ Cf. Drucker (en AAVV, 2000), visto en nuestro capítulo II, al analizar la mentalidad empresarial japonesa creadora de metáforas.

químicas de nuestro organismo. No debemos, sin embargo, dejarnos seducir acríticamente por esto, ya que en el sistema humano existen muchos otros subsistemas interrelacionados que pueden transformar o modificar reacciones tan aparentemente conductistas. Aunque (crítica a la crítica) también es cierto que, por ejemplo, las niñas se cansan antes de juegos agresivos durante la primaria (¿condicionamiento biológico? ¿diferenciación de tipo cultural?).

El esfuerzo consciente y continuado es imprescindible para jugar bien. Esto nos conduce a la idea de que hay que poseer autodisciplina, además de cualidades, de que las capacidades de jugar mejoran gracias a dicha autodisciplina. Sin embargo, no debemos obsesionarnos con la competitividad extrema. Como afirma Terr (2000: 118): *Ganar a cualquier precio, aunque fascinante, contradice la regla número uno del juego: divertirse.*

¿Qué sucede, sin embargo, cuando se llega a la adolescencia, un período en el que los juegos infantiles han desaparecido, y los más propios de los adultos aún o han llegado? Según Terr (op. cit., 129), *Los adolescentes sufren presiones para dejar de jugar pero al mismo tiempo se ven atraídos por el lado peligroso de la vida o eligen perder el tiempo porque no saben qué dirección tomar. La mezcla de tentaciones para dejar de jugar y para ir demasiado lejos coloca al joven en un dilema que tal vez no resuelva hasta superada la veintena.* Esto es así porque los adolescentes, como aprendices de brujo que son, pueden oscilar entre el retraimiento excesivo y la temeridad.

Por otra parte, y de acuerdo con Piaget, la capacidad de pensamiento formal implica la capacidad de configurar escenarios mentales en los que una serie de personas pueden actuar como variables de un problema a resolver por parte del adolescente. Esto es especialmente palmario a la hora de analizar los grupos de adolescentes, como hemos visto en el capítulo IV. Un peligro que nos asalta ante esta capacidad de prever escenarios es el de uno o varios adolescentes que puedan, precisamente, prever un escenario para dinamitar la propuesta didáctica que ofrecemos. Y es que algunos desórdenes, entre ellos los de personalidad, pueden interferir con la lógica lúdica: por ejemplo, la ambivalencia, ya que la situación ‘juego’ implica ‘compromiso’ pues hay que obedecer unas reglas y tomar una serie de decisiones que pueden no tener vuelta atrás; el hecho de ser egocéntrico, radical o con problemas de socialización también puede interferir. Debemos conocer, por tanto, qué alumnos van a entrar en el aula, cuál es su historial, qué otras visiones nos aportan los demás profesores y sus propios compañeros (todo ello de manera *informal* y respetando al máximo los principios deontológicos) para poder prevenir la situación expresada anteriormente.

En todo caso, conviene aquí enunciar tres mecanismos curativos que el juego proporciona, y que Terr (2000: 188-194) denomina *abreacción*, *contexto* y *corrección*. A pesar de encontrarse más en el ámbito psicoanalítico que dentro de la psicología sistémica, las analizaremos con la finalidad de incorporarlas a nuestra experiencia de aula, pues presentan puntos de contacto con los mecanismos de la inteligencia emocional y la creatividad:

- La **abreacción** es un mecanismo narrativo mediante el cual es posible liberarse de las emociones construidas a partir de los conflictos internos o de las

experiencias con acontecimientos externos: *Jugando a nuevos finales, o correcciones, descubren que hay otras posibilidades para la siguiente vez, y, de hecho, que quizá no haya <<próxima vez>>* (p. 188).

- El reconocimiento de los **contextos** en que se ha tenido alguna experiencia también amplía el campo de visión de la persona implicada. Se trata precisamente de la idea de enfocar un conflicto desde diferentes perspectivas (como sugeriría De Bono) aplicando no sólo el pensamiento racional, sino también la imaginación: *La razón de un escenario imaginario es repasarlo dos o tres veces, incluido cada obstáculo que pueda anticiparse. De esta forma lúdica, podemos prepararnos para varias situaciones aquí y ahora. También es una manera de solventar nuestros puntos débiles de carácter, y, a ser posible, de corregirlos* (p. 192).
- La **corrección** suele producirse satisfactoriamente como consecuencia de las dos etapas anteriores, a veces incluso de una manera *inesperada*, ya que el nuevo contexto reorganiza las posibilidades.

7.5. *Sub specie ludi: de la teoría general al contexto de aula*

Saegesser (1991) nos ofrece un breve pero enjundioso manual en el que se parte de la definición y de algunos aspectos de la Teoría de Juegos, hasta llegar a la construcción y uso de un juego en la escuela y sugerir propuestas sobre los momentos más oportunos para introducirlos en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Esta autora será, pues, para nosotros, el punto de engarce entre la teoría y la práctica.

Una delimitación que no hemos realizado hasta ahora, pero que creemos oportuno señalar aquí, es la de los diferentes tipos de *juegos* a los que nos estamos refiriendo a lo largo del presente capítulo. En síntesis, estamos hablando de:

- **Juego *gambling* (=alea)**: Es el típico juego de azar en el que predomina el factor suerte. No es propio de nuestros trabajos.
- **Juego *play***: Es aquel en el que se manifiesta una actitud meramente lúdica, sin que importe la existencia de una competición exterior. Nosotros creemos que se correspondería con la parte de nuestra investigación relacionada con el *flujo* y la *creatividad*. Lo fundamental aquí es la dimensión de apertura del individuo hacia el entorno, su interés por explorar, manipular, y también por *conductas que no son directamente observables, como la reflexión y la investigación en los humanos* (p.36). Se caracteriza también, según Saegesser (op. cit., p. 38) por estar intrínsecamente motivado. Desde el punto de vista del docente (cf. cap. VII de Saegesser), se favorece el contexto *play*
 - Creando una ilusión verosímil para los participantes: por ejemplo (cf. anexos finales) transformando el aula en una *empresa de servicios culturales* que recibe encargos que debe llevar a cabo.
 - Dejando elegir a los participantes los distintos roles que puedan llevar a cabo; nosotros hemos optado por mostrar las diferentes formas de trabajar en grupo, de manera que existía un cierto margen para elegir.
 - Fomentando la confianza de los participantes en la resolución de los problemas y en el desarrollo de sus propias capacidades, corrigiendo

(que no limitando) sólo aquellas actitudes que no estén encaminadas hacia los resultados finales.

- Manteniendo el grado de incertidumbre necesaria para que exista la sorpresa, ya que lo contrario mataría el espíritu lúdico casi antes de iniciarse la experiencia.
- **Juego game** (pp. 20-30): Éste es el otro ámbito que nos interesa de cara a nuestra investigación: *Se trata de un juego de cooperación y/o de competición entre adversarios/compañeros, que obedecen unas reglas precisas y persiguen uno o varios fines* (p. 20). En principio, este tipo de juegos se estructura en torno a dos dimensiones: el grado de *interdependencia* de los participantes y el grado de *convergencia/divergencia* de sus intereses. En cuanto al grado de interdependencia, es máximo en los juegos de suma cero, como hemos visto anteriormente, si bien en este mismo tipo de situaciones puede darse una estructura en la que lo más remunerador para los diversos participantes sea cooperar (por ej., en el famoso *dilema del prisionero*, cf. pp. 23-25). Quede claro que, como ya se ha advertido, no es nuestra intención profundizar en las posibilidades matemáticas de esta teoría: de lo que se trata es de observar qué patrones nos indican las diversas posibilidades matemáticas y lógicas. Como la propia Saegesser (ibid., p.30) señala, estas estructuras pueden verse alteradas por muchos factores a partir de $N=3$, cosa que es, precisamente, nuestro caso ($N=4$); por otra parte, las redes de comunicación que se produzcan en el juego alterarán también las tomas de decisiones lineales, ya que se van introduciendo continuamente nuevos factores.

Una vez analizados los elementos más determinantes, en nuestra opinión, del término *juego*, pasamos a tener en cuenta la idea de *simulación*, muy centrados ya en el ámbito didáctico.

7.6. Simulación: definición, referentes y posibles aplicaciones didácticas

Millán⁹ (en Torre, coord., 1997: 9-12) define este concepto como *la representación del comportamiento de un sistema por medio de la actuación de otro [más simplificado]*. El objetivo que se pretende es el de estudiar el comportamiento de un sistema y medir indirectamente sus propiedades. Su razón de ser estriba en que (op. cit., p. 12) *se aplica a los fenómenos sociales ante la imposibilidad de reproducirlos y poder hacer una observación directa. En cualquier situación social interviene un número tan grande de variables que resulta difícil, por no decir imposible, manipularlas y reducir las en un entorno acotado.*

Las características básicas de la simulación son, según esta autora (ibid.) las cuatro siguientes:

⁹ Seguimos de manera casi literal sus explicaciones, pues nos parecen excelentes y totalmente ajustadas a la línea de nuestros trabajos.

- Observación del mundo real para reproducirlo
- Representación física o simbólica del mismo
- Acción sobre la representación; aquí es muy importante la interdisciplinariedad.
- Efectos que se producen sobre el aprendizaje.

Como finalidades más importantes de la simulación, se señalan:

- Capacidad para imaginar y representar la realidad futura.
- Ensayo de estrategias para enfrentarse a la realidad
- Aprendizaje de toma de decisiones
- Aprendizaje para la resolución de problemas.

Esta estrategia posee unas indudables ventajas, pero también inconvenientes; reseñamos ambos de manera comparativa en la siguiente tabla:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Se experimenta sobre sucesos que no se podrían comprobar de otra manera	Se puede confundir el modelo con la realidad
Se aprende a planificar ante contextos ordenados e inciertos	Los docentes pueden no facilitar una ZDP adecuada ante el problema
Se promueven técnicas creativas para la resolución de problemas	Posibilidad de excesos en cuanto a <i>juego play</i>
Se simulan los peligros sin tener que padecerlos realmente (función <i>vacuna</i> , según nuestra terminología)	Problemas demasiado alejados de los discentes
Permite la toma de decisiones	Posibilidad de decisiones erróneas a partir de aprendizajes de Conceptos equivocados
Aumenta la motivación discente	
Permite a los alumnos elaborar conclusiones propias	
Favorece la retroalimentación constante, inhibiendo los errores graves y aumentando la sensación de seguridad	
Facilita los análisis de los problemas y la capacidad de distinguir los elementos principales de los secundarios	

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes de las estrategias de simulación

La simulación no es unívoca, sino que comprende una serie de modalidades, entre las cuales pueden destacarse las cuatro siguientes:

- **Estudio de casos:** se trata de una descripción simplificada de una situación que debe solucionarse. Es muy importante seleccionar la información fundamental de la accesoria.
- **Juego de rol:** Los participantes asumen una serie de papeles a partir de unos elementos dados.

- **Simulación a través de juego:** Modalidad más estructurada. *Se intenta representar la esencia de una situación, colocando a los jugadores en diversos grados de rivalidad y cooperación(...). El interés está en comprender los procesos de toma de decisiones que incluyen elementos cuantitativos y cualitativos (p. 11).*
- **Simulación a través de la máquina:** Desarrollo de la simulación en relación con la teoría matemática.

Si suponemos una gradación, de menor a mayor grado de abstracción, entre las cuatro posibilidades que acabamos de señalar, nuestra experiencia pretende ser del tercer tipo, ya que comprende el estudio de casos (se deberá saber seleccionar lo importante de lo que no lo es) y los discentes jugarán un papel (= *trabajador de la sociedad de la información en un grupo-red*). Además, existe un proceso de toma de decisiones sobre los materiales y sobre la estructuración de los trabajos, proceso no exento de incertidumbres de todo tipo, incluidas las propias de los contextos de creatividad.

7.7. *Aplicación concreta de los conceptos ‘juego’, ‘simulación’, ‘rol’ a nuestra investigación*

Como hemos señalado reiteradamente a lo largo de las páginas anteriores, los conceptos *juego*, *simulación* y *rol* se constituyen como elementos esenciales en nuestra investigación. Ya desde el capítulo II del presente trabajo se ha visto que estamos asistiendo al nacimiento de una nueva sociedad informacional en la que las redes de todo tipo (laborales, políticas, interpersonales) van a ser el elemento clave.

Por otra parte, parece ser que entre los rasgos distintivos de la personalidad (cap. IV, V y VI) se dan el de prever acciones y el de actuar combinando posibilidades, así como el de prever estrategias de actuación (cf. este mismo capítulo). Además, cuando tratemos (en el cap. VIII) sobre las *Bases y Fundamentos del Currículum*, y la *Didáctica* propiamente dicha, podremos comprobar que las estrategias de aprendizaje significativo por descubrimiento guiado, así como los enfoques cooperativos adquieren progresivamente mayor importancia teórica. Falta, pues, concretar los diversos rasgos expuestos. Es lo que pretendemos hacer ahora mismo.

Arbós (en Arbós-Candel-Hernández et alii, p. 7), entronca las posibilidades teóricas expuestas hasta este momento con posibles estrategias didácticas, al apuntar una serie de posibilidades en este sentido de los juegos de simulación:

- El discente debe **construir de forma activa sus aprendizajes**, tanto en referencia a las estrategias como en relación con los roles o papeles que va a jugar.
- La toma de decisiones constante tiene que ver con **mecanismos probabilísticos** (pero no exactos) a la hora de tomar decisiones y de evitar errores.
- El uso de estrategias cognitivas de amplio espectro favorecerá la **transferencia de aprendizajes**.

- Aumentan las posibilidades de **trabajo interdisciplinar** de las materias.
- Pueden mejorar algunos procesos de **memorización vivenciada**, lo que aumenta las posibilidades de aprendizaje significativo¹⁰
- Favorecen el **ritmo personal de aprendizajes y la atención a la diversidad**.

Ahora bien: todas las aproximaciones y definiciones de juego consultadas (excluyendo, quizá, las formulaciones más matemáticas de Von Neumann y Morgenstein) incluyen las características de actividad reglada, libre y de final incierto, así como el hecho de que los juegos se desarrollan entre una realidad ficticia y una cierta percepción de irrealidad. Cabe señalar, además, que se necesita el conocimiento de (Borja, en Torre, 2000:138) *una documentación, y exigen que los participantes jueguen e improvisen papeles y situaciones utilizando como punto de partida un conjunto de elementos determinados*.

Otro aspecto a considerar que se da en nuestra experiencia es el de las interacciones y relaciones simbólicas entre los diferentes elementos intervinientes en el modelo didáctico que ofrecemos (cf. cap. siguiente):

- Entre jugadores:
 - Desarrollo de la **discusión argumentada**.
 - Fomento del **aprendizaje cooperativo**
- Entre jugadores y objetos simbólicos: en este caso los medios y recursos, es decir, los dossier individuales y la propia aula-biblioteca.
- Entre jugadores e ideas: dentro del esquema $E \rightarrow O \rightarrow R$, el *Organismo* discente puede operar con ideas complejas, en el sentido piagetiano.
- En relación con las ideas de Vygotsky, cabe señalar que estas estrategias crean ZDP, pueden activar funciones aún no maduras y permiten llevar a cabo tareas colectivas y cooperativas de planificación y dirección.

Hay una conexión **juego-resolución de problemas**, muy relacionada con el conjunto de nuestro marco teórico¹¹, pues los alumnos deberán:

- **Identificar lo que se expone y lo que se pide**; extraer conclusiones pertinentes, pues puede darse un resultado erróneo si se carece de los conocimientos (de conceptos, pero también procedimentales o incluso actitudinales);
- Debe **plantearse el problema correctamente**, en términos de análisis de elementos que intervinieren, y, en una segunda fase, de relaciones entre estos elementos. Más allá de esto, los materiales deben ser reconstruidos en grupo, lo que implica procesos de transferencia y de creatividad¹².

¹⁰ Hay que tener cuidado, como advierten Serrat y Rajadell, (en Torre, 2000) en no confundir aprendizaje significativo con aprendizaje por descubrimiento. Esta idea ya se encuentra, naturalmente, en Ausubel-Novak-Hanesián (1983).

¹¹ Cf. Serrat-Rajadell, (en Torre, 2000: 154-155).

¹² cf. Puente Ferreres (1991) y Tejada (1997).

- Los grupos crearán **planes de actuaciones propios** para solucionar el problema. A medida que se avance en los mismos, se irá comprobando la pertinencia de las hipótesis, mediante la adecuada **retroalimentación**.
- Se pueden incluso usar estrategias de **retrospección y retroducción**:
 - **Racionalmente**, fijando el modelo seguido y los pasos empleados.
 - **Intuitivamente**, partiendo de una solución ideal hipotética y, a partir de los recursos y procedimientos empleados, aproximarse lo más posible a ella.

Un aspecto que pretendemos no olvidar, por otra parte, es del de la relación entre juego y valores. Queremos decir con ello que, como veremos más adelante al tratar la didáctica específica de cultura clásica (cap. IX) nos encontramos ante el estudio de unas sociedades con valores muy deseables axiológicamente, en nuestra opinión, pero también ante disvalores realmente contundentes¹³.

En cuanto a la didáctica propia del juego dentro de las CCSS, hacemos nuestras las palabras de González Gallego (en IBER, nº 30, p. 16) al afirmar lo siguiente:

Cuando decimos <<simulación>> y cuando decimos <<juego>>, es decir, cuando nos referimos a juegos de simulación, estamos refiriéndonos a un tipo de estrategias didácticas que llega mucho más allá del pretexto, o de la fórmula, o del recurso técnico. Y es que la toma de decisiones, es decir, la resolución de problemas en el mundo de lo social, no puede resolverse únicamente con instancias lineales y direccionales. Necesita de métodos más complejos, más ricos, más vivos, más significativos.

Efectivamente, también Ferrández, como veremos en el próximo capítulo, al hablar de las bases y fundamentos curriculares criticará la linealidad excesiva y la obsesión (en términos de Gimeno Sacristán) por los objetivos operativos.

7.8. Breve resumen

En el presente capítulo hemos tratado los conceptos de juego, simulación y rol desde los ámbitos más teóricos hasta sus posibles aplicaciones didácticas y hemos visto, además, sus conexiones con el resto del marco teórico de la presente investigación.

De la Teoría de Juegos de Von Neumann y Morgenstein podemos entresacar una serie de indicadores como son la idea de que un juego se estructura como una situación en la que intervienen normalmente varios participantes que han de tomar decisiones. Dichas decisiones se suelen tomar sin el conocimiento de lo que hace el resto de participantes, de manera que siempre se produce un resultado. A partir de lo dicho, entramos en contextos de estrategias para cumplir objetivos, reducir la incertidumbre inherente a todo proceso de decisiones, administrar los recursos, que por definición son limitados, valorar y elegir entre diversas alternativas de actuación, y evaluarlas.

Huizinga (1995) nos ha proporcionado las bases antropológicas y la idea de que el origen de toda manifestación cultural puede partir del juego, entendido éste como **αγων** (=agon, cf. p. 46): un compendio de competición, fiesta e incluso acción sacra, en

¹³ Cf. nuestro propio trabajo de 9 créditos.

el sentido mitológico, que sería muy extenso de comentar, de otra esfera diferente, pero que es *tan* real, y a veces incluso *más* real, que el propio mundo en que nos desenvolvemos. Este autor destaca también su *gratuidad* aparente, aspecto que nosotros hemos intentado corregir, pues creemos que al menos contiene una finalidad, la de la interacción comunicativa simbólica entre los participantes y con la representación del entorno que éstos piensan que les rodea.

Se han tratado, además, cuestiones próximas a la psicología terapéutica e incluso a la psiquiatría, de corte freudiano, a través del comentario a la obra de Terr (2000). Nos han llamado la atención las conexiones entre juego y ZDP de Vygotsky, entre juego y *flujo*, y también el carácter narrativo de algunos juegos con fines de curación: los procesos de abreacción, contexto y corrección nos sitúan cerca de la catarsis aristotélica. Cerca, por tanto, de una, llamémosla así, *literatura curativa*.

Con Saegesser (1991) hemos pasado de la teoría general a los contextos de aula. A partir de su diferenciación (no original, pues ya se encuentra en otros autores) entre ***juego gambling, juego play y juego game***, hemos podido darnos cuenta de que tanto el *juego play* como el *juego game* poseen amplias concomitancias con el tenor general de nuestro marco teórico. El primero, porque nos aproxima a la psicología que hemos llamado emocional; el segundo, porque conecta con Von Neumann y con nuestro enfoque didáctico, como veremos justamente en el capítulo próximo.

Se ha analizado, después, el concepto de simulación y sus potencialidades didácticas, ya a través de obras de tipo educativo. Por último, nos hemos acercado a las posibilidades en cuanto a estrategias didácticas que poseen estos conceptos, lo que nos ha trasladado a contextos constructivistas de enseñanza-aprendizaje y a estrategias de resolución de problemas.

Será ya en el próximo capítulo el momento de enlazar todos estos aspectos con los fundamentos teóricos más potentes que podamos hallar dentro de las Ciencias de la Educación. Se intentará, así, el engarce entre estas ideas tan generales y la práctica concreta.

8. Aproximación didáctica a las Bases y Fundamentos del Currículum

8.1. Introducción.....	155
8.2. De la ‘Pedagogía’ a las ‘Ciencias de la Educación’	155
8.3. Didáctica y Currículum	161
8.3.1. Relaciones entre ambos términos	161
8.3.2. Justificación y delimitación de la Didáctica:.....	164
8.4. De los elementos nucleares del currículum a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje:	167
8.5. Un diseño curricular sin necesidades?	187
8.6. Apuntes finales:.....	188

8.1. Introducción

En este capítulo pretendemos realizar un recorrido de lo general a lo particular, partiendo de la dicotomía, creemos que ya superada, entre *Pedagogía y/o Ciencias de la Educación*. Pasaremos luego a estudiar qué es el *Currículum* y la(s) teoría(s) que éste entraña, y a delimitar la *Didáctica* como disciplina y su relación con él, lo que nos permitirá analizar los modelos didácticos más comunes y los diseños que van asociados a ellos.

Nos encontramos en un campo con múltiples aportaciones, si bien convergentes en la inmensa mayoría de los casos. En cuanto a epistemología y teoría de la educación, destacaremos los trabajos de Ferrández-Sarramona (1987) y Sarramona (1985, 2000). Para ese amplio cono que va desde lo más amplio en Didáctica (i. e., su estatuto como ciencia) a lo más concreto (v. g., los diseños de aula) hemos tenido en cuenta los manuales de UNED (1999, 2002, coordinados por Medina Revilla y Sevillano, en el primer caso, y por Sepúlveda y Rajadell, en el segundo). Ámbitos más próximos a los enfoques de NNTT, en lo que tienen de concomitante con nuestro trabajo, también serán revisados (p. ej., en Reigeluth, 2000). Consideramos, en este capítulo, capitales las aportaciones de Ferrández (en las obras citadas, y también en 1997a, 1997b y 1997c, así como en el número extraordinario que la revista **EDUCAR** le ha dedicado: como el Cid, venciendo en batallas más allá del tránsito). Otros autores (Colom, 1982; Basabé, Colom et al., 1983; Molina, 2001) completarán esta panorámica con respecto a la Didáctica.

No vendrá mal acabar esta introducción haciéndonos eco de las palabras de Snelbecker (en Reigeluth, 2000: 48): *Al comienzo de mi carrera me vi profundamente influido por un comentario parecido a éste: <<¿Por qué en ciencias como la física o la biología los investigadores actuales intentan exponer sus puntos de vista subiéndose a hombros de sus predecesores, mientras que en las ciencias sociales la gente parece que intenta presentar sus ideas pisoteando a sus predecesores?>>*. Estas palabras hablan por sí solas, y, desde luego, no es nuestro objetivo corroborarlas en lo más mínimo.

8.2. De la ‘Pedagogía’ a las ‘Ciencias de la Educación’

Comenzaremos este epígrafe con dos citas del mismo autor (si bien en el primer caso la autoría de la obra es compartida), que pueden clarificar la evolución de los términos en los últimos quince años. Pedimos excusas por la extensión de la segunda, pero creemos que vale la pena:

- *La diversidad de agentes y la diversidad de perspectivas son dos claras justificaciones para demandar el mantenimiento de una ciencia, la Pedagogía, que permita el análisis unitario de la educación(...). La acción educativa no puede ser el resultado exclusivo de elucubraciones subjetivas, sino que precisa considerar los conocimientos aportados por las distintas ciencias del hombre, para luego determinar pautas de acción.* (Sarramona-Marqués, 1985: 5 y 6 respectivamente).
- *Esta materia [i. e., la Teoría de la Educación] ha venido a sustituir a otras denominaciones como <<pedagogía general>>, <<pedagogía sistemática>>, o bien simplemente <<pedagogía>> (...). ¿El porqué del cambio? Se podrían dar muchas explicaciones de tipo*

epistemológico, ciertamente, pero a veces la historia se materializa por cuestiones mucho más <<pragmáticas>>(…). La verdad es que entre el profesorado de <<pedagogía general>> de finales de los años setenta se abrió paso la corriente anglosajona de considerar a la <<teoría>> de la educación como la fundamentación científica de la práctica educativa, en contraposición a la corriente germánica hasta entonces imperante de considerar la pedagogía como elaborada de normas derivadas directamente de la filosofía (...). Paralelamente se abría paso otro proceso, de origen francófono, de segmentación del saber pedagógico en una serie de Ciencias de la educación, cada una de las cuales analiza el fenómeno común de la educación desde perspectivas específicas: psicológica, biológica, filosófica, política, organizativa, etc. (Sarramona, 2000: 7).

Así pues, el cambio de nombre ha tenido que ver con un deslizamiento, no se sabe bien si del todo paralelo, hacia los rasgos más empíricos. No obstante (Ferrández-Sarramona, 1987: 65), la educación no puede dejar de ser especulativa, ya que muchos de sus problemas pertenecen al análisis axiológico. Por otra parte, multitud de conceptos educativos, como sucede en el ámbito ético a menudo, son reacios a someterse fácilmente al bisturí experimental. Y esto nos lleva a, citando los autores mencionados, pensar que *la diferencia con otras ciencias está en que éstas jamás tienen que resolver problemas de fines, que en nuestro caso son cuestiones esenciales* (ibid.).

Razonamiento parecido se encuentra en Colom (en Basabé-Colom et al., 1982: 148-149) cuando afirma

Estamos ante el grave problema científico con el que se enfrenta la teoría pedagógica. Me refiero a su imposibilidad, al menos hasta ahora, de formar un cuerpo único de teoría válida universalmente, o, lo que es lo mismo, no se puede hablar aún de una Teoría de la Educación como una Ciencia de la Educación por el mero hecho de que la educación es fruto de múltiples teorizaciones que tienen sus orígenes en concepciones filosóficas, ideológico-políticas, religiosas o científicas (...). De ahí, entonces, que, tal como ha sido denunciado, las teorías de la educación surgen del afán de sistematizar unos elementos educativos adecuados a la finalidad humana que se persigue sin estudiar, entonces, el objeto primordial de toda pedagogía: la educación y su fenomenología sin connotaciones de ninguna clase¹. En este sentido podría afirmarse que las teorías educativas, o al menos muchas de ellas, no son tales teorías educativas, sino, en todo caso, contextos definidores de lo antropológico en relación al fenómeno de la educación.

Molina (2000: 18-25) coincide con la visión que acabamos de describir, al tiempo que se muestra muy atenta a las implicaciones prácticas de la Teoría de la educación. Distingue (pp. 22-24) entre

- **Teorías filosóficas de la educación**, que se caracterizan por marcar la separación entre la teoría y la práctica y por la aplicación del método racional-deductivo para conseguir una visión de conjunto de la educación que pueda servir de orientación a la hora de emprender la acción educativa (p. 23). Estaríamos dentro del enfoque germánico que equipara Teoría de la Educación con Pedagogía General.
- **Teorías científicas de la educación**, que aplican la observación y la experimentación para acercarse al fenómeno educativo a partir del modelo de las ciencias físicas y naturales. Aquí habría una cierta identificación con la Teoría Tecnológica, si bien ésta es independiente del enfoque (positivista, hermenéutico o crítico) que se utilice.

¹ Si esto fuese *humanamente* posible, añadiríamos nosotros.

- **Teoría de la educación como síntesis de las dos opciones anteriores:** Se intenta acceder al fenómeno educativo desde múltiples perspectivas y comprensiones, aunando lo especulativo y lo empírico.

Esta misma autora asevera además que el conocimiento filosófico aporta a los agentes de la educación conciencia de sus actos, mientras que el científico procurará ofrecer una explicación de los fenómenos. Esto se realizaría analizando las diferentes variables o dimensiones de los mismos, y, conjuntamente, creando las hipótesis que nos puedan conducir a las leyes pertinentes. Pero en la línea de la última propuesta, y aún a riesgo de simplificar mucho, da la impresión de que, en la primera de las teorías que acabamos de exponer, prima el componente teórico de la ciencia (= la construcción de leyes), mientras que en la segunda se hace más hincapié en los aspectos inductivos. Lo cual no deja de ser, en nuestra opinión, una forma de separar excesivamente lo que serían dos caras de la misma moneda.

El propio Colom (1982: 85) afirma en otro momento que existe una función teleológica (*¿neguentrópica?*, aventuraríamos nosotros) esencial para todo sistema. Y siguiendo con este mismo autor, la educación puede estudiarse desde un enfoque sistémico que le sirva de entramado conceptual: se puede asignar una serie de valores a un conjunto de variables observadas y se puede, también, atribuir relaciones de interdependencia entre las variables. Sin duda, en el caso que nos ocupa, el sistema es probabilístico, y no determinista.

En esta misma línea, Sarramona-Marqués (1985: 11-22) mencionan una serie de rasgos que, a su parecer, caracterizan la pedagogía como ciencia, y que enumeramos sucintamente:

- **Provisionalidad:** las teorías son revisables en función de nuevos datos y/o de nuevas teorías con mayor consistencia lógica.
- **Sistematismo:** Interrelaciones inherentes a los conocimientos, que es lo que aporta sentido a las teorías. Existencia de modelos científicos que permiten concretar las relaciones explicadas (matemáticos, biológicos, analógicos, etc.).
- Explicaciones de los fenómenos:
 - Deductivas.
 - Probabilísticas.
 - Teleológicas
 - *Genéticas:* aluden a una evolución a partir de situaciones precedentes.
- **[Pretensión de] Objetividad,** entendida como intersubjetividad más que como lo neutral. Se encuentran aquí los autores mencionados más próximos a Popper que al verificacionismo del Círculo de Viena.
- **Existencia de un lenguaje propio:**
 - Asunción de los términos universales del lenguaje científico tales como *hipótesis, variable, teoría...*
 - Delimitación de áreas del saber en función de la naturaleza del conocimiento pretendido.

No podemos obviar (Ferrández-Sarramona, 1987: 43-58) que la Educación se configura como un subsistema dentro de un conjunto más amplio de sistemas sociales.

Esto implica una imbricación con el entramado económico, la configuración social, los sistemas de valores y las concepciones antropológicas dadas en un contexto concreto. Y así nos encontramos con diversas posibilidades de encajar la(s) Ciencia(s) de la Educación desde el punto de vista de la epistemología (cf. Ferrández-Sarramona 1987: 67-98; Colom, 1982: 134-146; Basabé, Colom et al., 1983: 102-158; Fernández Huerta en Rivilla-Sevillano, 1999: 56; Sarramona, 2000: 29-30) y de los criterios que utilicemos. Nosotros nos hemos decantado explícitamente en el presente trabajo por el enfoque sistémico en todos los ámbitos, de manera que una vez más haremos uso de él. En todo caso, la visión descrita en Ferrández-Sarramona (1987: 67-68) nos parece la más acertada, y la reproducimos sucintamente aquí. Los autores parten de la existencia lógica de cuatro posibilidades:

- Pedagogía como única ciencia de la educación: todas las demás disciplinas le están subordinadas en mayor o menor medida (posiciones /1/ y /2/ según el análisis de los autores mencionados)
- **Existencia de una serie de ciencias independientes entre sí pero que se encuentran en intersección, en parte, con las Ciencias de la educación. Como objeto formal específico de estas últimas se encontraría, evidentemente, la educación.**
- Posibilidad de que cualquier ciencia independiente, por el mero hecho de tener algún punto de contacto con la educación, sea considerada como Ciencia de la educación.

La postura marcada en negrita, que es la tercera en la obra citada, nos parece la que se aproxima más al enfoque de nuestro trabajo. Efectivamente, es el objeto formal de estudio lo que condiciona, a nuestro parecer, el estatuto propiamente científico. Al mismo tiempo, desde un punto de vista sistémico, la interconexión mayor o menor entre una serie de disciplinas está sin duda asegurada, si bien no deberíamos extender *ad infinitum* las afinidades, ya que dejaríamos de ser operativos. Por ello, y siguiendo a Colom (en Basabé, Colom et al., 1983: 110), aludiríamos a una Teoría General de la Relación que comprendería la coordinación, integración, optimización y (posible) universalismo como características epistemológicas claves. Si bien los términos son extensos, las posibilidades de interconexión entre ellos son claras. Dicha teoría de la relación humana (ibid., p. 125) comprende una serie de disciplinas que se conectarían entre ellas en forma de subsistemas y que deben ser tenidas en cuenta.

Así pues, da la impresión de que la filosofía, la política, la sociología, la psicología y la biología humana, en sus respectivas vertientes educativas, han de ser necesariamente consideradas como marco global². Esto es lo que hemos hecho en nuestro trabajo. Por otra parte, como estamos viendo en este apartado, y como intentaremos apuntalar en los siguientes, la Didáctica y la Teoría del Currículo y de la Instrucción (cuyas relaciones pasaremos a analizar de inmediato) deben proporcionarnos herramientas precisas sobre qué, cómo, cuándo, dónde, con qué medios, por qué enseñar; sin olvidar la importancia del acto educativo como acto de comunicación.

² Los aspectos económicos no se han tratado tan directamente, ya que resulta difícil señalar, en términos de Ferrández (2000: 21-25) cuánto pueda haber de *eficacia, eficiencia y/o efectividad*. En cuanto a lo organizativo, lo tendremos en cuenta al analizar más adelante el contexto concreto, si bien en el capítulo III nos hemos referido a la política educativa.

Y, lo que en el fondo es la metodología última de la investigación presente, en qué momentos, bajo qué condiciones y con qué criterios evaluar lo enseñado-aprendido. No podemos olvidar que existe una serie de disciplinas formales, como la epistemología, o la Teoría General de Sistemas, cuyo enfoque estamos utilizando, que vienen en auxilio de nuestras pesquisas. Y no debe desdeñarse el hecho de que, como una música lejana pero presente, otras disciplinas pedagógicas contribuyen también al conjunto, aunque sea de manera indirecta.

Vemos que, efectivamente, esta *Teoría de la educación* puede ser *teorizada* gracias a su consistencia lógica interna y a su capacidad de generar hipótesis científicamente aceptables. Ahora bien, ¿qué significa exactamente *educación*? ¿Cómo delimitar el término en sus componentes sustanciales? Procedemos a realizar un recorrido por las diversas obras bibliográficas consultadas con el fin de intentar acotar este entramado conceptual.

Comenzaremos diciendo que estamos de acuerdo con la exposición de Sarramona (2000: 29-30) en el sentido de que la educación es un subsistema que puede ser estudiado dentro de la Teoría General de Sistemas, y ello en una doble vertiente: en cuanto a sus relaciones con otras disciplinas, como acabamos de ver, y en cuanto a sus características internas, que incluyen de manera muy notoria los aspectos comunicativos (y su relación, precisamente, con la cibernética). Ello no obsta para que el término sea difícil de delimitar, ya que (ibid., pp 13-16) puede asociarse a *humanización* [sic], *socialización*, *axiología*, *inculturización*, *proceso inacabado*...

Por su parte, Ferrández-Sarramona (1987: 18-41) delimitan los conceptos básicos en torno a educación enumerando los siguientes aspectos: se trata de tener en cuenta los fines, sí, pero también los agentes y los contenidos materiales de la misma. *Educación* va ligada a *perfeccionamiento*, *medio para alcanzar las finalidades humanas*, *influencia dirigida de unos humanos sobre otros*, *intencionalidad y planificación*, *organización y ordenación propias*. Va unida también a *ayuda o auxilio para que el sujeto logre la mayor autonomía*, *favorecedora de procesos de individualización y socialización*. Además, *se trata de un proceso dinámico entre agentes*, *se presenta como inacabada por naturaleza*, *debe proporcionar los medios y ayudas para que el ser humano alcance sus metas*, *y el estado resultante de todo ello debe ser duradero, aunque no definitivo, y diferente del estado original*. Sus elementos constituyentes más definatorios serían *la actividad*, *la intencionalidad* y *el sistematismo*. En resumen,

Perfeccionamiento + formación + instrucción = Educación (p. 29)

Y todo relacionándose, en cuanto al educando, de manera que la cultura, los medios de comunicación y los intereses sociales se constituyen como un filtro de contexto social que influye y sobre el que, también en alguna medida, puede influir la visión del discente (Sarramona, 2000:16). Por otra parte, las prescripciones oficiales, los proyectos educativos y las prescripciones profesionales se configuran como un manto propio de la institución educativa que también pretende actuar sobre éste, en principio de manera planificada y respetando las interacciones comunicativas pertinentes.

Molina (2001: 61-90), en un manual clarificador, concuerda en apreciar dificultades a la hora de conformar el concepto: el término es polisémico, afirma, y dentro de él caben tanto la alusión a la realidad concreta como la especulación en el campo de los valores. En todo caso, da la impresión de que tiene que ver con una acción social y socializada en la que unos humanos influyen sobre otros para cumplir unas finalidades que se consideran axiológicamente deseables. No obstante (y tal y como hemos señalado nosotros en otros capítulos de este trabajo), puede hacerse mayor o menor hincapié en la instrucción de tipo informativo, el entrenamiento para mejorar las destrezas o la formación propiamente dicha en el sentido de construcción de la propia personalidad.

Por otra parte, cabe desentrañar cuáles son los límites biológicos para que se dé, y también si se produce *educación* (*aprendizaje*, desde el punto de vista del discente) en contextos aparentemente no educativos (por ejemplo, ante los mass media). Incluso podemos preguntarnos, con Ferrández, si la búsqueda de fines no podría llevarnos, paradójicamente, a todo lo contrario (en el caso de la escuela formal: Ferrández, 1997a: 40):

La didáctica se preocupa de la enseñanza, y, en consecuencia, del aprendizaje. Una enseñanza con intencionalidad humanizadora y con sistematización metodológica deberá conseguir que la persona vaya alcanzando más capacidades y más cualidades de las que ya posee. Esto lo consigue al actuar sobre los contenidos culturales que le son propios. El colofón es una mayor posibilidad de adecuarse al medio y actuar sobre él para modificarlo hacia cotas más altas de cualidad.

Esto se dice muy a menudo, y, por obvio, pasamos de largo, con una silenciosa afirmación y un acuerdo total, sin reflexionar sobre las posibilidades de signo contrario que tiene la enseñanza(...). Más claramente y más cercano a su campo de reflexión: ¿se podría organizar y poner en marcha una institución cuyo objetivo general fuese la perversión de menores?

Más allá de la amarga humorada, en todo caso, aceptamos el punto de vista sobre el concepto *educación* que hemos tomado hace un momento de Ferrández-Sarramona (1987: 29): perfeccionamiento, formación e información como vértices del mismo y único triángulo.

Por otra parte, Snelbecker (en Reigeluth, 2000: 41-57) pone el dedo en la llaga cuando afirma que la teoría (muchas) veces se da de bruces con la práctica en el mundo educativo:

Los educadores, los administradores educativos y el resto de los profesionales trabajan en una cultura en la que deben proporcionar, de un modo puntual y equilibrando costes y beneficios, la mejor enseñanza posible para los alumnos o los clientes que tienen a su cargo. No pueden permitirse el lujo de que esperar a que mañana aparezcan nuevos datos o interpretaciones, deben tomar decisiones en el momento sobre la base de la información que tengan disponible. Además, rara vez pueden seleccionar a aquellos alumnos o clientes con los que preferirían trabajar, o exigir mejores condiciones o apoyos. Enunciado de manera distinta, en lugar de cambiar de clientes y de entorno hasta que encajen con alguna teoría, los educadores y los diseñadores educativos deben intentar imaginarse de qué manera podrían ser de utilidad para sus clientes las distintas teorías y los resultados derivados de la investigación y el marco en el que se encuentran, incluyendo los recursos y limitaciones con los que realmente cuentan en ese puesto (op. cit., pp. 42-43)

Es en este último sentido que encuadramos la afirmación de que *Educación* implica *educabilidad*. Ésta a su vez requiere, además, un cierto grado de indeterminación genética: serán otra vez los memes los elementos que nos provean,

como humanos, de características más allá de lo animal. Cómo se perciban esos memes, en qué orden aparezcan, cómo se procesen en nuestros cerebros, qué significados se les atribuyan, todo esto tendrá que ver con la intencionalidad que se presupone a todo proceso educativo, especialmente en el ámbito formal. Por ej., una vez más en Ferrández-Sarramona (1987: 32): *Toda fundamentación de la posibilidad educativa reside en una concepción del hombre como ser posible, como ser no enteramente determinado desde su nacimiento a causa de la herencia o del ambiente. Hay que admitir una flexibilidad en la conducta del individuo (...). Esta posibilidad de transformación se conoce como educabilidad.* Cómo llevarla a cabo en un entorno de interacciones múltiples es, para nosotros, el objeto de la didáctica.

8.3. *Didáctica y Currículum*

8.3.1. *Relaciones entre ambos términos*

Aunque en los ámbitos anglosajones se da una cierta sinonimia entre ambas palabras, nosotros, siguiendo a Ferrández (en Medina-Sevillano, 1999: 221-266), creemos que *currículum* implica, en parte, un subsistema mayor al de *didáctica* propiamente dicha. Si bien ni uno ni otra están exentos de análisis racional, tal y como se tratará en este apartado la didáctica se acerca mucho más al meollo de los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, mientras que las bases y fundamentos del currículum se aproximan mayormente al campo del análisis racional científico. Es claro que en ningún caso se abandona el objeto de estudio de ambos: la educación.

Ferrández (op. cit.) realiza un recorrido que comienza en una primera aproximación a las bases y fundamentos del currículum. A través de cribas continuadas, coteja una serie de definiciones, analizando los elementos subyacentes de éstas, para llegar, en una primera síntesis, a las demarcaciones siguientes:

- ***Currículum = Contenidos de la enseñanza:*** Se eliminan los referentes psicológicos y se centra todo en los contenidos culturales. Se pretende una cierta persona culta, dotada de conocimientos más bien enciclopédicos. A veces se intenta aliar este enfoque con la pretensión de cambio social. En nuestra opinión, doce años más allá de la aprobación de la LOGSE, éste es el modelo que predomina aún en la enseñanza secundaria en Cataluña, en cierto modo mezclado con la definición que sigue.
- ***Currículum = Plan o guía de la actividad escolar:*** Se determinan objetivos, contenidos, actividades, modelos de evaluación, medios y recursos organizativos; todos ellos sirven de marco de relaciones, tanto endógenas (docente-discente; docentes-docentes) como exógenas (instituciones como inspección, por ejemplo). Actualmente esta idea también se encuentra presente en el contexto de nuestro trabajo, si bien se tiende cada vez más a la burocratización jerárquica, de manera que es la administración educativa quien fija los objetivos, son las editoriales quienes diseñan los contenidos y su estructura, así como las actividades, y vuelve a ser la administración, con escaso margen por parte del presupuesto interno de los centros, quien asigna

recursos. En cuanto a las relaciones, serán analizadas más adelante, en el capítulo de *Metodología*.

- ***Currículum = Experiencia***: Por ejemplo, en la investigación-acción, que se basa en una espiral ascendente reflexiva. En este caso, el currículum implica construcción social de significados, lo que no es inherente a crítica del orden establecido.
- ***Currículum = Sistema***: Engarzando con la Teoría General de Sistemas, o al menos con su enfoque, y con la teoría cibernética de la comunicación. Sin embargo, a diferencia de nuestra investigación se da aquí un enfoque psicológico de corte conductista, de suerte que lo que se pretende es el control del mismo,

Lo cual comporta una contradicción sustancial si se estudia la caracterización del sistema curricular (...). En líneas generales [y contrariamente al conductismo] el sistema educativo, y, por tanto, el sistema escolar, hay que definirlo como complejo, probabilístico, dinámico (en el doble sentido abierto-cerrado) y compuesto por subsistemas (...).

En resumen, cuando el currículum se enfoca como un sistema no puede tener una estructura lineal y predeterminada, sino abierta y de dialéctica constante con el entorno sociocultural³. Desde este punto de vista, es interesante estudiar el currículum bajo el concepto de entropía. Baste esta pregunta: ¿no estaremos llegando a un desgaste total de energía disponible al usar equivocadamente el currículum acercándonos inexorablemente a la negación del sistema educativo, y, como consecuencia, del sistema escolar y del aula? Quizá comience a ser cierto que la escuela (la que nosotros tenemos hoy y aquí) ha muerto (p. 239 y 242, respectivamente).

- ***Currículum = disciplina***: se plantea, simultáneamente, como teoría y práctica de la planificación y aplicación de los planes de estudio y programas escolares. Esto significa que aúna las características de recurso formal y herramienta técnica (ya estamos en la identificación currículum = didáctica). Para conseguir estos propósitos, necesita relacionarse con otras ramas del conocimiento pedagógico, como la filosofía de la educación, la psicología evolutiva, la psicología de la educación, la didáctica diferencial, las didácticas especiales... Entonces convergen diseño y acción, en diversos niveles, moldeándose mutuamente.

Más adelante, en la misma obra, Ferrández realiza una segunda síntesis del currículum atendiendo a sus elementos subyacentes y/o ideológicos, y encuentra lo siguiente (ibid., pp. 244-250):

- ***Currículum = Estructura organizada de conocimientos*** (coincide con la primera identificación anterior con los contenidos de la enseñanza): se da aquí claramente una función transmisora, que dependerá de las fuerzas que predominen en un momento dado.
- ***Currículum = Sistema tecnológico de producción***: prevalece en este caso la idea de control social, de forma que aparece fuertemente estructurado ya que tiene como referencia una determinación inicial de necesidades que se convierte en objetivos. Se niegan los valores de las personas implicadas, los valores claves para entender por qué esto debe ser así y no de otra manera, y también la historia de la comunidad con sus intereses y experiencias.

³ Hemos marcado en negrita esta parte del texto que consideramos capital.

- **Currículum = plan de instrucción:** reúne objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Necesita concretarse en la práctica mediante una teoría de la instrucción.
- **Currículum = solución de problemas:** El ciudadano tiene que aprender a analizar la realidad y a controlar el conocimiento y la experiencia sabiendo que las situaciones son cambiantes y no le van a servir fórmulas acuñadas ni remedios <<farmacológicos>> (p. 249). Hemos remarcado este fragmento en negrita porque nuestra identificación es total con él. Lo cual implica, como muy bien asevera Ferrández, que debe ser abierto, constituyéndose en un campo de discusión y negociación.

Es conocida la existencia de tres teorías básicas del currículum, la técnica, la práctica y la crítica: apuntaremos aquí muy brevemente sus características, que desarrollaremos de manera más amplia en el capítulo dedicado a la metodología:

- **Técnica:** Ligada a conceptos de eficacia/ eficiencia: Lo importante en la teoría técnica es la separación entre lo social y cultural de la comunidad, y la acción educativa de la escuela (p. 251).
- **Práctica o humanística:** de corte racionalista y liberal, considera la sociedad como un agregado amorfo de individuos. Pretende encontrar el mejor medio utilizando el *juicio prudente* adquirido en la relación entre la teoría y la práctica.
- **Crítica:** Busca:
 - Iluminar los procesos sociales y/o educativos.
 - Participación democrática y comunitaria.
 - Contrastar que los profesores son *productores* y *productos* de la ideología.

Y nuestro autor apunta, a modo de conclusión:

Cuando nos adentramos en los intrínquilos de los modelos humanísticos y críticos ya no está clara la necesidad de disponer de bases curriculares para comenzar a elaborar diseños; han variado sustancialmente las metas formativas y, por tanto, se pide una estructura inicial que sea sustancialmente distinta (p. 258)

La construcción del currículum en los primeros niveles de concreción exige una referencia a las necesidades sociales, a las disponibilidades económicas, a los acontecimientos de los grupos destinatarios y a las posibilidades de los cuadros docentes. Pero el ser referente nunca significa el ser condicionante; quiero decir que cuando se habla de bases y fundamentos del currículum y se admiten unas determinadas como válidas, toda la estructura curricular está condicionada. (p. 259)

Por tanto, el término es poliédrico, con conexiones en muchos puntos y con aristas. Entendido de manera más abstracta, como acabamos de hacer de la mano de Ferrández, se nos plantea un marco axiológico e ideológico que cuesta discutir y/o delimitar. En nuestra opinión, sin embargo, el enciclopedismo per se, o un currículum entendido como guía de la actividad escolar sin reflexión y retroalimentación sobre lo que se está haciendo, podrían llegar a ser contraproducentemente nocivos. Claro que lo mismo se puede decir de los enfoques cercanos a la investigación-acción, si no son rigurosos. Y, para rematarlo, lo sistémico no es garantía de mayor cientificidad si no vamos cribando, paso a paso, todas las posibles fuentes de error.

Sin embargo, en lo que podríamos llamar segundo y tercer nivel de concreción, i. e., el contexto centro y el contexto aula, los algoritmos de actuación provenientes de la LOGSE parecen algo más claros. De todas formas, sin un primer nivel consistente lógicamente, el resto es un castillo de naipes. En todo caso, cabe recordar aquí que la política educativa, desde el punto de vista del análisis de las normas jurídicas, se ha realizado en el capítulo III del presente trabajo.

Nos referiremos más adelante al segundo y al tercer nivel de concreción al analizar los contextos de centro y de aula propios de nuestras investigaciones. Por ahora, dejamos este análisis inconcluso, ya que creemos haber llegado ahora al sendero en que se entrecruzan fundamentos curriculares y didáctica. Como afirma Ferrández (1997: 9): *Una situación didáctica es aquella en que se establecen plenamente las bases del currículum y se sigue al pie de la letra lo que de ellas dimana.*

8.3.2. *Justificación y delimitación de la Didáctica*

En la línea que hemos trazado al inicio de este capítulo, e igual que la pedagogía (o, por mejor decirlo, las Ciencias de la Educación), la didáctica posee estatuto científico, desde el punto de vista de la consistencia lógica (Mallart en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 34), pues

Cumple criterios de racionalidad científica con tal de que se acepte la posibilidad de integrar elementos subjetivos en la explicación de los fenómenos. Por otra parte, posee suficiente número de conceptos, juicios y razonamientos estructurados susceptibles de generar nuevas ideas tanto inductivamente como deductivamente.

Es un cuerpo de conocimientos sistemáticos por el grado de estructuración, orden y coherencia interna de sus conocimientos. El peligro de la fragmentación y acumulación descoordinada de datos existe. Pero se puede admitir un razonable y creciente grado de reflexión y práctica consciente que, sustentándose en teorías a menudo explícitas, está camino de conseguir un hábeas cada vez más compacto de conocimientos lógicamente encadenados.

Dando por sentado que existen unas Ciencias de la educación, tal y como hemos especificado anteriormente, y que la didáctica posee entidad especulativa suficiente como para estar bien integrada en ellas, no dejamos de estar situados en la teoría, por fecunda que ésta sea. Zabalza (en Medina- Sevillano, 1999: 97) nos asoma a la relación de la Didáctica con la Pedagogía a partir de los elementos reales con los que aquella trata:

Es precisamente ese contexto (lo pedagógico, la escuela, el profesor o pedagogo y los alumnos) lo que actúa para la Didáctica como contexto de legitimación epistemológica (es decir, lo que permite distinguir conocimientos y aportaciones didácticas relevantes y bien fundamentadas de las inaceptables por falta de valor o de fundamento), y, a la vez, como contexto de significación (es decir, lo que permite entender el sentido y utilidad de lo que se dice o propone en los distintos apartados de la disciplina)

Indudablemente, la práctica es la clave de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Tejada, en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 233). Ahora bien, una práctica desconectada de la teoría hace inútiles tanto a la una como a la otra. Y, por otra parte, ¿existe una teoría de la práctica?

Empecemos por esta última cuestión. Y responderemos a la pregunta anterior en sentido afirmativo, aseverando que es la Didáctica, concebida como una tecnología educativa. Es curioso el término *tecnología*: los antiguos griegos hablaban, bien de técnica (=techné), bien de conocimiento a través de la razón (=episteme). Para nosotros, tecnología se situaría justamente entre ambos: más que una mera técnica (lo que nos podría sugerir *automatismos inconscientes de tipo algorítmico*), pero menos que una especulación racional (= teoría)⁴. Es decir, que nos estamos refiriendo a una forma, consistente desde el punto de vista lógico (=logos, -logía), que analiza procesos (¿algorítmicos? ¿algorítmicos y heurísticos?) de resolución de problemas, educativos en nuestro caso.

Ferrández (1997c: 9-19) delimita la didáctica como tecnología educativa. Desecha la semántica más próxima a lo que acabamos de identificar como techné griega, por demasiado restrictiva, y, de una manera popperiana, afirma (p. 9): *La tecnología, en el sentido de hacer con consciencia según unos planteamientos teóricos, puede tomar muchos modelos en los que sólo se eliminará aquello que haya de intuitivo, aquello que no es intencional y sistemático*. Por otra parte, no se puede entender tecnología (de ninguna clase) sin alusión a unos objetivos, cosa que, en opinión de Ferrández, no implica de suyo que estos objetivos hayan de ser operativos. En este sentido, nuestro tratamiento de los objetivos, en diversos niveles (cf. infra Tejada, en Sepúlveda-Rajadell, 2001) es congruente con la afirmación que acabamos de resaltar.

Como es sabido, la tecnología se ha desarrollado extraordinariamente a lo largo del siglo XX, ligada a las aplicaciones industriales derivadas de los descubrimientos de las ciencias físico-naturales. ¿Se puede aplicar este esquema, por analogía, a procesos de pensamiento? A riesgo de parecer atrevidos, diremos que sí, siempre y cuando se considere el lenguaje (simbólico, pero también el icónico como auxiliar imprescindible en los modelos) como una herramienta capaz de procesar fenómenos⁵. El lenguaje didáctico, en forma de teorías consistentes y falsables, es lo único (y lo mucho) que tenemos. Por tanto, la precisión en los términos, intentando evitar ambigüedades, será nuestra pretensión, como lo es en el conjunto del presente trabajo. Empezaremos, entonces, por intentar definir y cercar esta criatura tan ágil como resbaladiza.

Mallart (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 26) define didáctica en torno a una serie de indicadores de la siguiente manera: Ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de obtener la formación intelectual. Inmediatamente nos advierte que este término no suele darse en el ámbito anglosajón, donde es más corriente hablar de currículum. En un breve recorrido por

⁴ Siempre y cuando gozase de fundamento empírico.

⁵ Es aquí donde los ordenadores actúan como bisagra entre el lenguaje (verbal o escrito) y la posibilidad de realizar operaciones *tecnológicas*. Sin ser, ni mucho menos, expertos en el tema, nos viene a la mente una analogía quizá instructiva: el campeón de ajedrez ruso Kaspárov declaró, en 2001, que se podría modificar la estructura de los torneos de ajedrez en el siguiente sentido: los grandes maestros (título máximo en este juego-ciencia) podrían disponer de ordenadores auxiliares que calculasen las consecuencias de las ideas que ellos concibieran. Tendríamos así técnica (= la capacidad de cálculo del ordenador), razonamiento lógico deductivo (=las ideas de los maestros ajedrecistas) y tecnología (=los programas informáticos, a medio camino entre las ideas lógicas y la verificación empírica). Algo parecido a esto podría hacerse en el ámbito escolar mediante la Enseñanza asistida por ordenador, según afirma Puente Ferreras (1999: 398-410).

definiciones de otros autores sobre el mismo término didáctica, Mallart nos señala los siguientes rasgos:

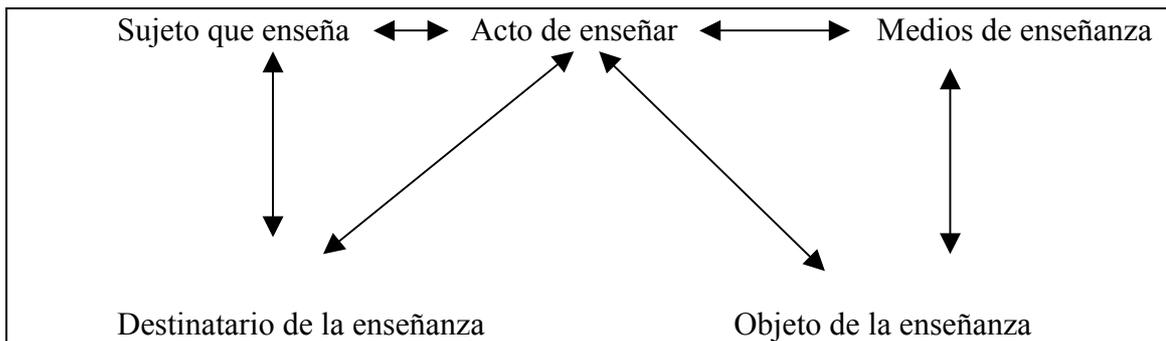
- Es una ciencia del aprendizaje y la enseñanza en general.
- Es una ciencia que tiene por objeto las pretensiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza.
- Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo para conseguir su educación integral/ su formación intelectual.

Ya tenemos los elementos *ciencia, enseñanza-aprendizaje, métodos, situaciones, instrucción, educación integral, formación intelectual*. Podemos seguir profundizando en ello si seguimos a Zabalza (en Medina-Sevillano, 1999: 131-150), quien añade los aspectos siguientes:

- *Conocimiento destinado a la intervención que no se centra en la búsqueda de relaciones de causalidad ni en el establecimiento de leyes generales (...). Conocimiento destinado a la intervención (...). Campo de conocimiento, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (p. 135 y 136, respectivamente). Comprendería referentes como
 - Enseñanza
 - Aprendizaje
 - Instrucción
 - Formación
 - Métodos
 - Materias escolares
 - Profesores
 - Alumnos
 - Relaciones
 - ...
- Ciencia práctico-poyética.
- Teoría general de la Enseñanza.
- Estudio de las diversas maneras de enseñar
- Metodología de la enseñanza
- Dirección de un proceso de enseñanza hacia determinados fines
- Progresiva adquisición de hábitos, destrezas, técnicas, conocimientos, cara a una educación integral

Sin salirnos de este mismo autor, podemos cercar aún más los referentes al afirmar (op. cit., 139) que es planificación y desarrollo curricular, análisis en profundidad de los procesos de aprendizaje, diseño, seguimiento y control de las innovaciones, diseño y desarrollo de medios en el marco de nuevas tecnologías educativas, procesos de formación y desarrollo de profesorado, programas de instrucción, etc.

En resumen, nos encontramos ante los siguientes elementos que interactúan:



Gráfica 2. Agentes y elementos que interactúan en los procesos curriculares (Zabalza)

Y, exterior a todo ello, la evaluación, entendida tanto desde el proceso como desde el producto. El cuadro anterior, que hemos modificado levemente, es de Fernández Huerta (en Zabalza, op. cit., p. 142), y evidencia la realidad sistémica de la didáctica. Todos los elementos interactúan en estrecha interdependencia entre ellos, si bien cada uno de los mencionados elementos obtiene sus características de otros conjuntos exteriores al cuadro: por ejemplo, en el caso del destinatario habría que tener en cuenta el contexto personal, familiar y propiamente escolar, además del contexto social genérico; en el caso del objeto de la enseñanza (entendido como el contenido de la misma), deberíamos preocuparnos de la didáctica especial, pero también de sus fundamentos en cuanto a valores, de su construcción como disciplina y de la relación que mantendría entonces con la propia didáctica, etc. Como se puede observar, la sencillez es sólo aparente. Y es que (Zabalza, ibid., p. 163, en forma algo descorazonadora)

[La Didáctica] únicamente se puede plantear la enseñanza en términos generales unívocos cuando se reduce al concepto o sus dimensiones formales vaciándolo de contenidos y especificaciones operativas concretas (...). Lo común es la intención, no la actividad concreta, ni los pasos o fases de su desarrollo, ni el contenido enseñado, etc.

Pero lo contrario, es decir, una didáctica aséptica y técnicamente neutral, también es imposible. Estamos atrapados, pues, entre la metafísica y los ciegos memes. Estamos cabalgando sobre un tigre.

8.4. De los elementos nucleares del currículum a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Comenzaremos en este apartado analizando la propuesta de Medina (en Medina-Sevillano, 1999: 376 ss.) juntamente con las de Ferrández (1997c: 39-70) y Tejada (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 234-272; cf., también del mismo autor, **REP** nº 217, pp. 491-513). Al mismo tiempo, realizaremos algunas breves incursiones en Reigeluth (ed., 2000).

Medina trata, en primer lugar, los **objetivos**, entendidos como propuestas valiosas de realizaciones humanas que se estiman deseables (...). La finalidad de la enseñanza-aprendizaje es la previsión inicial que nos proponemos alcanzar como resultado del esfuerzo empleado (p. 373).

Pueden ser de diversos tipos (lógicos, psicológicos, de complejidad creciente). Se enmarcan en un modelo procesual antes que en uno de medios-fines: no se trata de largas listas muy completas, sino de *logros explícitos de desarrollos formales y materiales (adquisición de estilos de pensamiento y acción, disposición y métodos de descubrimiento) a la vez que asimilación crítica de los contenidos y de la cultura que generan y configuran* (op. cit., 394). Y, en palabras del autor, *el modelo propuesto lo denominamos teleo-interactivo al recoger la reflexión sobre el para qué y la potencia generadora de cada situación de enseñanza en lo que tiene de lugar la interacción* (ibid., p. 374).

Por otra parte, deben caracterizarse por explicitar con claridad logros pretendidos como mejorables, como por ejemplo (op. cit., 384):

- Destrezas
- Disposiciones y actitudes
- Procesos cognitivos
- Métodos de conocimiento
- Estilos de asimilar y construir contenidos
- Valores

Desde un punto de vista más global, Tejada (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 263) reproduce un cuadro de Fernández Pérez en el que se estructuran los niveles de concreción curricular en su relación con cinco dimensiones del diseño y desarrollo del currículum. Se pueden observar en él tres tipos de objetivos: los generales, que se nutren de los criterios-fuente sociológico y epistemológico (lo que sería, grosso modo, nuestro capítulo III); los específicos, cuya instancia de decisión es ya el profesor, y que responden a criterios curriculares de tipo pedagógico tecnopráctico (como los que acabamos de reseñar al referirnos al trabajo de Medina): éstos deben hacer referencia al grupo de incidencia (por ejemplo, adolescentes entre los 15-16 años, como es nuestro caso); y los objetivos-tarea, que son de tipo psicológico tecnopráctico, y que se refieren a los procesos de aula.

Sin dudar del hecho de que todos los diseños didácticos, sea cual sea el fundamento teórico en el que se basan, incluyen siempre finalidades, metas u objetivos, Ferrández (1997c: 46-47) insiste en la crítica de los llamados objetivos operativos, pues implican determinar anticipadamente el resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los objetivos deben ser abiertos y en constante innovación, ya que (ibid., p. 48) hoy no podemos dejar de lado el intento de conseguir cotas de transferencia y creatividad, aún más si se cree en la aceleración del cambio social. Nosotros no podemos estar más de acuerdo con este enfoque, máxime cuando hablamos de trabajo socializado y de estrategias creativas en el aula.

Como advierte el propio Tejada (2001: 265), los diferentes tipos de objetivos se hallan relacionados entre ellos, en mutua interacción, de suerte que sus combinaciones posibles no dan un resultado único:

De manera que, si pensamos en el subsistema de los contenidos y subsistema del grupo, hay que seguir reflexionando sobre la combinatoria del criterio lógico-epistemológico—estructura de los contenidos--, y el criterio psicológico—procesos cognitivos de los alumnos--. Queremos decir que no todos los contenidos se ajustarían de la misma manera en el diseño y desarrollo

curricular, ni todos los alumnos podrían contemplarse en sus procesos de aprendizaje de la misma forma. Esta diversidad implica decisiones importantes en el proceso de especificación de los objetivos.

Es así como se imbrican objetivos y contenidos, lo que nos orienta ahora a ocuparnos de estos últimos. Los **contenidos**, para Medina (p. 427), son un *conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos*. Responden a la cuestión *qué enseñar*, y se configuran como la acumulación de conocimientos rigurosos en torno a un hábeas o ámbito de una ciencia. Es fundamental plantearse los criterios de selección, organización, contrastación y construcción de los mismos. Deben presentar las siguientes características:

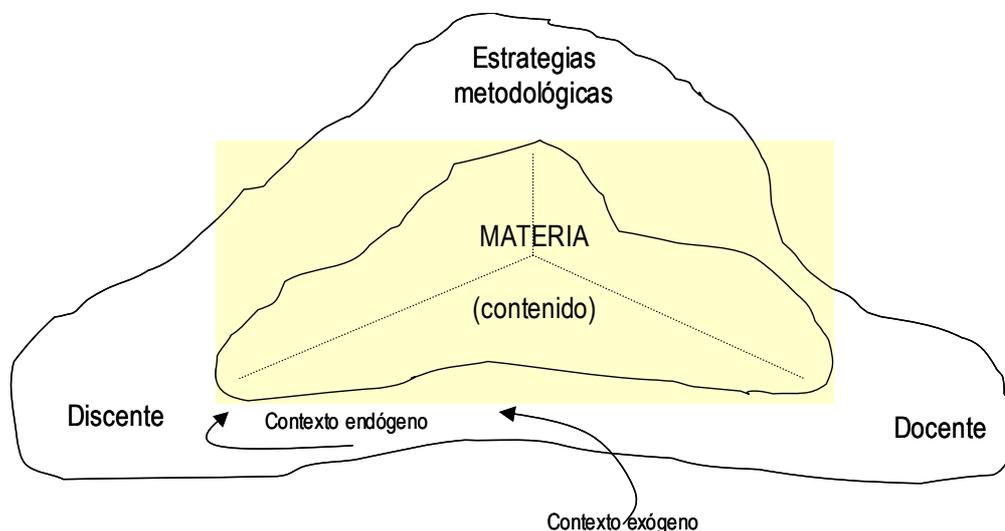
- Adecuación a los intereses, expectativas y posibilidades de los alumnos
- Estructuración lógica.
- Relieve científico, cultural y social
- Coherencia interna
- Capacidad innovadora

Cabe, además, tener en cuenta los núcleos temáticos nucleares de cada una de las materias cuyos contenidos pretendemos enseñar, cuáles son sus relaciones básicas internas y qué valor o valores intrínsecos puedan poseer. En cuanto a los criterios de selección y secuenciación, los dejaremos para más adelante, en el próximo capítulo, al tratar de la didáctica específica de la que nos ocupamos. En todo caso, estamos de acuerdo con Ferrández (1997c: 50-52) cuando afirma que debe evitarse una creencia ciega a la hora de estructurar los contenidos según la lógica de la disciplina motivo de enseñanza. Al menos esto debe ser también objeto de criba mediante un análisis de consistencia lógica y, si fuera posible (en nuestro caso carecemos de otros estudios de este tipo), de contrastación empírica.

Los dos problemas prácticos principales que plantean los contenidos, según Tejada (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 265-269) son los de selección y los de organización-secuenciación. Es ya clásica la distinción, según dónde pongamos el acento, en criterios logocéntricos (i. e., propios de la materia estudiada, y estructurados conforme al desarrollo científico de dicha materia), psicocéntricos (poniendo el acento en la psicología evolutiva, y teniendo en cuenta la motivación, intereses y expectativas individuales) o sociocéntricos (anteponiendo unas *necesidades sociales* prioritarias).

Una crítica al excesivo logocentrismo se da en Ferrández (1997a: 35): *Cada vez es más difícil “dar todo”. Cada día es más urgente enseñar al alumno que es necesario seleccionar (...). a medida que vaya llegando a la adolescencia, y después inexorablemente, a ser **adulto**, tendrá la obligación personal de saber seleccionar los contenidos; no en vano la LOGSE recalca la función selectiva cuando se habla de estructurar la base del currículum*. Sigue Ferrández en esta misma línea arguyendo que los aprendizajes tienen que nacer de la experiencia. Esto es cierto sólo si nos referimos a todo tipo de experiencias, físicas y simbólicas, pues, por ejemplo, el concepto de belleza que pueda tener una adolescente hoy en día viene mucho más determinado por los medios de comunicación que por el conocimiento de su propio cuerpo.

En todo caso, estamos con Tejada (en Sepúlveda-Rajadell: 2001-266) cuando asevera que un enfoque aislado es necesariamente perjudicial, como se observa en el siguiente modelo de Ferrández (1997c: 24):



Gráfica 3. Agentes y elementos que interactúan en los procesos curriculares (Ferrández)

Recalcamos aquí que es imprescindible tener en cuenta en el modelo anterior el enfoque contextual, que lo envolvería al tener en cuenta las variables endógenas de cada sujeto y las exógenas comunes al entorno. Lo cual ejemplifica sin duda la complejidad del acto didáctico.

Las **actividades de enseñanza-aprendizaje** se pueden ver como una especie de termómetro que regula la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y, al mismo tiempo, el estilo de enseñanza del profesor. Existen unos criterios de construcción de las mismas, entre los que Medina⁶ (en Medina-Sevillano, 1999: 465 ss.) destaca *fijarse un objetivo, variar la acción en función de las reacciones del sujeto, verbalizar la relación de dependencia entre su acción y la del objeto y entrar en interacción con un compañero para analizar los éxitos de una puesta en relación* [sic]. Por su parte el profesor debe favorecer la *generalización de nuevas ideas, estimular el diálogo entre los alumnos y evitar la dispersión de éstos*.

No todas las actividades poseen la misma magnitud. De hecho, existe una gradación que va desde aquellas más concretas, a otras que abarcan un racimo más o menos amplio, presumiblemente en forma de mapa conceptual (al menos, así es como pretendemos nosotros llevarlas a cabo): se habla, pues, de *actividad(es), tareas*. Estas últimas pueden ser más o menos complejas; si lo son, trataríamos con tareas molares, de gran amplitud, que se pueden dividir en subconjuntos con mayores o menores actividades memorísticas, reflexivas, creativas, etc.

Existen, además, unos criterios por los cuales podremos colegir si las actividades son adecuadas a la intervención didáctica que estemos realizando. En síntesis, son:

⁶ Siguiendo las ideas de Crahay.

- Coherencia con la organización de los contenidos y su secuencia de construcción.
- Respuesta adecuada ante el nivel de asimilación y estructuración del alumno. Idem en cuanto a su estilo cognitivo.
- Capacidad de promover otros procesos de información y desarrollo cognitivo.
- Conexión con los intereses y expectativas de los alumnos.
- Secuencia adecuada.
- Complementariedad entre actividades individuales y socializadas.
- Rigor en cuanto a la estructura de la materia que se pretende enseñar.

En nuestra experiencia, pretendemos, por seguir con los términos que acabamos de exponer, el desarrollo y ejecución de dos tareas molares, cada una de las cuales abarcará un período de unas 15 horas lectivas cada una, y que consistirán, en el primer caso, en la elaboración de un mural, en forma de mapa conceptual, sobre la cultura griega; en el segundo caso, se tratará de escribir un relato con trama, personajes y asunto romanos a partir de las informaciones que se proporcionará a los alumnos. Desde esta perspectiva tan general, las actividades están subordinadas a estas dos, llamémoslas así, macro tareas. Como veremos algo más adelante, los alumnos trabajarán preferentemente de manera socializada, si bien cada uno deberá cumplir unos mínimos de tipo individual, arbitrados en parte por el profesor, en parte por sus propios compañeros de grupo. Esto sólo en cuanto a tareas y actividades, y específicamente en el contexto aula, pues el resto de los elementos que conforman la experiencia se irán explicando en sus respectivos capítulos y epígrafes.

En el mismo sentido, Tejada (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 270) amplía el foco señalando que existen dos posibilidades: De una parte, se puede operar con un amplio espectro de actividades, eso sí, pertinentes con los objetivos y con la estructura interna de los contenidos; y, por otra, planificar esquemas de acción que den pistas sobre distintas actividades, pero sin obligar al docente ni al discente a unas tareas concretas, aunque éstas sean tantas que permitan elegir unas u otras según las circunstancias. Éste segundo tipo es el de las estrategias metodológicas multivariadas de Ferrández, que veremos a continuación. Más allá de las finalidades teóricas de la didáctica, aunque sin estar en absoluto separada de ellas, su eficacia práctica ha de venir determinada por la capacidad que posea de construir y resolver satisfactoriamente entornos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, en el ámbito formal. Para ello debe contar con unos agentes educativos, unos contenidos, unos procesos de comunicación y un hábitat adecuado donde desarrollarse, siguiendo el esquema de Ferrández (1997a: 29).

¿Cuáles son las **estrategias didácticas** más adecuadas para encarar un proceso de enseñanza-aprendizaje? Quizá sea oportuno, antes de entregarnos a fondo a ellas, repasar los tipos posibles de conocimiento. Seguimos a Tejada (2000: 493) quien sintetiza lo básico de todos ellos a partir de otros autores, y lo hace en cuatro grandes ámbitos:

- **Declarativo o conceptual** (=saber **qué**): estructurado en torno a:
 - Hechos: nombres, fechas, datos.
 - Conceptos: definiciones, clasificaciones.

- La nueva información activa la formación relevante ya existente; se es capaz de elaborar nuevas proposiciones que relacionan ambas; es posible recuperar este tipo de conocimiento activando un área de la red proposicional. Si no es posible recuperar un conocimiento específico y se recurre a procesos lógicos para generar un nuevo conocimiento, nos encontramos ante un proceso constructivo.
- **Procedimental (=saber cómo):**
 - Algoritmos: cálculo, ortografía.
 - Heurístico: esquema, plan.
 - Implica, genéricamente, mejorar la capacidad del sujeto para clasificar y manipular la información mediante la adquisición de patrones (o conceptos), y también mediante la adquisición de reglas (en un proceso más algorítmico de ensayo y error).
- **Actitudinal (=saber dónde):**
 - Actitudes
 - Valores
 - Normas
- **Condiciona l o estratégico** (base para las estrategias de aprendizaje: saber **cuándo** y **por qué**): Esquema *Si...entonces* como base para la toma de decisiones ajustada a las condiciones.

En el esquema anteriormente mencionado, los conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal están de alguna manera subordinados o son dependientes del aprendizaje condicional o estratégico. En todo caso, debemos señalar que en algún sitio debe situarse el aprendizaje emocional y de la creatividad, entendidos en el sentido que hemos aplicado en el capítulo VI del presente trabajo: bien como *empatía*, bien como *flujo* (dicho de manera absolutamente genérica).

Por otra parte, el propio Tejada (2000: 495) alude a mecanismos, ya trabajados por Rumelhart y Norman, de adquisición de conocimientos. Los describiremos para a continuación realizar un breve comentario sobre ellos y sus relaciones con nuestro trabajo:

- En primer lugar, se puede **incrementar** el conocimiento: para ello, se compara la nueva información con la previamente disponible: esto implica aumento de datos, pero también enriquecimiento de esquemas cognitivos.
- En segundo lugar, puede darse un proceso de **reestructuración**: esto sucede cuando la nueva información no encaja en los esquemas disponibles; puede también darse el caso de que la organización de la estructura de datos que debemos aprender no encaje con esos mismos esquemas. Las nuevas oportunidades de aprendizaje pasan por:
 - Generar patrones a partir de los antiguos.
 - Procedimientos de inducción que combinen patrones recurrentes antiguos⁷.
- En tercer lugar, es posible un proceso de **ajuste**: los términos mejorarán en cuanto a su precisión, a su capacidad de generalización, la especificidad, e incluso pueden llegar a detectar la omisión de valores.

⁷ Todo esto suena mucho a la línea de Ausubel-Novak-Hanesián (1983).

Puente (1990) desgrana con claridad y precisión, partiendo ineludiblemente de la práctica, un conjunto exhaustivo de estrategias didácticas, sus características, en qué momentos es oportuno implementarlas, y cómo deben evaluarse. De entre todas ellas entresacamos las más útiles para nuestro estudio:

En cuanto a su análisis de procedimientos (pp. 19-22), estamos básicamente de acuerdo con las preferencias que señala, y que son las que seguimos, excepto quizá en el primer caso:

- **Procedimientos inductivos antes que deductivos:** Al ser nuestro trabajo, como se señalará a continuación, deudor de la idea de aprendizaje por descubrimiento guiado de Ausube-Novak-Hanesián, debemos ser partidarios de un **enfoque global del tema que permita al discente hacerse una idea general del mismo** (por ej., a través de las dos *parrillas*, la de Procedimientos y la de Conceptos básicos a analizar en los materiales que se estudien. Por tanto, aquí no seguimos a Puente).
- **Procedimientos psicológicos antes que lógicos:** preferimos los psicológicos entendidos como el predominio del grupo de aprendizaje sobre la lógica de la materia; en parte, porque la materia de cultura clásica realmente no tiene, como veremos en el siguiente capítulo, una manera unívoca de enfocarse, sino que más bien se da una gran diversidad de posibilidades.
- **Procedimientos activos antes que pasivos:** en el sentido de aprendizaje por descubrimiento (guiado), conversación interactiva y trabajo por proyectos.
- **Procedimientos globales antes que específicos:** Se intentará, dentro de lo posible, favorecer lo interdisciplinario; por ejemplo, la segunda macro tarea combinará la recopilación y organización de la información con la escritura de un relato en forma de cuento, para lo que serán necesarias técnicas de escritura narrativa.
- **Procedimientos heurísticos antes que dogmáticos:** evidentemente, se preferirá que los alumnos busquen soluciones y razonen por sí mismos antes que la pura memorización, más aún si no tiene que ser significativa.

Reproducimos ahora las **ayudas didácticas más adecuadas en cada fase** de articulación del proceso de enseñanza aprendizaje, y que pretendemos seguir prácticamente en su totalidad (op. cit., 28-29):

- En relación con la presentación y motivación de los temas:
 - Hacer presentes los objetivos (dentro de un espectro amplio).
 - Enlazar con las necesidades e intereses de los participantes.
 - Presentar los temas de forma atrayente (mediante interrogación socrática, sobre todo)
 - Escalonar dificultades, animar, facilitar sensaciones de éxito (esto último es propio de los procedimientos heurísticos: el acierto estocástico, más que el acierto total: nosotros creemos que éste último es fuente de gran estrés, ¡y de más errores!, que el primero).
- En cuanto a la forma de solucionar problemas⁸:

⁸ Cf., también, Miller Nelson, en Reigeluth (2000: 251-278), *La resolución de problemas en colaboración*.

- Dejar suficiente tiempo para que se experimente y se manipule, simbólicamente en nuestro caso, la situación propuesta.
- Sugerir caminos, proponer alternativas.
- Incorporar las preguntas y dudas de los participantes (ésta es una de las funciones principales que pretendemos para las entrevistas informales; cf., del mismo autor, p. 56-59, sobre la conversación divergente).
- En relación con la fase de transferencia: Recalcar las normas y/o principios básicos que subyacen a la transferencia realizada (=conceptos superordinados).

¿Qué otras estrategias didácticas concretas pretendemos llevar a cabo en el aula? Siempre sujetos al contexto y a las señales de cambio que éste nos indique, nosotros optaremos por estrategias de tipo significativo (en el sentido de Ausubel-Novak-Hanesián, 1983: 35; también en Tejada, 2000: 499, con ligeras modificaciones), de tipo constructivo y dirigidas más bien a un grupo pequeño que a cada individuo: los contenidos, como desarrollaremos más adelante, se presentarán en forma de problemas con poca organización de los materiales que se presentan.

De todas formas, no es *stricto sensu* aprendizaje por descubrimiento, sino más bien **aprendizaje por descubrimiento guiado**: se podrán observar dos plantillas (cf. anexos finales) en las que cada alumno debe encajar la información, en el primer caso, en la llamada *Graella Básica Anàlisi èpoques* (=Parrilla Básica análisis épocas) se pretende que el alumno encaje cualquier tipo de conocimiento al que tenga acceso dentro de alguno de los ámbitos (economía, sociedad, política, cultura y arte). Con ello pretendemos fijar maneras estables de adquirir conocimientos conceptuales, y también, el desarrollo en el alumno de un esquema mental que le oriente a la hora de captar la información. En la segunda parrilla (= *Guia de procediments fonamentals per treballar a classe*) intentamos también reglar mínimamente las características fundamentales de los conocimientos procedimentales, de manera que el alumno navegue por unos márgenes de actuación sencillos a la vez que (pretendidamente) efectivos.

Ahora bien, lo señalado en el párrafo anterior podría sonar básicamente a un constructivismo piagetiano de tipo individual. No es así, puesto que el trabajo individualizado de recogida y estructuración de la información se va a ver sometido a una interacción grupal en la que los conceptos, la manera de elaborarlos y la forma de tratarlos axiológicamente de cada uno van a interactuar con el mismo trabajo de sus compañeros para elaborar una tarea más amplia de tipo creativo, bien un mural con las épocas básicas de la historia de Grecia y sus características de civilización más importantes, bien un relato en forma de cuento basado en los aspectos seleccionados como esenciales de la cultura romana. Aquí debe haber conflicto sociocognitivo en dos niveles: el individual, primero, y el social, más tarde. De hecho, mientras se trabaja individualmente también se está dentro de un grupo que debería ser capaz de promover el **aprendizaje entre iguales**, cosa que favorecería otro momento de conflicto sociocognitivo previo, a saber, el de la reelaboración de los esquemas individuales de aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores-actitudes-normas gracias al contacto de cada alumno con sus compañeros.

En cuanto a este aprendizaje entre iguales, es evidente que se produce poco en las aulas de secundaria, ya que normalmente se sigue un modelo de clase basado en el esquema comunicativo profesor → alumno. Incluso al construir los instrumentos de

investigación, cuando quienes actuaban como jueces eran profesores de secundaria, en general mantenían el criterio de considerar como irrelevante o más bien negativo el diálogo entre iguales en pequeño grupo, y como claramente negativo el diálogo entre miembros de diferentes grupos. Esto indica que profesores en situaciones muy diversas (con todo un grupo clase, con una agrupación flexible, provenientes del área de sociales, provenientes del área de lengua, e incluso uno de ellos proveniente del área de naturales, pero filólogo al mismo tiempo) y con el grueso de su labor docente en diferentes ciclos (primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO, Bachillerato), e incluso en diferentes centros, no están de acuerdo en asumir líneas de trabajo en las que prime la colaboración entre los alumnos.

Dicho lo anterior, no podemos obviar que, como hemos señalado en el capítulo II del presente trabajo, las tareas en equipo son, y van a ser aún más, esenciales en las nuevas empresas. Al mismo tiempo, es evidente que nadie puede arrogarse el patrimonio del saber, si bien también es obvio que los profesionales de la educación están mejor preparados que sus pupilos para manejar y reestructurar grandes masas de información. Por otra parte, más allá del mero economicismo, subyace en nosotros el problema por encajar lo individual con lo social, también desde lo ético y, por qué no, desde lo *político*, dentro de las modestas dimensiones del presente trabajo.

Duran (1999: 14-28; también Goleman, 1999, en su capítulo final) realiza un análisis del trabajo entre iguales afirmando que hay estudios (de la década de los 90 en algunos casos) en los que se demuestra que las estructuras cooperativas rinden resultados superiores a las competitivas y a las individualistas, y ello en dos ámbitos: el de las interacciones comunicativas (como no podía ser de otra manera), mejorando las relaciones mutuas y los lazos de compromiso, pero también, en segundo lugar, en relación con el rendimiento académico en determinadas circunstancias, que a la sazón son las que a nosotros nos interesan, y que se refieren a mayor productividad en la resolución de problemas, en las tareas donde es preciso o útil el pensamiento divergente, en las funciones cognitivas superiores y en la elaboración más precisa del lenguaje intelectual. Más adelante analiza las características fundamentales de este tipo de aprendizajes cooperativos, propios del constructivismo social, y señala:

- **La interdependencia positiva:** el éxito de cada miembro del grupo está unido al de los demás. Para ello son necesarios objetivos de grupo, refuerzos grupales, división de recursos y roles complementarios. En nuestro caso, las dos últimas características se dan en un segundo momento del trabajo en grupo, pues, como ya hemos señalado, hay una primera fase en la que cada miembro debe asumir el aprendizaje de unos conceptos básicos, lo que sí puede verse facilitado por la consecución de las dos primeras características señaladas.
- Las **oportunidades de interacción cara-a-cara** se maximizan, por lo que se promueven dinámicas de ayuda mutua, tanto en lo académico como en lo emocional.
- Se mantiene la **responsabilidad individual**, por ejemplo realizando evaluaciones individualizadas, escogiendo de manera aleatoria a los portavoces de cada grupo o demandando informes personalizados de los trabajos.

- Las **habilidades sociales** se desarrollan con mayor facilidad. Siguiendo al propio Durán, nos referimos a conceptos como
 - La comunicación apropiada
 - La resolución constructiva de conflictos
 - El aumento de la participación
 - El desarrollo de la empatía hacia los demás
- Se propicia una estrategia metacognitiva: la **autorreflexión del propio grupo**.

La clave está en la interdependencia, porque propicia un cierto grado de heterogeneidad (no excesiva), responsabilidades y liderazgo compartidos, y el resto de las características que acabamos de enumerar. Pero, como es lógico, también existen inconvenientes. Entre ellos destacamos la existencia de ritmos y niveles académicos distintos (que en nuestra experiencia intentaremos paliar, en parte, integrando una tipología de alumnado relativamente frecuente en nuestro contexto: los que poseen menor rendimiento académico pero suelen ser líderes emocionales). Es evidente, sin embargo, que este tipo de aprendizaje favorece la atención a la diversidad.

En el mismo sentido que Durán, Bonals (2000), en una breve monografía, nos amplía las posibilidades didácticas del trabajo en grupo, y en secundaria, acercándonos también al contexto de la realidad catalana. Pero, desde un ámbito aún genérico, expone las funciones principales del trabajo en grupo (pp. 10-11):

- **Regulación de los aprendizajes:** Los alumnos y alumnas aprenden a ponerse de acuerdo sobre los trabajos que realizará cada uno, llevarlos a término y evaluarlos: aumentan la capacidad de cumplir las decisiones que acuerdan y aprenden a comprobar en qué grado se han incorporado los conocimientos que se habían propuesto (p. 10). En nuestro caso, esto es crucial, pues la cita que acabamos de reseñar contiene prácticamente todos los ingredientes de nuestro programa.
- **Socializadora:** mejora de las habilidades sociales, reconocimiento de la valía de la cooperación, realización práctica de las experiencias son algunos de los elementos positivos que se reseñan.
- **Potenciación del equilibrio emocional:** Aumentan las posibilidades de interacciones comunicativas informales, de aceptación por los otros.

Pero, al mismo tiempo, Bonals también nos advierte de los inconvenientes de trabajar en grupo (op. cit., p. 13):

- Las **agrupaciones incorrectas**, que impiden dinámicas serias de trabajo.
- Un **mal manejo de la dinámica general** de gran grupo, que puede repercutir negativamente.
- Una **elección desafortunada de tareas** puede generar disfunciones reales.

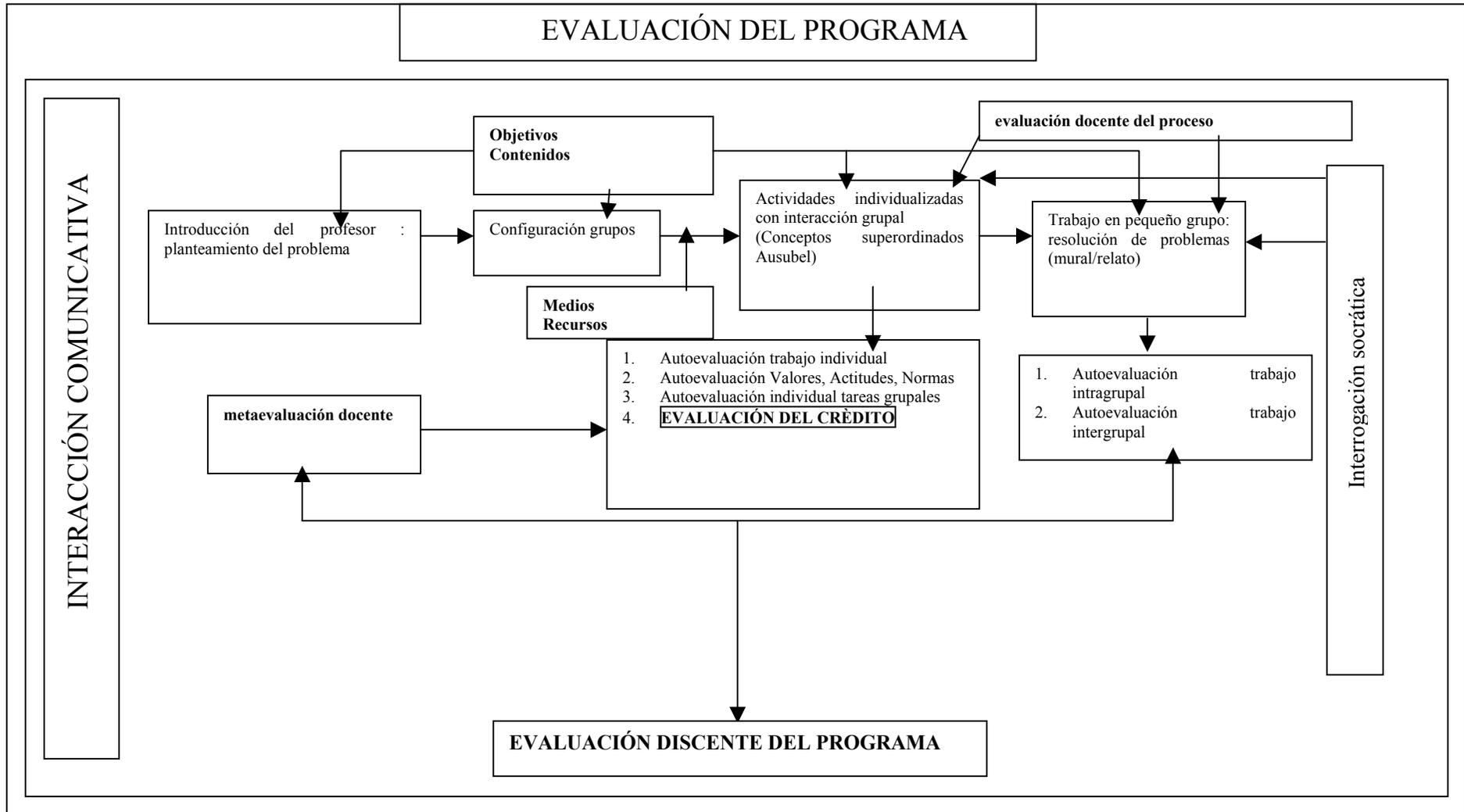
En todo caso, dentro del conjunto de estrategias didácticas (y siguiendo de nuevo a Tejada, 2000: 503), como ya hemos señalado, el uso de la interrogación didáctica, a la manera socrática, será un elemento que el docente utilizará de manera profusa a lo largo de la experiencia. Pues, como afirma este autor, amén de ser económica, simple y al alcance de cualquiera, de captar la atención y de fomentar la curiosidad individual, de posibilitar la imaginación y la creatividad si las preguntas son suficientemente

divergentes, además de todo esto, se afirma que puede servir como instrumento de evaluación. Es lo que nosotros llamaremos entrevistas informales, que van a ser estructuradas siguiendo esta estrategia, como decimos.

Raras veces plantearemos en el aula largas exposiciones docentes, y también será escasa la presencia de ejercicios en el trabajo socializado. Si bien, como hemos dicho antes, a la hora del trabajo individual las llamadas *parrillas* de procedimientos y del análisis de las diferentes épocas sí que se pueden entender en ese sentido. Siguiendo a Pío González (en Medina-Sevillano, 1999: 738 ss.; también en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 283-315), podemos no estar muy lejos, en este caso, de la enseñanza individualizada mediante fichas, aunque en nuestro caso la interacción no es exclusiva discente-docente, sino que los propios compañeros intervienen en el proceso, de suerte que se ayudan mutuamente. Un grupo-clase relativamente reducido (alrededor de 15 alumnos) proporcionará también, según creemos, la posibilidad de atención más personalizada, cosa que es otro requisito de los modelos individualizados de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, nada es absolutamente *puro*, y es en la multivariedad de estrategias, y en su correcta dosificación, donde podemos encontrar algunos indicios (si es que los haya) de éxito en el programa.

La **metodología de enseñanza aprendizaje** se basa, como hemos señalado ya, en un modelo socializado en el que los alumnos trabajarán sobre todo en pequeños grupos, a partir de la exposición de un problema, interactuando entre ellos y también con el docente, mediante un método de descubrimiento guiado y con una serie de recursos que más tarde señalaremos.

Nuestro modelo sería:



Gráfica 4. Modelo de evaluación del programa propuesto por el autor

Las **interacciones comunicativas** de un modelo así no son, de entrada, fáciles. Como marco general de las mismas, nos hemos basado en la Escuela de Palo Alto, con Watzlawick a la cabeza (1994; en colaboración con Beavin Babelas y Jackson, 1997). Hemos tenido en cuenta también a Mucchielli (1998) y a Ricarte (1998). Más cerca del terreno pedagógico, nos hemos inspirado en (1996) y, cómo no, en Medina (en Medina-Sevillano, 1999: 573-618) y en Sepúlveda (Sepúlveda-Rajadell, 2001: 529-566). Tejada (1997: 20-33) realiza un breve análisis sobre las distintas orientaciones básicas de un docente en el aula. Más allá de una enumeración exhaustiva de principios y modelos, trazaremos aquí los elementos básicos en que nos hemos basado, teniendo en cuenta las interrelaciones que prevemos que tendrán lugar:

El aula se presenta como un conjunto ecológico de actividades con una serie de agentes educativos (docente y discente) que se comunican entre ellos. De entrada, aceptamos con Watzlawick-Babelas-Jackson los cinco axiomas básicos de la comunicación (1997: 49-71):

- **No comunicarse es imposible:** un alumno que se quede sentado al margen de los otros, aunque no hable ni se manifieste aparentemente, ya nos está indicando algo. Qué pueda ser ese *algo*, debe afinarse mediante la investigación.
- **Toda comunicación posee dos niveles: contenido y relación:** Por contenido se entienden los mensajes denotativos, y por relación los connotativos. Es decir, no sólo afirmamos cosas sobre el mundo (*Pedro es un hombre*, como ejemplificaban los filósofos medievales) sino también sobre el propio lenguaje (*Pedro es un nombre*, por seguir con el ejemplo). Esto hace que sea posible mezclar los dos niveles en una misma comunicación, incluso con la voluntad de confundir.
- **Todos los seres humanos puntuamos semánticamente los hechos que percibimos:** Como hemos señalado ya al hablar, en el capítulo referido a la psicología cognitiva (a partir de Cantero y De Arriba, 1997: 52), existen al menos tres filtros entre la supuesta realidad y el yo individual: uno de tipo biológico, otro de tipo cultural y un tercero de tipo individual. Este modelo explica que se produzcan diferencias de percepciones cualitativamente importantes⁹. Un bello ejemplo didáctico nos lo ofrece Bruner (1972) cuando habla de que en un aula, ante una situación didáctica, un alumno puede percibirla como un reto (=enfrentamiento) y otro como un suplicio (=defensa). Si se nos permite una anécdota personal, cuando oímos hablar de puntuación semántica siempre recordamos la escena final de la *Naranja Mecánica* de Kubrick, con la música de Beethoven pretendiendo reeducar a un joven díscolo... a quien ya le entusiasmaba esa misma música.
- **Existen dos tipos de comunicación: digital y analógica:** La comunicación digital responde a datos y contenidos, mientras que la analógica se refiere más bien al componente no verbal. Ambas se producen simultánea y complementariamente. Por desgracia, uno de los elementos negativos que creemos detectar en las aulas es el de la represión de la comunicación analógica: dado que todo el mensaje docente pretende ser denotativo, no

⁹ Sin ahondar excesivamente, esto está tratado en el capítulo referido a la sociología de la educación (clases sociales diferentes perciben la escuela de forma diferente) y también, desde un punto de vista más lingüístico, en Bernstein (1997), cuando se refiere a **códigos elaborados** y **códigos restringidos**.

debe ser distraído por ningún otro elemento comunicativo: esto excluye virtualmente la comunicación entre los agentes educativos en el aula, que pasa a ser (por voluntad docente) mera transmisión de datos y/o conceptos. Naturalmente, ante esto se plantean resistencias muy variadas, más o menos conscientes.

- **Hay dos tipos de interacciones comunicativas básicas: simétricas y complementarias:** Las simétricas se corresponden con el esquema acción-reacción: una persona grita a otra y ésta le responde, a su vez, gritando. Las complementarias se basan en realizar la conducta totalmente opuesta a la percibida. Todo buen profesor sabe que, en el aula, la mejor manera de que los alumnos dejen de hablar *sotto voce* es... suspender las propias explicaciones y mantenerse en silencio. Si el profesor alza la voz, lo que consigue es que los alumnos a su vez alcen la suya, en una espiral que suele acabar con un grito de llamada de atención. Este aspecto debe tenerse especialmente en cuenta, en nuestra opinión, al tratar con adolescentes, quienes, para reafirmar su personalidad, propenden a las reacciones simétricas.

A partir de lo expuesto, el modelo de Ferrández presentado en páginas anteriores (1997a: 29), y que nosotros seguimos, debe tener en consideración esto cinco axiomas siempre que se produzcan interacciones comunicativas entre todos los agentes. Entendida el aula como ecosistema, siguiendo los modelos ecológicos de Bronfrenbrenner ya explicitados, incluiremos los aspectos estudiados de psicología emocional en ella, y también los axiomas comunicativos que acabamos de mencionar, y será entonces cuando tendremos en cuenta los modelos propiamente didácticos, que pasamos a analizar.

Es evidente que la interacción comunicativa didáctica tiene como objetivo primordial (Medina, en Medina-Sevillano, 1999: 573) contribuir a que el alumno adquiera un estilo de aprendizaje significativo resolviendo problemas, elaborando esquemas propios de análisis y aplicando o transfiriendo lo que ha aprendido a otros contextos. Para ello, el docente debe constituirse, en nuestra opinión, en el líder formal de la clase.

En este último sentido, Mucchielli (1998: 91-107) relata un interesante experimento de K. Lewin en el que se observaba que los *modos de hacer* o estilos de comunicación de los líderes en relación con los individuos que estaban ligados a ellos producían una serie de esquemas de relaciones básicos. Estos esquemas se originaban en el comportamiento de quien actuaba como líder en la situación concreta. Tenemos así:

Liderazgo autocrático	Liderazgo democrático	Liderazgo permisivo
Esconde el objetivo final del trabajo o tarea	Explica al grupo el objetivo final de la tarea	Indica la tarea que hay que llevar a cabo
Decide él solo la atribución de las tareas que distribuye	Anima a que el grupo se autoorganice	Cuando ha dado las instrucciones que cree oportunas, se inhibe del resto del trabajo
Dicta a cada individuo lo que debe hacer paso a paso, sin dar una visión de conjunto		
Se dirige individualmente a los miembros del grupo		
No crea un clima de equipo	Utiliza habitualmente un “nosotros” colectivo	

Tabla 7. Liderazgos autocrático, democrático y permisivo (Mucchielli)

Aunque Mucchielli realiza algunas críticas a las conclusiones de estos experimentos, parece verosímil emparejar estas tipologías con las actuaciones de los docentes en el aula. Y esto, al menos en otros contextos, tiene su importancia. El propio Mucchielli (ibid., pp. 100-101) afirma: *Lo que los padres le dicen explícitamente al niño es menos importante que lo que se le sugiere a través de las actitudes y el comportamiento que adoptan respeto a él. La señales paralingüísticas y de relación que se le envían al niño no le <<dicen>> que no sea de una determinada manera, sino que lo <<definen>> como si fuera de esa determinada manera.* Esto vale tanto para lo negativo como para lo positivo, por lo que se puede dar una especie de efecto pigmalión¹⁰. En la experiencia de aula se intentará actuar de esta manera, animando como docentes a todos los alumnos, para reforzar la autoestima y los buenos resultados de enseñanza-aprendizaje. ¿Se correrá el riesgo, sin embargo, de que en las autoevaluaciones los alumnos se muestren exageradamente optimistas, o bien se corregirá un cierto *efecto ombbligo* pesimista de los propios discentes gracias a esta técnica? Es un efecto indeseado que deberá controlarse.

En todo caso, Mucchielli concluye que los estilos comunicativos sí que conformaban reglas de comportamiento que había que adoptar: *Por tanto, el modo en que el líder toma decisiones, transmite informaciones, considera a sus subordinados... Todo ello conlleva <<injurciones implícitas>> que determinan las normas de los intercambios* (op. cit., p. 103). Añadiremos además que, dado que en casi todas las culturas existe una especie de norma de reciprocidad por la cual se tiende a realizar comunicaciones simétricas, un inicio adecuado por parte del docente creará ya un clima favorable a los aprendizajes. Lo contrario también es posible.

Entre las acciones que Mucchielli recomienda para crear confianza (p. 107) se encuentran: la apertura y atención al otro, la actitud de comprensión, ayuda, apoyo y consejo en el trabajo [i. e., la empatía]; no sancionar sin expresar criterios de

¹⁰ A partir del famoso trabajo de Rosenthal y Jakobson sobre el mismo tema, reseñado por Mucchielli.

evaluación, aportar información para progresar, gratificar los éxitos, esforzarse por convertir los comportamientos en algo previsible, mostrar los valores, preocuparse sobre todo por los éxitos y no por los errores.

No nos extenderemos más en los aspectos puramente psicológicos. Desde un punto de vista más cercano a la didáctica, Mercer (1997) introduce el concepto, en la práctica, de *construcción guiada del conocimiento*. Es una manera de trasladar la idea de ZDP de Vygotsky, y al mismo tiempo nos encamina hacia la lingüística pragmática. Para empezar, una declaración de intenciones (p. 12; podemos cambiar, mentalmente, *niño por adolescente* en el texto):

Por qué los maestros conversan con los niños. Una razón obvia es que así pueden decirles a los niños lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo empezar y cuándo acabar. Pero, por supuesto, los profesores hacen mucho más. Valoran el aprendizaje de los niños hablando con ellos y escuchando lo que dicen; proporcionan a los niños experiencias educativas que serían difíciles de proporcionar por otros medios que no fueran las conversaciones (...). Y, por supuesto, los profesores utilizan el habla para controlar el comportamiento de los niños.

Lo interesante es que Mercer, bajo el sugerente título *Una psicología sociocultural*, saca fuera de la mente individual de cada persona el aprendizaje para situarlo en una zona de intersección entre todos los que participan de él. Esto nos acerca a la idea de los memes, ya tratada en un capítulo anterior, y, como acabamos de señalar, a la ZDP vygotskyana. Así, el lenguaje se constituye en una forma social de pensamiento, de suerte que *el conocimiento no lo acumulan y descubren los alumnos, sino que se forma por acciones comunicativas de la gente* (op. cit., p. 29). Sobre la base de ejemplos relativamente sencillos, Mercer extrae unas estrategias de guía que utilizan los profesores. En síntesis, se refiere a:

- Obtener conocimiento relevante de los estudiantes:
 - Averiguar los conocimientos previos gracias a una estrategia indirecta de obtención mediante pistas (verbales, visuales).
 - Obtener interacciones de parte de los estudiantes que, aunque mínimas, guían al profesor sobre su propia forma de proceder. Si se realiza mediante preguntas directas, hay que tener cuidado con dirigir excesivamente las respuestas de los alumnos, pues borraríamos de un plumazo toda posibilidad de pensamiento divergente. Más bien es recomendable aquí una interrogación socrática de base amplia, limitada sólo por *lo que no puede ser*, más que por *la manera correcta* de ser.
 - Anclar conocimientos de manera ejemplificadora: En el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, a menudo se olvida que una meta legítima para un profesor es hacer memorable la información (p. 38).
 - Provocar pensamiento divergente y creativo mediante algunas técnicas sencillas:
 - Afirmar algo abierta o provocativamente que invite a réplicas o desacuerdos.
 - Invitar a la elaboración.
 - Admitir la perplejidad y/o la complejidad excesiva, tanto del tema como de una posible intervención de un alumno.
 - Provocar las preguntas por parte de los alumnos.

- Saber mantener el silencio en momentos clave: muchos profesores sufren una especie de *horror vacui*: si ellos no hablan, es que la clase no se está dando.
- Responder a lo que dicen los estudiantes:
 - Permite incorporar las observaciones de los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se parte de ellas. Esto se puede llevar a cabo simplemente confirmándolas, pero también mediante la paráfrasis y reformulación, para volverlas a lanzar al alumno o al conjunto de la clase.
 - Ante respuestas incorrectas, cabe la posibilidad de reformularlas mediante interrogación socrática, de rechazarlas o de ignorarlas atendiendo a algún otro aspecto más positivo que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Describir las experiencias compartidas en el aula:
 - Ayudar a los alumnos, mediante estrategias metacognitivas, a que comprendan que las distintas tareas que realizan contribuyen a sus aprendizajes de forma constructiva y enriquecedora. Esto es especialmente importante en nuestra experiencia, pues se trata de tareas molares, de cierta complejidad.
 - Recapitular de manera constructiva, utilizando el <<nosotros>> (cf. apartado anterior con respecto a la comunicación implícita del líder), lo que podríamos llamar los conceptos superordinados fundamentales.
 - Dar sentido a los tecnicismos de las materias nuevas mediante conversaciones en las que se introduzcan estos términos en contextos ya conocidos por los alumnos.

Ahora bien, ¿cómo se ve todo este entramado comunicativo desde el punto de vista del alumno? Dejando de lado las convenciones comunicativas típicas de entornos de aprendizaje individualizado y logocéntrico, por no ser propias de este trabajo¹¹, es evidente, en cualquier aula, que unos alumnos participan más que otros. Dentro de esta mayor participación, podríamos distinguir dos tipos de reclamos: los *buenos* alumnos suelen distinguirse por una comunicación predominantemente de tipo digital, y normalmente colaboran y coadyuvan al desarrollo de la clase. Los alumnos díscolos se suelen comunicar de manera analógica (moviéndose inquietos, en posturas *raras* que no se dirigen hacia el profesor; también hablando de manera ostensible con sus compañeros). A los *buenos* alumnos se les suele atender de manera cortés, no se tiene en cuenta la extensión de sus intervenciones, excepto si el profesor *va mal de tiempo*, y de manera analógica se les anima a que continúen, cuando lo estimen oportuno, por ese camino. A los alumnos díscolos se les recrimina y/o castiga.

Existe un tercer tipo de alumnado (dicho sea siendo conscientes de la simplificación) que ni es lo suficientemente brillante como para intervenir, ni tampoco lo bastante *movido* como para dificultar la clase del profesor. Ante esto, dejamos una pregunta en el aire: ¿Qué grado de atención obtiene este tipo de alumnado en un aula ordinaria? Y una segunda pregunta, ¿podría mejorar la comunicación de estos alumnos en entornos de aprendizaje cooperativo socializado? Esta segunda cuestión es también objeto de nuestro trabajo, y será desarrollada más adelante.

¹¹ Aunque recomendamos muy vivamente, en la obra del propio Mercer (pp. 55-56) *cómo ser un buen alumno* en este tipo de clima de aula (dicho sea con todo respeto, pero también *cum mica salis*).

En el breve análisis que hemos realizado de la obra de Mercer (1997), queda claro, como el propio autor señala en varias ocasiones, que este tipo de aprendizaje por conocimiento guiado debe ser contextual: dependerá de múltiples variables como la edad del alumno, sus conocimientos previos, el entorno físico que le rodea, las posibilidades de interacción con sus iguales y con el profesor, etc. Con respecto a este último, sus variables personales y profesionales también influirán en el proceso.

Medina (en Medina-Sevillano, 199: 580 ss.), en un análisis congruente con el que acabamos de explicitar, y que incluye también al profesor y sus actuaciones tanto verbales como no verbales, propone una serie de pautas para que éste se autoanalice, incidiendo tanto en los aspectos sintácticos, como en los semánticos, los pragmáticos y los proxémicos. Dichas pautas se pueden convertir en referentes a la hora de analizar nuestra experiencia. Por ej., (p. 589) se propone el siguiente análisis:

- Comprensión global de lo que sucede en la clase (ligada al clima de aula)
- Análisis de los aspectos esenciales en la interacción que preocupan tanto a los profesores como a los alumnos:
- Quién inicia y quién mantiene el discurso; en qué proporción.
 - Agentes que inciden: profesor, alumno, grupo.
 - Secuencia que se sigue.
 - Respuestas y nuevos discursos que se producen.
 - Visión integrada de todos los elementos: verbales, no verbales.
 - Elementos lingüísticos del discurso: vocablos, frases, elocuciones, etc.

En cuanto a Tejada (1997: 20-33), al analizar los modelos de la formación docente nos ofrece pistas sobre cómo esos modelos se convertirán en estructuras comunicativas en el aula. Efectivamente, la **orientación académica** basada en un conocimiento enciclopédico se limitará a transmitir mediante lenguaje digital, obviando lo analógico, y provocando desórdenes entre aquellos alumnos que sean incapaces de seguir este ritmo. Si el profesor, dentro del enfoque enciclopédico, es un buen *traductor* del lenguaje científico al lenguaje didáctico (éste es el enfoque comprensivo) los problemas serán menores, pero no dejará de potenciarse lo digital. En cuanto a la **orientación técnica**, tanto en el enfoque de entrenamiento como en el modelo de toma de decisiones lo que prevalecerá será la eficacia, comunicativa en este caso, pero centrada en lo logocéntrico: las personas quedan en un segundo plano con respecto a los contenidos. Si fijamos nuestra atención en la **orientación personalista**, el profesor actúa como facilitador de los aprendizajes. Aquí sí que es imprescindible todo lo que hemos señalado en cuanto a estrategias comunicativas en las páginas anteriores. Por último, la **orientación práctica** también promueve la interacción comunicativa entre los agentes educativos, pero más bien en el enfoque reflexivo sobre la práctica, que nos lleva a escenarios de investigación acción congruentes con las ideas de Mercer (cf. el capítulo 7º de éste, pp. 129-132). Lo mismo sucede con la **orientación social-reconstruccionista**, que, relacionada con la anterior, pone el énfasis en el campo de juego de valores que supone todo proceso de enseñanza.

Nuestra postura se aproxima a las opciones personalista, práctica y social-reconstruccionista. De hecho, consideramos que las tres poseen un entronque común y

diferentes grados de implicación *política*. Estas tres orientaciones son, por otra parte, las que mejor encajan con la interrogación socrática.

En el mismo sentido de los párrafos anteriores, Jonassen (en Reigeluth, 2000: 225-249), propone como método para diseñar entornos de aprendizaje constructivista (p. 226):

- Seleccionar un problema, pregunta, caso o proyecto adecuados para centrar el aprendizaje:
 - **Interesante, pertinente y atractivo** para fomentar la posesión del mismo por parte del alumno.
 - Definido o estructurado de manera insuficiente.
 - **Real** (como lo hacen los profesionales).
 - El diseño del problema debe hacer referencia a su **contexto**, representación y espacio de manipulación.
- **Proporcionar casos relacionados o ejemplos elaborados para facilitar razonamientos** basados en situaciones e intensificar la flexibilidad cognitiva: en nuestro contexto de centro, en general las aulas están *especializadas* en contener mapas conceptuales, fotografías, cuadros sinópticos, etc. de los diferentes contenidos curriculares, si bien la estructura de los asientos de los alumnos sigue estando orientada hacia el profesor y la pizarra. Por ello, los alumnos están familiarizados con materiales semejantes a los que deberán construir.
- **Proporcionar al alumno información seleccionada puntualmente; dicha información debe ser pertinente y de fácil acceso:** esto es congruente con el dossier elaborado para cada alumno individualmente. Es más, para favorecer la parte de descubrimiento, no se pide a los alumnos individualmente, ni tampoco en el trabajo en pequeño grupo, que utilicen todo el dossier: ellos mismos deben seleccionar (y justificar su selección acerca de) lo que consideren más pertinente.
- **Proporcionar herramientas cognitivas:** es el papel de las estrategias didácticas que estamos exponiendo en el presente capítulo.
- Proporcionar herramientas de conversación y de colaboración para ayudar a las comunidades de discusión, de elaboración de conocimientos y/o de alumnos.

Dentro de este análisis del diseño curricular en el que se insertan nuestras investigaciones, es necesario ahora referirnos a los **medios**. Estos pueden definirse (Sevillano, en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 320) como *la totalidad de los instrumentos técnicos que, planificados didácticamente, sirven para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este concepto se puede englobar desde la pizarra y la tiza hasta el laboratorio de idiomas, la televisión educativa e Internet*. Hay, pues, una relación entre medio y soporte material de la información.

Según esta misma autora, los medios ya implican qué objetivos se desean conseguir. En congruencia con esto, nuestro interés se centra en la funcionalidad de los mismos, y en el conocimiento de sus posibilidades para estar alerta ante posibles efectos indeseados. En cuanto a esto último, seguimos el cuadro que la autora (ibid., p. 322) toma de Weindemann:

Forma de codificación		Modalidad perceptiva		
<i>Copia</i>	Fiel a la realidad	Auditiva. Tonos originales	Visual	
	Esquemática	Sonidos producidos	Estática. Imágenes	Dinámica. Cine.
<i>Simbólica</i>	Verbal	Texto hablado	Gráficos	Animación
	No verbal	Símbolos acústicos no verbales	Símbolos ópticos no verbales	Símbolos ópticos en movimiento

Tabla 8. Medios o instrumentos técnicos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Nuestra propuesta, en cuanto a los medios se refiere, será relativamente sencilla. Teniendo en cuenta que el espacio donde se desarrollará la actividad sí que es un espacio especial, la biblioteca del centro, con lo que ello comporta de mayor amplitud para el trabajo en grupo, lo habitual será el uso de libros de diverso tipo (enciclopedias, atlas históricos, manuales, etc.) más un dossier seleccionado por el profesor (véanse anexos finales) a partir, básicamente, de revistas y libros de amplia divulgación que un ciudadano cualquiera podría encontrar en un kiosco o librería no especialmente grande. La causa de esta elección la explica el hecho de que se trabajará con alumnos del último curso de la ESO, que pueden abandonar la institución escolar al terminarlo y que, por lo tanto, deben estar preparados, al menos, para obtener información de revistas y libros habituales sobre el tema que nos ocupa¹². Se verá un vídeo durante una hora y se acudirán a la sala de informática del centro, pretendemos que una o dos veces a lo largo de la experiencia, para buscar información de manera auxiliar al dossier ofrecido por el profesor. También se estimulará la consulta informática de material propio de los alumnos (enciclopedias en CD ROM, por ejemplo).

Los objetivos que presiden nuestra elección de medios están explicados, en general, en el capítulo III de este trabajo, al referirnos a la política educativa, yendo desde lo más genérico (opciones axiológicas y teleológicas de las leyes y del **Libro Blanco**) hasta las *competencias básicas* recientemente implantadas en el ámbito catalán: el aumento del juicio crítico mediante una mayor inculturación junto con el dominio de los procedimientos individuales de trabajo que consideramos esenciales, en cuanto a lo individual; y la resolución de problemas mediante el trabajo en pequeños grupos, intentando que se promuevan el pensamiento divergente y la creatividad.

Para terminar con este apartado referido a los medios, nos gustaría citar unas palabras de Sevillano (en Medina-Sevillano, vol. II, p. 61) con las que nos identificamos totalmente:

Para los modelos experienciales, o modelos humanísticos, lo importante de los medios es que posibiliten una relación polivalente con la realidad total y que movilicen todas las dimensiones de los sujetos (inteligencia, motricidad, relacionabilidad, afectividad, etc.). Si se desconsidera el modelo que sirve de marco de referencia, se descontextualiza el recurso y se pierde en gran parte su sentido.

¹² Naturalmente, tamizados en la experiencia por el juicio crítico no sólo del docente, sino de los expertos consultados mediante entrevista, y también a partir de la bibliografía especializada sobre la didáctica específica que nos ocupa, pues lo contrario sería faltar a un mínimo rigor científico.

8.5. *Un diseño curricular sin necesidades?*

Puede sorprender al lector de este trabajo la no aparición, hasta este momento, del subsistema de necesidades. El hecho de situarlo aquí responde a un criterio de engarce entre los aspectos más generales de la didáctica y la especificidad de la cultura clásica. Es por ello que, siguiendo sobre todo los análisis de Ferrández (1997c: 39-43), vamos a ir de lo más general a lo más concreto para poder encarar el próximo capítulo en el que intentaremos analizar los modelos de enseñanza-aprendizaje más usuales en cuanto a los clásicos grecolatinos. De hecho, planteamos el tratamiento del subsistema de necesidades en este momento porque es como cerrar un círculo que se abre en los capítulos II y III del presente trabajo, ya que se han analizado allí los contextos político, filosófico y sociológico, en cuanto a necesidades colectivas se refiere. Bien es verdad que los capítulos, V y VI podrían, en cierto modo, ser los abanderados de las necesidades individuales, mientras que el IV quedaría, como el propio tema que trata, un poco entre ambos terrenos. Por otro lado, también en parte nos estamos adelantando al capítulo de Metodología, en el que, bajo el prisma de la intervención por programas, obvio será atender de nuevo a este aspecto.

Ferrández (op. cit.) distingue, en primer lugar, entre necesidades individuales y necesidades sociales. Las segundas, a través de diferentes formas, pretenden condicionar las primeras. Esto se hace patente en la normativa legal de la Administración o en las pretensiones de dominación simbólica de los poderes culturales. Dichas normativas se configuran como los objetivos deseables desde lo legal, *que, como no están de acuerdo con la realidad, provocan las deficiencias de aprendizaje consiguientes* (p. 41); *la dialéctica entre necesidad social y necesidad individual se concreta en la diferencia entre los intereses políticos del macrogrupo y los intereses culturales de las subcomunidades. Pensamos que es un modelo adecuado para la enseñanza reglada y que soluciona problemas inherentes a la existencia de las comunidades autónomas* (p. 42).

Además del binomio que acabamos de señalar, Tejada¹³ (en Sepúlveda-Rajadell, 2001: 257) añade otras consideraciones que estimamos de interés:

- **Necesidades normativas:** situación actual vs. la establecida por la norma o el sistema de referencia;
- **Necesidades percibidas o sentidas:** situación actual vs. la situación deseada por los destinatarios;
- **Necesidades comparativas:** situación actual vs. situación en otros contextos;
- **Necesidades potenciales:** situación actual vs. situación futura.

Por otra parte, es muy interesante reseñar, con el mismo autor (op. cit., 258) que *el sistema de necesidades nace y acaba en los grupos de incidencia*. Tejada, sin embargo, como también Ferrández (1997c), coinciden en la idea de que es muy difícil aplicar estos criterios a la enseñanza formal.

¹³ También Fernández Ballesteros (ed) 1996: 52, con la misma clasificación.

Será, como hemos dicho, en los capítulos II a VI, dentro del análisis del contexto desde diferentes perspectivas (sociológica, política, psicológica, etc.) donde hayamos tratado este aspecto.

8.6. *Apuntes finales*

En el presente capítulo hemos tratado una serie de aspectos del ámbito educativo que van desde lo más amplio (en nuestro caso, una breve incursión terminológica y conceptual en el campo de la Pedagogía y/o las Ciencias de la Educación), a los ámbitos más concretos de diseño curricular desde el punto de vista de la didáctica diferencial, pues las cuestiones de didáctica especial serán tratadas en el próximo capítulo, dado su carácter singular.

Hemos visto, entonces, que existen diferentes concepciones de lo que es el currículum, y que nosotros apostamos por los *referentes plan o guía de la actividad escolar, experiencia y sistema* (pero obviando el enfoque conductista de este último), y también, y sobre todo, la idea de currículum como *solución de problemas* en un mundo incierto y cambiante.

Por otra parte, hemos analizado los elementos clave de la didáctica general (objetivos, contenidos, interacción comunicativa, estrategias de enseñanza-aprendizaje, medios y recursos). Hemos propuesto nuestro propio modelo, si bien es deudor del modelo de Ferrández (1997a: 29) reseñado en el presente capítulo, y hemos profundizado en las estrategias didácticas socializadas de grupos de aprendizaje cooperativo, que son la base de nuestro trabajo en el aula. También hemos apuntado algunos de los roles o papeles que debería jugar el profesor, sobre todo como líder social de la clase en una orientación social-reconstruccionista.

Por último, hemos realizado un breve apunte sobre el subsistema de necesidades, tan imprescindible como complejo en su demarcación.

En el próximo capítulo, que en cierto modo puede considerarse una separata del presente, abordaremos la didáctica específica de los modelos de aprendizaje de los clásicos grecolatinos.

9. Modelos teóricos sobre la enseñanza/ aprendizaje de los clásicos greco-latinos y problemas que comportan

9.1. Introducción: el campo de juego.....	191
9.2. Morir de éxito: memes clásicos en nuestro mundo de hoy	192
9.3. Algunas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de los clásicos grecolatinos	197
9.3.1. El ‘problema’ de la lengua:.....	197
9.3.2. Los modelos inculturizantes:	200
9.4. Diseños gramaticalistas y diseños inculturizantes para la enseñanza-aprendizaje de los clásicos en la Secundaria:.....	203
9.5. Algunas propuestas teóricas para la ESO desde los especialistas en filología clásica:.....	205
9.6. El marco legislativo catalán: clásicos, pero no tanto	212
9.7. SPQR: Una ‘empresa de contenidos culturales’ para enseñar y aprender Cultura Clásica.....	216
9.7.1. La propuesta de inicio:.....	216
9.7.2. Una empresa de servicios culturales.....	218
9.8. Objetivos de nuestra propuesta:.....	219
9.8.1. Las tareas de los equipos de trabajo:.....	219
9.8.2. Los contenidos:.....	220
9.8.3. Medios y Recursos:.....	220
9.9. Recapitulando.....	221

9.1. *Introducción: el campo de juego*

Recordando lo apuntado en el capítulo II del presente trabajo, hemos visto que el mundo de hoy, ya en el siglo XXI, representa un cambio sustancial en cuanto a la cantidad y las posibilidades de información: a duras penas a finales del siglo XIX existían la radio, el teléfono o los automóviles; la televisión era prácticamente una quimera, y la prensa un bien muy escaso. Muchísimas personas, incluidas las de las zonas incipientemente industrializadas, nacían y morían sin haber recorrido distancias de consideración. La escuela como institución estaba en sus inicios, y no en todas partes ni con igual fortuna. Por tanto, *acceder a la información era un privilegio*.

Nuestro mundo actual¹, sin embargo, se encuentra desbordado: centenares de canales de televisión emitiendo las 24 horas del día desde cualquier rincón del planeta; lo mismo podemos decir de la radio. Prensa escrita de información general y (cómo no) deportiva. Teléfono, fax, e... Internet, una herramienta que promete revolucionar el conocimiento. *Nos encontramos, pues, en una sociedad bombardeada por todo tipo de estímulos que, en un primer momento, pueden parecer “informativos”. Cabe preguntarse, ¿nos encontramos, también, en una sociedad “del conocimiento”?*

Uno de los papeles de la escuela, quizá uno de los más importantes de ahora en adelante, como hemos visto con reiteración en los capítulos anteriores, debe ser el de conseguir que los nuevos ciudadanos lleguen a ser eso, ciudadanos capaces de reconocer sus derechos y su posición crítica ante el mundo. Un mundo en el que las innovaciones tecnológicas muchas veces traspasan la frontera de la imaginación. ¿Cómo digerirlo, si no estamos en condiciones, primero, de asimilar, y, segundo, de distinguir entre ese alud de contenidos que nos cae encima?

Y, por otro lado, esa civilización grecorromana que se enseña y se aprende en los institutos de Secundaria, ¿ayuda a que se comprenda mejor el mundo de hoy, al tiempo que permite que de su conocimiento se derive un respeto por el venerable pasado? La respuesta es: en parte, pero sin aprovechar toda la potencialidad que lleva consigo.

A partir de lo dicho, pues, tendremos en cuenta a continuación los modelos y diseños más habituales en el ámbito de la didáctica especial de la que vamos a ocuparnos, la relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de los clásicos grecolatinos. Pero antes es necesario un acercamiento a la vertiente científica de estas materias, pues resultaría imposible comprender lo didáctico si no se observa, como así es a nuestro juicio, que lo didáctico deriva de un campo sumamente positivista en su interpretación de lo que son la Grecia y Roma clásicas.

En cuanto a la bibliografía sobre los clásicos grecolatinos propiamente dichos, su fundamentación puede ir desde obras muy generales (Duby, 1995; Jaeger, 1985; Jenkins, 1995; Brunschwig y Lloyd, 2000; Guillén, 1985, 1986, 1988) al análisis de

¹ Al menos, sin duda en las zonas del “Primer Mundo”, zonas que pueden corresponderse con barrios de cualquier lugar (y lo mismo en cuanto a la etiqueta “Tercer Mundo”: es más una cuestión de clases sociales que una cuestión de geografía, si bien ésta pesa, claro está).

materiales de créditos variables para la etapa de la ESO (p. ej., García Gual, 1996), pasando por las disquisiciones, científicas y didácticas, que los propios filólogos clásicos han realizado en la última década (en la revista *Estudios Clásicos*, números 100 al 120, que abarcan la última década, tras la Reforma LOGSE). Nos detendremos algo más en Waquette (1998) quien hace un repaso —europeo y estadounidense— de lo que ha representado el estudio del latín desde el Renacimiento hasta hoy. En todo caso, avanzamos ya que no existe unidad de criterio, ni mucho menos, en la didáctica especial de este campo.

9.2. *Morir de éxito: memes clásicos en nuestro mundo de hoy*

Como ya hemos señalado en el capítulo II del presente trabajo, nuestro enfoque epistemológico parte de lo sistémico y de las teorías meméticas de Dennet (1999) y Blackmore (2000). Y creemos que este planteamiento es especialmente productivo en cuanto a la *esencia* de los contenidos clásicos que han sobrevivido a los avatares de la historia. Para comprobar hasta qué punto esto sea así, pasamos a analizar una serie de manuales de tipo genérico que se ocupan de la Tradición Clásica y de aspectos básicos de la cultura grecolatina.

Para ello, hemos recopilado una serie de libros y artículos de especialistas señeros dentro de la cultura europea, no partiendo sólo de los enfoques que provienen de la filología clásica y la historia. En ellos, y en otras obras que iremos citando oportunamente, se han ido analizando los aspectos clave de la cultura grecolatina que han pervivido a lo largo de los tiempos. Por decirlo con la terminología que estamos acuñando en este trabajo, los memes más productivos son:

- **Política:**
 - Política teórica: las mejores formas de gobierno posibles.
 - **Democracia** como *invento* de Atenas.
 - De las pequeñas ciudades a los gobiernos imperiales: Época Helenística, Imperio Romano.
- **Derecho:**
 - Orígenes y evolución del *Corpus Iuris Ciuilis* y su reintroducción en Europa en las nuevas Universidades (Bolonia, Pisa)
 - Influencia del Derecho Romano sobre el Derecho Civil Europeo.
- **Retórica y Oratoria:** el arte de persuadir².
- **Urbanismo:** la ciudad como punto de confluencia de dos mitos (el de lo urbano y el del Mediterráneo).
- **De la Filosofía a la Ciencia (y viceversa):**
 - El **método científico** entre los griegos (p. ex., en Schrödinger, 1997, realmente impactante, pues se trata de un reputadísimo físico que comienza un curso semestral de física teórica, ¡partiendo de la manera de plantearse los problemas de los griegos! Otro ejemplo impresionante, a nuestro parecer, viene en Vegetti , 1981, quien analiza la evolución

² P. ej., Ricarte (1998), profesor de la UAB de Ciencias de la Información y creativo publicitario, dedica dos capítulos de su manual a analizar los modelos de la retórica clásica como base para la creatividad publicitaria actual.

conceptual de los naturalistas griegos entre los siglos VI-III a. C. sugiriendo la siguiente teoría: el pensamiento griego pasa de humanizar animales, por ejemplo en las fábulas de los literatos, a considerar *cosas*, es decir, objetos susceptibles de estudio, a los cadáveres, lo que posibilita las autopsias y el conocimiento profundo de la anatomía humana³).

- Hipócrates y el **Corpus Hipocraticum**: las bases del diagnóstico médico.
- **Origen material (no divino) del cosmos**: filósofos presocráticos.
- El **número** (la matemática) como alfabeto del cosmos: Pitágoras y los pitagóricos.
- El concepto de **átomo**: cabe recordar aquí, haciendo un pequeño ejercicio lingüístico, que lo que los griegos descubrieron fue que *llega un momento en que la materia no puede subdividirse* (**á-** =no; **tom-**=cortar); no se trata, pues, de los modelos que se suelen estudiar en Secundaria (protones-electrones-neutrones: por cierto, modelos hoy ya desfasados, mientras que la idea de *no cortar* pervive justamente hasta la percepción actual de la materia como partícula o como onda).
- La **ciencia alejandrina**: Euclides, Eratóstenes, Aristarco, Hipatia...
- La **filosofía humanística**:
 - Los sofistas y el relativismo.
 - Sócrates: ¿primer preso de conciencia⁴?
 - Platón: el punto de vista deductivo
 - Aristóteles: la confluencia de lo inductivo y lo deductivo. Un posible modelo pre-sistémico⁵.
 - *Naturaleza vs. Convención*: lo que es obligatorio y lo que no.
 - Éticas:
 - Sofistas
 - Sócrates-Platón
 - Aristóteles
 - Alejandrinas: epicúreos, estoicos, cínicos, escépticos...
- **Educación**: de la *Paideia* griega a Quintiliano.
- **Lenguas Románicas**: El latín y su evolución hacia...; Características de las...
- **Influencias léxicas cultas**, tanto latinas como griegas.
- **Primeras investigaciones lingüísticas sistemáticas**⁶.
- **Arte (Arquitectura, Escultura, Pintura, Artes Plásticas)**:
 - Los cánones griegos y su evolución a lo largo de la historia.
 - Las aportaciones romanas y su influjo.
- **Literatura**: los clásicos como modelos a emular⁷:
 - Directamente; p. ej., **épica, tragedia**.
 - Indirectamente; p. ej., influencias clásicas en Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Joyce, etc.

³ Conocimiento que, por cierto, no volverá a reemprenderse hasta el Renacimiento.

⁴ Así lo cataloga *Amnistía Internacional* (ed., 1995); cf. bibliografía.

⁵ P. ej., en Ferrer Figueras (1998: 133): *Aristóteles detectó que el Todo es algo diferente a la unión de las partes; esto hubiera podido significar, en el límite, <<otra>> ciencia. Pero la Revolución Científica del siglo XVII derrotó a Aristóteles, en general, y a sus ideas presistémicas.*

⁶ Cf., p. ej., Tusón (1982:15-28).

⁷ Aquí la obra de Averbach (1979), de gran impacto a nivel mundial, es palmaria en cuanto a la idea de emulación: de hecho, esto es lo que significa *mimesis* en griego.

- El nacimiento del **deporte** a partir del fenómeno religioso y la cultura del *ágon* aristocrático griego (cf. Huizinga, 1985, cap. VII).
- La idea de **legado cultural**: como afirma el propio Jenkyns (1995), los romanos son el primer pueblo que convirtió la herencia de otra cultura en la base de su civilización. Ahora bien, el propio autor diferencia tres tipos de influencias de una cultura sobre otra:
 - *Básica*: la fuente o base es condición necesaria para el elemento influido; por ej., la arquitectura del Renacimiento con respecto a los modelos clásicos⁸.
 - *Auxiliar*: La fuente (en este caso clásica) no funciona del todo como base, sino más bien proporcionando apoyo y coherencia⁹.
 - *Decorativa*: La fuente proporciona una elegancia superficial, bien como pretexto, bien como punto de partida (p. ej., citas clásicas en un parlamento o un periódico).

Ante este conjunto de referentes, que podrían constituirse en conceptos superordinados en entornos de aprendizaje, y de cada uno de los cuales sería posible extraer un sinnúmero de ampliaciones, no nos queda sino preguntarnos qué sería de nosotros ante su falta. Dicho de otra manera, imaginemos el siguiente experimento teórico: Grecia y la cultura griega no han existido nunca: vayamos, entonces, a todas las bibliotecas y museos del mundo, vayamos por las ciudades y hagamos desaparecer todo lo que nos la recuerde.

Nos quedaríamos, seguramente, sin la arquitectura del Renacimiento y el Neoclasicismo, sin la escultura de estas mismas épocas, sin la literatura (recordemos aquél cuento de Borges en el que un personaje árabe se lamenta por no conocer el significado *tragedia*, leyendo a Aristóteles) occidental hasta, al menos, el Romanticismo (pero pensemos en Hölderlin, entre otros). Y nos quedaríamos también sin la noción de democracia, al menos tal y como la conocemos hoy. Posiblemente la ciencia empírica, esa que nació en el siglo XVII mediante la crítica a Aristóteles por parte de Francis Bacon y su *Novum Organum*, y también por Galileo (crítica a aquél Aristóteles filtrado a su vez por la Iglesia Católica, filtrado a su vez por cierto en el siglo XIII por Tomás de Aquino de los musulmanes), esa ciencia tampoco hubiera derivado tal y como lo ha hecho, si es que hubiese llegado a existir¹⁰. No habría Juegos Olímpicos, tal y como los conocemos; y no sabemos hasta qué punto existiría el arte de la persuasión, es decir, la oratoria, pues ésta sólo tiene razón de ser cuando se vive en una democracia¹¹.

Dicho esto, proponemos incluso un segundo experimento hipotético: supongamos de nuevo que estamos en el año 216 a. C., en Cannas: se acaba de producir

⁸ Y más allá: cf. Summerson (1998), obra en la que el lenguaje clásico de la arquitectura se puede percibir perfectamente en decenas de fotografías comparativas entre edificios de la antigüedad grecolatina y edificios incluso del siglo XX.

⁹ P. ej., el mismo autor (p. 33) afirma: *Los empiristas [del siglo XVII] intentaron aprender métodos(...)de los tratadistas romanos(...), pero una vez que las nuevas ideas habían sido puestas en práctica, los romanos eran olvidados. Como buenos padres, las autoridades nos enseñaron cómo abandonar el nido. La sabiduría antigua educó a Europa, una tarea que a finales del siglo XVIII había terminado.*

¹⁰ Cf. la explicación de Pérez González (2001: 55), para quien la cultura china, que llegó a importantes grados de profundidad filosófica y tecnológica, no alcanzó la noción de ciencia al carecer de la idea de *causalidad*, siendo sustituida ésta por la de *sincronismo*.

¹¹ Al menos, así opina Laborda (1993).

una batalla en la que se ha dado la peor derrota de Roma en toda su historia. Aníbal, en lugar de mostrarse dubitativo, avanza sobre Roma, la conquista y la saquea¹². Roma como potencia mediterránea desaparece (piénsese en lo que le ocurrió a Cartago). ¿Qué podría haber sucedido entonces? Una de dos: o bien Cartago hubiese tomado el papel de Roma, o bien se habría dado una fragmentación de pueblos. En todo caso, la amalgama de culturas entre Grecia y Roma, es decir, Roma como heredera consciente de Grecia, especialmente de la Grecia helenística, habría sido mucho más inverosímil (recuérdese que tanto griegos como romanos son indoeuropeos, mientras que los cartagineses parecen provenir de los fenicios, pueblo semítico. Inconscientemente, creemos, se daban mayores afinidades posibles, empezando por las lingüísticas, entre lo heleno y lo romano). Y, por añadidura, se habría producido la desaparición del Derecho, tal y como lo entendemos, de la lengua latina derivando en lenguas románicas, de los géneros literarios griegos, del urbanismo, de las artes plásticas, etc.

Ante lo que acabamos de exponer quisiéramos, sin embargo, hacer una salvedad. Para nosotros, en la noción de *memes* está comprendida la noción de *hábitat* o ecosistema simbólico. Roma venció y adoptó los modelos griegos de la misma forma que una serie de acontecimientos climáticos hicieron desaparecer a los dinosaurios y progresar a los mamíferos, no porque los mamíferos fuesen *mejores animales* que los dinosaurios, sino porque el nuevo hábitat terrestre favoreció el desarrollo de los mamíferos e hizo que los dinosaurios se extinguieran. Queremos decir con ello que no consideramos *intrínsecamente mejor* la cultura grecorromana que la cartaginesa, por ejemplo, ni creemos en una especie de teleología histórica en la que las cosas debieran suceder tal y como ocurrieron. Lo que estamos argumentando es que, ya que sucedieron así, sería poco inteligente cercenar los orígenes de nuestra propia cultura ignorándola.

De manera que, a nuestro juicio, buena parte de la civilización actual sigue siendo deudora de los modelos clásicos, sin duda enriquecidos con el componente cristiano, germánico e incluso musulmán propios de la Alta Edad Media. Europa no deja de ser un crisol, como muy bien atestigua Brague (1992: 88 y 89-90, respectivamente):

- *El mundo musulmán es también, a su manera, el heredero de la Antigüedad [grecolatina]. Y un heredero perfectamente legítimo. En este mundo, la transmisión de la herencia griega se ha producido como consecuencia de una decisión deliberada, tomada para resolver un problema del cual se tenía plena conciencia: los conquistadores musulmanes, saliendo de Arabia, dirigiéndose hacia Siria y Mesopotamia, se han encontrado en un mundo que, aún con sus características provinciales, estaba culturalmente helenizado. Tenía un capital de sabiduría y de habilidades prácticas que era necesario aprovechar.*
- *El mundo cultural que concibió y llevó a cabo su relación con la Antigüedad principalmente a través de la traducción fue el mundo musulmán (...). Esta traducción fue el resultado de una política consciente y de unas decisiones tomadas en las más altas esferas de poder(...). ¿Quiénes son estos traductores? En general son cristianos (...): Los traductores son, pues, los herederos de una sabiduría griega cristianizada en escuelas siríacas.*

A la vista de lo expuesto en este apartado, sostenemos, pues, que, por una parte, una enorme cantidad de contenidos culturales del mundo clásico han sido asumidos por la civilización occidental y ya forman parte de nuestra piel; por otro lado, creemos que por eso mismo han sido olvidados, al tiempo que aún asiste a griegos y romanos la

¹² Cosa que, como todo el mundo sabe, no sucedió.

fuerza suficiente como para volver a enseñarnos de nuevo, pues sus posibilidades de magisterio no están, a nuestro parecer, ni mucho menos agotadas. Y, además, pensamos que en ocasiones no se ha realizado un filtro suficientemente crítico de lo que se podría o no se podría enseñar y aprender sobre este universo.

¿Es todo esto *eurocentrismo*? Quisiéramos aquí traer a la palestra una experiencia personal que alteró por completo nuestra visión como docentes de materias clásicas en el aula. Sucedió en el año 1995, en el que tuvieron lugar la *III Jornades de didàctica de les Llengües Clàssiques: Idees per a un temps de Crisi*¹³. La ponencia del último día corría a cargo del profesor P. Wülfing, quien analizó el *Bellum Gallicum* de César como texto fundamental de la identidad europea: ¡César! El gran político, general, escritor y organizador.

Bien: César era el autor básico con el que nuestros alumnos aprendían latín. Por otra parte, y dado el momento de incertidumbre (pleno desarrollo legislativo de la LOGSE, pero sólo incipiente desarrollo en las aulas), existía un gran interés por descubrir nuevos caminos didácticos. Lo que sobrevino, sin embargo, fue...el desastre: el profesor Wülfing desmenuzó la obra, argumentando, en primer lugar, que la elección europea de traducir a César obedecía al hecho de que en el siglo XIX se redujo drásticamente el uso del latín como *lingua franca* y, por tanto, sus horas de estudio. Fue entonces cuando César, por razones de economía de aprendizaje, se implantó en toda Europa. Es decir, no se trataba de criterios estéticos, políticos o de otra índole que no fuesen los estrictamente lingüísticos.

En segundo lugar, Wülfing afirmó que existía algo aún peor: detrás de la prosa cristalina y la sintaxis transparente se ocultaban virus como el eurocentrismo, un cierto racismo hacia los demás (pueblos galos y germánicos, principalmente), y una visión del mundo favorecedora de hechos como, por ejemplo, la colonización de África que tuvo lugar por parte de las potencias europeas a lo largo del siglo XIX. Esto se debía, entre otras razones, a que los cuadros intermedios de las diversas potencias europeas habían aprendido latín leyendo a César.

Desde aquél día César dejó de ser inocente, y nosotros nos sentimos muy culpables. A partir de aquí comenzó una reflexión sobre los objetivos, contenidos, recursos y métodos que los profesores de latín y griego utilizábamos, y sobre su adecuación cara a la LOGSE y las reformas de todo tipo que ya teníamos encima. Y se produjo, también, una profundización en el análisis de los valores de dichos clásicos grecolatinos, intentando distinguir los que podrían ser universales, es decir, patrimonio de la Humanidad (y al mismo tiempo tan singulares como una iglesia románica concreta), y aquellos otros que exigirían una revisión o un tratamiento como disvalores¹⁴.

Es por todo esto que consideramos que el presente trabajo ya ha pasado un primer Rubicón en cuanto a filtro axiológico se refiere, lo cual no obsta para que

¹³ Después se publicaron unas *Actas...* Nosotros aquí nos vamos a referir únicamente al artículo del autor seleccionado, que es una transcripción prácticamente literal de la conferencia a la que asistimos y relatamos.

¹⁴ Este fue el tema de nuestro trabajo de investigación de 9 créditos en el presente doctorado; cf. bibliografía (1999)

debamos ser siempre extremadamente cuidadosos. Abundando en estas afirmaciones, quisiéramos citar aquí las palabras de Gilabert (1998: 63-65):

- *En primer lugar—y no debe ser tan obvio, puesto que se olvida con frecuencia—, cumple valorar la <<Cultura Clásica>> como un todo plural. Es más, como <<profesionales>> del mundo clásico, gozamos de las ventajas inherentes—muchas—a la visión panorámica de un ciclo histórico cerrado en el que hay—parece ridículo tener que recordarlo—de todo o casi todo. La sabiduría antigua (...) no puede en mi opinión ser víctima de expurgaciones interesadas (...). [Se] pretende garantizar que, quienes en el futuro decidan todavía escucharnos vean respetado su derecho a la adopción de un criterio personal e intransferible basado en la previa recepción no diezmada del conjunto de posibilidades o matices.*
- *El rasgo más destacable de la sabiduría antigua sea tal vez su enorme capacidad—valiente, desinhibida, libérrima incluso—de revisión o abandono de valores consolidados. La sabiduría clásica demostró que la <<Verdad>>—si es que el uso de semejante término no representa un serio inconveniente para el progreso del pensamiento humano—se construye día a día con avances y retrocesos, con imaginación y coraje, abriendo la mente y preparándola para la autocrítica (...). En resumen, no siempre la indiscutibilidad del valor y el prestigio de la sabiduría clásica ha sido la mejor tarjeta de presentación.*
- *Qué duda cabe que el legado, la herencia, la tradición o la sabiduría clásica—el sustantivo elegido no importa—ha sido fuente inagotable de inspiración y guía en la dilatada vida cultural de Occidente. Ha sido base y plataforma para recreaciones totalmente desinhibidas, o, por el contrario, origen de auténticas creaciones—casi ex nihilo—que, sometidas no obstante a un examen más minucioso, evidencian una clara dependencia del mundo antiguo.*
- *[Sin embargo, hay que]señalar abiertamente que logros muy notables y reiterados de nuestro quehacer cultural han sido posibles gracias al alejamiento consciente, cuando no al olvido, e incluso desprecio, de los modelos clásicos.*
- *[Para la recuperación del mundo clásico sería necesario] acercarnos a los demás desde una sincera amplitud de miras así como desde una constante autocrítica nada complaciente con <<prestigios consolidados>>*

Esta extensísima cita de un, por otra parte, breve artículo, sirva para resaltar nuestra total identificación con los planteamientos expuestos. De las dificultades que la enseñanza-aprendizaje de los clásicos grecolatinos provoca hablaremos más adelante: ¿qué dicen algunos de los profesionales altamente reconocidos en el campo de la filología clásica en nuestro país sobre los estudios de este tipo en las enseñanzas medias?

9.3. Algunas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de los clásicos grecolatinos

9.3.1. El 'problema' de la lengua

Estudiar y aprender latín y griego, a partir de la Edad Media, ha sido sinónimo de estudiar y aprender gramática. La lengua latina pervive en Europa Occidental, e incluso Oriental, como lingua franca aproximadamente hasta el siglo XVIII. Es notorio que Erasmo o Tomás Moro dominan perfectamente tanto el latín como el griego, y que Newton escribió la primera edición de sus *Principia Mathematica* en latín en 1687.

Aparte de la lengua de la Iglesia Católica, el latín ha sido la lengua intelectual de Europa. Ahora bien, su difusión ha sido cada vez menor en los últimos trescientos años:

Monopolio, reinado, opción: estos tres estados que caracterizan el destino escolar de Francia desde el siglo XVI a nuestros días se vuelven a encontrar, con cronología parecida, en el mundo occidental (Waquette, 1998: 31). La desaparición súbita no se da, si bien es cierto que, por ejemplo en EEUU, los currícula de estudios se centran muy rápidamente en ciencias aplicadas (aunque la mitad de su población escolar de secundaria estudiaba latín en 1900).

En nuestro país, en la etapa inmediatamente anterior a la LOGSE, la totalidad de los métodos de aprendizaje de latín y griego en el antiguo BUP pasaba por las horcas caudinas de la lengua, especialmente de la morfosintaxis, es decir, de las declinaciones y conjugaciones, y del análisis sintáctico de los diferentes tipos oracionales. Aunque a primera vista no parece ser el motivo directo de nuestro estudio, reproduciremos aquí el esquema de una lección típica de un manual de latín (2º de BUP) o de griego (3º de BUP), pues nos va a dar pistas sobre el punto de vista del profesorado de estas materias:

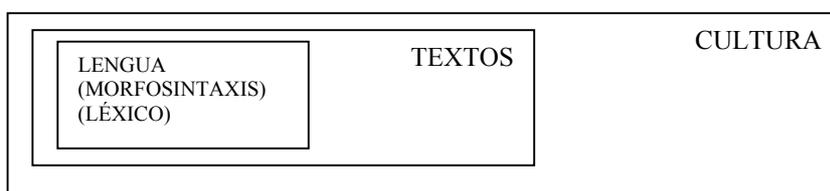
- Apartado de explicaciones morfológicas y sintácticas.
- Frases *ad hoc* con las explicaciones gramaticales (y, por lo tanto, artificiales y descontextualizadas), o bien un texto real (fragmentos, claro), del que se extraían conceptos gramaticales para trabajar. Dichos textos estaban ordenados por criterios gramaticales, aunque en varios casos se intenta ser motivador (fábulas, fragmentos irónicos, adivinanzas, etc.). En el fondo, métodos deductivos o inductivos, respectivamente.
- Un apartado de civilización, dedicado normalmente a historia, instituciones (clases sociales, formas de gobierno, ejército, derecho, filosofía, urbanismo, aspectos de la vida cotidiana...), en general sin relación con la lengua estudiada.
- A veces (no siempre) se trataban contenidos léxicos como etimologías, derivaciones culta y vulgar o expresiones que han pervivido en la actualidad. En general, dicho léxico no era tampoco el de los textos o frases trabajados a partir de la morfosintaxis.
- Las lecciones contenían siempre menús de actividades para los aspectos lingüísticos, pero podía darse el caso de que no las hubiera para los contenidos de civilización.

Esto era absolutamente lógico desde el punto de vista legal, en su momento, pero plantea problemas didácticos muy serios. Especialmente por la falta de organicidad entre los contenidos, dado que **los objetivos eran diversos y dispares dentro de la misma unidad temática**: por ejemplo, aprendizaje lingüístico de la primera declinación con frases sueltas al mismo tiempo que se exponían los orígenes míticos de Roma.

El problema principal siempre ha sido el mismo: ¿cómo conciliar estos dos tipos de aprendizajes? Esto nos conduce a uno de los agentes educativos: el profesorado. Las profesoras y profesores de clásicas son, por formación, filólogos. Esto es, básicamente lingüistas y estudiosos de la literatura. La cuestión clave entonces radica en el hecho de que se razona aproximadamente de la siguiente manera, y ahora estamos haciendo un análisis del modelo de estudios universitario, pero, precisamente por eso, totalmente aplicable a la Secundaria:

- *¿Cuál es la mejor forma de aproximarse a una cultura diferente, especialmente si ya ha desaparecido?* Respuesta: la arqueología (restos materiales) y los textos de dicha cultura.
- *¿Por qué, del conjunto de textos disponibles, se realiza una selección determinada?* Respuesta: ante la imposibilidad de trabajarlo todo, lo mejor es leer aquellos textos que se consideran canónicos, ejemplares y especialmente significativos para comprender aquella cultura de la que nos ocupamos.
- *¿Cómo deben leerse, y, por tanto, entenderse los textos?* Respuesta: Lo mejor es a partir de la lengua original.
- Ergo, una cultura determinada sólo puede conocerse mediante sus textos que están escritos en la lengua que le es propia.

Por tanto, nos encontramos ante un esquema parecido a éste:



Cuando se estudia una filología cercana (románica, por ejemplo), o relativamente conocida (inglesa, pongamos por caso), esto es bastante posible. Sin embargo, los problemas surgen cuando nos encontramos con lenguas más alejadas en el espacio (turco, chino) o en el tiempo (latín, griego). Además, en el caso de estas últimas, no se puede trabajar con garantías la lengua oral, y resulta difícil, aunque se han realizado meritorios intentos¹⁵, la enseñanza-aprendizaje desde esta óptica, pues, para mayor desgracia, los contenidos están alejados del entorno habitual de los discentes.

Además, el ritmo de aprendizaje es lento: un examen de PAAU de latín o griego concede unos 45 minutos para la traducción de, como máximo, cinco líneas de texto¹⁶. Es extremadamente dificultoso decir algo interesante en cinco líneas, y, sin embargo, éste es un buen ritmo de traducción diario por parte de un alumno de lenguas clásicas en Secundaria. Por otra parte, el docente filólogo clásico se encuentra muy a gusto ahí, pues su vocación lingüística le atrae hacia este tipo de metodología. Lo que le *obliga* a trabajar de manera subsidiaria los contenidos literarios y de civilización, que quedan a expensas de la gramática. Por lo que el verdadero esquema subyacente de un curso de 2º de BUP de latín (o de 1º de Bachillerato LOGSE) es, en realidad, el que sigue:



(Con una delgada línea que une ambos elementos)

¹⁵ Por ej., los manuales de Cambridge *Reading greek* (1986) y *Reading latin* (1989) son paradigmáticos en este sentido.

¹⁶ En realidad, por ejemplo en Cataluña, estamos hablando de 90 minutos para el total del examen, pero debe tenerse en cuenta que el 40% de la calificación se obtiene contestando a dos preguntas de cultura.

Sin embargo, un marco más amplio podría haber sido posible: Quetglas (1985: 5), desde el lado filológico, afirma que hay que centrarse en el texto, si bien no descuidando los aspectos de contenidos que se denominan, en esta disciplina, *filología real*:

Sucede que, además, estos objetivos tienen la ventaja de unificar la filología latina alrededor de su elemento fundamental: el texto, en una práctica que me atrevería a llamar filología posibilista. En efecto, a partir de la disgregación de las Facultades de Filosofía y Letras, en Facultades de Filología, de Geografía e Historia y de Filosofía y Ciencias de la Educación, las posibilidades de una macroformación filológica más acorde con las antiguas facultades, se han visto muy mermadas, y han quedado plenamente centradas en el estudio de la lengua y la literatura, unidas por un punto de partida común que es el texto.

9.3.2. Los modelos inculturizantes

Filología Clásica e Historia han ido siempre muy unidas. De hecho, en múltiples manuales la una se constituye en disciplina ancilar de la otra, según el enfoque predominante que se pretenda. Caerols (1997: 75-108) lo hace, por ejemplo, desde la Historia Antigua, y realiza una serie de observaciones interesantes:

- Algunas corrientes universitarias de historiadores consideran que no es imprescindible escribir historia acudiendo a los textos originales; como consecuencia de esto, *las asignaturas de textos griegos y latinos están desapareciendo a marchas forzadas de los nuevos planes de estudio en las carreras de Historia* (p. 75);
- Escasez de fuentes primarias en Historia Antigua, en general, comparada con otras épocas (Moderna, Contemporánea...): esta escasez se intenta complementar con los datos provenientes de la arqueología: *En nuestros días se puede decir—una vez superada, aparentemente, la polémica entre tradicionalistas e hipercríticos—que la valoración que los historiadores hacen del material literario, considerado en su globalidad, es positiva, por más que se proceda con toda suerte de cautelas y precauciones* (p. 83). Esto incluye un cambio de enfoque, por ejemplo por parte de l'École des Annales francesa (ibid., p. 84): *frente al ideal positivista que partía del texto para llegar al hecho, ahora se invierte el proceso, y, en primer lugar, se plantea el problema, el tema a estudiar, y posteriormente se recurre a las fuentes, que se consideran <<prácticamente inagotables>>*;
- En todo caso, consideración de la filología como disciplina auxiliar, pero de gran calado con respecto a la historia antigua (p. 92): *De hecho, el trabajo que a lo largo de la segunda mitad de este siglo [XX] se ha venido desarrollando en relación con los historiadores antiguos se mueve, casi en idéntica proporción, entre la historia y la filología;* es el filólogo quien garantiza la pureza de los textos, pero, en una suerte de bucle, el propio filólogo necesita del historiador para interpretar dichos textos.
- *Gracias a las fuentes, imposible neutralidad ideológica: El historiador griego y romano apenas puede evitar tomar partido y verse involucrado de un modo u otro en la situación política de su época, situación que indefectiblemente se refleja en su obra* (p. 86); y, algo más adelante (p. 87):

De hecho, en los pocos casos en que es posible contrastar sus informaciones con fuentes independientes (fundamentalmente, epigráficas) los resultados dejan ver a las claras la enorme libertad con que estos autores manejan documentos y datos, la facilidad con que los tergiversan, inventan o, incluso, falsifican¹⁷;

- Se plantea, por tanto, un refuerzo de las capacidades analíticas: saber preguntar a las fuentes no sólo en lo evidente, sino en sus pliegues ocultos. Especial importancia de la semántica y la lexicografía específica (en Derecho, Filosofía, religión, Economía, Política, etc.); aquí nos volvemos a encontrar prácticamente en la frontera entre una y otra disciplinas.

Pero si vamos más allá de esta relación entre filología e historia, e incluimos otras disciplinas afines, estamos entrando, entonces, en el amplio abanico de lo que se da en llamar *Humanidades*. Fontán (2001: 7-16), en un tono intencionadamente polemizador, nos explica que este término, entre los antiguos, ocupaba un amplio campo que comprendía *la educación y sus métodos, la gramática, la retórica, la dialéctica, la lógica y otras materias que se estudian en las escuelas e integran los sistemas educativos* (p. 7). Éstas son las *artes* del trivium y el quadrivium, si incluimos la aritmética, la geometría, la astrología [sic] y la música. Con el dominio de la ciencia empírica a partir del siglo XIX, y con la superioridad epistemológica —el desprecio, casi parece advertirnos este autor— con el que las ciencias *duras* tratan a las disciplinas humanísticas, las humanidades han caído en un profundo abismo (p. 10):

En las épocas dominadas por el positivismo y por el materialismo, desde la orgullosa superioridad del científico empirista, se ha tendido a desdeñar a las humanidades como algo que fuera mera palabrería, o poco más. Y desde las arenas movedizas de todos los relativismos no se acierta a ver en ellas un lugar en que se asienten valores o principios consistentes, que sirvan para el desarrollo y personalidad del que las estudia o practica. Esta communis opinio de la superioridad de las ciencias respecto a las humanidades ha producido importantes efectos sobre el conjunto de la sociedad e incluso sobre la comunidad y los estudiosos de los saberes humanísticos. Algo que es <<científico>>, o se puede presentar como tal, suele estar rodeado de un halo de prestigio casi mítico.

Ahora bien, en palabras del propio Fontán, las Humanidades han quedado atrapadas en una especie de tierra de nadie, pues, ofuscadas por estos mismos brillantes métodos de las ciencias empíricas, han copiado esta forma de hacer en aquellos aspectos en que ha sido posible. Concretamente, en el ámbito que nos ocupa, se puede destacar, según menciona, la lingüística comparada, cuya metodología entronca directamente con Linneo y Darwin, y que es la *causante* del descubrimiento del parentesco entre decenas de lenguas de Europa y Asia (del sánscrito o antiguo indio al propio latín).

Nosotros podríamos añadir que, en el campo de la lingüística, la filología clásica ha corrido paralela a los avances de ésta a lo largo de los dos últimos siglos: no sólo la gramática comparada, también el estructuralismo lingüístico europeo, y la propia gramática generativa, han servido para entender mejor las lenguas que nos ocupan¹⁸. Otro camino en el que, especialmente desde la filología griega se ha avanzado

¹⁷ Las marcas en negrita son nuestras.

¹⁸ Cf., por ejemplo, Calboli (1983) quien, inmediatamente paralelo a un giro copernicano que se dio en los postulados de la gramática generativa, publica un estudio de 174 páginas sobre todo tipo de construcciones sintácticas de la lengua latina bajo el prisma de estas nuevas teorías.

extraordinariamente en los últimos veinte años, ha sido el del estudio de la mitología (y también en su didáctica: por ej., la UAM mantenía seis grupos matriculados en esta materia; hay también *Etimologías griegas del lenguaje científico*, para alumnos de medicina y *Dialéctica, retórica y lenguaje jurídico romano* para alumnos de derecho: datos de 2000¹⁹).

Retornando a Fontán (ibid.), y visto desde su perspectiva, las humanidades son *disciplinas del contexto*, en relación con las ciencias empíricas que son *disciplinas del texto*. Esto significa que éstas últimas enseñan a uno cuál es su medio y lo sitúan en él, mientras que las otras le explican qué hace uno ahí, y por qué y para qué está donde está (p. 15). De manera que

Es un hecho de experiencia que cualquier dedicación profesional de grado académico superior necesita apoyarse en unas bases filosóficas, lógicas y metafísicas, para la observación y el análisis, poder expresarse con corrección gramatical, discutir y persuadir con eficacia retórica—o sea, dominar la lengua—y situar mentalmente la propia tarea científica o profesional en el espacio temporal en que se ejercita, o sea en la Historia—en la historia general y en la de la disciplina—. Esas son las funciones que corresponde desempeñar a las disciplinas humanísticas. (ibid., p. 14)

A pesar de lo dicho, conviene considerar que, cuando se desciende desde las grandes concepciones a la práctica cotidiana de aula, y más aún en las enseñanzas medias, la situación es complicada. En el breve volumen monográfico ***La enseñanza de las humanidades***, la editorial Santillana reúne un nutrido grupo de estudiosos de diversos campos, tanto universitarios como docentes de secundaria, que discuten y delimitan términos y sentido a partir de conferencias o mesas redondas. En este volumen se considera *Humanidades* a las disciplinas siguientes: Lengua castellana y literatura (suponemos que lo mismo sucedería con las diferentes lenguas y literaturas cooficiales del Estado), Lengua y cultura clásicas, Historia y Geografía, y Filosofía.

En cuanto al ámbito clásico, el profesor Rodríguez Adrados (1999: 33-36) brevemente sobre la situación actual en los términos siguientes (p. 34)

*La idea general consiste en que las Humanidades nos unen, de una parte, con el mundo del pasado, desde Grecia y Roma para acá, y, de otro lado, horizontalmente, con las naciones europeas y todo el mundo culto que viven en la misma tradición, ésta es la cuestión, éste el problema central. **La misión del profesor es una cosa tan clara que de puro clara no se ve, que los monumentos artísticos, los géneros literarios, el léxico culto son en su gran mayoría griegos y romanos***²⁰.

Nadie lo discutiría. Sin embargo, el mismo autor (ibid.) apunta: *El problema es que cuando pasamos del mundo de las imágenes y de los hechos literarios y aun de las ideas, que ya son un poco más difíciles, al mundo de los textos y de la gramática, surge una dificultad*. La dificultad radica, claro, en la complejidad de las lenguas clásicas y en el escaso tiempo de que se dispone para conseguir su enseñanza por parte de los profesores, y de su aprendizaje, por parte de los alumnos. De hecho, y en esto coincidimos con el autor, cuando los discentes llegan (al final del bachillerato) a conseguir un cierto dominio que les permitiría disfrutar de las materias, el propio ciclo de estudios termina (aunque esto no es tema para el presente trabajo).

¹⁹ Del Hoyo (2000: 122)

²⁰ Las marcas en negrita son nuestras.

En resumen, ¿qué motivos hay para continuar estudiando y aprendiendo cultura y lenguas clásicas? Waquette (1998, capítulo VII) realiza un recorrido por los argumentos a favor y en contra del aprendizaje de estas disciplinas, desde el siglo XVIII hasta hoy, y analizando los testimonios producidos en diversos países (EEUU, Rusia, Francia, Alemania, Inglaterra) y, finalmente (pp. 220-232) se adhiere a una serie de tesis de Wulfing, que son las siguientes:

- El motivo de los **orígenes**: se trata de nuestros antepasados culturales más directos, junto con la cultura (que no las creencias) cristiana;
- El motivo del **patrimonio cultural** (=memes, para nosotros): todo tipo de obras, especialmente las literarias, que han sobrevivido a lo largo del tiempo, y que nos dotan de una identidad europea frente al dominio cultural estadounidense; además, la Antigüedad llegó a un alto grado de logros:
 - Formación del **gusto estético**,
 - Son **civilizaciones completas**, desde el punto de vista de su legado: se pueden estudiar en su totalidad (no fragmentariamente) por lo que nos permiten una **visión panorámica**.
- El motivo de la **utilidad**:
 - Facilita el aprendizaje de las **lenguas románicas**, muy especialmente si no se es hablante nativo de una de ellas;
 - Facilita el aprendizaje de **léxico** culto y técnico;
 - Es condición de acceso a muchos estudios superiores;
 - El procedimiento de la traducción ayuda, por contraste, a aprender y **mejorar la lengua materna**;
 - **Forma el espíritu** [sic]: favorece la memorización y la capacidad de razonamiento, puede constituirse como un medio de formación cívica.

Sin embargo, la propia Waquette (ibid., p. 240) consiente en que el argumento de que el estudio del latín favorece capacidades como el razonamiento y la intuición es más una convicción que una prueba, pues no se han realizado trabajos empíricos en este sentido.

Es hora, pues, de analizar los diseños más típicos para estas materias, tanto desde la teoría como desde la práctica.

9.4. Diseños gramaticalistas y diseños inculturizantes para la enseñanza-aprendizaje de los clásicos en la Secundaria

Este epígrafe y el siguiente contemplan diseños, prácticos aquí y teóricos en el posterior, provenientes de especialistas en Filología Clásica que se dedican a la docencia, bien en las Enseñanzas Medias, bien en la Universidad. Esto es congruente con los dos apartados anteriores, en los que hemos asistido a una brevísima síntesis de los, probablemente, dos problemas clave con que se enfrenta la didáctica de los clásicos grecolatinos, mucho más aún en un nivel de enseñanza obligatoria para la totalidad de la población. Aunque, como veremos en el apartado siguiente, que hace referencia a la legislación catalana, existen unos objetivos de enseñanza-aprendizaje, es rarísimo, por

no decir imposible, encontrarlos de manera claramente explicitada en las palabras de los diferentes autores que hemos venido citando. Se da en todo caso por supuesto que los contenidos del mundo clásico son intrínsecamente valiosos. Se admite paulatinamente (sobre todo en la última década, paralelamente a los cambios legislativos) que los enfoques gramaticalistas no son útiles llevados a su último extremo (como decíamos hace un momento, porque cuando se aprende un mínimo de lengua ya se ha terminado el crédito, curso e incluso ciclo). Con todo, se advierte de que hay que **centrarse en los textos**, sean traducciones, sean textos adaptados, sean originales con amplio grado de ayuda por parte del profesorado.

En esas estamos. Antes de pasar a diseños sugeridos desde los propios especialistas, quisiéramos mencionar dos ejemplos de diseño inculturizante que, a nuestro parecer, se aproximan a enfoques realmente innovadores en este campo, más allá de otros diseños de este tipo que, en el fondo, reproducen esquemas propios de la historia.

Alberich-Carbonell-Domínguez et al. (1989) publicaron *Grecs i Romans* (existe traducción al castellano) dentro de una colección paradigmática en la editorial Alhambra, la colección BREDa. Se trata de un trabajo que se adelanta a las concepciones de la entonces inminente LOGSE. En ocho lecciones se repasan los contenidos siguientes:

- Religión griega y romana, incluyendo los orígenes del cristianismo. Es bien sabido que la religión en el mundo clásico entronca directamente con la mitología, y ésta, a su vez, con obras de arte hasta hoy.
- Urbanismo: el diseño de la ciudad; los edificios públicos y privados: características y funciones.
- La organización política en las diferentes épocas.
- Vida cotidiana: vestido, calzado.
- Ampurias, ciudad griega y romana.
- La moneda.

Lo novedoso es que cada tema contiene un menú de actividades que permanentemente relaciona el mundo clásico con la actualidad. De suerte que, por ejemplo, cuando se explica el modelo hipodámico o de los campamentos romanos como base para el diseño de las ciudades antiguas, al mismo tiempo se exponen planos de barrios típicos de ciudades actuales (*Salamanca*, en Madrid; el *Eixample*, en Barcelona), y se pide al alumno que los compare (p. 101). Todo gira en torno a las relaciones constantes, si bien el trasfondo es siempre el del aumento de conocimientos sobre los aspectos del mundo clásico que se han seleccionado.

En la misma línea, pero dando un paso más allá al incorporar la reflexión sobre los valores, está la obra de Torres y Macías (1997). Aunque el libro de texto es muy claramente informativo, el cuaderno de actividades insiste con gran reiteración en la transferencia de aprendizajes. Valgan como ejemplo las muestras siguientes:

- *¿A qué época pertenece Ptolomeo? ¿Cuáles son sus teorías sobre la tierra? ¿Qué repercusión tuvieron sus estudios en los geógrafos posteriores? ¿y en la concepción geográfica de Colón?*(p. 6)

- *La Tabla IV [de la Ley de las XII Tablas] nos sirve de ilustración del poder ilimitado del pater familias romano sobre los miembros de su familia. Con los hijos este poder (patria potestas) se concreta en el derecho de vida y muerte y en la posibilidad de vender el hijo hasta tres veces. Compara esta Tabla con el artículo 39 de nuestra Constitución y coméntala.* (p. 9)
- *¿Qué papel jugó la oratoria en la democracia griega y en la República romana? ¿Desaparece el arte de la oratoria con los regímenes totalitarios? ¿Es importante hoy para la clase política?* (p. 10)
- *[Refiriéndose a Alcibiades] ¿Qué significan los términos arribista y tráfuga? ¿Encuentras algunas similitudes entre Alcibiades y algunos políticos contemporáneos?* (p. 11)
- *¿Sabes qué significa el término compuesto eutanasia? Separa sus compuestos y traduce literalmente; reflexiona sobre el significado de este término en la sociedad actual, sabiendo que hay países, como por ejemplo Holanda, donde la eutanasia está permitida y otros que la prohíben.*

A pesar de que las mencionadas actividades están en su mayoría enfocadas para el trabajo individual, lo cierto es que muchas de ellas permiten multivariedad de estrategias didácticas, incluyendo trabajos en pequeños grupos. Por otra parte, al menos se intenta fomentar la transferencia en los aprendizajes.

9.5. Algunas propuestas teóricas para la ESO desde los especialistas en filología clásica

En esta apartado, tendremos en cuenta dos propuestas, una de ellas más cercana a la aprobación (y al espíritu) de la LOGSE, y otra más próxima a corrientes más tradicionales en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los clásicos.

Gómez Ruiz (1992:107-120) presenta un diseño cercano en el tiempo a la aprobación de la LOGSE, y que posee una serie de características interesantes: en primer lugar, se estructura explícitamente con carácter abierto (en cuanto al orden de presentación, o la posibilidad de ampliar creativamente materiales) e implicado en el contexto (p. ej., *Se pretende entrar en interacción con las necesidades y los intereses de los alumnos de cada año escolar*, p. 107); busca ser interdisciplinario, especialmente en relación con las áreas de Lingüística [sic], Ciencias Sociales y Artística. Se estructura de la siguiente forma:

Contenidos	Interdisciplinariedad con las áreas...	Modo de trabajo y objetivos
Porcentaje de raíces latinas del castellano, gallego-portugués, catalán, inglés, italiano, alemán, etc.	Lingüística CCSS Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo²¹. • Profesor proporciona material elaborado en un cuadro-esquema: interpretación por parte de los alumnos en pequeño y gran grupo. • Objetivos: Mejorar expresión oral y escrita; potenciar trabajo en grupo; interpretar gráficos; valorar la rentabilidad de la productividad lingüística latina;
Extensión e importancia de las lenguas anteriormente citadas	Lingüística CCSS Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Posibilidad de trabajo en pequeño grupo • Consulta y confección de mapas • Objetivos: Mejorar expresión oral y escrita; fomentar de la creatividad; realizar pequeños trabajos de investigación tras la consulta de materiales; relacionar los hablantes de las lenguas románicas con la cultura occidental
<ul style="list-style-type: none"> • Raíces latinas del castellano; reglas elementales de evolución fonética del latín al castellano • Idem. Restantes lenguas románicas peninsulares • Idem. Lenguas europeas románicas más inglés y alemán 	Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Profesor proporciona material elaborado: relatos mitológicos en castellano, donde se han sustituido palabras del castellano por algunas latinas semitransparentes cuya evolución fonética puede ser deducida. • Para las restantes lenguas, se puede trabajar léxico concreto de éstas además de los relatos mitológicos; • Objetivos: desarrollar la capacidad de deducción lógica; ampliar el léxico; mejorar la expresión oral y escrita; acercarse por primera vez a los mitos clásicos
Ampliación del léxico castellano	Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Profesor proporciona material elaborado: raíces latinas ya trabajadas en las que se va a buscar su significado y productividad • Objetivos: ampliar el léxico; mejorar la expresión oral y escrita; valorar la importancia del latín como lengua materna.
Expresiones latinas más	Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pequeños grupos,

²¹ Cuando la autora habla de **Trabajo en grupo**, se refiere a pequeños grupos y dentro del aula.

frecuentes		<p>en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de investigación, fuera del centro, para recopilar prensa escrita • Recopilación, comprensión y elaboración de frases originales en las que aparezcan las expresiones trabajadas • Objetivos: Mejorar capacidad lectora; mejora expresión oral y escrita; provocar el interés por la prensa como reflejo de la realidad; activar la capacidad de recopilar y comprender información a través de la prensa
Prefijos y sufijos de origen latino y griego productivos en las lenguas actuales	Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Material elaborado por el profesor • Objetivo: descubrir la productividad de prefijos y sufijos latinos y griegos más importantes
Helenismos más importantes del lenguaje científico y técnico; alfabeto griego; principales normas para la transcripción de palabras griegas al español.	Lingüística Ciencias Experimentales Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Lectura de textos científicos, deduciendo los helenismos • Transcripción del castellano al griego de los helenismos trabajados • Objetivos: Enriquecer el vocabulario; mejorar ortografía; descubrir raíces griegas en la propia lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Relatos mitológicos • La mitología clásica en la literatura universal, en la música y en la pintura • Idem en la literatura española desde el Renacimiento 	Literatura Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Objetivo: <i>Comprender y valorar la enorme repercusión de la mitología clásica en la expresión artística de nuestra cultura</i> [sic, p. 116]
<ul style="list-style-type: none"> • Romanización de España y su influencia en: urbanismo, economía • Personajes importantes de Hispania: Trajano y Adriano, Séneca, Quintiliano, Marcial, Columela. 	Ciencias Sociales Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de estrategias de agrupamiento • Lectura en el aula • Visitas o salidas culturales • Confección de murales; • Exposición oral • Proyección de diapositivas y vídeos <p>[No constan objetivos específicamente explicitados]</p>
Proyección cultural de Roma en otros países de Europa, Asia y África	Ciencias Sociales Artística	<ul style="list-style-type: none"> • [Idem anterior]
Otros temas de Cultura Clásica de actualidad: <ul style="list-style-type: none"> • Olimpia y los Juegos 	CCSS Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • A partir de guión elaborado por el profesor

<p>Olímpicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • La democracia: origen y desarrollo; • La mujer en Grecia y Roma: educación sexista. • Familia, matrimonio y divorcio; • Desigualdades socioeconómicas; • Religión, mito, magia, superstición. • Diversiones y fiestas: el teatro. 		<p>por el profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparación de exposiciones orales
<p>Selección de textos clásicos de posible interés por su mayor proximidad a los alumnos</p>	<p>Lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en grupo y debate en torno al texto • Elaboración de un texto dramatizado a partir de la lectura. Puesta en escena del nuevo texto dramatizado • Objetivos: mejorar la expresión oral y escrita; mejorar la capacidad de comunicación interpersonal mediante la expresión corporal y la representación teatral;
<p>Visión panorámica del latín como lingua franca y de cultura desde la Edad Media al siglo XVIII (de las Universidades a Newton)</p>	<p>CCSS Lingüística CCEE Filosofía Matemáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En grupos e individualmente • Lectura expresiva en voz alta, a partir de textos bilingües • Investigación, en una biblioteca, sobre las biografías de los autores • Interrogación a los profesores de las diferentes áreas sobre la importancia de los personajes trabajados • Exposición en grupo de la información obtenida <p>Objetivos: mejorar la expresión oral; habituarse a la pequeña investigación fuera del centro: acceso sin intermediarios a la información; captar la pervivencia y la importancia de la lengua latina.</p>

Tabla 9. Propuesta de enseñanza-aprendizaje de Cultura Clásica (Gómez Ruíz)

El esquema que hemos extraído de la interesante propuesta de Gómez Ruíz viene a englobar, de manera sintética y completa, cómo podría producirse un acercamiento a los clásicos: trabajando a la vez la lengua y la cultura; haciendo uso, en el sentido que ya hemos expuesto de Ferrández (1997a: 29; cf. capítulo anterior), de una multivariedad de estrategias metodológicas (trabajo individual, en pequeño grupo, en gran grupo; códigos simbólico, analógico e icónico). Por otra parte, la utilización de recursos y materiales parece bien proporcionada y congruente. Sin embargo, quizá no estén claramente explicitados los objetivos, por lo que da la impresión que se ha partido del subsistema de contenidos a la hora de elaborar este diseño. No queda del todo claro,

tampoco, cuál es el papel del profesor una vez ha proporcionado los materiales, ni cómo se evaluará el propio diseño, incluyendo también aquí el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, no obstante estas críticas, podemos decir que este diseño, sobre todo en su segunda mitad en cuanto a contenidos, pero en conjunto en cuanto a estrategias didácticas, es el que más se aproxima a nuestras concepciones, como veremos al final del presente capítulo.

Queda aquí una salvedad por hacer: todo el primer bloque lingüístico no ha sido trabajado por nosotros en la presente experiencia, y ello por dos motivos: en primer lugar porque, como veremos, nosotros sólo dispondremos de un trimestre (un Crédito Variable de 30 horas, aproximadamente); segundo, porque los alumnos que lo deseen podrán libremente escoger otro Crédito Variable (*Raíces del léxico Científico, Técnico y Humanístico*, cf. infra) en el que se trabaja, de manera muy aproximada a la expuesta por Gómez Ruiz, el ámbito lingüístico. No era éste, pues, el objeto de nuestra investigación, aunque nos ha parecido oportuno reseñarlo aquí por darse una de las circunstancias teóricas en la enseñanza-aprendizaje de los clásicos que hemos señalado anteriormente: la de la dificultad de integrar contenidos lingüísticos y contenidos culturales.

Más ambiciosa en su conjunto parece la propuesta de Alvar-Mayer-Lorenzo y otros (1997: 99-127). Se trata de un informe presentado al Ministerio de Educación y Cultura para la revisión de la ordenación académica de la Cultura Clásica, el Latín y el Griego. Está elaborado por un grupo de expertos de procedencia diversa, tanto académica como geográficamente: hay profesores de universidad y de secundaria de distintas comunidades autónomas. Nos interesa especialmente resaltar aquí la presencia de Marc Mayer, catedrático de filología latina en la Universidad de Barcelona, quien une a su condición de experto la de formar parte de la Generalitat de Cataluña como Director General de Patrimonio Cultural. Decimos esto porque, como veremos en el epígrafe siguiente, la situación en Cataluña de estas materias se encuentra, en cuanto a número de horas de enseñanza-aprendizaje, por debajo del conjunto del Estado. Se ocupa este informe de todo el posible currículum de clásicas, desde 3º de ESO a 2º de Bachillerato, y tanto del latín como del griego. Aunque se conforma un todo global, nosotros sólo atacaremos las consideraciones más generales y el currículum concreto de Cultura Clásica para la ESO.

Los autores mencionados comienzan resaltando que se plantean como objetivos generales la adquisición de (p. 99)

Una formación intelectual y humanística de carácter integral, mediante el conocimiento de unas parcelas del saber que configuran las raíces más sólidas de nuestra cultura y de nuestra civilización, y mediante el desarrollo de su capacidad de razonamiento, a partir del análisis y comprensión de las estructuras lingüísticas (gramaticales y léxicas) de las lenguas clásicas.

Puede observarse, una vez más, la importancia asignada al componente lingüístico. Al mismo tiempo, el objetivo es claramente inculturizante (recuérdese *la formación humanística de carácter integral...*): se trata de ofrecer *los conocimientos mínimos imprescindibles a un ciudadano del mundo occidental—y, muy particularmente, a quien posee como lengua materna una lengua románica* (ibid., p. 100). Lengua y cultura, pues, a lo largo del último ciclo de la ESO de la siguiente manera:

- Cultura Clásica con carácter obligatorio en uno de los dos itinerarios propuestos para 3º de ESO, el que conduzca a los estudios de bachillerato;
- Crear tres itinerarios, en 4º de ESO: en dos de los tres (el de los alumnos que tengan previsto abandonar los estudios o seguir con ciclos formativos, y el de los alumnos que pretendan cursar los bachilleratos de Artes o Tecnología), se cursaría Cultura Clásica (tres horas semanales); en el tercero de los itinerarios, el conducente al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, se cursaría latín (cuatro horas semanales).

La estructura que proponen los autores mencionados para la ESO sí que cumple los requisitos más o menos canónicos para presentarse adecuadamente: se habla de *Objetivos, Contenidos, Planteamientos metodológicos, Criterios de evaluación y Procedimientos de Evaluación*. En cuanto a los objetivos generales para cualquier materia de la ESO figuran dos (p. 102):

- *Un conocimiento suficiente sobre la contribución del mundo clásico a la civilización occidental en los ámbitos lingüístico, literario, artístico, filosófico, científico, etc. a fin de que puedan comprender mejor su propio mundo, fortaleciendo de este modo su conciencia histórica y su capacidad crítica*
- *Conocimientos de lengua latina [para los alumnos de 4º de ESO]*

Aunque sea algo prolijo, reproduciremos también aquí los términos en que se defienden la Cultura Clásica (tanto para 3º como para 4º de ESO: pp.102-105, transcrito de manera prácticamente literal, aunque resumido):

- **Objetivos:**
 - Introducir al alumno en el mundo clásico a partir de los referentes actuales
 - Contribuir a su formación básica en el área lingüística
 - Utilizar con soltura la terminología científico-técnica
 - Dotar al alumno de criterios de orientación que le permitan la comprensión de los fenómenos culturales (literarios, artísticos, políticos, filosóficos, científicos, etc) de raíz grecolatina
 - Desarrollar la capacidad de razonamiento y de crítica mediante el conocimiento de la propia tradición cultural
 - Valorar las aportaciones de los antiguos a la cultura occidental y mundial
 - Reconocer la diversidad lingüística española y europea
 - Utilizar las fuentes para extraer informaciones valiosas sobre la tradición clásica.
- **Contenidos:**
 - **Del mundo clásico al actual**
 - Transmisión de la cultura clásica hasta nuestros días
 - Pervivencia de elementos lingüísticos y temas literarios, así como en arquitectura y arte, y también en la organización social y política
 - Ciencia jurídica y medicina desde el mundo clásico hasta la actualidad

- **Grecia:**
 - Marcos histórico y geográfico
 - Aspectos lingüísticos
 - Literatura: Homero, tragedia, comedia, prosa (historiografía y oratoria)
 - Pensamiento griego
 - Dioses, mitos y héroes
 - Los griegos y el arte
- **Roma:**
 - Orígenes de Roma: del mito a la historia
 - Marcos histórico y geográfico
 - El latín desde sus inicios a las lenguas románicas en la actualidad
 - Prosa latina: historiografía; oratoria (Cicerón);
 - Poesía: Épica (Virgilio)
 - Teatro: comedia
 - Sociedad romana: vida cotidiana e instituciones
 - Obras públicas y urbanismo
 - Ejército
 - Religión
 - Hispania Romana
- **Planteamientos metodológicos:**
 - *La relación entre el mundo clásico y el actual se logrará utilizando como apoyo de las explicaciones del profesor tanto textos antiguos traducidos como imágenes [sic; p. 104]*
 - Se recomienda profundizar en algún aspecto específico comparándolo con el referente actual.
 - Se orienta hacia una selección de lecturas de obras clásicas que *podrán* ser comentadas en clase
 - Se buscará el conocimiento preciso del vocabulario grecolatino que aparezca
- **Criterios de evaluación (p. 105):**
 - *Comprender la existencia de diversos tipos de escritura y su función*
 - *Identificar el origen grecolatino de palabras de uso común y del léxico científico-técnico*
 - *Definir los géneros literarios grecolatinos y sus consecuencias en la literatura de hoy*
 - *Reconocer los hitos esenciales de la literatura grecolatina como base literaria de la cultura europea y occidental*
 - *Relacionar hechos de cultura actuales con sus modelos clásicos*
 - *Conocer los elementos esenciales del desarrollo de la vida cotidiana en Grecia y Roma y de sus instituciones políticas, confrontándolas con las correspondientes actuales.*
 - *Comparar las características de la religiosidad antigua con la del mundo actual*
 - *Establecer semejanzas y divergencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales*
- **Procedimientos de evaluación final:**
 - Un control sobre las lecturas recomendadas *para seguir o ampliar las explicaciones del profesor* (p. 105).

- Valoración de un trabajo individual, a propuesta del profesor o del alumno, que trate sobre pervivencia del mundo clásico en la actualidad.
- Idem., pero de un trabajo en grupo, con exposición oral.

Tras el análisis posterior de la materia de latín para 4º de ESO, y de la misma materia para bachillerato (1º y 2º), así como del griego (1º y 2º), los autores mencionados pasan a realizar una serie de observaciones generales, más allá del propio ámbito de sus asignaturas, como especifican fehacientemente. Se pide la prolongación del Bachillerato a tres o cuatro años; para ello, se sugiere, bien prolongar el último ciclo de la ESO, bien diversificarlo, creando itinerarios. Por lo que se puede percibir, a través de las propuestas realizadas, y que acabamos de señalar en el caso de la Cultura Clásica de la ESO, los autores se decantan por los itinerarios segregadores en el último ciclo de ESO:

No parece existir objetivamente ningún impedimento para diversificar claramente la ESO de acuerdo con los niveles e intereses de la sociedad, siempre y cuando se garantice suficientemente la comunicación entre los diferentes niveles. La enseñanza obligatoria no es incompatible con el reconocimiento de que no todos los alumnos tienen los mismos intereses, capacidades y motivaciones, y que, por tanto, no necesitan lo mismo²².

Hemos podido ver, en estos variados ejemplos, que se cumplen algunos de los asertos que hemos señalado al principio: la dificultad de compatibilizar enseñanza-aprendizaje de lengua y de cultura; el interés predominantemente inculturizante; la creencia de que el aprendizaje de las lenguas clásicas procura por sí solo transferencia positiva hacia el aprendizaje de otras lenguas; diversidad de estrategias metodológicas, pero concentración en cuanto a un papel transmisor protagonista del profesorado (excepto en Gómez Ruiz, 1992); amplio abanico de contenidos conceptuales: lengua, historia, historia del arte, filosofía, e incluso tecnología y ciencias experimentales.

Una vez delimitados los parámetros generales, según los teóricos, de la enseñanza-aprendizaje de la cultura y las lenguas clásicas, vamos a pasar a analizar la normativa más próxima a nuestro contexto, para ver cómo se traslucen jurídicamente estas diversas posibilidades que hemos venido apuntando.

9.6. El marco legislativo catalán: clásicos, pero no tanto

La normativa específica catalana no contempla la existencia de una materia de *Cultura Clásica* programada con carácter anual. Por tanto, ninguna asignatura de este tipo forma parte de una de las áreas obligatorias²³. En lugar de esto, los objetivos y contenidos curriculares específicos a que hacemos referencia se encuentran en el DOGC nº 2180, de 11 de marzo de 1996 (pp. 2340-2343), y en el DOGC nº 2761, de 9 de noviembre de 1998 (pp. 13744-13747).

Las diferentes materias están estructuradas en forma de créditos de carácter trimestral (teóricamente, de 35 horas cada uno). No existe obligatoriedad de cursarlos por parte de los alumnos, pero sí de ofertarlos por parte de los centros. Todos ellos

²² A renglón seguido se sugiere una especialización *muy moderada* [sic].

²³ Cf. *Full de Disposicions i Actes Administratius* nº 428, de mayo de 1992.

constan de una **introducción** justificativa, los **objetivos**, los **contenidos** de *hechos, conceptos y sistemas conceptuales*; los contenidos de *procedimientos* y los contenidos de *valores, normas y actitudes*. En síntesis, los publicados en 1996 son:

- ***Raíces del Léxico Científico, Técnico y Humanístico.***
- ***Civilización y Cultura grecorromana.***
- ***La ciencia y la técnica en el mundo clásico.***
- ***Mitología grecorromana***

Al cabo de dos años, en 1998 (cf. supra), se publicaron otros tres créditos:

- ***Iniciación a la cultura y tradición clásica griega y latina I y II*** (hay que considerarlos, a efectos horarios, como dos créditos de 35 horas cada uno; sin embargo, los objetivos y contenidos no se hallan diferenciados)
- ***Iniciación a la lengua latina***

Si analizamos un poco más a fondo los diferentes diseños curriculares de estos créditos variables, observaremos que , de los siete señalados, cinco son muy predominantemente próximos a la historia, etnología, etc., mientras que los otros dos (*Raíces del léxico e Iniciación a la lengua latina*) son los más lingüísticos, si bien, por ejemplo, en la *Iniciación a la cultura y tradición clásica griega y latina I y II*, los contenidos de conceptos presentan dos bloques, el 2º y el 3º, respectivamente dedicados a la lengua y la literatura.

Para no perder una visión de conjunto, vamos a centrarnos, precisamente, en los dos créditos de *Iniciación a la cultura y tradición...* Ello se debe porque, como ya hemos indicado anteriormente, en el contexto de centro docente en que trabajamos los alumnos ya tienen la oportunidad de cursar tanto las *Raíces del léxico científico, técnico y humanístico* como la *Iniciación a la lengua latina*. El hecho de disponer, pues, de un trimestre solamente, nos hace optar tal y como hemos dicho, máxime si tenemos en cuenta que se trata de la materia que abarca más posibilidades de contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos, pues, en cierto modo, engloba a casi todas las otras, como un análisis más profundo mostraría llegado el caso.

Analizaremos entonces estos dos créditos, que nosotros hemos fundido para nuestra experiencia, sin por ello desdeñar aportaciones de los otros que, en su caso, serán señaladas, y realizaremos un breve comentario de sus ambiciosos parámetros.

En cuanto a declaración de intenciones previa (cf. DOGC nº 2761, pp. 13745), se afirma que pueden ser cursados por cualesquiera alumnos de ambos ciclos de la etapa²⁴. Se tienen en cuenta, no sabemos si consciente o inconscientemente, las ideas de Ausubel-Novak-Hanesián (1983) cuando se afirma, en el mismo lugar, que

²⁴ Como veremos a continuación, si no es que se está sugiriendo, aunque no se dice explícitamente, la idea de Bruner (1972: 59) en el sentido de que *cualquier idea, problema o conjunto de conocimientos puede presentarse en una forma lo suficientemente sencilla para que cualquier aprendiz particular pueda comprenderlo de manera reconocible*. De todas formas, y si seguimos los estadios de Piaget, creemos que los contenidos conceptuales y procedimentales, tal y como están expresados, hacen que esta norma jurídica sea de muy difícil cumplimiento.

El profesorado no pretenderá agotar los contenidos, sino que acudirá –y en la cantidad que crea conveniente— a las grandes áreas representadas por cada uno de los contenidos, de donde extraerá los temas concretos que desee desarrollar. La repetición de áreas [sic] es, pues, perfectamente posible de acuerdo con el criterio del profesorado, el interés o la amplitud de los alumnos o la oferta cultural del momento, pero en cambio no se acepta la repetición de temas concretos.

Los autores de esta introducción son conscientes de que los contenidos no pueden tratarse como algo desconectado del mundo discente. Se procura, entonces, presentar *creaciones culturales perdurables, incluidos los textos [sic]*, pero, además, intentando que se tenga en cuenta su influjo a lo largo de la historia de la cultura, con especial atención en el momento presente. En este sentido, el campo de operaciones se expande pues, de manera explícita, se recomienda el estudio de los restos arqueológicos más cercanos al contexto de los alumnos, y, también, del estudio de otras épocas (Edad Media, Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, etc.) y el uso de otros medios y recursos como soportes materiales para la enseñanza-aprendizaje (obras de pintura, escultura y arquitectura; películas, representaciones teatrales).

Vale la pena, pues, reproducir aquí los *objetivos* que se deberían alcanzar tras cursar estas materias (ibid.: DOGC nº 2761, de 9/11/1998, p. 13745):

- *Señalar ejemplos diversos del influjo de la cultura grecolatina en los ámbitos trabajados: la lengua, la literatura, la arquitectura y el urbanismo, las artes plásticas, la filosofía, la ciencia y la técnica, etc. Descubrirse, pues, a sí mismos como seres culturales, es decir, como resultado de una formación o cultivo secular que condiciona su manera de pensar y de expresarse oralmente, por escrito, artísticamente, etc.*
- *Identificar las raíces clásicas de muchos de los valores promovidos por nuestra cultura en los ámbitos de la educación, la filosofía, la ciencia y la técnica, etc., y, por tanto, reconocer la necesidad de su pervivencia y su revisión constante.*
- *Enumerar algunos intereses específicos—obras o géneros literarios, hechos lingüísticos, manifestaciones artísticas, ideas, creencias, técnicas, costumbres—que este primer encuentro con la cultura grecolatina haya podido desvelar en ellos, y, por tanto, constatar y asegurar su punto de contacto con la antigüedad clásica.*
- *Precisar los rasgos esenciales y definidores del espíritu más positivo de la cultura grecolatina—cultivo de la libertad intelectual y política, indagación filosófica y científica, creatividad, etc.—y, al mismo tiempo, comprobar el alcance suficiente o no de su presencia en el mundo actual.*
- *Enumerar las diversas culturas occidentales herederas del legado grecolatino, compararlas con otras de raíces diferentes, y también presentar ejemplos de la frecuente variedad de creaciones culturales que en la misma época o en épocas diferentes se retrotraen a un motivo clásico común—mito, sistema filosófico, canon artístico, estructura política, etc.—dando así una prueba fehaciente de la versatilidad de la cultura clásica.*
- *Especificar cuáles son las herencias seculares que deseáramos preservar, desarrollar, revisar o incluso abolir.*

Cabe observar aquí que de los seis objetivos anteriores, el primero, el tercero y el quinto son fundamentalmente inculturizantes, pero (y el *pero* aquí tiene su valor) el segundo, el cuarto y el sexto son sobre todo axiológicos. Se introduce así de manera contundente un nuevo elemento de juego. De hecho, tras la redacción de estos objetivos creemos intuir la mano de modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la clarificación de valores y en los dilemas morales, como intentaremos desarrollar más adelante al presentar nuestra propia propuesta.

Por su parte, los *contenidos* se presentan enumerados de manera absolutamente esquemática, por lo que casi podríamos decir que están insertos ya en los objetivos acabados de mencionar. En todo caso, es interesante el intento de incorporación de soportes materiales nuevos (cine, televisión, música y danza) aunque falte un análisis de las posibilidades informáticas.

Resulta, por otra parte, curiosa la inclusión, como contenido número 12, de *El amor y la amistad*, máxime cuando el procedimiento correspondiente (también número 12²⁵) hace alusión a las diferentes formas de relación amorosa en el mundo antiguo desde el punto de vista de los valores. Si se nos permite un pequeño excurso, que creemos ilustrativo, en nuestra época como estudiantes universitarios sufrimos una cierta conmoción cuando, al comentar un pasaje de la *Iliada* en el que Aquiles, tras haber decidido obstinadamente no combatir, con lo que puso en peligro incluso a sus propios compañeros, vuelve a la lucha para vengar a su amigo Patroclo, muerto por el héroe troyano Héctor. *¿Qué hubiera dicho la tradición occidental si en este texto Aquiles hubiese vuelto a luchar tras la muerte de una mujer?* preguntó el profesor. Y entonces se comprende súbitamente esa relación amorosa en la que un hombre adulto instruye a un joven en *todas* las facetas necesarias para su vida posterior. Aquí tenemos un elemento de contraste con las concepciones seculares sobre la homosexualidad, teñidas de cristianismo, y, por tanto, tenemos un contrapunto axiológico que se presta al debate y la discusión. Con este ejemplo, que se desarrolló en un trabajo nuestro anterior²⁶, queremos significar la importancia del mundo clásico como espejo en el que, al tiempo que lo vemos, nos vemos reflejados a nosotros mismos.

En esta misma línea, pues, debe destacarse, finalmente, el *Procedimiento* nº 13 del crédito variable que estamos analizando, en el que sus autores aglutinan todo aquello que no haya sido objeto de estudio anteriormente: *Descubrir [sic] la cultura grecolatina partiendo de sus manifestaciones actuales hacia la antigüedad grecolatina en tanto sea posible*. Naturalmente, el apartado de *Valores, normas y actitudes* representa quizá la clave del planteamiento, pues se pretende conseguir una reflexión sobre el legado positivo y/o negativo de lo heredado, al tiempo que se procura la adquisición de actitudes favorables hacia los restos arqueológicos que han sobrevivido. Incluso se hace alusión a la creatividad (nº 7: *Aceptación de la creatividad que se basa en la adaptación lato sensu de motivos y temas de la antigüedad*) y, desde el punto de vista metodológico, se sugiere traspasar las fronteras del análisis excesivamente segmentado yendo hacia *una actitud favorable hacia la interdisciplinariedad* (nº 9).

Muchos son, pues, los méritos de estas *Iniciación a la cultura y tradición clásica I y II*. Y, aunque los contenidos que se sugieren son excesivamente amplios, ello

²⁵ De hecho, los *Procedimientos* corren paralelos a los *Contenidos*: 13 a 13.

²⁶ Romero, E. (1999: 92, epígrafe III.10 de los *Hechos, Conceptos y Sistemas Conceptuales*)

permite, precisamente, la autonomía docente. Los procedimientos, aunque algo más cerrados, son también lo bastante generales como para poder ser adaptados, si bien en nuestra experiencia preferimos, además, intentar una metodología de trabajo en pequeños grupos como estrategia didáctica preferente, frente al individualismo que parece predominar en estos créditos. Como hemos acabado de señalar, el componente axiológico es lo suficientemente sólido como para poder encarar, también, la enseñanza/aprendizaje de valores, actitudes y normas. Queda algo deficitaria, sin embargo, la actualización informática en cuanto a un soporte material más que se podría añadir.

¿Por qué, pues, no conformarnos con estos créditos que se acaban de analizar, si parecen suficientemente completos y adecuados a los objetivos que se plantean? En muy buena parte, y tal y como hemos apuntado anteriormente, esto es lo que se ha hecho. Sin embargo, aunque se carece de datos empíricos totalmente contrastables al efecto, a tenor de nuestras observaciones cuando hemos asistido a conferencias, intercambios didácticos, congresos, etc., las estrategias docentes con respecto a la enseñanza de la civilización grecolatina son, en general, informativas, por lo que raramente se produce una reflexión sistemática sobre todos y cada uno de los aspectos desarrollados en el aula. Al mismo tiempo, y esto se comprueba generalmente en los ejercicios de los manuales para los alumnos, el objetivo predominante es el aprendizaje fundamentalmente memorístico, pues abundan las preguntas sobre datos, y escasean aquellas que permiten el debate y el contraste.

Partiendo, entonces, de estos dos créditos de *Iniciación a la cultura y tradición clásica I y II*, pero completándolos con aquellos aspectos que consideramos cruciales para mejorar la enseñanza/aprendizaje de los clásicos, hemos construido nuestra propuesta, que comentamos a continuación.

9.7. SPQR: Una ‘empresa de servicios culturales’ para enseñar y aprender Cultura Clásica

9.7.1. La propuesta de inicio

Cuando los alumnos lleguen a clase el primer día, se encontrarán con un discurso aproximadamente de este tenor (cf. anexos):

Somos una empresa de servicios culturales que opera a nivel mundial. Tenemos diversas oficinas en diferentes capitales, especialmente de Europa y el norte de África.

Nuestro trabajo tiene los siguientes cometidos:

- *Nos encargamos de clasificar informaciones, objetos y obras de arte en cualquier lugar del mundo. También somos expertos en libros antiguos.*
- *Valoramos estos objetos para determinar si son auténticos o falsos. Trabajamos para coleccionistas, galerías de subastas, etc.*

- *Organizamos paquetes de información: somos capaces de montar exposiciones en museos, conferencias en diferentes niveles, etc. Se dice de nosotros que somos la mejor empresa en este ámbito.*

La **estructura organizativa** de nuestra empresa es:

- *Tenemos un **Director General**, que es el máximo responsable. Si al final las cosas no salen bien, se las carga él. Este director general realiza las siguientes tareas:*
 - *Organiza una serie de equipos según vea mejor.*
 - *Supervisa el trabajo de cada equipo y de los miembros individuales de cada equipo.*
 - *Orienta y ayuda a superar las dificultades que se presentan a lo largo de los proyectos que se encargan.*
 - *Puede cambiar los miembros de un grupo si considera que no trabajan adecuadamente.*
- *Hay una serie de **equipos o grupos de trabajo**. Estos grupos son de tres personas, a criterio del director general:*
 - ***Siempre se forman con personas que no han trabajado antes juntas.***
 - ***Cada grupo se puede organizar como desee**, teniendo en cuenta unas indicaciones que vendrán de la dirección general. En todo caso, se han de llevar a cabo las tareas siguientes:*
 - *distribuir las tareas de todos los miembros.*
 - *controlar el proceso de montaje de los proyectos.*
 - *decidir, después de escuchados los componentes del equipo, cómo se van a realizar los proyectos.*
 - *valorar el trabajo de los otros miembros del grupo.*
- *Si el grupo no se organiza para hacer bien su trabajo, puede pasar:*
 - *que el grupo se desmadre, y el trabajo no pueda llevarse a cabo.*
 - *que algún miembro sea demasiado dictador, y no permita que el grupo trabaje de manera creativa.*
- *Al mismo tiempo, cada miembro de un grupo, individualmente (también el responsable) debe controlar su participación individual en los proyectos, y debe dominar los elementos básicos de cada tema: **NO SE PUEDEN HACER TRABAJOS POR PARTES, SINO QUE CADA UNO DEBE CONOCER EL ESQUEMA DE CONJUNTO:***
 - *Por tanto, cada miembro del grupo llevará un diario de trabajo donde irá anotando cómo van sus actividades, qué avances y problemas ha encontrado y cómo pueden mejorar las cosas (= **evaluación individual**).*
 - *En un segundo momento, cada grupo valorará el trabajo conjunto que ha llevado a cabo en un proyecto determinado (= **evaluación intragrupal**).*
 - *En un tercer momento, cada grupo valorará los trabajos de todos los otros grupos, mediante unas parrillas que se les proporcionará (= **evaluación intergrupala**).*
 - *En un cuarto momento, el Director General (= el **profesor**) hará una evaluación del trabajo de cada individuo y de cada grupo (= **control de calidad**).*

VALOR DE LAS EVALUACIONES:

La puntuación final de cada grupo será el resultado de:

- 25% evaluación individual.
- 25% evaluación intragrupal.
- 25% evaluación intergrupala.
- 25% evaluación Director General.

Si alguna de las puntuaciones tiene una diferencia del 30% o más, se anularán estos puntos y no serán para nadie. Al final, se aceptarán los proyectos mejor puntuados para “venderlos” en el exterior.

¿Qué hay detrás de esta propuesta desde el punto de vista pedagógico y didáctico? Vamos a intentar conectar estas breves palabras con el conjunto de la presente investigación.

9.7.2. Una empresa de servicios culturales...

Tal y como hemos intentado reflejar en el capítulo II de la presente investigación, nos encontramos en un momento extraordinariamente cambiante, en el que la economía, al menos en los países del primer mundo, comienza a nutrirse del conocimiento, por lo que el paradigma informacional (cf. Castells, 1997: 51) se va a imponer, si es que no se ha impuesto ya: que la información es poder ha dejado de ser un tópico para convertirse en la atmósfera que nos envuelve.

Si esto es así, la capacidad de absorber informaciones vertiginosamente cambiantes puede empezar en la escuela: ¿por qué no ofrecer un entorno semejante al que los discentes se encontrarán fuera de las aulas²⁷? Y no sólo desde un punto de vista individual: el pequeño grupo, el conjunto de pequeños grupos y el docente también aprenden²⁸.

Pero una posibilidad así nos lleva necesariamente a otro campo: el de los juegos, la simulación y los roles a desempeñar. Si tenemos en cuenta las ideas de Von

²⁷ Y si, como en nuestro caso, nos encontramos en un contexto sociocultural con expectativas inferiores a la media de la población, ¿por qué no mostrar *esa otra realidad* posible, incluso como una ZDP deseable?

²⁸ Se preguntará el lector por qué hay tan pocas referencias al contexto *meso-*, es decir, al contexto de centro. En síntesis, en el momento de desarrollarse la experiencia este contexto de centro se encuentra en un estadio de retraimiento hacia posturas más academicistas, lo que ha hecho aumentar el individualismo. Por poner un ejemplo, los equipos docentes de nivel (i. e., el grupo de profesores de 1º, 2º, 3º o 4º de ESO) están variando su papel de componente activo, en un proceso incipiente de investigación-acción, hacia una estructura burocrática en la que el equipo directivo, a través de la coordinación de ESO, determina un orden del día cerrado. Lo mismo sucede en el Bachillerato, y también en los departamentos didácticos. Se ha visto dificultado, por tanto, el contacto entre docentes para analizar estas propuestas. Cuando se ha hecho así, ha sido a instancias del profesor que ha realizado la investigación, lo cual podía resultar incluso algo violento para un compañero: ¿cómo opinar en el *sancta sanctorum* del docente, *su* aula? No obstante lo dicho, hemos encontrado una excelente predisposición entre varios profesores que se han distinguido históricamente en el centro por ser la *avanzadilla pedagógica*.

Neumann, corregidas por los paradigmas comunicativos tal y como lleva a cabo Pérez González (2001: 353-354, en un brevísimo resumen), propuestas como la de Huizinga también tienen aquí cabida.

Trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, alud de informaciones, necesidades comunicativas nos conducen a un posible problema: el de las distorsiones desde el punto de vista de la inteligencia emocional. Dichas distorsiones deben ser corregidas por el docente, bien desde su propia iniciativa en los diálogos dentro del aula, bien fomentando, directa o indirectamente, estrategias metacognitivas tendentes a ello. El *Cuestionario de autoevaluación de las tareas grupales* está diseñado con esa intención. Al mismo tiempo, un desarrollo colaborativo adecuado debería aumentar la creatividad (De Bono, 1992 y 1999: a más conocimientos, más posibilidades de ser creativo) y el flujo, dicho en términos de Csikzentmihalyi (1996).

Dado que una estructura así fomenta las posibilidades meméticas de aparición y desarrollo de los errores, bueno será intentar reducir la incertidumbre, o, al menos, estructurarla tanto como sea posible (Torre, 1993).

Estos son, en síntesis, los aspectos que consideramos novedosos en nuestra propuesta. El resto de elementos, que pasamos a analizar a continuación, entran mucho más dentro de lo que podríamos denominar *parámetros normales*.

9.8. *Objetivos de nuestra propuesta*

A estas alturas, queda claro que lo que se pretende es el engarce, tan orgánico como sea posible, de una serie de elementos que aparecen como heterogéneos en el marco teórico de este trabajo: aprendizaje de los clásicos básicamente axiológico a través de procedimientos didácticos que son también la base de los nuevos trabajos de la sociedad de la información. Para poder comparar valores, es sin duda necesario poseer los conceptos de los diferentes valores que se van a comparar. Ergo, el aprendizaje de conceptos se puede producir de manera indirecta, lo que, según Tejada (1987) es un rasgo de creatividad.

9.8.1. *Las tareas de los equipos de trabajo*

Si es evidente que para poder manipular un objeto o una idea se ha de tener algún tipo de noción sobre ella, entonces nos encontramos aquí a medio camino entre las propuestas de aprendizaje que nos proporciona la psicología cognitiva (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel-Novak-Hanesián, Bronfrenbrenner,...) y los contenidos culturales propios de la didáctica específica.

Dicho lo cual, las estrategias de aprendizaje cooperativo en pequeño grupo deberían potenciar su adquisición (Bonals, 2000) siempre y cuando seamos conscientes de los aspectos emocionales que están en juego, y que se manifiestan a través de las diferentes estrategias comunicativas de todos los protagonistas implicados en la experiencia. En este sentido, el diseño de actividades tenderá a procurar experiencias de flujo (Csikzentmihalyi, 1996). La simulación *game* y *play* vendrá a coadyuvar a crear

un clima más *profesional* que propiamente escolar en el aula, a lo que contribuirán también tanto la autoevaluación como la heteroevaluación, individual y grupalmente consideradas.

9.8.2. *Los contenidos*

Tal y como consta en los anexos, hemos procurado presentar lo que podría considerarse, tras las diferentes consultas bibliográficas y a expertos, como contenidos que respondan a conceptos superordinados de más alto nivel en cuanto a conceptos. Los procedimientos que procuramos que se aprendan en el aula pasan fundamentalmente, en el trabajo individual, por la lectura, subrayado, esquema o mapa conceptual, y resumen. Todos ellos en diferentes proporciones según las características individuales y las intencionalidades que los discentes busquen personalmente.

En cuanto a los trabajos de grupo, cabe diferenciar la macrotarea consistente en la confección de un mural de la que se ocupa de la creación de un relato: en el primer caso, de hecho, lo lógico parece ser el contraste, por parte de los miembros de cada grupo, de sus trabajos individuales para llegar a realizar un macroesquema de conjunto. Aquí, excepto en el caso de intereses particulares específicos sobre algún aspecto (por ejemplo, digamos hipotéticamente, la escultura) para ampliar, las posibilidades de creatividad son, a nuestro juicio, menores.

Si nos referimos, en cambio, a la escritura de un relato, aunque la base documental deba estar constituida por los contenidos de civilización romana, y aunque existan unas técnicas narrativas y descriptivas harto consolidadas, las posibilidades, por así decirlo, combinatorias, son mucho mayores.

9.8.3. *Medios y Recursos*

Para hacer la experiencia lo más real en el aula, y aunque reconocemos que siempre existe una cierta artificiosidad en cualquier propuesta didáctica, hemos utilizado publicaciones divulgativas de amplia difusión tanto como nos ha sido posible (cf. anexos): revistas o libros que puedan aparecer con naturalidad en cualquier kiosco. Naturalmente, en algunos casos ha habido que recurrir a materiales diseñados por el docente (cf. anexos) que se ha procurado que sean inteligibles para un alumno *típico* de 4º de ESO, según su experiencia.

Cabe volver a destacar aquí como un elemento claramente diferenciador el uso de la biblioteca del centro como espacio de aprendizajes, pues presupone la posibilidad de consultar mucha más información que la que proporcione un aula ordinaria²⁹.

²⁹ Aunque ya se ha dicho que en nuestro contexto de centro las aulas están preparadas con diversos recursos (libros, atlas, aparatos de televisión y vídeo, etc.).

9.9. *Recapitulando...*

En el presente capítulo hemos analizado las características que consideramos fundamentales en cuanto a la didáctica específica de los clásicos grecolatinos. Como no existe uniformidad, ni siquiera consenso, en cuanto a la jerarquía de los objetivos en este campo, hemos pasado revista a los diseños más extendidos dentro del mismo.

Partiendo de la base de que muchos de los memes de los clásicos han pasado a formar parte de nuestro tejido cultural, al menos en Occidente, nos hemos atrevido a proponer nuestra propia selección a partir de la consulta bibliográfica y a diversos agentes que hemos considerado como expertos para la misma. Ha aparecido así una serie de elementos que nos debían servir para el concreto programa a presentar en el aula.

Se han analizado, además, las relaciones de la filología clásica, ámbito del que procede la mayoría de profesores de *Civilización Grecorromana*, con otras disciplinas del saber, especialmente la Historia y las Humanidades en general.

Sin embargo, hemos constatado una serie de dificultades: en primer lugar, la dicotomía existente entre formación lingüística-formación inculturizante, y las dificultades que supone el intento de integrar ambas. Por otra parte, la necesidad de acudir a un análisis axiológico tan profundo como nos resultara posible sobre los valores y disvalores de las civilizaciones que proponemos como modélicas, para evitar caer en ingenuidades, o, lo que sería infinitamente peor, como en el caso de César señalado, para evitar transmitir sin quererlo memes nefastos.

Por ello, nos ha parecido oportuno reproducir algunos de los intentos más completos en cuanto a modelos de enseñanza-aprendizaje en este campo, a la vez lo suficientemente específicos como para no salirnos del mismo, y lo suficientemente generalistas como para permitir campo de maniobras. Nos estamos refiriendo a los modelos de Gómez Ruiz (1992) y Alvar-Mayer-Lorenzo y otros (1997).

Posteriormente, hemos intentado desglosar las características fundamentales que se desprenden del marco legislativo catalán, y hemos optado por adaptar el Crédito Variable *Iniciación a la Cultura y Tradición Clásica* a nuestra investigación, por considerar que es lo suficientemente inclusivo como para permitirla, al tiempo que podemos cumplir sin problemas con la normativa legal.

Por último, hemos esbozado los rasgos fundamentales de nuestra propuesta, a los que habría que añadir el modelo propio que se ha propuesto en el capítulo anterior.

