

# CAPÍTULO 8

## Pensar las prácticas: la construcción de propuestas de formación

*Glenda Morandi y Mónica Ros*

Hemos venido situando las prácticas de formación en las participamos como educadoras y educadores, como experiencias sociales que despliegan procesos de transmisión cultural, los que impactan en la conformación de subjetividades y en la construcción de modos de vincular o de crear determinados lazos entre las y los sujetos. Dichos procesos configuran, entonces, marcos de experiencia que promueven unas determinadas formas de vinculación de las y los sujetos consigo mismos, entre sí, con otras y otros, y con el “mundo”. Estas experiencias suponen la puesta en marcha de prácticas y procesos intencionados de articulación con ciertos campos de problemas y/o conocimientos a partir de los cuáles éstos se constituyen en objetos de problematización, provocando una transformación en los modos de comprender, y que implican también una transformación subjetiva.

Cuando las y los educadores construimos propuestas de formación anticipamos modos de estructurar la experiencia que orientan, aunque no determinan, los vínculos que se van a dar entre sujetos y los campos de problemas, saberes y conocimientos, el modo en que “el mundo de las y los sujetos” va ser puesto en juego o no en la tarea; y los vínculos que se promoverán entre sí y con la o el docente.

Para ello como educadores tomamos algunas decisiones que son opciones fundamentadas en determinadas concepciones pedagógicas sobre los procesos de formación, que finalmente se expresan y concretan en las prácticas, en el hacer de estudiantes y educadores, atravesadas y atravesados por las condiciones sociales e institucionales de sus contextos.

De este modo, toda propuesta de enseñanza es una opción social y cultural que se materializa en un conjunto posible de acciones -y no de otras- y que debe ser debatida y justificada como proyecto político-social (Salinas, 1994).

Por ello, pensar, deliberar, reflexionar, comprender, fundamentar y tomar decisiones, respecto de las dimensiones centrales que van a estructurar las experiencias que les vamos a proponer transitar a las y los sujetos, es un eje constitutivo de la tarea de las y los educadores.

Estos procesos constituyen el foco central de este apartado, en el que vamos a intentar sistematizar algunos aportes generales que nos permitan pensar:

- ¿Cómo entendemos esta tarea de diseño de una propuesta de formación?

- ¿Sobre qué cuestiones deliberamos y tomamos decisiones para orientar la acción educativa y para debatir colectiva y públicamente los proyectos en los que participamos?

## **Dos enfoques diferenciados acerca de la *naturaleza* de la tarea de diseño**

Esta tarea de pensar y tomar decisiones sobre cómo estructurar las experiencias de formación, de modo anticipado a la acción, configura lo que en el campo especialmente de la didáctica y el currículo se ha denominado programación, planificación o diseño de la enseñanza. Para situar históricamente el contexto en el que se construyen estos conceptos, vemos que la distinción de tres diferentes momentos –el momento de anticipación de la acción o preactivo, el momento interactivo de la acción propiamente dicha y un momento postactivo o evaluativo– está asociada a la *modernización* de los sistemas educativos nacionales y a la consolidación de las disciplinas educativas como ámbito académico que dotaría de direccionalidad y racionalidad a las prácticas escolares. En esta tendencia racionalizadora, la planificación adquiere una importancia central en tanto se constituye como la instancia primordial en la que se define, de una vez y para siempre, la organización y orden de la acción que luego se “aplicará” en la práctica.

Si bien esta impronta histórica ha marcado fuertemente la conceptualización de los modos en que comprendemos a la planificación, y a la relación de ésta con la acción, numerosas perspectivas posteriores cuestionaron esta visión instrumental y permitieron repensar el proceso de diseño y, fundamentalmente, las relaciones de retroalimentación entre el diseño y la acción.

Es importante situar, entonces, cómo entendemos “la naturaleza” de la tarea de diseñar una propuesta de formación, porque esa definición va a incidir en la manera en que abordemos su elaboración.

De manera esquemática, es posible identificar en las perspectivas educativas dos grandes modos paradigmáticos de situarse frente al diseño de propuestas educativas y, por lo tanto, también de comprender la naturaleza de la tarea del educador y la educadora, que desarrollamos en los siguientes apartados. Recuperamos para situar estos enfoques la valiosa sistematización efectuada por Angulo Rasco (1994), al respecto.

### **La concepción o enfoque tecnológico: el diseño como una actividad técnica**

Esta perspectiva intenta otorgar a la enseñanza el carácter de una ciencia aplicada. “El criterio central que organiza esta perspectiva es la regulación de la práctica a través de modelos tecnológicos apoyados en el conocimiento y la investigación científica” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 150).

Estas supuestas bases científicas fueron la fuente de validación de una secuencia tecnificada y lineal de intervención pedagógica que suponía como etapas secuenciadas de acción:

- Realización de un diagnóstico (entendido como descripción neutral de un punto de partida);
- Planificación de una propuesta educativa (que incluye el establecimiento claro de los objetivos conductuales a lograr como resultado de la superación del diagnóstico; la definición de una secuencia de tareas a realizar por la o el docente y por las y los alumnos; y la determinación de los instrumentos que permitirán constatar el logro de los objetivos);
- Implementación, lo más ajustada posible a lo previsto. Si esto no es posible se considera que la planificación no estuvo resuelta técnicamente de manera correcta, es decir, que hubo variables que se escaparon al control de la planificación; y
- Aplicación de los instrumentos de evaluación previstos de modo de confrontar resultados y objetivos planteados.

Entonces, ¿Qué implicaría pensar el diseño de una propuesta educativa desde esta concepción? Angulo (1994) señala los siguientes aspectos como centrales:

- *La tecnificación de las prácticas formativas*: ya que lo que se hace desde esta perspectiva es identificar un conjunto determinado de variables que intervienen en ellas para que, una vez acotadas, sea posible su manipulación, control y gestión "científicos". La formulación de estas variables posibilita la determinación racional y sistemática de una secuencia de acciones de docentes y alumnos; estructurando tecnológicamente los procesos educativos, a los que se los entiende como procesos que es posible predecir y controlar de manera eficiente, a través de acciones rígidamente establecidas.

El momento de la acción se reduce a la aplicación de lo planificado, no siendo posible la reflexión en la acción como parte del modelo de comprensión de los procesos educativos.

Esto supone un proceso de fragmentación de las prácticas a partir del establecimiento de secuencias de actuación y modelos normativo-prescriptivos *paso a paso*, que se plantean como una metodología científica.

- *Una valoración tecnocrática de la acción educativa*: la que es comprendida como un procedimiento neutral, a-valorativo, que está más allá de visiones del mundo o de concepciones ideológicas, por ser únicamente una traducción operativa de criterios provenientes de disciplinas científicas (que en los hechos han sido principalmente la versión conductista de la psicología del aprendizaje o la sociología funcionalista). Esta pretendida neutralidad busca reemplazar, incluso eliminar, la subjetividad de las y los docentes, su juicio, reflexión y comprensión intuitiva y tácita, colocando en su lugar conceptos y criterios "objetivos" que reducen los problemas ético-políticos de la educación a problemas técnicos.
- Finalmente, es importante señalar que esta perspectiva de la planificación asumió, en la dimensión curricular de los sistemas educativos, *una perspectiva de división del trabajo* que suponía que la elaboración de los aspectos estructurantes del currículum, centralmente vinculados con el recorte "cultural", eran elaborados por expertos en programación de la enseñanza y en las disciplinas específicas, reduciendo la tarea de la o el docente a la operativización, aplicación y, en todo caso, resolución metodológica que posibilita su

implementación. Esto redujo el lugar de las y los docentes básicamente a ejecutoras y ejecutores de los diseños realizados por instancias centralizadas de la gestión educativa.

## **El enfoque práctico o de deliberación: la construcción de propuestas de formación como actividad ético-política**

Los planteos críticos al enfoque tecnocrático coinciden en sostener que su razonamiento refuerza mecanismos de racionalización creciente de los procesos social-comunicativos de enseñanza, transformándolos en procesos técnico-instrumentales de actuación. Como señala Angulo Rasco, los complejos espacios de interacción en las escuelas y aulas son reducidos a una dimensión psicológica de lectura del aprendizaje para la que se requiere en tal caso de valoraciones productivistas acerca de los mismos.

En virtud de la diferenciación sustancial con los principios subyacentes del enfoque anterior, este enfoque parte de una lectura del currículum y del diseño que entiende a la acción educativa como práctica social, ética, política y comunicativa. Lo que implicaría considerar (Angulo, 1994):

- *La dimensión ético-política de la práctica educativa:* el cuestionamiento a la pretendida neutralidad de la perspectiva anterior implica considerar las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de las acciones y decisiones que se toman, irreductibles a una resolución técnica.
- *La incertidumbre de la práctica educativa:* entendiendo que los procesos educativos son procesos multidimensionales, determinados por todas y todos los sujetos que participan en ellos, además de atravesados por los contextos histórico-sociales e institucionales en los que se desarrollan. Ello supone comprender las prácticas educativas como prácticas sociales no plausibles de control técnico.
- *La práctica educativa como espacio de reflexión en la acción:* la incertidumbre o ambigüedad exige que cada actuación o decisión sea percibida como un "problema de acción" propio, con características distintivas difíciles de generalizar. Requiere la puesta en juego de un conocimiento práctico, armado de juicios situacionales que median reflexivamente la acción. Ello implica reconocer que la práctica, en su devenir, configura un espacio de reflexión en la acción y de reconstrucción crítica de aquello que hemos construido como hipótesis en la instancia del diseño, promoviendo una perspectiva de retroalimentación entre los momentos del diseño, la intervención y la posterior evaluación.

Toda propuesta de trabajo en un contexto educativo contiene dimensiones que no son de orden técnico e instrumental, sino fundamentalmente éticas. Esto quiere decir que el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza se plantee desde el contexto o ámbito que sea, gira siempre en torno a cuestiones sobre lo que *vale la pena enseñar* (Salinas, 1994).

## Reflexionar, deliberar, tomar decisiones en el diseño

Si bien el momento del diseño, como anticipación de la acción, no es el único en que la o el docente intenta comprender el contexto y la situacionalidad en la que se va desplegar el proceso de formación que está intentando resolver, al no estar atravesado por las urgencias de la acción misma, se convierte en un espacio importante para la reflexión, la deliberación y la toma de decisiones fundamentadas respecto de las propuestas que sostiene.

Desde las posiciones críticas a los planteos tecnocráticos diversos autores recuperan la relevancia del proceso de diseño en tanto:

- Constituye un instrumento de trabajo de las y los educadores, de éstos con sus alumnas y alumnos y con sus colegas en el contexto institucional, en torno de los sentidos y fundamentos que orientan la acción pedagógica y, por consiguiente, no es un mero instrumento burocrático.
- Configura un proceso de resolución de problemas que implica dilemas ante los cuales hay que tomar decisiones fundamentadas desde un punto de vista teórico, práctico y ético.
- La reflexión y deliberación que promueve posibilita a las y los educadores tomar decisiones (que se definen como opciones teóricas, éticas y políticas), que tienen un efecto duradero en el tiempo, en tanto criterios de orden práctico que van a orientar la acción.
- La reflexión y deliberación, de la que son resultantes los procesos de toma de decisiones, posibilita la articulación entre la teoría y la práctica, y la recuperación reflexiva de la experiencia. Ello promueve el crecimiento profesional y la construcción de conocimientos valiosos para los contextos institucionales y aún académicos. Esto, aunque el tipo de conocimiento que se construye sea un “conocimiento práctico” y no teórico, tal como profundizaremos más adelante.

Aun cuando el diseño de la acción sea una actividad condicionada por el plan de estudios, por las características de los puestos de trabajo docente y por las tradiciones dominantes de enseñanza, ofrece un espacio para ejercer la autonomía y el rol intelectual de la profesión docente.

Entonces, el diseño alude a una tarea central del hacer profesional de educadoras y educadores que se conforma como un proceso de resolución de problemas. Algunas y algunos autores vinculan esta resolución con una lógica de investigación, de producción de conocimiento que se despliega en la dinámica entre el diseño, la acción y la evaluación como contextos que se retroalimentan. En dicho procedimiento interviene no solo el conocimiento teórico organizado proveniente de teorías científicas, sino también la experiencia y la intuición de las y los educadores, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento. Como una hipótesis de trabajo que se contrasta en la acción (Cols, 2004).

En este proceso de investigación y reflexión la o el educador va construyendo principios de acción justificados para actuar de una manera y no de otra. Es importante señalar que la justificación de la elección viene dada no por una referencia a conocimientos neutrales provenientes de disciplinas “científicas” sino por un proceso de interacción y discusión moralmente aceptable

y legítimo que permita además la reflexión crítica de las y los participantes, en el logro de un acuerdo en el que se comprometen; a lo que se denomina *proceso de deliberación curricular*.

De modo que el proceso de diseño posibilita la adopción y la construcción de ciertos principios de procedimiento que son "principios prácticos" a través de los cuáles la ética de los fines educativos se realiza en la acción (Angulo, 1994). Planteando una clara diferencia con el enfoque anterior, la acción educativa no es un medio para alcanzar un fin, sino que cada acción es elegida y realizada en razón de que pueda ser justificada por su coherencia con los principios de procedimiento y por tanto materialice efectivamente el sustrato ético de las finalidades que se proponen. Es importante plantear también la relevancia de la intersubjetividad en el proceso de deliberación, en tanto los proyectos educativos configuran proyectos sociales y culturales y por ello colectivos. De este modo, la deliberación supone como fuente de justificación de las acciones el debate intersubjetivo que posibilita con la construcción conjunta de un horizonte de intervención político-pedagógica.

## El diseño y el proceso de construcción metodológica

Tomando en consideración lo que hemos venido señalando podemos afirmar que los procesos de formación conllevan la definición de intencionalidades y asimismo conllevan concepciones pedagógicas y político-culturales acerca de la educación y de la formación de subjetividades. En una propuesta de formación estas intencionalidades y concepciones se concretan, toman "existencia" en la estructuración de las prácticas o acciones que los sujetos realizan en los espacios y ámbitos formativos.

Cuando como educadoras y educadores diseñamos propuestas de formación, anticipamos aquello que queremos provocar en la práctica, elaborando lo que la pedagoga Gloria Edelstein denomina *construcción metodológica*. En palabras de la autora, la o el educador:

(...) asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1995, p. 85).

Retomando algunos ejes de la noción citada, la construcción metodológica, lejos de configurar una tarea mecánica, supone la toma de ciertas decisiones/opciones que le dan una estructuración determinada a la práctica. Nos interesa a continuación acentuar algunas cuestiones que nos

permite pensar esta conceptualización en relación a los rasgos que asume esta construcción como diseño de la práctica:

- Esta tarea es la que la autora caracteriza como un *acto singularmente creativo*, en que hay un sujeto (la o el docente) que construye, elabora, crea y recrea, piensa, define, decide sobre una serie de aspectos que adquieren rasgos singulares en diferentes situaciones de enseñanza.
- Es una construcción de *carácter singular*, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Por lo que en gran medida se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). De modo que, en esta perspectiva, la construcción metodológica se torna relativa, en tanto situada y condicionada por ese escenario.
- En la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza se proyecta también un *singular estilo de formación* que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el o la docente. La metodología desde la cual se posiciona como enseñante está en gran parte imbricada con las perspectivas que adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Estilo que, en su complejo entramado, expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo).

Entonces, en el proceso de diseño de las propuestas de formación ponemos en juego nuestras ideas, concepciones, representaciones, expectativas y a partir, entonces, de cómo las concebimos y cómo nos situamos frente a ellas, es que configuramos la enseñanza.

## Las dimensiones de la propuesta que se definen en el proceso de diseño

Frente a la tarea de diseñar una propuesta de formación no partimos de cero, sino que “nos equipamos” con el conjunto de reflexiones, ideas, valores, principios que hemos ido asumiendo en este campo problemático de Comunicación/Educación/Cultura en el que trabajamos, y acerca del sentido o valor histórico-existencial de aquello que deseamos proponer a otras personas como experiencia de formación.

Estas concepciones, lejos de ser abstractas, pernean y atraviesan la totalidad de la propuesta que construyamos, fundamentalmente porque ellas tienen profundas implicaciones en los modos en que vamos a imaginar y a diseñar la estructuración de un escenario posible, de un campo de posibilidades, en el que las relaciones y vínculos entre los sujetos y la realidad, asuman maneras particulares de concretarse.

Intervienen entonces en los modos en que vamos a configurar las propuestas:

- Nuestras ideas acerca de cómo están siendo configurados hoy los procesos de Comunicación/Educación/Cultura y las dimensiones que los configuran.

- El posicionamiento sobre las concepciones político-pedagógicas con que pensamos los procesos educativos y el papel de las experiencias de formación que deseamos proponer, asumiendo también que las mismas se inscriben en la configuración de un proyecto político-cultural más amplio.
- Nuestras maneras de situarnos en el campo comunicacional como campo de reflexión conciente y desafiada en torno de la comprensión de los procesos, fenómenos y prácticas de Comunicación/Cultura y los modos de intervenir en ellos.

Es importante que visualicemos que estos aspectos siempre van a estar jugando articuladamente, cada vez que como docentes estemos ante la tarea de diseñar y coordinar una propuesta de formación. Son aspectos que podemos definir de alguna manera como “estructurales” a nuestra intervención, pero que van a asumir cierta especificidad en cada situación concreta de formación que tengamos que elaborar. Por ejemplo, la lectura interpretativa que realicemos de la situación existencial de las y los sujetos participantes en una propuesta, sus prácticas culturales, sus adscripciones identitarias, sus maneras de pensar y conocer, sus modos de sociabilidad y sus articulaciones con los problemas y saberes que les proponemos abordar. Incluimos en este sentido las características del ámbito y el escenario institucional específico.

En torno de las posiciones que vamos asumiendo sobre estas cuestiones vamos construyendo los principios de actuación que guiarán las decisiones que tomemos en el diseño y orientan la acción. Es importante plantear, también, que estas posiciones no se construyen de una vez para siempre, sino que se reconstruyen en los procesos de reflexión en y sobre la acción que van reestructurando continuamente nuestro saber y nuestro hacer como educadoras y educadores críticos. Las posiciones que asumamos y la tarea reflexiva que realicemos respecto de los contextos situacionales en los que vamos a intervenir, nos permiten tomar decisiones sobre un conjunto de cuestiones que van a estructurar y orientar el hacer concreto de educadoras y educadores y de educandas y educandos en las situaciones de enseñanza.

Es importante señalar, además, que el diseño es un proceso que puede operar en diversas escalas y que en cada una de ellas, aparecen cuestiones específicas a las que es necesario atender. Por ejemplo, en el nivel de diseño del currículum es posible una definición más bien genérica de los contenidos que conformarán la propuesta. Sin embargo, en el momento de definir los ejes de problematización, los conceptos y las tareas con las que podemos abordar una unidad, en el marco de un curso, será difícil no profundizar en la jerarquización, incluso en la secuenciación de las categorías y tareas que definimos como hipótesis de acción. Esto tiene solo el sentido de señalar que el proceso de diseño, si bien está estructurado en torno de ejes similares, asume particularidades cuando estamos definiendo una propuesta curricular, el programa de un curso, una unidad temática o un conjunto de clases, por ejemplo. “Los niveles en los que se decide y configura el *currículum* (...) son instancias que actúan *convergentemente* en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder” (Gimeno Sacristan, 1994, p.120)

Focalicemos, entonces, sobre qué cuestiones tomamos decisiones que nos permiten viabilizar los principios pedagógicos que hemos ido asumiendo en torno de los sentidos histórico-políticos de las experiencias de formación, su aporte a las y los sujetos y sus posibilidades de acción en el mundo; la contribución de nuestro campo disciplinar a la comprensión de los procesos sociales y comunicacionales que impactan en las prácticas e imaginarios de las y los sujetos y sus comunidades, entre otros.

Pensar en cómo diseñar una propuesta educativa, supone trabajar alrededor de los diferentes aspectos que tenemos que "resolver" y para lo cual se requiere tomar decisiones sobre qué hacer, tanto para la elaboración de una propuesta de enseñanza como para su coordinación en la puesta en acción. Esta enunciación no supone una secuencia de resolución lineal, sino campo de definición que tienen implicancias uno en otro y que se van definiendo en procesos de ida y vuelta, de avance progresivo hacia la toma de decisiones, que como veremos luego, son siempre hipotéticas y provisorias:

- *El/los sentido/s o finalidad/es que orientarán la propuesta en tanto experiencia de formación para las y los sujetos.*

En esta definición se articulan nuestras posiciones ideológicas, pedagógicas, al mismo tiempo que nuestra ubicación en el campo comunicacional y nuestra lectura de la singularidad de las personas con las cuales trabajaremos. Es decir, la definición de los sentidos anuda la totalidad de las dimensiones de reflexión a las que hicimos referencia en el apartado anterior.

Al mismo tiempo, el contexto en el que se ancle la propuesta de trabajo conformará contextos de determinación de estos sentidos, ante los que las y los educadores deberán posicionarse y con los cuales dialogarán. Por ejemplo, el plan de estudios de una carrera, universitaria o de nivel superior no universitario, la propuesta curricular para la escuela secundaria o para la formación docente, configuran proyectos político-pedagógicos que enmarcan ya unos sentidos, al mismo tiempo que producen contextos institucionales y condiciones de trabajo e inserción de las y los sujetos en esos proyectos. En otros casos, por ejemplo, cuando elaboramos un proyecto de educación no formal o de capacitación docente, el marco de prefiguración es más abierto, lo cual no implica que no esté condicionado por otros factores.

En este sentido, algunas autoras y autores marcan como eje de análisis en el proceso de diseño, la reflexión y toma de posición respecto de los sentidos que orientan los proyectos político-culturales en los cuales nuestra experiencia se inscribe. Asimismo, la inscripción de nuestra práctica educativa en contextos colectivos e institucionales más amplios supone también el desafío y la posibilidad de construir proyectos comunes, de modo que nuestra práctica tendrá también en cuenta, no solo los sentidos y finalidades construidos en torno de los recortes del propio campo disciplinario, sino aquellos que atraviesan a los diferentes espacios de formación. Por ejemplo, promover en las y los estudiantes actividades colaborativas que contrarresten la tendencia al individualismo y la competitividad como modo de socialidad puede ser un sentido compartido, que se convierte en principio de procedimiento para el diseño de la práctica en la totalidad de los espacios de formación de una propuesta institucional.

- *La estructuración de los conocimientos/saberes/prácticas que van a ser objeto de problematización y comprensión por parte de educadoras y educadores, por un lado, y estudiantes, por el otro.*

Los conocimientos se entienden aquí en un sentido amplio y no se restringen a conceptos, sino que pueden incluir prácticas, problemas, entre otros aspectos. Enseñar implica realizar procesos de selección y transformación de saberes sociales como saberes a enseñar; conlleva la asunción de supuestos epistemológicos e ideológicos en torno al saber que se incluye y se enseña.

Aquí también se ponen en juego no solo nuestra posición en el campo disciplinar sino la comprensión del lugar de las y los sujetos, del aporte que puede significar la apropiación de los conocimientos y los sentidos o finalidades que van configurando la intervención.

El trabajo con el conocimiento no supone la traslación lineal del campo disciplinario a la enseñanza. El educador jerarquiza y articula categorías teóricas y perspectivas, las vuelve a poner en relación con los problemas que cree son relevantes como preguntas de conocimiento para estructurar la experiencia de enseñar y aprender del grupo. Es decir toma preguntas, teorías, categorías del campo y articula relaciones significativas en un nuevo contexto, ya no el de producción disciplinar, sino el de formación de unas y unos sujetos o grupos particulares en un contexto específico (Feldman, 2010).

Una dimensión central del proceso de trabajo con el conocimiento se vincula con los procesos de comprensión y apropiación de esos conocimientos por parte de las y los sujetos. El conocimiento con el que trabajamos en los procesos de formación no tiene un valor en sí mismo, sino en su posibilidad de ser comprendido por el otro. Por ello, un aspecto sobre el cual reflexiona la o el docente remite a qué cuestiones, incluso en qué profundidad y con qué alcance, ciertas categorías teóricas del campo disciplinar van a ser puestas en juego, van a ser necesarias para analizar y comprender los problemas que son objeto de trabajo. Las posiciones y resoluciones que logremos en nuestro trabajo con esta dimensión del conocimiento estarán atravesadas por las posiciones y concepciones que asumimos y reconstruimos en nuestras prácticas profesionales. Parte importante de la atención a los procesos de comprensión resulta en el ordenamiento de los contenidos, saberes o prácticas en un orden o secuencia de trabajo, y en la estimación del tiempo que va a requerir el trabajo con cada eje o aspecto seleccionado. Este ordenamiento no deviene linealmente de la secuencia, la mayor parte de las veces histórica, con la que los problemas o teorías se han presentado en el propio campo, sino de la reconstrucción significativa que realiza la o el docente de dicho campo en función de la comprensión de las y los sujetos con los trabaja y de los procesos de comprensión que debe viabilizar para que ellos aprendan.

- *La resolución metodológica, que incluye los principios metodológicos que se sostienen, la construcción de las actividades marco, así como las estrategias, tareas, acciones que permitirán el trabajo de las y los sujetos en torno de los núcleos o ejes delimitados como objeto de análisis y comprensión.*

Las tareas son estructuradoras del espacio de formación y de los modos de participación y vinculación de las y los sujetos. Implican acciones específicas a realizar por parte de las y los educadores y de las y los sujetos que aprenden con el objeto de facilitar la apropiación de los conocimientos que están en juego en la situación. En su construcción involucramos ciertos principios de procedimiento derivados de nuestras concepciones sobre los procesos educativos.

Es importante señalar que la cuestión metodológica expresa una “síntesis de opciones”, en palabras de Gloria Edelstein (1995), en tanto viabiliza los sentidos y principios que orientan nuestra propuesta educativa. Por ello, la definición de este aspecto no es meramente técnica. Ella concreta, posibilita y promueve determinados vínculos de los sujetos con el conocimiento, con sus pares, con el educador; de los saberes con su propia realidad, con sus ideas, etc. También, en función de lo que estamos sosteniendo podemos pensar que si bien no es el último eje de definición del diseño, no es el primero en tanto es síntesis de otras dimensiones. Es decir, para poder resolver metodológicamente una propuesta voy a tener que haber tomado antes un conjunto de decisiones generales que me permitan tener criterios para su construcción.

Cuando estamos en la instancia de diseñar los encuentros con las y los sujetos la concreción de esta resolución metodológica supone, en alguna instancia del proceso, definir las tareas que se propondrá realizar al grupo y su ordenamiento en el tiempo disponible. Definiremos, también, las consignas de trabajo de modo de favorecer su comprensión y el modo en que participarán las y los sujetos e, incluso, la o el educador en su resolución. Tendremos que anticipar y resolver los recursos necesarios para su desarrollo, así como seleccionar o producir los materiales que utilizaremos.

- En la instancia del diseño resolvemos también la *construcción de un proyecto de evaluación*, que se plantea en relación con la totalidad de la propuesta, que nos posibilite producir información significativa sobre el avance del proceso de comprensión de las y los sujetos, pero también sobre el desarrollo de nuestra propuesta de trabajo y, de forma particular, sobre las evidencias necesarias para los requerimientos de acreditación institucionales.

Por último, es importante plantear que las decisiones asumidas en el proceso de diseño suponen la anticipación de la acción a partir de la construcción de una hipótesis de intervención que asume el carácter de intento o prueba (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Esto supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha, al pasar del plano de la representación al plano de la acción.

## Referencias

- Angulo Rasco, F. (1994). Enfoques sobre el currículum, en Angulo, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. España: Aljibe.
- Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum, en Angulo F. y Blanco N. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. España: Aljibe.

- Cols, E. (2004) La programación de la enseñanza. Mimeo cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1995). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, Alicia y otras (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Salinas, D. (1994) La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en Angulo F. y Blanco N. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. España: Aljibe.