

Libros de **Cátedra**

Didáctica y *Curriculum*

Aportes teóricos y prácticos para pensar
e intervenir en las prácticas de la enseñanza

Sofía Picco y Noelia Orienti (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DIDÁCTICA Y *CURRICULUM*

**APORTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS PARA PENSAR
E INTERVENIR EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA**

Sofía Picco
Noelia Orienti
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Dedicamos este libro a nuestros hijos:

Gabriela a Mora y Luna,

Noelia a Julieta y Facundo,

Raquel a Diego y Magalí,

Silvana a Josefina, Augusto y Lucio,

Silvia a Annalis,

Sofía a Valentino, Ohanna y Francina.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1	
Las relaciones entre Didáctica y <i>Curriculum</i> : aportes para la práctica	11
<i>Sofía Picco</i>	
Capítulo 2	
<i>Curriculum</i> e institución	30
<i>María Raquel Coscarelli</i>	
Capítulo 3	
Volver a analizar la programación de la enseñanza	49
<i>Sofía Picco</i>	
Capítulo 4	
La programación como objeto de aprendizaje en la formación docente	69
<i>Gabriela Hoz</i>	
Capítulo 5	
Construcción y planificación de secuencias didácticas	88
<i>Silvia Navarro</i>	
Capítulo 6	
Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente	106
<i>Noelia Orienti</i>	
Capítulo 7	
La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa	120
<i>Sofía Picco y Noelia Orienti</i>	
Capítulo 8	
La programación de la enseñanza como contenido de la formación	137
<i>Sofía Picco, Noelia Orienti y Silvana Cerasa</i>	
Las autoras	149

Introducción

Sofía Picco y Noelia Orienti

En este Libro de Cátedra titulado “Didáctica y *Curriculum*. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de enseñanza” nos proponemos visibilizar algunas producciones que las autoras hemos realizado como resultado de nuestras propias prácticas de investigación y de intervención en la enseñanza.

Desde diferentes perspectivas teóricas y con matices particulares, estamos convencidas que la Didáctica y el *Curriculum*¹ son mucho más que disciplinas teóricas o contemplativas de la realidad educativa. Nos posicionamos en entenderlas como disciplinas volcadas de alguna manera al campo de las prácticas, en diálogo con los docentes, buscando intervenir para que todos tengamos más y mejores prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Algunos trabajos de los aquí publicados formalizan fichas de circulación interna de la cátedra *Diseño y planeamiento del curriculum* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FaHCE–, Universidad Nacional de La Plata –UNLP–), en la que nos desempeñamos la mayoría de las autoras; otros tienen su origen en prácticas de investigación y de reflexión que se realizan en otras cátedras del ámbito universitario y también en Institutos Superiores de Formación Docente (Provincia de Buenos Aires); y otros se conforman a partir de reflexiones aún no plasmadas por escrito y generadas en las prácticas de enseñanza.

En cualquier caso, estamos agradecidas con la Dirección de Currículum y Planes de Estudio (dependiente de la Prosecretaría de Grado, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata) y con la Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP) por la posibilidad de dar a conocer nuestras producciones y por promover la concreción de que las cátedras sean espacios de formación de docentes y estudiantes pero además de producción de conocimientos.

Los ocho capítulos que se incluyen en este libro están organizados desde un nivel mayor de amplitud, desde el punto de vista teórico y desde la consideración del ámbito de intervención, hasta un nivel de mayor especificidad. Esto no quita que se pueda hacer una lectura de los capítulos independientemente de este orden. De hecho hemos incluido en cada capítulo referencias al tratamiento que de determinados temas se hace en otro trabajo con la intención de facilitar sus vínculos internos y los recorridos de lectura que cada lector quiera ir realizando.

¹ En este libro optamos por la expresión “*curriculum*”, sin acento, y la escribimos en cursiva por ser una expresión en latín, como a toda otra que tomamos en otro idioma. Usamos entonces “*curriculum*” para el singular y “*curricula*” para el plural. La expresión castellanizada es “currículo” para el singular y con acento y “currículos” para el plural, también con acento (Terigi, 1999). Tenemos que reconocer que el Diccionario de la Lengua Española acepta la expresión “currículum” con tilde, en cuyo caso no se escribiría en cursiva (recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Bk5Td15>).

El capítulo 1 se titula “Las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*: aportes para la práctica” y está escrito por Sofía Picco. Se trata de un trabajo en el que se propone encontrar en las prácticas de enseñanza un punto de anclaje para construir una particular perspectiva de vinculación entre la Didáctica y el *Curriculum*, entendiéndolas primero como dos disciplinas, con sus objetos de estudio y sus preocupaciones, pero con dimensiones que se solapan por múltiples motivos.

En este sentido, se parte de una primera conceptualización de Didáctica y de *Curriculum*, recuperando algunos condicionantes geo-políticos y algunos datos históricos de su constitución disciplinar. Luego, con estos insumos, se intenta abonar a la construcción de una perspectiva que recupere las categorías conceptuales e instrumentales que cada disciplina puede aportar a las prácticas de enseñanza que se realizan en un marco curricular y al *curriculum* que necesita de la enseñanza para concretarse. El solapamiento de estos objetos demanda una mirada metadisciplinar como se fundamenta.

Se pretende de esta manera discutir con posiciones que disputan fragmentariamente dimensiones de las prácticas de enseñanza para sí, sin visualizar que los futuros docentes y los docentes en ejercicio necesitan de las categorías conceptuales y de las orientaciones prácticas que tanto la Didáctica como el *Curriculum* pueden realizar para ayudarlos con su intervención cotidiana.

El capítulo 2 titulado “*Curriculum* e institución”, a cargo de María Raquel Coscarelli, quien generosamente nos acompaña en esta producción, se convierte en un escrito central para contextualizar la intervención del docente en el aula. Nuestras prácticas de enseñanza se realizan en un ámbito institucional, más o menos formal, que tiene su centro en la formación –como es el caso de una escuela en los diferentes niveles del sistema educativo– o que la formación es una función secundaria –como puede ser un club, una asociación barrial o un hospital. En cualquier caso, las intencionalidades formativas se concretan –con mayor o menor nivel de explicitación– en el *curriculum*, en tanto proyecto formativo que da sentido integral al conjunto de actividades que se realizan en los límites institucionales.

Este trabajo nos enriquece conceptualmente y nos invita a reflexionar sobre las posibilidades y los alcances de un proyecto de formación en general y de enseñanza en particular. Destaca especialmente la capacidad de aglutinación del trabajo colectivo compartido y de intervención y transformación social que el proyecto curricular expresa.

Asimismo, este capítulo habilita la comprensión de la complejidad de las dimensiones del *curriculum* –prescripto, real, implícito, nulo–, de los sujetos y de las relaciones de poder implicadas en sus plasmaciones de elección y selección cultural, y de las posibilidades de cambio educativo y social que estos procesos involucran.

La autora cierra su presentación con reflexiones profundas sobre los diversos procesos de institucionalización que tienen lugar hoy, en los márgenes de “las topografías regulares de la modernidad”.

El capítulo 3 denominado “Volver a analizar la programación de la enseñanza” está escrito por Sofía Picco. Se trata de un trabajo que pretende recuperar los sentidos de la programación

de la enseñanza ya abordados por otros autores, en especial, por Estela Cols, quien fuera docente en la FaHCE y a quien siempre recordamos con inmenso cariño por sus valiosas enseñanzas y generosidad. Estela escribió una ficha de cátedra sobre programación de la enseñanza en 2004, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde también fuera docente en “Didáctica I”, que constituye un aporte central para el estudio del tema como contenido de la formación docente.

En este capítulo, se retoma este trabajo, se repasan los sentidos y las funciones de la programación de la enseñanza, se los enriquece con otras perspectivas teóricas, y se avanza finalmente en revisar los dos enfoques de programación que Estela conceptualizaba, a saber: el técnico-racional y el procesual-práctico, intentando aportar elementos para construir un tercer enfoque de programación, que integre las ventajas de estos dos precedentes, tomando como punto de partida algunas discusiones que se pusieron en tensión en el capítulo 1 en el marco de la revisión crítica por la que atraviesa la Didáctica.

El capítulo 4 titulado “La programación de la enseñanza como objeto de aprendizaje en la formación docente” está a cargo de Gabriela Hoz. La autora analiza los resultados de una interesante investigación realizada en el Profesorado de Educación Inicial de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la localidad de La Plata, con el propósito de dar cuenta de cómo las ambigüedades o contradicciones respecto de la concepción de programación imponen valoraciones en los docentes en formación.

La programación de la enseñanza se convierte en este capítulo –como su título lo indica– en objeto de aprendizaje en la formación inicial de los futuros docentes. Los sentidos recabados acerca de la programación de la enseñanza, más vinculados a los aspectos burocráticos de la misma, inspiran una investigación relativa a qué se aprende y cómo se aprende a programar la enseñanza mientras se es estudiante del profesorado, intentando valorizar el lugar que ocupa la programación en su función reflexiva y epistémica respecto de la enseñanza.

Si bien la investigación se realiza en un ISFD (nivel terciario no universitario), se considera que los datos y el análisis efectuado, revierten interés para la formación de profesores universitarios en tanto se parte de entender la programación como inherente a todas las prácticas de enseñanza y, a su vez, es un contenido que también está presente en el programa de *Diseño y planeamiento del curriculum*.

El capítulo 5 se denomina “Construcción y planificación de secuencias didácticas” y su autora es Silvia Navarro. Este trabajo, de actualidad didáctica y de relevancia en los distintos ámbitos del sistema educativo formal, se vincula con los dos capítulos precedentes y especifica la concepción y construcción de una arista de la programación de la enseñanza.

La construcción de secuencias didácticas puede ser entendida como una forma particular de llevar a cabo la programación de la enseñanza, tal como se la conceptualiza en este libro, pero a su vez se asienta en una concepción de enseñanza y de aprendizaje que la autora logra exponer con claridad. Este entramado secuencias didácticas-enseñanza-aprendizaje-intervenciones del docente, es fundamental para analizar y para actuar en las prácticas de enseñanza.

A su vez, la autora establece disquisiciones entre situación didáctica, secuencia didáctica y secuenciación, fundamentales en la compleja tarea de programar la enseñanza, a partir de la consulta de bibliografía académica y de los Diseños Curriculares de diferentes niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

El capítulo 6 se titula “Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente” y está escrito por Noelia Orienti. Este trabajo surge de la necesidad de la autora de reflexionar acerca del aporte que la Didáctica general puede realizar a la formación de los docentes.

Parte de diferenciar una formación didáctica más vinculada al tecnicismo como corriente que le da sustento, de otra instrumental que considera fundamental. En base a diferentes autores, se entiende que la Didáctica es una “caja de herramientas” que aporta a los docentes diversos saberes/prácticas/experiencias para colaborar con las prácticas cotidianas de enseñanza. No obstante, esta concepción es válida en tanto se reconozca el rol mediador fundamental del docente en la interpretación y traslación crítica de estos aportes a las prácticas. En este último sentido, adquiere particular relevancia la categoría de “construcción metodológica” tomada de Gloria Edelstein.

Por último, la autora deja planteada la necesidad de considerar a la enseñanza como un problema político y, en tal caso, que la Didáctica no sea pensada “al final” sino desde la concepción de las políticas educativas.

El capítulo 7, escrito por Sofía Picco y Noelia Orienti, se llama “La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa”. En esta oportunidad, se narra parte de la experiencia de evaluación que se desarrolla en *Diseño y planeamiento del curriculum*, específicamente, lo que se denomina *evaluación de portafolio*. Consideramos que esta modalidad de evaluación ofrece muchas potencialidades para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes así como también de las propias estrategias de enseñanza, asimismo favorece la autoevaluación de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

La experiencia se enmarca, desde un punto de vista teórico, en distintos desarrollos conceptuales del campo de la evaluación que le dan sustento.

En relación con el capítulo precedente y con el sentido que se asigna a la Didáctica y al *Curriculum* en el primer capítulo, la *evaluación de portafolio* y la experiencia desarrollada en la cátedra se convierten en intentos de sistematizar “buenas prácticas”. Estrictamente, se hace referencia a prácticas de evaluación que han resultado útiles para tomar decisiones con respecto a las trayectorias de los estudiantes, que han sido bien ponderadas por los sujetos involucrados –docentes y estudiantes– y que se siguen sosteniendo a pesar de los aspectos que aún demandan revisión y ajuste como parte de la evaluación permanente que se concreta en la cátedra.

El capítulo 8 se titula “La programación de la enseñanza como contenido de la formación” y está escrito por Sofía Picco, Noelia Orienti y Silvana Cerasa. Este capítulo se enmarca en el precedente en tanto la *programación de la enseñanza* es un contenido de evaluación, forma

parte del primer parcial de la materia, y se inserta en las concepciones de *evaluación de portafolio* y de evaluación formativa antes analizadas.

Pero, también, la *programación de la enseñanza* un contenido de la formación, está prescripto en el programa de *Diseño y planeamiento del currículum* y condiciona la elaboración de las estrategias de enseñanza de la asignatura. En este sentido es un capítulo que encuentra puntos de contacto con el escrito en cuarto lugar por Gabriela Hoz.

Las autoras de este capítulo avanzan, entonces, en la narración detallada de una experiencia de formación en la cátedra en torno a un contenido específico, a saber: *la programación de la enseñanza*. Pero además, realizan un análisis de las estrategias de enseñanza y de evaluación de este contenido asentado en un sólido marco conceptual-referencial.

Referencias

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª.ed. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Advertencia

A fin de facilitar la lectura, el presente libro se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

CAPÍTULO 1

Las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*: aportes para la práctica¹

Sofía Picco

Introducción

Las articulaciones y desarticulaciones que se fueron dando y que se dan en nuestro país entre la Didáctica y el *Curriculum* son complejas. La Didáctica cuenta con una amplia tradición teórica en Argentina, con influencia de Europa continental y con desarrollos importantes a lo largo de todo el siglo XX. Mientras que el *Curriculum* ingresó a fines de los años '60 en Argentina y gran parte de América Latina proveniente de los Estados Unidos y después fue incluyendo aportes de otros países, como Inglaterra, sobre todo con el retorno de la democracia en 1983. Como sucede con otros estudios teórico-epistemológicos, es posible construir diferentes perspectivas para estudiar las relaciones entre ambas disciplinas resaltando distintos aspectos que configuren, a su vez, análisis con matices particulares.

En la selección de la perspectiva de abordaje influye predominantemente el potencial público-interlocutor al que va destinado este trabajo. Asumimos que el futuro profesor encontrará interés en leer un capítulo que le ofrezca categorías conceptuales e instrumentales para entender los aportes de la Didáctica y el *Curriculum* para su práctica docente actual y/o futura².

Una parte importante de las reflexiones aquí vertidas, se han gestado en el desarrollo profesional y, específicamente, en el dictado de la asignatura *Diseño y planeamiento del curriculum*, según la denominación aún vigente en el Plan de estudios del Profesorado en Psicología de 1984, para cuyos estudiantes la cursada es obligatoria³. Pero, en las modificaciones curriculares de principios de la década pasada, nuestra asignatura pasó a denominarse *Didáctica y Curriculum*, manteniendo la dependencia institucional en el Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), de carácter optativo para el conjunto de los Profesorados que se cursan en esta Casa de Altos Estudios. A partir de aquí, nuestra materia incorpora en su desarrollo contenidos de las dos disciplinas de las que nos ocupamos en este capítulo.

¹ Este capítulo se construye sobre la base de la revisión crítica de la tesis de doctorado titulada "Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990" (Picco, 2014).

² Si fuera de interés del lector, puede profundizar en las relaciones que han mantenido la Didáctica y el *Curriculum* en nuestro país desde una perspectiva histórica en Picco (2014, específicamente en el capítulo II).

³ El plan de estudios del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata http://www.psico.unlp.edu.ar/carreras_de_grado

En este sentido, nos proponemos explicitar una particular concepción de Didáctica y de *Curriculum*, como disciplinas que estudian las prácticas educativas, y cómo éstas se pueden vincular interdisciplinariamente a los fines de aportar criterios de intervención para resolver los problemas que se nos presentan a los docentes en nuestras prácticas de enseñanza. Partimos de reconocer que las prácticas de enseñanza, como analizan Basabe y Cols (2007) son complejas, involucran una acción intencional de parte de quien enseña y mayoritariamente se realizan en el marco de los sistemas educativos contemporáneos. Como explican las autoras, el contexto escolar aporta a la enseñanza una serie de rasgos que demandan ser considerados para el análisis y la intervención, como por ejemplo: la escuela es un espacio social especializado, la enseñanza se realiza de un modo descontextualizado, el tiempo está segmentado y pautado para la realización de las actividades, se delimitan los roles de profesores y estudiantes, la enseñanza se realiza en un colectivo, los contenidos que se enseñan en la escuela vienen determinados por las autoridades del sistema, la enseñanza está atravesada por la evaluación y la acreditación de los aprendizajes y se visualiza una cierta uniformidad en las prácticas pedagógicas a nivel mundial.

Además, a los fines de este capítulo, nos parece interesante revisar críticamente la propuesta de Barbosa Moreira (1999) relativa a la construcción de un “programa de interferencia” entre la Didáctica y el *Curriculum* que tenga centralidad en las prácticas de enseñanza.

Empecemos por Didáctica

A partir de la bibliografía disponible en el programa de *Diseño y planeamiento del curriculum*, se puede afirmar que la Didáctica es una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza y que pretende describirla y explicarla así como también elaborar y fundamentar normas para colaborar con los docentes en la resolución de los problemas que las prácticas les presentan.

En este sentido y de una manera general asumimos que el conocimiento científico se ocupa de describir y explicar el objeto de estudio al que se refiere (Díaz, 1997). Sostenemos que la Didáctica describe la enseñanza cuando da cuenta de sus partes constitutivas y de sus cualidades. A su vez, se ocupa de explicar su objeto de estudio, entendiendo que se trata de explicaciones comprensivistas, en el sentido que le asignan Klimovsky e Hidalgo (1998). Este tipo de explicaciones apuntan a dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que intervienen en la situación a la que esperan darle inteligibilidad, además de los sentidos que los sujetos sociales como tales les asignan a sus acciones.

A su vez, aunque no se profundiza en el debate, en la bibliografía del programa aparecen otras conceptualizaciones que entienden la Didáctica como aquella disciplina que se ocupa de estudiar el salón de clases o el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las críticas que se presentan para este último binomio que esconde una relación causal entre ambos procesos.

En otros términos, la Didáctica es una disciplina normativa que se ocupa de la enseñanza. Si bien volveremos sobre esta dimensión normativa al final del presente capítulo, baste aquí

mencionar que la Didáctica, desde su surgimiento como disciplina, ha estado preocupada por ayudar al docente a enseñar. Muchos autores la definen como una disciplina teórico-práctica o como una “caja de herramientas”⁴ (Feldman, 2002; Davini, 2008).

Por otro lado, la Didáctica se desarrolló en la Argentina como disciplina con anterioridad a la entrada de la teoría curricular norteamericana. En aquellos años circularon en nuestro país diversos textos de Didáctica "general", destinados principalmente a la formación inicial de maestros y de aquéllos que ya estaban en ejercicio de la docencia. Hacia finales de los años '60, además del mencionado ingreso del *Curriculum* como disciplina, tuvieron lugar otros procesos, entre ellos: las críticas al tecnicismo, la expansión de las didácticas especializadas en campos de conocimiento y las revisiones epistemológicas en la Didáctica.

La palabra Didáctica, por su parte, tiene un origen griego y proviene de διδάξειν (*didaskhein*) que significa “enseñar” y su uso ha derivado en “arte de enseñar”. Es Wolfgang Ratke el primero que utiliza la expresión en su libro de 1629 llamado *Principales aforismos didácticos*. (Manganiello, 1968; Bolívar Botia, 2008).

Otros autores como Hamilton (1999) rastrean antecedentes más remotos llegando a la Grecia clásica, de la mano de los διδάσκαλος (*didaskalos*, maestros) que se ocupaban de la instrucción de los niños mayores con diferentes títulos y responsabilidades.

No obstante, se ubica en el siglo XVII el nacimiento de la Didáctica como disciplina, aun cuando se puedan reconocer diversos antecedentes y la existencia de prácticas de enseñanza previas. Más precisamente se ubica el hito fundacional de la Didáctica⁵ en 1632⁶ cuando se publicó la *Didáctica Magna*, considerada la obra más conocida de Juan Amós Comenio.

Los primeros pasos en la Didáctica marcaron de esta manera la centralidad del docente y de su accionar apoyado en las prescripciones metodológicas. Esta característica también aparece en otros trabajos de la época. El *deber ser* de las acciones que tenían que desarrollar el docente y el alumno –normativa bifronte en términos de Barco (1989)–⁷ para el alcance de los fines establecidos, estaba claramente estipulado. Pero, una cuestión a destacar es que esta normativa no se realizaba al margen de los fundamentos y fines que orientaban el rumbo de la educación. En toda la obra de Comenio puede leerse que esa finalidad estaba representada por Dios, evidenciándose esa cosmovisión religiosa del mundo que inundaba otras áreas de la vida.

Por otro lado, la Didáctica presenta mayor desarrollo en Europa continental mientras que el *Curriculum* lo hace en países anglosajones. A su vez, la Didáctica ha tenido más desarrollo en

⁴ Esta concepción de Didáctica y del aporte de la disciplina a la formación docente universitaria se encuentra desarrollada más ampliamente en el capítulo 6 de este libro titulado “Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente”.

⁵ Entre los autores que sustentan esta afirmación podemos citar a: Barco (1989); Camilloni (1993); Martínez Bonafé (2004); quienes reconocen en la obra de Comenio el surgimiento oficial de la Didáctica aunque prácticas didácticas y de enseñanza hayan existido con anterioridad. Díaz Barriga (1991), por su parte, sostiene que es más conveniente contextualizar la obra de Comenio y pensar en el surgimiento de la Didáctica como producto de una época: el siglo XVII y el surgimiento de la ciencia moderna.

⁶ Comenio había comenzado a escribir la *Didáctica Magna* en lengua checa en 1627 (Ravecq, 1957). La edición sueca se publicó en 1632 y la edición latina en 1657. Posiblemente sea esta última la más divulgada. Recordamos que el latín era la lengua de los intelectuales hasta el siglo XVIII y la traducción a ella contribuía con la difusión de las obras.

⁷ Davini (1996) reconoce que en la obra de Comenio y en la de otros pensadores de la época, como por ejemplo en Herbart, a quien comentamos en las próximas líneas, la Didáctica se ligaba a la producción de un conjunto de reglas de acción que disciplinaban la conducta del docente y de los alumnos, y al problema de los fines y valores de la educación, que guardaban una cierta normatividad en pos de la construcción del mundo deseado.

aquellos países con una tradición centralizada en sus sistemas educativos; y el *Curriculum* convive con sistemas educativos descentralizados en líneas generales.

En la Argentina, es la Didáctica proveniente de Europa la disciplina con mayor tradición de pensamiento, aquella que más aportes ha brindado para pensar los problemas educativos. No obstante y tal como lo plantea Camilloni (1996), existen ciertas controversias acerca de si la Didáctica es una teoría de la enseñanza, como lo indica la tradición europea; si se confunde con la Psicología educacional más propia de la tradición norteamericana; o si debe ser reemplazada por alguno de sus objetos de estudio, entre ellos el *Curriculum*.

Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney (2002) postulan que históricamente la Didáctica (general) se ha caracterizado por producir un discurso normativo acerca de la enseñanza y, específicamente, acerca del contenido, el método y la evaluación. Es precisamente esta tradición – como veremos a continuación– la que recibió en la década del '60 el impacto de la teoría curricular de corte tecnológico y proveniente, principalmente, de los Estados Unidos. Posteriormente, en la década del '80, hicieron su aterrizaje la Sociología del curriculum y los enfoques prácticos y críticos, prioritariamente de origen sajón.

Más allá de las vicisitudes por las que ha transitado la Didáctica como disciplina, cuya profundización no es absolutamente pertinente a los fines de este trabajo, podemos decir que la Didáctica se encuentra en la actualidad en un “momento de reconceptualización” (Feldman, 1999, 2002; Cols, 2003) o de *nueva reconceptualización*. Nos atrevemos a hablar de una *nueva reconceptualización* con la intención de no reducir el “momento de reconceptualización” al período histórico que marcó prioritariamente su denominación, que en la Argentina podríamos ubicar en la década del '80.

“Como “reconceptualización didáctica” puede agruparse un movimiento amplio, de variadas raíces teóricas, que estructura su posición como una respuesta al tecnicismo” (Feldman, 1999: 48). En la actualidad también podemos encontrar diferentes perspectivas teóricas que revisan críticamente la agenda clásica de la Didáctica, como expresa Litwin (1996), así como también las preocupaciones, posibilidades y límites de la propia disciplina (Avolio de Cols, Camilloni, Souto y Coria, 2015).

El recorrido histórico permite visualizar complejas dinámicas de articulación y desarticulación entre los tres componentes epistemológicos –explicación, norma y utopía– de la Didáctica y la Pedagogía. Asimismo, esta articulación, sólo separable a los fines analíticos, es indispensable para la conformación de las disciplinas, la producción de conocimiento y la intervención en las prácticas educativas tendiente al alcance de los fines establecidos⁸.

Por un lado, algunos trabajos vuelven a pensar la importancia de la dimensión normativa de la Didáctica, como vemos sobre el final de este capítulo. Ya no se pretende la normativa comeniana bifronte, como decía Barco (1989), pero tampoco se aboga por una descripción no intervencionista de las prácticas de enseñanza.

⁸ Algunos autores que sustentan esta postura son: Gimeno Sacristán (1978); Contreras Domingo (1990); Davini (1996); Silber (1997); Feldman (1999).

Por otro lado, la Didáctica evidencia diferentes temas-objeto (Camilloni, 1996; 2007a) que le generan preocupación y sobre los cuales produce conocimientos.

Por último, no es menor en esta revisión crítica, destacar las relaciones interdisciplinarias que mantiene la Didáctica para estudiar y orientar la enseñanza. De todas estas relaciones, aquí aludimos con más detalle al *Curriculum*, por ser el otro campo que nos ocupa en el desarrollo de esta asignatura.

Continuemos con *Curriculum*

El término *curriculum* es polisémico, es decir, que se hallan asociados a él diversos sentidos. Consecuentemente, la disciplina que se ocupa de su estudio no está claramente delimitada. El programa de nuestra asignatura, repasa algunas conceptualizaciones más tradicionales que asocian al *curriculum* al plan de estudios o a los contenidos que deben ser transmitidos por la escuela; reconoce otras más amplias, como pueden ser las que problematizan las relaciones entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real, o aquéllas otras que miran las tensiones entre *curriculum*, Estado y sociedad. También alude a los peligros de pensar que todo lo que pasa en la práctica educativa es *curriculum*, en tanto esto podría conllevar la disolución misma del campo⁹.

Desde una perspectiva curricular y a partir de los aportes de Barbosa Moreira (1999) y Álvarez Méndez (2001), se puede vincular el tratamiento del contenido a la constitución misma del *Curriculum* como campo disciplinar. Ambos autores coinciden en que el *Curriculum* se ha ocupado prioritariamente del contenido, del qué enseñar, mientras que la Didáctica como disciplina ha estado más inclinada a pensar el cómo enseñar, las cuestiones metodológicas.

Lo dicho no implica que las reflexiones en torno al contenido escolar se circunscriban exclusivamente al campo del *Curriculum*. En países como el nuestro, la Didáctica general se ha ocupado del tratamiento del contenido y del método, como mencionamos en el apartado anterior. En este sentido, es importante reconocer que al no existir desarrollos didácticos y curriculares en todos los países, las disciplinas que se van ocupando del estudio de las prácticas educativas y de sus dimensiones constitutivas son diversas según los contextos geo-políticos.

También se sabe que la Didáctica como disciplina ha evidenciado un importante abordaje del contenido escolar. La *Didáctica Magna* de Comenio ya dedicaba algunos capítulos a la enseñanza de diferentes contenidos escolares. Cabe recordar que diferentes autores sostienen que Comenio marca la constitución oficial de la Didáctica como disciplina, por lo que podríamos decir que, ya desde el comienzo, en el campo didáctico aparecen preocupaciones relativas al qué enseñar. Los capítulos 20 a 24 de la obra comeniana están dedicados al método de: “las ciencias en particular” (capítulo 20), “las artes” (capítulo 21), “las lenguas” (capí-

⁹ “Llegar a la conclusión de que todo lo que pasa en la institución escolar es, de manera indiferenciada, ‘*curriculum*’, sin discriminar entre distintas explicaciones filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas o psicológicas sobre la razón de ser, histórica y actual, de la organización institucional –escolar– en torno al saber”. (De Ibarrola, 1983; citado en Terigi, 1999: 26. La palabra subrayada figura en cursiva en la edición consultada). De esta manera, el propio concepto se halla en peligro perdiendo su potencialidad discriminativa.

tulo 22), “las costumbres” (capítulo 23), e “inculcar la piedad” (capítulo 24). Esto sin desconocer que su ideal pansófico –el que estructura toda su obra– se define de la siguiente manera: cómo enseñar todo a todos, aludiendo con el primer “todo” al contenido a transmitir. Cabe destacar, siguiendo a Cols (2007), que si bien Comenio reconocía la especificidad de los distintos tipos de saberes y dedicaba diferentes capítulos de su *Didáctica Magna* a su tratamiento, buscaba un método de aplicación general e invariable más allá de estas particularidades (Comenio, 2000).

En lo que respecta al campo del *Curriculum*, Díaz Barriga (1991, 1994) sostiene que el término *curriculum* emergió de la mano de la Pedagogía pragmática en la sociedad industrial estadounidense y si bien aparecieron algunas ideas a principios del siglo XX, el campo se desarrolló y especializó al finalizar la II Guerra Mundial. En cambio, Hamilton (1993; 1999) considera que el término *curriculum* apareció asociado por primera vez a las prácticas educativas en los colegios europeos protestantes del siglo XVII; mientras que Egan (2000) le asigna un sentido curricular a la educación desarrollada en los diálogos que tanto Aristóteles como Platón mantenían con sus discípulos en la antigua Grecia.

No obstante esta diversidad de definiciones, a los fines de este trabajo optamos por delinear una conceptualización que considere al *curriculum* genéricamente como una propuesta formativa. Todo *curriculum* expresa aquello que una sociedad particular, en un momento histórico determinado, considera que es valioso transmitir a las jóvenes generaciones (Lundgren, 1992; Kemmis, 1993; De Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997).

Por su parte, el *Curriculum* o la teoría curricular es también la disciplina que se encarga de estudiar la construcción, el diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos de formación, así como también de reflexionar y de resolver los problemas implicados en dichas prácticas.

Problematizando los vínculos entre la Didáctica y el *Curriculum*

Al igual que Barbosa Moreira (1999) y Bolívar Botia (2008), consideramos que el *curriculum* se concreta en la enseñanza y que la enseñanza se realiza en un contexto curricular. Se visualiza acá un punto de contacto, una imbricación en las prácticas concretas de enseñanza entre lo que podríamos denominar como los objetos de estudio de las dos disciplinas que nos ocupan: la Didáctica y el *Curriculum*.

Pensamos que estos vínculos complejos entre la enseñanza y el *curriculum* se dan aun en los casos más alejados de la escolarización que podamos imaginar. Nos parece interesante tomar una definición amplia de enseñanza como lo hace Feldman cuando dice “que la enseñanza consiste en hacer que dos sepan lo que antes sabía uno” (2002: 70). Con esta conceptualización podemos ubicar prácticas de enseñanza desde que el hombre es hombre, en la misma transmisión de una generación a otra de los saberes acumulados. No se indica qué saberes se intercambian ni cómo se lo hace, pero sí se enfatiza, como ya lo plantea claramente Fenstermacher (1989), que hay una intencionalidad en toda práctica de enseñanza. La enseñanza consiste en concretar la intencionalidad de compartir un saber.

Consideramos que algo similar ocurre con el *curriculum*. Si lo pensamos como una propuesta de formación, podemos encontrarlo en las prácticas educativas denominadas no formales y aun en las informales. Siempre hay una propuesta de formación que se concreta, de la mano de aquella intención, aun cuando presente diferentes niveles de explicitación¹⁰.

Entonces, desde estos planteos, nos resulta difícil posicionarnos en una perspectiva disciplinar para discriminar “de esto se ocupa la Didáctica” o “de esto se ocupa la teoría curricular”. Las prácticas de formación son complejas, problemáticas, y los campos disciplinares nos aportan categorías conceptuales e instrumentales para ayudar a hacerlas inteligibles y para intervenir en ellas. Es desde aquí desde donde pretendemos construir el punto de anclaje para mirar las relaciones entre la Didáctica y el *Curriculum*, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué nos aporta la Didáctica y el *Curriculum* para intervenir? ¿Qué podemos tomar de una y de otra disciplina para programar nuestras clases? ¿Qué nos brinda una y otra disciplina para pensar e intentar resolver los problemas de enseñanza que se nos presentan cotidianamente a los docentes?

Por otra parte, tomando los aportes de Álvarez Méndez (2001), podemos decir que los vínculos que cada autor o cada tradición teórica delimitan entre la Didáctica y el *Curriculum* están en relación con los límites de la propia conceptualización. “Algunas definiciones de *Curriculum* abarcan el campo semántico de la Didáctica, otras la trascienden y en otras habrá coincidencia o simplemente más cercanía” (Álvarez Méndez, 2001: 175). En este sentido, dependiendo del posicionamiento del autor y de los límites que visualice para su propio campo disciplinar, quedarán configuradas las relaciones con la otra disciplina.

Además, con respecto a las áreas de incumbencia de la Didáctica y el *Curriculum*, se puede decir que la primera ha estado más inclinada a pensar las cuestiones de método, es decir, el *cómo enseñar*, mientras que el segundo se ha ocupado de manera prioritaria por el *qué enseñar* (Barbosa Moreira, 1999; Álvarez Méndez, 2001; Bolívar Botia, 2008). No obstante, las preocupaciones de la Didáctica siempre fueron más amplias que el método y abarcaron otras dimensiones, como por ejemplo, las intenciones educativas –objetivos, fines, propósitos–, el contenido, la organización de la clase, los recursos, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, la formación docente, etc. (Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney, 2002; Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004; Camilloni, 2007a).

Estas consideraciones, a su vez, deben cruzarse con los diferentes orígenes geo-políticos de las tradiciones disciplinares. En este sentido y recuperando lo ya esbozado algunas líneas más arriba, es fundamental tener en cuenta en el análisis qué tradición prima o ha primado en cada país. La Didáctica se ha desarrollado en Europa continental, sobre todo en Alemania, y en países que sustentaban una estructura centralizada en la organización de sus sistemas educativos. Por su parte, el *curriculum* prosperó en países anglosajones, con un sistema educativo básicamente descentralizado en su forma de gestión.

Entonces, los vínculos que se visualicen entre la Didáctica y el *Curriculum* van a estar condicionados por los límites de la conceptualización disciplinar, el posicionamiento del autor y la tradición geo-política.

¹⁰ En otro trabajo, analizamos las propuestas de extensión como *protocurriculum*, para dar cuenta de una idea mínima de *curriculum* que se expresa en estas prácticas universitarias que evidencian matices de formación aun cuando no sea ésta su finalidad prioritaria (Coscarelli, y Picco, 2009).

Desde nuestro punto de vista, tenemos que tener presentes todos estos niveles de análisis cuando leemos la bibliografía del programa de la materia. Por ejemplo, algunos autores como Stenhouse, de origen inglés, país en el que no hay una tradición didáctica¹¹, escribe sobre *curriculum* y valoramos sus aportes en este campo, sobre todo los vínculos problemáticos entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real, pero a su vez Cols (2004) recupera el análisis que realiza sobre las estrategias de enseñanza.

También podemos pensar que la adopción de una definición de *curriculum* como la que propone de Alba (1995, 2012), presenta una complejidad y una amplitud que lleva a subsumir en él el campo de la Didáctica. No obstante, aquí nos parece que tenemos que considerar que en México, país desde el que escribe la autora mencionada, como sucede también en Brasil, las incumbencias de la Didáctica y del *Curriculum* se encuentran delimitadas, aun cuando encontramos trabajos como los de Díaz Barriga (2009, 2015) que aluden a ambos campos como veremos a continuación.

Para el caso de Argentina, hay diferentes trabajos que analizan las relaciones entre Didáctica y *Curriculum* desde una perspectiva histórica y contextualizada. Por ejemplo, podemos mencionar Zoppi y Aguerrondo (1991), Palamidessi y Feldman (2003), Feeney (2007, 2014). Estos trabajos analizan distintas dinámicas político-educativas, los vínculos que se van generando entre la Didáctica y el *Curriculum* como disciplinas y entre ellas y su intervención en el sistema educativo nacional por medio de diferentes sujetos del campo. A su vez, los autores realizan un análisis crítico de la recepción de la teoría curricular norteamericana en nuestro país en la década del '60, que dio lugar a una vertiente más técnica y a otra más crítica, vertientes que fluctúan en su predominancia en nuestro país hasta nuestros días dependiendo de vaivenes disciplinares y académicos pero también políticos y sociales.

Palamidessi y Feldman (2003) destacan que al final de los años '80 el *curriculum* en nuestro país fue ampliando sus áreas de incumbencias y sus preocupaciones, abarcando temas y problemas que tradicionalmente ocupaban a la Pedagogía y a la Didáctica. También postulan que con la reapertura democrática la Didáctica se presentaba como una disciplina de poco prestigio académico que concentraba el tratamiento de la enseñanza y de la institución educativa. Por su parte, los trabajos de Política y Sociología de la educación, brindaban muy buenas herramientas conceptuales para analizar los rasgos autoritarios instalados con la última dictadura cívico-militar pero no aportaban elementos para encarar el mejoramiento de las escuelas. En este contexto, para los autores, el *curriculum* jugó en un espacio de intersección o de "lengua franca", posibilitando la comunicación y el intercambio entre los sujetos de los distintos campos involucrados.

Por su parte, para Feeney (2007), en nuestro contexto nacional, debemos integrar la teoría curricular a la Didáctica general. Esta última representa para la autora un horizonte de sentido que se desarrolló como campo disciplinar en la Argentina con anterioridad a la entrada del *curriculum*, y que siguió "filtrando" las categorías y los modos de pensar aún en las obras curriculares nacionales.

¹¹ Hay un trabajo de Hamilton (1999) interesante para analizar lo que el mismo autor denomina "la paradoja de por qué no hay Didáctica en Inglaterra".

Según Feeney no es posible hablar de un campo del *curriculum* en la Argentina. La autora toma la concepción de campo académico de Bourdieu¹² y entiende que la producción curricular nacional no se ajusta a las “reglas de juego”, como demandaría la presencia de un campo intelectual.

En relación con el currículo, podemos decir que no existe un grado de capital cultural acumulado cuya posesión funcione como requisito para ingresar al campo. Se pone de manifiesto una débil estructuración y una baja autonomía relativa del «campo» de los estudios curriculares en la Argentina, que impacta de tal forma que la decisión acerca de qué se investiga y cómo, y la evaluación de esas producciones, vienen impuestas desde afuera, desde otros campos disciplinares con mayor tradición en nuestro país, tales como el de la didáctica y la política (Feeney, 2007: 188).

Feeney caracteriza el *Curriculum* como un “satélite de la Didáctica y de la Política”, visualizándolo así en una relación de dependencia con respecto a las otras disciplinas. A su vez, expresa que el impacto que ha tenido la teoría curricular en la tradición de Didáctica general en nuestro país impide estudiar la Didáctica al margen del *Curriculum*.

Finalmente, la autora afirma –aunque esto sea controvertido– que en nuestro país y considerando las vinculaciones entre la tradición didáctica y la curricular, es necesario integrar la teoría curricular al campo de la Didáctica¹³.

Complementariamente, Cappelletti y Feeney (2000) reconocen las vinculaciones que el *Curriculum* mantuvo con la Didáctica y también con la Sociología de la educación y con la Política educativa. A propósito de esta última, es de destacar que el impulso que las reformas e innovaciones educativas tuvieron en Argentina desde el año 1989 contribuyó a que una temática central en la Didáctica fuese “cómo diseñar el *curriculum*”.

Este proceso les permite –en parte– fundamentar que el *Curriculum* sea un satélite también de la Política educativa. Pero además mencionan la baja producción teórica curricular en nuestro país en los años '90, que no ha acompañado este proceso de diseño y transformación educativa.

En un trabajo más reciente, Feeney (2014) reafirma que no podemos pensar la Didáctica general en nuestro país al margen de los estudios del *curriculum*. A su vez, plantea que si bien ha habido un gran desarrollo del *curriculum* en términos de diseño, implementación y evaluación del mismo, sobre todo de la mano de las reformas asociadas al sistema educativo de los últimos 25 años, no se ha producido, según explica la autora, un desarrollo acorde de la teoría curricular académica.

¹² Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

A partir de los aportes de Bourdieu, Feeney (2007) entiende: 1- un campo se configura a partir de una red de relaciones entre las posiciones; 2- se puede comparar el campo con un juego; 3- existen reglas de juego comunes y compartidas por los sujetos que lo conforman; 4- hay un capital cultural acumulado que le permite a su poseedor ejercer poder y legitimarse dentro de un campo particular.

La autora complementa la definición anterior con un aporte de Schwab para quien un campo disciplinar se caracteriza por poseer producción discursiva sobre su objeto de estudio y así plantear temas, problemas y debates que repercuten en el mismo.

¹³ Es importante citar aquí a Camilloni (1996; 2007) cuando dice que el *curriculum* es un objeto del que se ocupa la didáctica. A su vez, la autora presenta la posibilidad desde algunas perspectivas teóricas de reemplazar a la didáctica por el *curriculum*, siendo éste último uno de sus objetos que ha cobrado un impulso importante en los últimos años.

Por otro lado, leemos en la bibliografía de la unidad 5 del programa de nuestra asignatura que Camilloni (1996, 2007a) declara que el *curriculum* es una preocupación de la Didáctica. Interpretamos que esta afirmación se basa en una lectura similar a la que realiza Feeney (2007, 2014) o Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney (2004), entendiendo que la Didáctica en Argentina no puede construirse al margen del *Curriculum* ya que fue este campo disciplinar el que acogió a la teoría curricular y siguió tamizando sus problemas (como dice Feeney).

Por su parte, si bien Davini reconoce las preocupaciones de la Didáctica sobre el *curriculum*, también visualiza que se ha producido una especialización del campo curricular en los últimos años. A partir de la administración y gestión del sistema educativo, y de las demandas vinculadas al diseño, puesta en marcha y evaluación de *curricula*, para la autora se ha ido especializando la teoría curricular. No obstante, “tanto las complejas construcciones teóricas especializadas como el creciente papel de las burocracias han producido un creciente distanciamiento entre las propuestas curriculares y la realidad del desarrollo del currículo en las escuelas” (Davini, 2008: 69).

Una propuesta de articulación metadisciplinar entre la Didáctica y el *Curriculum*

Consideramos que es necesario encontrar un punto de contacto entre la Didáctica y el *Curriculum* para que el docente o el futuro docente, como planteamos en los propósitos de este trabajo, identifiquen y recuperen categorías conceptuales e instrumentales para analizar e intervenir en sus propias prácticas de enseñanza.

En este sentido, la propuesta de Barbosa Moreira, puede ser interesante. Para el autor, hay que construir un “programa de interferencia” entre la Didáctica y el *Curriculum* con centralidad en la práctica. Un programa de interferencia “en el cual se flexibilicen fronteras, se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas y se aborde el fenómeno educacional “secularmente”” (1999: 29).

Éste es el origen de la mayor tensión en el campo del currículo: planificar una serie de contenidos y de aprendizajes para sujetos con los cuales todavía no se interactúa. Esto es, situarse en un futuro factible, pero que no necesariamente se desarrollará como ha sido concebido. Y, al mismo tiempo, dar paso a la responsabilidad docente, a su formación y su creatividad, para que en el contexto de una serie de circunstancias concretas –en la relación docente/estudiante, que puede estar mediadas por una tecnología virtual–, se recreen, se interpreten y se propongan actividades reales que sólo es posible llevarlas a la práctica en un contexto específico. La tensión entre currículo como planificación institucional y didáctica como planificación situada es el eje en el que se conforma esta puja curricular (Díaz Barriga, 2015: 31).

Este trabajo de Díaz Barriga es interesante porque, por un lado, vuelve a revisar las relaciones entre la Didáctica y el *Curriculum*. Siendo una publicación actual, da cuenta de que no está saldado ni consensuado el tipo de diálogo que se produce entre estos campos. Por otro lado, hace eco de algunas preocupaciones que han marcado tradicionalmente la Didáctica y el *Curriculum* e intenta delimitar anclajes prioritarios en sus perspectivas de abordaje: la enseñanza como práctica situada para la primera y la institución como contención y concreción de aquélla para el segundo¹⁴.

Por último, nos animamos a pensar en la posibilidad de construir una perspectiva metadisciplinar de articulación entre la Didáctica y el *Curriculum* buscando dar respuesta a los problemas de las prácticas de enseñanza, recuperando la centralidad de la práctica como destaca Barbosa Moreira (1999).

Tomando los aportes de Morin, la interdisciplina se puede pensar como un simple diálogo entre las disciplinas, donde cada una mantenga su lugar y sus fronteras. No obstante, nos parece más interesante la acepción que lleva a entender la interdisciplina como intercambio y cooperación, “lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica” (2005: 8). Por su parte, el término transdisciplina, dice el autor, alude a esquemas cognitivos que pueden atravesar diferentes disciplinas.

En fin, no es sólo la idea de inter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos “ecologizar” las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término “meta” significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada (Morin, 2005: 8-9).

Entendemos que esta propuesta de construir una perspectiva metadisciplinar resulta interesante a los fines de responder a las inquietudes con las que nace este trabajo. Es importante poder *conservar* los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica y el *Curriculum*, recuperarlos, conocer las tradiciones que los anidaron; pero es también importante *superar* perspectivas fragmentarias para dar respuesta a los problemas de la enseñanza que son, por definición, complejos.

Volver a pensar la dimensión normativa

Es posible pensar algunas diferencias que presentan la Didáctica y el *Curriculum* en torno a la configuración de su dimensión normativa, aquella que entendemos como la que vincula las

¹⁴ El capítulo siguiente, denominado “*Curriculum* e institución”, analiza en profundidad estas complejas relaciones.

disciplinas con la práctica, que las define como teorías de alcance intermedio¹⁵. En la Didáctica, el componente normativo se ha ido desdibujando en la década del '80 y se encuentra en estado de revisión crítica aún en nuestros días. Por su parte, en la teoría curricular aparece un fenómeno similar de engrosamiento del caudal interpretativo, pero sostenemos que el *currículum* como texto normativo no pudo abstraerse de sus responsabilidades con respecto a las prácticas educativas. Sabemos que el *currículum* se formula para ser llevado a la práctica y necesita que, de alguna manera, esa práctica se ajuste a sus enunciados para alcanzar las finalidades formativas declaradas. El *currículum* no puede convertirse en una elucubración teórica sin asidero en la práctica.

Es interesante hacer extensible a la Didáctica la definición de *Curriculum* como teoría normativa que elabora Stenhouse, en tanto permite la comprensión de la práctica educativa y, al mismo tiempo, aporta una base sólida para la acción. En este sentido, se puede decir que pensar esta dimensión normativa lleva a entender las disciplinas como campos que deben retomar la comprensión de la práctica pero con un sólido conocimiento de lo que sucede en las escuelas y en las aulas. “Las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas” (Stenhouse, 1991: 110) a las circunstancias de la práctica.

Quedan así algunas indagaciones pendientes acerca de cómo se configuran estas características normativas en una racionalidad crítica tanto para el caso del *currículum* como proyecto de formación general como para los niveles más específicos de programación de la enseñanza. Esta tensión es difícil de resolver, sobre todo si tomamos los aportes de Bolívar Botia (1999) cuando expresa que las teorías críticas pueden ser mejor pensadas como una plataforma con categorías para el análisis riguroso que como propuestas sistemáticas de intervención, vertiente esta última que iría en contra de los sentidos de la crítica.

Específicamente en lo que respecta a la Didáctica, podemos mencionar algunos planteos que se generan en este momento de *nueva reconceptualización* o de revisión crítica.

Salinas Fernández (1995), por ejemplo, sostiene que el discurso didáctico está atravesado por una serie de cuestiones significativas. Por un lado, se visualiza una expansión disciplinar importante en cuanto a la diversidad de producciones y temas concernientes al objeto de estudio, con el consecuente peligro de desdibujar el objeto así como también que el término pierda su capacidad de discriminación.

Por otro lado, el discurso de la Didáctica se encuentra en un estado de cierto “relativismo epistemológico” acompañado de un abandono del carácter propositivo de la teoría. La influencia de la corriente práctica y el lugar que en la misma se le asigna al docente como práctico reflexivo imprimió un giro a la disciplina. Según expresa el autor, la Didáctica se encuentra en esta reubicación ante el desafío de cómo se puede enseñar –lo que representa el desarrollo de su faz normativa histórica–, pero queriendo diferenciarse de un discurso psicologicista –del que se deriva cómo enseñar a partir de saber cómo se aprende– y de otro socio-político crítico –que enfatiza la explicación de las funciones sociales de la escuela.

¹⁵ Para Prego la tarea de la sociología hoy debe centrarse en la elaboración de teorías de alcance medio. Plantea el desafío de generar teorías especiales aplicadas a campos limitados de datos, sin descuidar el avance progresivo hacia la construcción de un sistema conceptual integrado, que articule las teorías anteriores. Las teorías de alcance medio son “menos imponentes pero mejor fundadas” (1992: 17) para trabajar en ciencias sociales.

Según Salinas Fernández (1995), la potencialidad explicativa, comprensiva o transformadora que en la actualidad los desarrollos teóricos de la Didáctica esgrimen como alternativa a la potencialidad normativa, lleva a la disciplina a una posición que puede caracterizarse por dos extremos igualmente novedosos. Por una parte la Didáctica se encuentra abandonando sus intenciones en cuanto al estudio y la regulación de las prácticas del aula, dejando de lado los esfuerzos comenianos en torno al método de enseñanza. Por otra parte, la Didáctica corre el riesgo de posicionarse en la construcción de un discurso crítico en torno a la educación como proceso socio-histórico de reproducción cultural.

resulta complicado elaborar un discurso didáctico que, recién abandonado el reduccionismo psicologicista (cómo aprende el niño según las últimas investigaciones y, por tanto, cómo se debe enseñar), se sitúa ante una teoría sociológica crítica (qué funciones desempeña la escuela en las sociedades capitalistas post-industriales) y a partir de ello, o a pesar de ello, se enfrenta ante el problema de cómo se puede enseñar (Salinas Fernández, 1995: 54).

Candau (1996), por su parte, propone la revisión crítica de una didáctica instrumental y la construcción de una didáctica fundamental. La primera está conformada por un conjunto de reglas de carácter universal acerca del cómo hacer, desvinculado del contexto social y político en el que se lleva a cabo la enseñanza, de los contenidos que se transmiten y de los fines que se persiguen. En la crítica a esta didáctica tecnicista resta el desafío de la construcción de un campo disciplinar –que la autora denomina didáctica fundamental– sustentado en al menos cuatro pilares:

- La consideración del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva multidimensional que contemple la faz técnica, humana y política.
- La explicitación de los supuestos teóricos, epistemológicos, metodológicos que subyacen a la construcción del conocimiento.
- La necesaria relación teoría y práctica.
- La búsqueda de una eficiencia pedagógica no desgajada de una transformación social adecuada a la mayoría de la población del país.

Sin profundizar en otro tipo de comparación, podemos arriesgar una similitud entre Salinas Fernández (1995) y Candau (1996) al proponer algunas características comunes para el campo de la Didáctica. Ambos autores están en contra de una disciplina que postule reglas universales acerca del cómo hacer en las prácticas de enseñanza. Pero el abandono de este tipo de pretensiones no está acompañado por una renuncia del componente normativo. Por el contrario, postulan una disciplina que intervenga, que posea un discurso de carácter propositivo, que diga cómo se puede actuar en las prácticas, porque es adecuado en un determinado contexto áulico, institucional y social.

También es interesante la forma en la que Cols (2003) plantea este desafío para la Didáctica. Nuestra disciplina debe trabajar en la construcción de principios con cierto grado de generalidad, referidos a la buena enseñanza en articulación con interpretaciones sobre el trabajo del docente en el aula y la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza.

Por su parte, Araujo (2006) sostiene que la producción didáctica de la década del '90 contempla el dilema explicación-proyección/proposición aunque deja de lado el tratamiento universal del método y la prescripción uniforme para el desarrollo eficaz de la enseñanza.

Antes de finalizar, consideramos pertinente recuperar el planteo de Davini (1996, 2008). A mediados de los '90, recuperando el ya clásico trabajo de Gimeno Sacristán (1978) titulado "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación", la autora aludía a que iguales componentes epistemológicos participaban de la constitución de la Didáctica como disciplina. Ya mencionamos estos aspectos precedentemente, como una características que la Didáctica comparte con la Pedagogía, y que es inherente a su vínculo con las prácticas de enseñanza.

En un trabajo más reciente, Davini (2008) analiza la "base normativa de la Didáctica" e incluye en ella:

- Los valores, como brújula que guía las prácticas de enseñanza.
- El acervo de conocimientos disponibles propios de la Didáctica o provenientes de otros dominios, como parte de las relaciones que nuestra disciplina mantiene con otras para el logro de sus finalidades.
- La sistematización de experiencias concretas, que sean significativas y que resulten valiosas para su propagación.

Consideramos valiosa la consideración de este último aspecto para la construcción de la Didáctica como disciplina. Está en coherencia con la mayoría de los planteos de los capítulos que se incluyen en este libro. Por un lado, la Didáctica no puede desconocer los saberes que posee el docente sobre las prácticas concretas de enseñanza.

Por otro lado, al referirse específicamente al "sujeto destinatario del discurso didáctico" –el docente–, Camilloni concluye que debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico y con la capacidad para realizar la necesaria traducción a la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. "Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica" (2007b: 69).

Como dice Barco, "entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente" (1989: 19). Quien en definitiva es el que porta con la responsabilidad social de desenvolver a diario las intencionalidades inherentes a la enseñanza.

En este sentido, para Davini, es una necesidad contar con "criterios básicos de acción didáctica" que "orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos" (2008: 57).

Davini plantea que renegar contra la elaboración de normas didácticas es como decretar el fin de la disciplina. Muchas veces esto se ha hecho en un intento de oposición a una didáctica

tecnicista¹⁶. No obstante, dicha negación conlleva la identificación de una práctica educativa intuitiva, en la que los profesionales mejor formados o más reflexivos obtendrían mejores resultados. Las necesidades de las prácticas de enseñanza y de los docentes demandan a la Didáctica establecer ciertos criterios básicos y metodológicos para la acción, pero esta disciplina, en los últimos tiempos, se ha distanciado de estas intencionalidades.

En este corrimiento de la función normativa de la Didáctica, además de los factores y procesos ya mencionados, la autora enuncia algunos otros que denomina extra didácticos y que contribuyen a esta situación, a saber: el fracaso de las utopías modernas, la crisis del sistema educativo y el debilitamiento del discurso y las propuestas de la Pedagogía.

No obstante, es necesario que la Didáctica brinde dichos criterios para la orientación de la acción y de los sujetos, permitiéndoles a estos últimos hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza. La ausencia de estas intervenciones didácticas convalidaría una práctica educativa intuitiva, en abierta contradicción con un punto esencial que se refiere a la educación como proceso social y de carácter público, por lo tanto,

En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña (Davini, 1996: 51).

Por último, nos parece interesante recuperar el planteo de Menin cuando pregona por la construcción de una “didáctica minimalista”. Un mínimo de normatividad debe existir, no propone un *laissez faire* en materia de enseñanza. Pero tampoco un exceso de normatividad que mate la creatividad. Acerca de la concepción minimalista en la Didáctica, el autor dice:

mantiene la esencialidad de su quehacer, centrado en la práctica cotidiana donde ha de conjugarse la teoría de la educación con la observación y la solución de problemas, abriendo las compuertas de la imaginación creadora, sin más norma que la investigación como método de aprendizaje. En lugar del máximo de normatividad, el mínimo saludable de ella (1995: 174).

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., y Feeney, S. (2004). “Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Ar-

¹⁶ La didáctica tecnicista intenta caracterizar un momento del recorrido histórico de la Didáctica que sobre todo en la Argentina tuvo lugar en las décadas de '60 y '70, aunque pueden rastrearse vestigios actuales. Los autores nacionales que se mencionan en este trabajo, en sus rasgos fundamentales, coinciden en asignar a esta didáctica tecnicista la elaboración de prescripciones cerradas, con poco o nulo margen para la resignificación en la práctica, carentes de valores y de relación explícita y fundamentada con un proyecto político-educativo.

- entina". En: *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 12. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/195/321>
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Avolio de Cols, S.; Camilloni, A.; Souto, M. y Coria, A. (2015). "Mesa de trabajo sobre Didáctica". En: *Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (1984-2014)*. Recuperado de <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/coloquio-2015/>
- Barbosa Moreira, A. F. (1999). "Didáctica y currículum: cuestionando fronteras". En: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 20, 24-30.
- Barco, S. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". En: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 12, 7-23.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar Botia, A. (1999). "Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance". En: Escudero Muñoz, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Bolívar Botia, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Camilloni, A. (1993). "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007a). "Justificación de la didáctica". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 19-22).
- Camilloni, A. (2007b). "El sujeto del discurso didáctico". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 61-70).
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V. M. (1996). "A revisão da Didática". En V. M. Candau (Org.). *Rumo a uma nova didática* (pp. 13-18). Petrópolis: Vozes.
- Cappelletti, G. y Feeney, S. (2000). "El currículum en la Argentina: la búsqueda de un lugar". *Trabajo presentado en el grupo de trabajo N° 12 "currículum" de la 23ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Recuperado de <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1220T.PDF>
- Cols, E. (2003). *El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales*. Ficha de la cátedra "Didáctica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cols, E. (2004) *La programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.71-124). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Amantea, A., Cappelletti, G., y Feeney, S. (2002). *Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor*. Proyecto UBACyT F015 "Tendencias en el diseño y desarrollo del currículum" (Período 2000-2002), directora Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Mimeo.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 1922.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2009). "Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo". En: Coscarelli, M. R. (Comp.). *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En: Camilloni, A. *et al. Op. Cit.* (pp. 41-73).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2012). "Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser". En: *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, Rio de Janeiro, Brasil.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar S.A. de C.V. 1984.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina; Instituto de Estudio y Acción Social; Aique. 1992.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. 2014.
- Díaz, E. (1997). "Conocimiento, ciencia y epistemología". En: Díaz, E. (Ed.). *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 13-28). Buenos Aires: Biblos.
- Egan, K. (2000): *Mentes educadas*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Feeney, S. (2007). "La emergencia de los estudios sobre el currículum en la Argentina". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp 163-199).
- Feeney, S. (2014). "Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disciplina académica". En: Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (Coords.). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En: Gonçalves Rosa, D. E., y de Souza, V. C. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com di-*

- ferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En: Escolano, A. *et al. Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Hamilton, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum"". En: *Revista Iberoamericana de Educación "Estado y Educación"*, OEI, 1. Recuperado de www.campus-oei/revista/index.html
- Hamilton, D. (1999). "La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)". En: *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 20, 6-13.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1986.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: Camilloni, A. *et al. Op. Cit.* (pp.91-115).
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- Manganiello, E. M. (1968). *Didáctica general. Desarrollo del programa de la asignatura correspondiente al 1er. año del ciclo del Magisterio*. Buenos Aires: Librerías del Colegio.
- Martínez Bonafé, J. (2004). "Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica". *X Congreso Fedicaria, Valencia*. Recuperado de <http://www.fmrppv.org/eets/fedi.doc>
- Menin, O. (1995). "Psicología y didáctica. Bases para una didáctica minimalista". En: Avendaño, F. *et al. La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua en la EGB* (pp. 173-180). Rosario: Homo Sapiens.
- Morin, E. (2005) "Sobre la Interdisciplinariedad". *Boletín No 2 del Centre International de Recherches et Etude Transdisciplinaires (CIRET)*. Recuperado de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). "The development of curriculum thinking in Argentina". En: Pinar, W. (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 109-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Picco, S. (2014): "Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990". (En línea). Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP "SEDICI". Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Prego, C. A. (1992). *Las bases sociales del conocimiento científico. La revolución cognitiva en sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ravecq, M. M. (1957). "Comenius, apóstol de la educación. El precursor de la educación moderna". En: *El correo de la UNESCO*, X, 4-15. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>

- Salinas Fernández, B. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". En: AAVV *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (Vol. II, pp. 45-60). España: Fundación Paideia; Morata.
- Salinas Fernández, D. (1997). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En: Poggi, M. (Comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Silber, J. (1997). *Otra vez pedagogía*. Ficha de la cátedra "Pedagogía Sistemática", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 1981.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Zoppi de Cerruti, A. M. y Aguerrondo, I. (1991). "Currículum y planificación educativa". En Aguerrondo, I. *El planeamiento educativo como instrumento de cambio* (pp. 69-87). Buenos Aires: Troquel.

CAPÍTULO 2

Curriculum e institución

María Raquel Coscarelli

Introducción

El *curriculum* como proyecto institucional integral de formación brinda sentido a las distintas disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas. La prescripción como síntesis formal conlleva los rastros de las tensiones y luchas que se expresaron en su generación ya sea por consenso o imposición.

Guía la enseñanza como acción intencional y se inscribe en el conjunto de las manifestaciones de carácter explícito o implícito que dejan huellas en la formación de los sujetos, en sus vínculos y en la institución toda. En tal sentido orienta hacia un horizonte formativo de configuración en permanente movimiento tal cual acontece en la dinámica epocal.

Síntesis cultural de conocimientos, competencias, valores, creencias, está plasmada no sólo en los documentos oficiales –*curriculum* prescripto, formal o normativo– sino que surca la vida cotidiana de las aulas y de la institución en su conjunto. Así es posible hacer foco en el estudio de su dimensión social amplia, institucional y áulica.

Desde el punto de vista institucional, a nuestro juicio, es de especial relevancia el sentido relacional que guarda el *curriculum* con las otras dimensiones de análisis. Sin embargo, los atravesamientos institucionales informales del devenir práctico no siempre adquieren visibilidad y son escasos los estudios al respecto. Poco se sabe de las mediaciones institucionales que recontextualizan las propuestas curriculares en los diversos ámbitos de definición tanto jurisdiccionales como propiamente institucionales. Se trata de procesos de construcción social que van inscribiendo en el *curriculum* diversas formas de conocimiento y de actuación.

Es sabido que los diferentes ámbitos y sujetos sociales determinan con diversa fuerza requerimientos a ser reconocidos en la estructuración formal, la que constituye una representación selectiva de la cultura, y la influencia de los mismos y la reproducción de sus mandatos se juegan en la transmisión pero no de manera lineal. En la institución median diversos procesos, originados en el entrecruzamiento de la propia identidad institucional y las experiencias de sus diversos sujetos que van constituyendo una matriz compleja en que lo dado, está siempre interpelado lo que resulta en un juego dinámico de producción y reproducción sociocultural. Esto también acontece en el micromundo del aula.

Históricamente diversas teorías han explicado el carácter del contenido transmitido, sus efectos políticos, socioculturales y pedagógicos desde un punto de vista sociocultural. Lo han hecho desde perspectivas teóricas con diferentes niveles de criticidad y acentuando algunos rasgos u otros. Este enfoque de carácter social amplio respecto del *curriculum*, se ha tematizado en diversas disciplinas

sociales y en la Pedagogía se han estudiado sus procesos y resultantes formativos. En un plano más complejo, en la actualidad, se propone agudizar la mirada sobre estas manifestaciones socio-culturales y distinguir en ellas los rasgos *protocurriculares*¹ que fluyen en el plano amplio. Se trata de tendencias de diversa procedencia, que pugnan por inscribirse en los proyectos.

Si bien hay mucho por recorrer desde esta dimensión de estudio curricular y la de carácter áulico, nuestro propósito es llamar la atención sobre el *curriculum* en su manifestación institucional. Sostenemos que la dimensión institucional formativa es central en los estudios del *curriculum* y a la vez estos estudios posibilitan dar cuenta de la institución, como veremos más adelante. Estamos afirmando, sin negar otras vías disciplinares de estudio, que el campo curricular y el *curriculum* como objeto, proporcionan facetas de gran potencialidad para visibilizar las mediaciones o resignificaciones que acontecen acerca de las propuestas y la formación misma en las instituciones. Esto es así pues el *curriculum* dota, en exclusividad, de la necesaria visión de conjunto de los saberes y prácticas que se propician, de los tiempos y espacios en que discurre, de su distribución, de su armonización y conflictos. Su peculiaridad se nutre en el doble juego de producción propio de toda institución que normatiza y regula la vida social y a la vez genera subjetividad. Su institucionalización denota poderes y sujetos dominantes y subordinados en el plano de la cultura transmitida como en el juego institucional. Pero dicha institucionalización se realiza de a poco, mediante modulaciones sucesivas y actualizaciones donde juega la experiencia e historia organizacional. Si bien depende del estilo institucional hay en juego formalizaciones y líneas de fuga en permanente dinámica constitutiva.

Entre otras de las muchas cuestiones pendientes de tratamiento es necesario conocer cómo se reprocessan las políticas educativas en el seno escolar y/o en ámbitos no formales, qué sujetos, desde qué tradiciones, rituales, convicciones y experiencias auspician, invalidan o desconocen iniciativas socioculturales o de la propia vida institucional. La institución resulta una matriz compleja de generación, sostén o asedio respecto de los cambios. Se ha expresado que cambio e institución poseen una relación interferida (Yentel, 2006) por cuanto sus lógicas son de sentidos opuestos. La viabilidad de los cambios depende de la conjunción entre tradiciones institucionales proclives a los mismos, del carácter del cambio y del compromiso y estilo de la gestión institucional. En síntesis, reviste potencialidad de articulación en múltiples planos y facetas.

El conjunto de las distintas áreas y núcleos de saberes, los campos de conformación curricular y en ellos las distintas asignaturas se aprecian con mayor rigor y fundamentación en los juegos relacionales que las involucran entre sí y con la sociedad a la que refieren. Sería ingenuo suponer linealidad referencial entre la dimensión amplia y el plano del aula, tampoco entre sociedad e institución y entre ella y el aula. Cada uno de estos ámbitos provee pluralidad de mediaciones y lógicas propia. (Coscarelli, 2014: 100).

Por todo lo expuesto, este trabajo tiene el propósito de sistematizar cuestiones teóricas y prácticas vinculadas al sentido de los proyectos en las instituciones educativas con especial referencia a los proyectos curriculares.

¹ La categoría *protocurriculum* refiere a propuestas de formación incipientes que se gestan en la sociedad y en la cultura. Ésta y otras acepciones del término pueden ser profundizadas en Coscarelli y Picco (2009).

El proyecto educativo y la Institución

El proyecto institucional orienta la gestión educativa. Ésta refiere a los “saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con las cuestiones de administración, con la vinculación con los organismos centrales del gobierno escolar, con los actores que forman parte de la institución, con otras instituciones, etc.” (Poggi, 1997: 8).

La gestión curricular es un aspecto nodal de la gestión educativa que focaliza en algunos aspectos de la misma relativos a la marcha de los aprendizajes y de la enseñanza. Sin pretensión de agotar la multiplicidad de enfoques y posibles facetas de tratamiento del vínculo institución y proyecto, mencionamos algunos de ellos, centrándonos en el proyecto como aspecto constitutivo básico de una organización. Nos detenemos en el enfoque cultural y en los nexos que el proyecto establece con los sujetos y la propia organización. Cultura institucional y proyecto están en una relación de involucramiento mutuamente pregnante. El proyecto es síntesis cultural en tanto expresa una particular configuración que lo caracteriza, dejando de lado otras, en ese mismo acto de significación electivo y selectivo a la vez. Desde el enfoque del análisis institucional se considera que las instituciones son formaciones culturales bifrontes ya que es posible interpretarlas en su fuerza reguladora externa a través de sus producciones culturales y modos explícitos e implícitos de actuar y por otra parte en su capacidad de generar subjetividad.

Desde un punto de vista contextual, consideramos que todo proyecto vincula con aspectos sociales más amplios que la propia organización, siendo los conflictos y contradicciones sus constantes dinamizadoras. En este marco se destaca el poder convocante del proyecto siempre que constituya una vía de transformación en el que los sujetos partícipes puedan ejercer su propio acto-poder (Mendel, 1993).

Para la perspectiva pedagógico-didáctica el proyecto curricular y la institución que lo sostiene permean los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las relaciones vinculares que en ellos se entraman generando múltiples mediaciones y significaciones de distinto orden. Entre ellas, las emergentes del mundo interno del sujeto y las provenientes de las tensiones psicoafectivas y sociopolíticas en las que pugnan concepciones, saberes y representaciones diversas y se manifiestan en dicha matriz relacional. Estas tensiones propias de la ambigüedad de la sujeción institucional que, a la vez que contiene, restringe a los sujetos y grupos, ha sido problematizada en la historia del pensamiento pedagógico por las corrientes de la Pedagogía institucional y el pensamiento crítico. Por otra parte estos sentidos se reactualizan y generan nuevos interrogantes puestos al trasluz de los enfoques poscríticos y de una Pedagogía decolonial que expande los límites escolares a sus raíces histórico-comunitarias y sacude la centralidad de la racionalidad moderna propia de las instituciones tradicionales como la escuela.

Algunas notas sobre el proyecto en las instituciones

La comprensión del término *proyecto* adquiere relevancia en la necesaria profundización del marco organizacional e institucional –dimensión de lo social– al que refiere. En este sentido consignamos las significaciones que distintos autores atribuyen a la relación proyecto-

organización y a la de los objetivos que consciente e inconscientemente sustentan los grupos y sujetos implicados.

Un aspecto de importancia para el análisis es dar cuenta del carácter cultural del proyecto y de cómo contribuyen en su configuración y se reflejan en él, la historia institucional y las condiciones de su devenir, como así también su potencialidad, bajo ciertas condiciones, de contribuir a la recuperación del *propio poder* de las personas.

Sabemos que unas cuestiones quedan planteadas y otras ni siquiera esbozadas, pero nos animamos a presentar este recorrido no tan habitual de un tema que en no pocas producciones ha quedado atrapado en su faz instrumental. Quisiéramos destacar las vinculaciones entre proyectos institucionales y proyectos sociales amplios.

El proyecto y los sentidos asociados

Recurso simple y habitual, la consulta al diccionario no deja de ser una vía de acceso al tema, así concebir, discurrir, elaborar, forjar, dar forma, formar, hacer, idear, trazar, desarrollar, ejecutar, poner en práctica y muchos otros vocablos y expresiones son asignados al concepto de proyecto. Se trata del plan, idea que se tiene de algo que se piensa hacer y de cómo hacerlo (Moliner, 1990: 873).

Es práctica cultural en tanto producción de sentidos en la que se hacen inteligibles formas de comprender el mundo, expresar deseos, concepciones y de prolongar la mirada en el tiempo procurando su realización. “El proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder de representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos” (Cros, 1994; citado en Frigerio y Poggi, 1996: 19). Cros considera que la idea de proyecto es una invención relativamente reciente en nuestra cultura; aparece en el siglo XV y no se impone sino hacia mediados del siglo XX. Responde a una idea de hombre y de vínculos de los hombres entre sí por lo cual la posibilidad de ser pensado requirió representaciones y condiciones sociales propicias.

Significar, mirar hacia delante, potencialidad del hacer, orientación al futuro, expresión de deseos con visión prospectiva, dan cuenta de una actividad esencialmente humana. En ella se ligan los diversos tiempos de la existencia: el pasado, las marcas históricas de las condiciones de producción del proyecto y las circunstancias del presente que se conjugan en el acto de concebir el porvenir. Se dice que nuestra época está centrada en el instante y que la inmediatez parece cancelar la preocupación por el mañana, sin embargo, más allá de este planteo especulativo, el hombre despliega sus anhelos y cualquiera sea su condición, intenta dar curso a sus proyectos pues en ellos ejerce y prolonga su humanidad.

La idea de proyecto en educación estuvo históricamente vinculada a corrientes de enseñanza que formaron parte de modelos pedagógicos inscriptos en la investigación y en la renovación educativa en distintos países: los centros de interés del educador belga Ovide Decroly y el método de proyectos del norteamericano Williams Kilpatrick fueron las primeras experiencias alrededor de los años '20. Con posterioridad, en 1959 empieza a diseñarse el *Man: A Course of Study* (MACOS según la sigla en inglés; Un curso sobre el ser humano) de Jeronme Bruner,

también en Estados Unidos, y en Inglaterra el *Humanities Curriculum Project* (Proyecto curricular de humanidades) creado por Lawrence Stenhouse e implementado entre 1967 y 1970. Este tipo de propuestas intentaron instaurar en la educación ideas tales como: la noción de actividad en los procesos de aprendizaje, la integración de contenidos en torno a núcleos temáticos, actividades, conceptos comunes, la importancia otorgada al ambiente de aprendizaje, la investigación del entorno y el trabajo cooperativo. En este sentido, el trabajo por proyectos (Coscarelli, 2002) no es nuevo en la Pedagogía. Las experiencias renovadoras de integración curricular ya estaban presentes en las innovaciones institucionales de comienzos del siglo pasado.

En términos de perspectivas conceptuales, diversas producciones teóricas de actualidad destacan los esfuerzos por salir de las miradas fragmentarias y asumir los objetos, los procesos y el producto de la actividad del conocimiento desde categorías complejas que permitan dar cuenta de múltiples perspectivas y entrecruzamientos. Se trata de pensar la complejidad (Morin, 2009) desde un reordenamiento intelectual, un nuevo “ojo epistémico” de los fenómenos educativos que puede denominarse “construcción integradora del conocimiento educativo”, como sostienen Angulo Rasco y Blanco García (1994: 10).

Demandas provenientes del campo social y también específicamente del ámbito de la producción abonan a las tendencias antes expuestas. Entre ellas los cambios acaecidos en el mundo del trabajo, en que las formas de producción fragmentarias están siendo reemplazadas por la organización de tareas en los llamados “círculos de calidad” con mayor autonomía de gestión.

Asimismo el reconocimiento de la potencialidad del trabajo compartido y situado en espacios descentralizados más sensibles a las identidades culturales, demandas y deseos de la gente, abona al sentido de proyecto compartido. En la vía analítica emprendida se encuadra la planificación como actividad instrumental al servicio del desarrollo social e institucional, ejercida desde una perspectiva sensible a los procesos y sujetos implicados, a la vez que productora de valores compartidos que posibiliten vías de transformación de los escenarios a los que refiere. Este reconocimiento de los sujetos y su participación en la definición crecientemente fundada de los proyectos sociales, es un aspecto esencial de una concepción de planificación y gestión de carácter inclusiva y democrática.

La gobernabilidad² de los sistemas educativos se apoya más que nunca en su legitimidad real, eficacia en el cumplimiento de sus objetivos centrales y una base de sustentación participativa de carácter crítico y de creciente madurez en la generación y mejoramiento de sus propuestas. La planificación educativa, superando las concepciones normativas de los modelos de imposición de arriba-abajo, propugna el fortalecimiento del proceso de gobierno, a través del desarrollo de una visión estratégica en la construcción del proyecto educativo con un amplio basamento participativo en los procesos decisorios. Los desafíos del futuro exigen mecanismos de concertación y la redefinición de nuevos ámbitos y formas de discusión de las políticas educativas.

² Para de Puelles y Urzúa la gobernabilidad de la democracia “está directamente relacionada con la capacidad de las instituciones políticas y sociales para, por un lado, agregar y articular intereses y, por otro, regular, y resolver los conflictos entre ellos” (1996: 109).

A partir de su experiencia en programas sociales, Robirosa (1989), de quien hemos escogido la denominación “gestión social planificada” (1989: 419), considera en primer lugar la sustantividad de la gestión como proceso de interacción social, destacando que todo proyecto es un proceso interactivo político-técnico. Su postura, al igual que otras corrientes³, es crítica al todavía vigente modelo tecnocrático tradicional de exclusivo planteo normativo.

Entre otras limitaciones la planificación tradicional:

- Enfoca los fenómenos sociales en forma fragmentaria sin una trama explicativa que dé cuenta de ellos. No se considera la complejidad.
- Concibe el sistema de que trate regido por leyes o normas cuyas variables pueden ser modificadas y cuyo comportamiento es predecible. Predomina una idea determinista de la realidad y de máxima racionalidad en las previsiones. En la perspectiva compleja y relacional de lo social es difícil prever el efecto de una acción, se puede prever un espacio de posibilidades.
- El planificador se ubica desde afuera y realiza un diagnóstico de acuerdo a sus percepciones e intereses singulares. Predomina la lógica de su cultura. No tiene en cuenta la presencia de otros actores que también intervienen con sus propósitos, deseos e intereses cambiando la realidad constantemente. No se admiten diversas lecturas de un problema, cuyas visiones son distintas pues las expectativas de los actores son distintas. Distanciamiento entre éstos y otros involucrados en los procesos.
- Considera el poder concentrado en los que dirigen la gestión y no se reconoce el conflicto.
- Reduce la planificación a una técnica de estimación de recursos y de optimización económica.

Para Robirosa:

el nuevo paradigma concibe a la planificación como un proceso político-técnico de gestión social en que se desarrollan “espacios de articulación” de los actores sociales pertinentes, públicos y de la comunidad, en los que se procesan participativamente, con crecientes grados de racionalidad, eficiencia y eficacia, las estrategias de acción y de aplicación de los recursos disponibles y accesibles, en procura de metas compartidas que otorguen y mantengan la direccionalidad del proceso (1989: 420).

En esta línea, el técnico, planificador o equipo de gestión debe procurar identificar, facilitar y consolidar permanentemente los vínculos para construir ese espacio de articulación que permita viabilizar y desarrollar el proyecto. Es de suma importancia que diversos actores sociales indispensables por su relación con el proyecto participen de él. Teniendo en cuenta que este espacio es permanentemente reconfigurado, los participantes serán también cambiantes. No obstante el mantener un núcleo central con mayor permanencia fortalecería su consecución. Las visiones no deberán circunscribirse al interior del proyecto, de continuo se analizarán y decidirán vínculos con el contexto del mismo, desarrollando una capacidad anticipatoria de la acción.

³ Otros enfoques aluden la planificación de estas características con nomenclaturas diversas: estratégica, estratégica situacional (Matus, Aguerrondo, Testa, etc.), pero no es objeto de este trabajo dar cuenta de sus notas singulares.

La participación y el desarrollo creciente de relaciones democráticas, el juego de poderes y culturas de los distintos sujetos y fuerzas sociales involucradas, alimentan los necesarios consensos y concertaciones para la intervención, esenciales en estos espacios de articulación de gestión planificada.

No se nos escapan las dificultades que entraña esta modalidad de gestión en instituciones jaqueadas por múltiples tensiones hasta el extremo, en casos, de su extinción en tiempos de “crisis estructural generalizada” (de Alba, 2007). El mundo está en permanente y profundos movimientos que trastocan sus cimientos y capas constitutivas, dando lugar a nuevas estructuraciones, que demuestran la constancia de cambios con rasgos complejos, diversos y versátiles. No obstante, sostenemos el valor de la gestión democrática en los términos expuestos, desde luego con los tintes singulares de cada realidad.

Proyecto: organización y objetivos

El proyecto como constitutivo de la organización aparece en el campo organizacional como una perspectiva teórica en la obra de Schlemenson (1987). El sentido proyectual en la mayoría de las perspectivas de la sociología organizacional radica en los objetivos, incluso para autores que tienen una perspectiva psico-sociológica como Petit (1984). Los objetivos para los planteos posteriores a las primeras formulaciones teóricas organizacionales, como el caso antes mencionado de Schlemenson, constituyen en cambio la operacionalización del proyecto. Fernández, por su parte, afirma que “la fuerza organizadora del fin está en su posibilidad de constituirse en proyecto” (1998: 99).

La investigación organizacional estudia la conducta de las organizaciones y una parcela importante de la misma se ocupa de la manera en que operan los grupos e individuos en determinadas circunstancias y cuáles son las razones que legitiman sus metas, las que varían en alto grado según la unidad considerada. Abriéndonos al análisis de Schlemenson consideramos que:

toda institución encierra una idea, que está referida a algo que debe ser creado para satisfacer necesidades de una audiencia externa y de esta manera también satisfacer necesidades de los miembros de la organización. Aquello que necesita ser creado puede ser un objeto o servicio (1987: 39).

Una organización constituye un sistema socio-técnico de carácter integrado y deliberado situado en estrecha relación con el contexto socioeconómico y político en que se inserta. Según el autor, son aspectos fundamentales de la misma, seis dimensiones relevantes: el proyecto en que se basa; la estructura organizativa; la integración psico-social; las condiciones de trabajo; el sistema político y el contexto.

El proyecto se origina junto con la propia conformación de las organizaciones, a las que dota de sentido y las que en su decurso lo van desarrollando, demandando la formulación de

políticas –lineamientos de carácter más abstracto– y su operacionalización a través de objetivos, metas y programas.

En una organización deberíamos hablar de proyectos en plural, habida cuenta de las diversas intencionalidades coexistentes, explícitas o implícitas, y no pocas veces contradictorias. Referir a proyecto en singular remite a la realidad resultante de los variados proyectos que organiza la vida institucional.

Si el proyecto de la organización está adecuadamente planteado, hay definidas atribuciones diferenciales según los distintos roles. Con respecto a su estructura la llamada *formal* u *oficial* es la que establece las conductas prescriptas que convive con las llamadas: estructura *presunta*, percibida como real por sus miembros; la que *existe* efectivamente y la *requerida* o *necesitada* por ellos. La contradicción entre estas múltiples estructuras y los roles implicados provoca desajustes y conflictos.

Para Schvarstein “el reconocimiento de las tensiones está indisolublemente ligado a la experiencia humana” (2000: 15). El autor propone un marco para el diseño de las organizaciones basado en el análisis de las contradicciones. En todas las organizaciones humanas pugnan tendencias de racionalidad técnica y política; cambios, obstáculos y resistencias, saberes y no saberes; cooperación y competencia; omnipotencia e impotencias. Es necesario no eludirlas negando la existencia de los diversos términos y posiciones en las situaciones sociales, y afrontarlas resolviéndolas en sus recurrencias y especificidades. Dice el autor “no importa cuántas veces resolvamos estas contradicciones, ellas permanecen allí para manifestarse frente a cada contingencia” (2000: 16).

El proyecto y la estructura pueden ser muy claros y sin embargo, originarse problemas de cohesión grupal y en el propio rendimiento, producto de conflictos interpersonales, ansiedades, defensas, fantasías inconscientes que provocan confusión entre el mundo externo y el interno e impiden cambios y desarrollos. Si éstas no se abordan queda en peligro la integración psicosocial tanto en el eje vertical –relaciones con la autoridad– como horizontal –las relaciones entre pares. Por el contrario, la resolución de conflictos latentes estimula la cohesión, integración y marcha del proyecto.

En el caso de proyecto y estructura de confusa definición, en la medida en que se vayan clarificando, los conflictos interpersonales tenderán a disminuir. En síntesis consideramos que, si bien el proyecto incide en la cohesión grupal, no debemos entender que es su garantía absoluta. Por otra parte el tener en cuenta cuestiones ligadas a lo psicosocial condiciona su desenvolvimiento.

Siguiendo a Schlemenson (1987), son condiciones de trabajo facilitadoras: el salario; la tarea y la posibilidad de realización que brinda; el desarrollo y carrera que ofrecen; las oportunidades de participación, el confort y la salubridad de los espacios. El autor destaca la importancia de las llamadas necesidades del yo, contención de ansiedades y las de realización personal. Estas condiciones de trabajo refieren a la satisfacción y realización de los miembros de una organización. En la medida que sean contempladas los involucrarán en compromiso e identificación con la tarea.

Con respecto a la faz política, toda organización tiene un sistema de autoridad que se ocupa de la conducción, distribución y coordinación de tareas. Junto con este sistema, surgirá espon-

táneamente, un nivel político paralelo que conforman grupos de poder con intereses diversos y que producirá presiones manifiestas y encubiertas.

En las perspectivas tradicionales, estos grupos, con distintas cuotas de poder, no son reconocidos en el análisis. La visión estrictamente racional normativa, no tiene en cuenta otras posturas más que las jerárquicas y en consecuencia se desdibuja la consideración de tensiones en la organización. Se deja de lado, entonces, la comprensión de las fuerzas que motorizan los cambios. Esa mirada propia de los desarrollos teóricos acentuadamente ortodoxos de la sociología organizacional, ha cambiado actualmente. Autores como Crozier y Friedberg (1990), Etzioni (1965), entre otros, toman el poder como categoría central de análisis. Más cerca en el tiempo, el estudio de los micropoderes de Ball (1994) se adentra en la politicidad de las dinámicas internas. Es que las políticas curriculares y de formación son generadas en el plano del Estado, pero también cabe reconocer las llamadas políticas didácticas, como lo hace Carusso (2001), que en tanto prácticas de intervención en la enseñanza, políticas del aula propias de la escolarización, conllevan micropoderes de construcción de sujetos y subjetividades. A través de variados dispositivos organizacionales, metodologías, actividades, recursos instrumentales, evaluaciones, etc., operan en la constitución de sujetos. En apartados finales referiremos también a los aportes de Mendel (1993) y su concepción del acto-poder desde fundamentos sociopsicoanalíticos.

En cuanto a las modificaciones del contexto, éstas no sólo se traducen allí sino que, se manifiestan en la dinámica interna y según sea su magnitud pueden llevar a la transformación y hasta desaparición de las organizaciones. Las crisis afectan la vida institucional, impactando muchas veces en forma devastadora. Esta situación, se agudiza en aquellos casos en que el proyecto no es claro, ni compartido o al que se ha debilitado. No obstante, las organizaciones con proyectos enraizados en la gente, con capacidad de transformación se han mantenido a pesar de condiciones adversas.

En términos generales, las sucesivas concreciones de un proyecto resultan de la confrontación de ideas y realidades. En ese movimiento se corren riesgos, suscitan conflictos, temor al fracaso, afloran y se canalizan ansiedades en sus portadores humanos y a la vez se produce una permanente reconfiguración de las propuestas y de los límites de la propia organización en el espacio social que instituye.

Organizaciones sujeto y organizaciones objeto

Schvarstein caracteriza al “discurso identificador” de una organización como compuesto por una serie “de enunciados argumentativos, lingüísticos y no lingüísticos, que tienden a ser coherentes entre sí, y que por vías de sus elecciones y omisiones especifican el lugar invariante que la organización pretende ocupar en el mundo” (2000: 349). Discurso que tiene regularidades más allá de sus contradicciones, conlleva una carga ideológica, expresa y propone esquemas valorativos del mundo. Las organizaciones (los establecimientos o espacios de lo social, familia, escuelas, salud, etc.), están atravesadas por múltiples instituciones. Son el produc-

to de múltiples atravesamientos, pero a la vez siendo singulares se oponen a éstos. El juego entre lo instituido y lo instituyente las atraviesan contradictoriamente.

Las organizaciones pueden ser *sujeto* u *objeto*. La organización que regula su discurso demuestra capacidad de controlar su entidad. Esta competencia puede serlo al servicio de lo instituido o lo instituyente, en un caso se reproduce el orden existente, en el otro se tiende a modificarlo introduciendo uno nuevo. Ambas modalidades son propias de una organización sujeto “en el sentido de oponer una dimensión transversal, autorreferencial, a los atravesamientos institucionales a que están sometidas” (Guattari, 1976; citado en Schvarstein, 2000: 349).

Ambos estilos propicios de lo instituido y/o de lo instituyente se distinguen sobre todo de lo que el autor denomina organización *objeto*: la que “transcurre como una mera manifestación acrítica e irreflexiva de la existencia de tales atravesamientos” (Schvarstein, 2000: 349) no hay elección consciente ni adhesión a lo dado o a su interpelación, su orden interno está determinado en gran medida por el orden social externo. Son agencias de reproducción rutinaria de los modelos hegemónicos institucionales. En tanto las organizaciones sujeto, guardan coherencia entre sus concepciones y prácticas, a la luz de las cuales se establecen sus relaciones con el contexto, intentan elucidar su objeto, son escuchadas, enuncian algún contenido propio.

Algunas características del “discurso identificatorio de la organización sujeto” que Schvarstein (2000) señala son: el hecho de enunciar un proyecto; de que éste sea contextualizado; que se sitúe en un momento histórico; que tome partido por el orden que propone; que el sujeto del discurso sea en primera persona del plural: nosotros; encierra un compromiso; se manifiesta en un lenguaje rico –expresivo, emotivamente situado–; se constituye en un imperativo moral que establece un orden social en el interior de la organización; modela el ambiente de trabajo, etc.

Análisis institucional, cultura y proyecto

La historia institucional muestra la permanencia en el presente de mandatos fundacionales e improntas de momentos claves. Estas marcas tienen su especial impacto en el proyecto en tanto registran, acentúan, otorgan prioridad o resignan por cuestionamiento u olvido, intencionalidades que en su realización o aún en su descarte son posibles de evidenciar en el análisis. Es notoria la presencia en los relatos institucionales de visiones distorsionadas sobre fines, sujetos y circunstancias del pasado algunas de las cuales constituyen verdaderos mitos fundacionales.

Las huellas fundacionales y los modos de resolución de las contradicciones constitutivas están impresas en el proyecto institucional y en sus formas de sostén. Se incorporan a través de él en la cultura institucional y operan como criterios reguladores de las respuestas frente a los hechos (Fernández, 1998).

La cultura es entonces un resultado aprendido en el grupo proveniente de su experiencia que se considera válida pues ha sido creada y probada en su potencialidad para enfrentarse a los problemas con el entorno y de integración interna. Implica sujetos y grupos poseedores de una historia significativa que es transmitida a los nuevos miembros como la versión adecuada de concebir esos problemas.

Al interior de los establecimientos se encuentran subgrupos con peculiaridades culturales operando en la unidad mayor, diversas culturas de base profesional, de grupos con proximidad geográfica, de trabajadores con experiencias jerárquicas compartidas. Resulta sumamente interesante la profundización en la singularidad de estas culturas, sus rasgos comunes y particulares, sus acuerdos y contradicciones.

Cultura y proyecto están en una relación de involucramiento mutuamente pregnante. Se podría afirmar que el proyecto es síntesis cultural en tanto recorta en sí finalidades y aspectos en una particular configuración que lo caracteriza, dejando de lado otras en ese mismo acto de significación electivo y selectivo a la vez. Por otra parte esta nueva configuración pasa a formar parte de la cultura institucional y es denotativa de, en cierto modo, su contracara, el estilo institucional, concepto que refiere a características o atributos del quehacer institucional, que se reiteran en su devenir y lo identifican por su recurrencia en la forma de producir, juzgar representar, hacer frente a las dificultades, vincularse con el mundo material, interpersonal y simbólico. Continuidad de concepciones y otros rasgos, que al asentarse en el tiempo se incorporan al modelo institucional y a las concepciones que constituyen su ideología. El proyecto es indicador privilegiado para la comprensión sobre el estilo y la idiosincrasia institucional que a través de él se expresa.

En todo espacio escolar como institucional en general, se da, como hemos anticipado, un permanente juego de oposición entre las dos dimensiones complementarias: lo *instituido* –lo fijo lo estatuido– y lo *instituyente* –lo interpelante, la crítica y la propuesta de oposición o transformación de lo estable.

En este sentido se entiende como expresa Yentel que la relación institución y cambio es una “relación interferida” (2006: 221). Sus lógicas son contrapuestas, una se asienta en la conservación del orden instituido y el cambio en su interpelación. El cambio afecta lo organizacional tanto en sus aspectos estructurales como relacionales y simbólicos. Las vivencias subjetivas de la institución, la ideología que sustenta, su modelo cultural están puestos en cuestión. Para este enfoque la dinámica no sólo es entendida en un sentido histórico como sucesión de hechos, sino como el estudio de estos hechos y sus motivaciones.

Institución y organización

Hasta aquí hemos usado indistintamente los términos institución y organización con referencia a establecimientos, cabe ahora profundizar los sentidos distinguiendo organización (establecimiento) e institución. Si bien organización/institución (establecimiento) e institución a secas están indisolublemente ligadas es necesario establecer distinciones entre ellas.

Respecto de la primera está clara su condición de entidad material y organizativa en un tiempo y espacio determinado, como su faz psicosocial y simbólica sobre la cual ya hemos argumentado. Por ejemplo: esta facultad, escuela, familia, iglesia, empresa, etc., desenvuelven diversas funciones específicas que concretan algunas normas/valores. Cada establecimiento, familia u otra organización representa una expresión particular de una norma universal. Por

ejemplo: esta escuela interpreta en forma singular la norma/valor de la educación; este hospital, la norma/valor de la salud.

En tanto institución a secas (permítasenos esta denominación provisoria poco adecuada) refiere a normas escritas o no, que encarnan valores, representaciones, imágenes, códigos, sentires dichos o no dichos con significado profundo para los sujetos, ya que ordenan la vida social, a través del comportamiento de los individuos, grupos, organizaciones y comunidades. Atraviesan estas diversas instancias y a la vez se conocen y encarnan en la vida de ellos.

Fernández (1998) prefiere la denominación de *lo institucional* para este segundo sentido que enlaza lo individual y lo social. Estas modalidades de carácter cultural son creaciones humanas generadas a lo largo de la historia como formas de resolución de diversas necesidades existenciales. Se hacen carne en los sujetos ya que ordenan la vida social y a la vez se internalizan y forman parte de la subjetividad. Por ello se afirma que las instituciones son bifrontes. Por otra parte respetarlas supone a la vez protección, pues nos resguardan pero también restricciones por cuanto marcan el límite entre lo permitido y lo prohibido. En ellas se irradia el poder social sobre los individuos y la tensión entre mantenerse en un marco protegido (lo instituido) y su cambio o transgresión.

Si nos centramos en el establecimiento escolar es posible distinguir en él la existencia de cuatro cualidades que contribuyen a su conformación:

- Una *cualidad material*: el edificio, sus equipos, sus personas, su contexto:
- Una *cualidad organizacional*: en tanto que es una unidad de un sistema, configura los modos de hacer, relacionarse, percibir, captar, etc.
- Una *cualidad psíquica*: ya que es un objeto de vinculación.
- Y es también un objeto representado gracias a su *cualidad simbólica*. Esta simbolización, que da cuenta de la institución, marca su comportamiento y la modalidad de vinculación entre los miembros del establecimiento y con el proyecto institucional, considerado también como uno de los aspectos de las instituciones con capacidad estructurante de los vínculos que en ella se establecen.

En la trama simbólica se destacan representaciones en la institución escolar, por ejemplo, acerca de lo que es una escuela, la tarea que se atribuye a sus miembros, el conocimiento y las formas de acceso a él, el lugar en el que se ubica a los otros. Coexisten tendencias contradictorias, entre ellas, inclinarse por educar a todos o a pocos, incluir o excluir, dinámicas autoritarias o democráticas, etc. En suma perspectivas conscientes o inconscientes de carácter tradicional o renovadoras que se expresan en configuraciones idiosincráticas de mayor complejidad analítica como lo son la cultura institucional, el estilo, el modelo y en definitiva la identidad institucional.

En un plano más profundo los analistas llaman la atención sobre un conjunto de componentes fantasmáticos activados por la tarea educativa, relacionados a la gestación, el nacimiento, la crianza, la lucha por la diferenciación, el deseo de conocer y el temor al castigo que entran aspectos personales en esa matriz institucional.

La institución escolar, como otras instituciones, constituyen espacios de trabajo marcados por intercambios, donde el conflicto, los riesgos y las crisis son consustanciales.

Breve referencia a los orígenes de la Pedagogía institucional

En el campo de las corrientes pedagógicas clásicas, referir a la Pedagogía institucional remite centralmente a los planteos fundantes de Lobrot, Oury y Vásquez vinculados a la producción de Lapassade y Loureau, todos en el marco de la sociología contestaria y del fragor del mayo francés del año 1968. Si bien nos referimos brevemente a este enfoque que otorga centralidad a la institución, ello no significa que otras corrientes incluidas en las tipologías clásicas como lo son las diversas expresiones de las pedagogías tradicionales, nuevas, no directivas, libertarias, tecnicistas, críticas, etc., no hayan establecido visiones y prácticas respecto de la institución. Sin embargo, su tratamiento, cuando se consigna o bien se infiere, es complementario del eje que las define.

En la década del '60, en Francia, se presentan dos expresiones diferenciadas de la Pedagogía institucional, encarnadas en los autores antes mencionados: Oury, quien trabaja con Vásquez, y Lobrot. Según Palacios (1978) estas corrientes tienen en común su oposición instituyente a la Pedagogía tradicional y su lógica instituida. La autoridad tradicional se encarna en un conglomerado de normas impersonales que rigen distantes de los sujetos y acentúan burocráticamente la vida en las organizaciones y los vínculos entre supervisores, docentes, padres y alumnos. Esta idiosincrasia institucional rígida y directiva es cuestionada desde sus distintas argumentaciones y prácticas, basadas a su vez en diversos aportes previos y en el clima cultural de la época.

Los dos enfoques comparten su inspiración ya que recogen rasgos antecesores renovadores con énfasis en la cuestión institucional. Entre sus fuentes se encuentran tanto experiencias comunitarias infantiles como las de Hamburgo o Summerhill, como desarrollos teóricos de la psicología de los grupos, la influencia de las teorías psicoanalíticas, etc. Se basan en gran parte en los análisis de la psicoterapia institucional –instancia analítica que más allá de lo individual y el estudio del grupo educativo, aborda la institución que los incluye.

Rogers (1902-1987) es otro influyente renovador, psicólogo estadounidense fundante del no directivismo en las relaciones escolares. Este autor enfatiza en el grupo como agente y marco de la terapia. También asume los cuestionamientos a la escuela como ámbito de encierro semejante al cuartel, como ya antes lo había expresado Freinet⁴, criticando su autoritarismo, el acento en la instrucción, la atención homogénea y parcializada de los escolares vistos como alumnos y no como personas.

El tema del poder cruza el análisis institucional y ambas corrientes destacan los nexos entre lo pedagógico y lo político. En la corriente institucional los vínculos verticales entre docentes y alumnos son abolidos, relación que se presenta radicalizada en Lobrot (1974). Se busca un aprendizaje cooperativo, en el que expresarse, escucharse, admitir las críticas y autocriticarse, tomar decisiones conjuntas y organizarse son pautas institucionales que contribuyen en definitiva a la posibilidad de autogestionarse.

⁴ La pedagogía de Freinet (1896-1966) es reconocida en la renovación pedagógica de carácter popular. Este pedagogo francés fue promotor de métodos escolares innovadores.

Se ubican en un territorio fronterizo entre lo educativo y terapéutico. La educación se anticipa preventivamente estableciendo relaciones más humanas y horizontales entre los niños. Vásquez y Oury (1974) trabajan especialmente con niños en recuperación, con diversas dificultades. Acentúan la importancia de la psicoterapia institucional, la organización y el grupo clase y van generando actividades y normas instituyentes al servicio de la propia dinámica, aunque el docente es parte importante del encuadre con el cual se trabaja.

Entre otras consideraciones, la diferencia entre ambas corrientes, siguiendo a Lapassade a través de Palacios (1978), radica en que Oury y Vásquez, desde el principio apelan a una reorganización del trabajo pedagógico siguiendo las estrategias renovadas de Freinet: la imprenta, la correspondencia como mediaciones docentes que replantean los vínculos institucionales y de los grupos y un cierto distanciamiento de la no directividad. Se apoyan más en el psicoanálisis freudiano a través de una lectura lacaniana, mientras Lobrot lo hace en Rogers en cuanto a facilitar las decisiones autónomas en los procesos institucionales.

Lobrot enfatiza la crítica del sistema burocrático con mayor contenido político y denuncia la dominación inserta en los vínculos educativos que encubren las relaciones sociales reales. Propone un modelo de autogestión pedagógica como proceso a la vez político. Se trata de construir modelos de funcionamiento de grupos acordes a un nuevo humanismo revolucionario y un desplazamiento del poder apelando a las experiencias de autogestión que en términos de enseñanza condenan la verticalidad transmisiva y se apoyan en la no directividad.

La institucionalización es una forma reglada de producción cultural y de subjetivación que, luego diría Foucault y los teóricos críticos fundamentalmente reproductivistas, conservan las relaciones de poder y sus dispositivos afines. Se trata como lo plantearon Lobrot, Loureau y Lapassade de liberarnos de las ataduras del Estado que operan a través de las instituciones. Las instituciones producen, a través de su cotidianeidad, normas, rituales, palabras, sentidos hegemónicos. Recogen experiencias del anarquismo con vertientes del anarquismo cristiano (Mounier), en conciliación con Marx y Bakunin. Para Lobrot, la autogestión pedagógica es preparación para la autogestión social.

Muchas de las estrategias de trabajo actuales alrededor de los proyectos institucionales y curriculares, como hemos planteado más arriba, reconocen antecedentes en la Escuela Nueva y en la Pedagogía institucional. En el presente se recogen muchos de estos principios fundantes, en propuestas que propugnan el trabajo colaborativo, la existencia de espacios de reflexión compartida, reconocer la formación de los docentes inscripta en la dinámica institucional, poner en marcha innovaciones y, entre otras, asumir una regulación democrática de los procesos educativos colocando a su servicio la evaluación como instrumento de investigación y transformación de la escuela. Autores contemporáneos como Santos Guerra (2001) y otros proponen desarrollar respuestas a nuevos interrogantes acerca de los aprendizajes, no sólo de los alumnos y docentes sino de la escuela como institución. Plantea generar un *metacurriculum* para la escuela, llamando la atención sobre un nuevo objeto de estudio e intervención que supera e incluye en complejidad los planos individual y grupal.

Es decir un curriculum con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para assimilarlos, con los medios

que necesita para lograrlo y con los mecanismos evaluadores que nos garanticen que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna (Santos Guerra, 2001: 13).

Esta breve referencia a las tradiciones institucionalistas en la Pedagogía alienta el propósito de recuperar prácticas, teorías y debates históricos que hoy se reeditan en nuevos interrogantes. Reconocemos la insuficiencia de este apartado pero nos pareció de interés incluirlo para motivar y motivarnos en su profundización.

Desinstitucionalización y nuevas perspectivas analíticas

Nos hemos referido al proyecto en las instituciones pero ¿qué decir sobre diversas institucionalizaciones que no se inscriben en las topografías regulares de la modernidad? Las consideraciones precedentes caben a aquellas otras diversidades mantenidas al margen en los relatos centrados o clasificados desde cánones normalizados.

Queremos plantear algunas breves consideraciones y sobre todo interrogantes sobre cómo se dan estos procesos en grupos al margen o de contacto discontinuo con la escuela, a niños, jóvenes y adultos que viven en la pobreza, no reconocidos en sus tradiciones originarias, integrantes de colectivos de diferentes expresiones de género, movimientos sociales (populares, indígenas, afrodescendientes, etc.) que habitan nuestra América Latina. No tenemos claridad sobre estas cuestiones de la diversidad pero es necesario reconocerlas.

En este sentido aproximaremos algunas reflexiones respecto de: los estudios poscoloniales y sus espacios de inserción y a los referidos a jóvenes y adultos en territorios de precariedad y en tiempos de declinación de las instituciones.

Se trata de pensar el enfoque institucional, en su contrastación con la reconfiguración de la tradición crítica en educación a partir de la reconstrucción de experiencias de la praxis pedagógica en América Latina. Bajo las denominaciones de educación popular, educación decolonial y otras, adquieren visibilidad prácticas ancestrales y actuales desconocidas y desvalorizadas en los discursos dominantes. Estas experiencias sociales alternativas conllevan valiosos aportes de producción cultural y social. En este marco surge un primer interrogante en cuanto a la validez de muchos de los saberes referidos a los procesos de institucionalización, si nos atenemos a que los mismos provienen, en general, de las sociedades e instituciones que se corresponden a la cultura occidental dominante, de tradición europea. Por otra parte no se cuenta aún con suficientes estudios al respecto en otras sociedades y culturas.

Así Enríquez, refiriendo a los mitos, plantea que casi todos ellos acuerdan en ubicar en el origen la violencia, pero aclara la predominancia europea y dice:

podríamos dar ejemplos de otros mitos, pero es interesante ver cómo en la mayoría de ellos, sobre todo de los europeos, no conozco mucho los demás, está la idea de que el comienzo de la humanidad en medio de violentas relaciones de fuerzas, en las que, justamente, se origina la necesidad de establecer reglas para impedir el conflicto, la puja y el lugar del todopoderoso (2009: 43).

Tal cual expresa de Souza Santos (2009), es necesario ampliar las fronteras del conocimiento incorporando otras culturas sometidas, condenadas al olvido y juzgadas desde patrones universales, abrirse a lo que conceptualiza como “epistemologías del sur”. El autor recupera el pensamiento freireano de ruptura y a la vez de apertura a una nueva articulación de sentido.

Se trata de encarar una política de reconocimiento del otro por medio de una conversación horizontal con las experiencias de los movimientos sociales, pueblos originarios, otras diversidades, culturas tradicionalmente marginadas de la escuela. Construir nuevos saberes apelando a develar las ausencias de registro, comprensión y empoderamiento de sujetos y culturas excluidas de las normatividades centrales y lejos de toda perspectiva fijista y esencialista dar la palabra a tradiciones plurales, históricamente localizadas.

Este posicionamiento de múltiples derivas supone comprender los procesos, obviamente, desde un saber contextual histórico social e informado, destinado a la transformación. Está enraizado en una verdadera politicidad y “ecología de saberes”, tal cual preconiza de Souza Santos (2009), en su “epistemología del sur”, orientada a la construcción colectiva de un pensamiento alternativo y una práctica de creciente apertura dialógica entre distintos saberes y a la vez de solidez y rigor en cada estadio de síntesis.

Desde la perspectiva del “declive del modelo institucional” (Dubet, 2006) y como lo indica la expresión, las instituciones tradicionales han perdido la significatividad propia del modelo de la modernidad. El accionar de los actores y los vínculos que generan entre sí constituyen una trama de reemplazo más débil que las estructuras que regían la acción en el período institucional. En el presente, la inscripción social es producida por las relaciones que entablan los sujetos a través de sus estrategias y dispositivos sociales. Este planteo lleva a revisar los sentidos clásicos de socialización como vía de incorporación subjetiva de normas y valores instituidos y desplazar la atención a las acciones de los actores quienes van construyendo su experiencia social. Para Dubet y la “Sociología de la experiencia”, son los actores quienes construyen su experiencia social y escolar y en ese proceso se construyen como sujetos.

Como afirman varios autores y entre ellos Duschatzky “la caída de las instituciones no supone la inexistencia de las mismas y mucho menos su vaciamiento” (2007: 64), es necesario comprender no sólo el debilitamiento de lo tradicional sino los nuevos micromundos que se gestan. Con respecto a la escuela se conmueven las formas tradicionales de lo escolar, la autoridad, el predominio del saber universal, la linealidad de los tiempos. Emergen nuevas formas de subjetivación que ya no son producción directa del disciplinamiento sino de las nuevas conformaciones institucionales estalladas en sus formas clásicas. “Ya no se trata de subjetividades de encierro sino de existencias a cielo abierto que en plena contingencia navegan sin distinción de fronteras por diversos territorios despojados de una simbolización instituida” (2007: 25).

Duschatzky ha registrado esos nuevos vínculos que la escuela pretende establecer con jóvenes en contexto de despojos que conviven en territorios periféricos a “la intemperie”, faltos de contención, aunque como afirman la contingencia no significa solo disgregación sino que coexiste con iniciativas colectivas que los convocan, entre ellas proyectos de recreación, ocupacionales y también, de escolarización. Refiere a jóvenes que transitan y tejen sus experiencias en la calle, los confines del barrio, sus grupos, familias y muchas veces la cárcel. Sus lengua-

jes, vínculos y pautas de conducta se generan en las dinámicas territoriales y habitualmente en torno de figuras barriales convocantes y de algún sentir compartido. Según emerge de la investigación emprendida por la autora, incondicionalidad, confianza y ensayo de nuevas reglas de convivencia son atributos de los agrupamientos no exentos de inestabilidad, enfrentamientos y quiebres. Las múltiples y variadas experiencias en el barrio y sus intercambios son fuente de institucionalidad, los proyectos acotados respetan normativas no equivalentes a las de las instituciones clásicas.

La fuente de aprendizaje es la vida urbana misma, en la que se invierte la ecuación que armaba socialidad según las coordenadas del Estado-nación. No se trata de valores aprendidos en las instituciones para transferirlos luego a la vida social, sino de valores contruidos al calor de las experiencias vividas (Duschatzky, 2007: 46).

Duschatzky refiere a la producción de estas “microexperiencias que se arman en el vacío de inscripciones, no contra una lógica” (2007: 77) y van constituyendo trazados provisorios. Tal vez su especificidad, según la autora, estriba en una institucionalización siempre renovada.

Proyecto, sujetos y recuperación del poder

Desde el punto de vista de los sujetos debemos recordar, siguiendo a Bleger, que la institución forma parte de la organización subjetiva de la personalidad y que en ellas encuentran bases de apoyo, seguridad, identidad, inserción social y pertenencia hasta tal punto que “en ciertos sectores de la personalidad, podría decirse, el esquema corporal incluye la institución o parte de ella, o viceversa” (1991: 80).

El soporte de contención que los sujetos necesitan de las instituciones dependerá de la madurez personal de los mismos, siendo “no sólo un instrumento de organización, regulación y control social, sino que al mismo tiempo es un instrumento de regulación y de equilibrio de la personalidad” (Bleger, 1991: 80).

La institución tiene determinado su funcionamiento no sólo por regulaciones provenientes de la realidad social sino que también por las proyecciones personales de sus miembros. En ellas se canalizan procesos de reparación y mecanismos de defensa contra las ansiedades.

El proyecto realmente compartido podría generar condiciones que faciliten el desarrollo de movimientos de *apropiación del poder sobre el propio acto* de trabajo, es decir sobre las actividades de los hombres que transforman la realidad de acuerdo con sus convicciones y *un plan que deriva de su propio análisis de situación y de su propia toma de decisiones*. Si bien esto no es siempre así, pues depende de la singularidad del proyecto y el modelo institucional que lo sustenta, podrían dichas condiciones de participación ser propicias al desarrollo grupal y personal.

El concepto de acto-poder proviene de la teoría sociopsicoanalítica de Mendel (1993), refiere al acto, a quien lo ejerce, y a sus consecuencias sobre la realidad. Esta inclinación al poder sobre las circunstancias de nuestra existencia se manifiesta en forma no consciente. El movi-

miento de apropiación del acto se considera intrínseco del ser humano, este hecho opera de nexo del yo con los otros, de lo social y sus convenciones. Enfrenta a las disyuntivas entre derechos y deberes mutuos y a la posibilidad del sometimiento a la expropiación o recuperación de nuestro poder. Este movimiento de apropiación emerge cuando las condiciones en que se realiza el trabajo son de autonomía. A la inversa, se encuentra obstaculizado por falta de compromiso, desinterés, individualismo excesivo en las grandes organizaciones y sus estructuras jerárquicas formales o en las tramas de poder jerarquizado informal.

En síntesis

Hemos tratado de dar cuenta de algunos de los sentidos que se condensan en torno de los vínculos entre los proyectos, en especial educativos y las instituciones. Estos vínculos inagotables abren otras múltiples cuestiones que seguramente surgirán de la reflexión sobre lo expuesto, como así también, de lo no dicho. Las conceptualizaciones vertidas sobre institución provienen centralmente de los dos grandes campos de conocimiento que la han tematizado desde perspectivas distintas: las teorías de la administración y el análisis institucional proveniente de la Psicología institucional francesa. En estas principales vertientes destacamos referencias conceptuales acerca del poder y la desestabilización de las instituciones del presente que han dejado de instituir en el contexto de crisis del mundo contemporáneo. Respecto de proyecto hemos conjuntado enfoques pedagógico-curriculares, sin profundizar, en este trabajo, en el proyecto curricular objeto de otros capítulos. Desde la perspectiva pedagógica nos pareció importante, aunque fuera en forma sumaria, referir a algunos antecedentes teóricos de la Pedagogía institucional, compartir interrogantes acerca de los procesos de desinstitucionalización y sobre todo plantear y reinscribir estas cuestiones en las perspectivas críticas y poscoloniales.

El eje conceptual que vertebra los distintos apartados intenta compartir la convicción de la importancia de los proyectos en la construcción y desarrollo personal, institucional y social en un contexto necesario de ser profundizado democráticamente y ampliado en derechos crecientemente inclusivos.

Referencias

- Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Ball, S. (1994): *La micropolítica de la escuela*. Buenos Aires. Paidós
- Bleger, J. (1991). *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. (2001). "Dossier. Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza". En: *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 24, 4-8.
- Coscarelli, M. R. (2002) *Algunas notas sobre el proyecto en las instituciones*. Ficha de cátedra *Teoría y desarrollo del curriculum*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2009). "*Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo*". En: Coscarelli, M. R. (Comp.). *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Coscarelli, M. R. (2014). "*Curriculum universitario y formación docente*". En: G. Morandi y A. Úngaro, (Coords.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 95-108). La Plata: EDULP.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial. 1977.
- de Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO. Recuperado de www.boaventuradesouzasantos.pt/media/Introducción_BSS.Pdf
- De Puelles, M. y Urzúa, R. (1996). "Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos". En: *Revista Ibero Americana de Educación*, N°12. Madrid: OEI.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. (2009). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Etzioni, A. (1965). *Organizaciones Modernas*. México: Uthea.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanitas. 1966.
- Mendel, G. (1993): *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Moliner, M. (1990). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Petit, F. (1984). *Psicosociología de las organizaciones*. Barcelona: Herder.
- Poggi, M. (1997). "¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular?". En: Poggi, M. (Comp.). *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular* (pp. 7-19). Buenos Aires: Kapelusz.
- Robirosa, M C. (1989) "Estrategias para la viabilización eficiente y eficaz de proyectos de desarrollo popular". En: *Desarrollo Económico*, Vol. 29, n° 115, pp. 415-429.
- Santos Guerra, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schlemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, L. (2000). *Diseño de las organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1968). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Sigloveintiuno.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

CAPÍTULO 3

Volver a analizar la programación de la enseñanza

Sofía Picco

Introducción

En este capítulo nos proponemos aproximarnos a la programación de la enseñanza como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas que, tal como se evidencia en su definición, atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular.

Asimismo, tomando el aporte de diferentes autores nacionales que ya han estudiado el tema, consideramos pertinente abordar, por un lado, la importancia de la programación para las prácticas de enseñanza a través de sus funciones prioritarias, como por ejemplo: justificación, anticipación, comunicación, supervisión, etc. de la acción; y por el otro lado, los enfoques principales que aportan inteligibilidad a esta práctica compleja, a saber: el técnico-racional y el procesual-práctico. Con estos insumos, nos aproximamos a una reflexión necesaria en el marco de los desarrollos teóricos actuales de la Didáctica.

Esta conceptualización sobre la programación habilita además una serie de espacios de realización profesional en los que los docentes, como responsables institucionales y sociales de llevar a cabo la enseñanza, tomamos decisiones sustanciales. En este sentido, pretendemos mencionar algunas de las decisiones que los docentes concretamos sobre los componentes básicos de la programación, entre ellos: marco referencial, intenciones, contenidos, estrategias y evaluación.

Para finalizar, desde esta perspectiva teórica, fundamentamos la importancia que le asignamos a la programación de la enseñanza para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación actual.

Repasando algunos sentidos que aparecen en la bibliografía

Desde los inicios de la Didáctica como disciplina, el docente ha sido siempre el interlocutor privilegiado de la producción del saber, tal como lo expresa Camilloni (2007a), o también lo podemos decir en términos de Barco (1989) cuando afirma que la Didáctica posee una normativa bifronte, orientada a regular el trabajo del docente y del estudiante. Específicamente en lo que respecta a la temática que nos ocupa en este capítulo, la Didáctica

siempre ha producido conocimientos destinados a ayudar al docente a anticipar o a prever sus prácticas de enseñanza.

Hay diferentes denominaciones para dar cuenta de estas anticipaciones. En la bibliografía aparecen expresiones como planificar, programar y proyectar; o planificación, programación y proyecto. No hay acuerdo unánime sobre el sentido de estos términos, cada uno adquiere su especificidad en la obra de diferentes autores o en diversos contextos. No obstante, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (1998) y a Feldman y Palamidessi (2001) es posible afirmar que todos estos términos comparten al menos cuatro características: 1- representación; 2- anticipación; 3- intento; y 4- finalidad.

La posibilidad de representar lo inactual es propia de todo proyecto (Cros, 1994, citado en Frigerio y Poggi, 1996: 19), como también lo plantea María Raquel Coscarelli, en el capítulo anterior cuando alude a los sentidos que poseen los proyectos. La programación, como práctica realizada desde el presente, que conjuga muchos aspectos del pasado, ayuda al docente a representarse un futuro posible, una potencial práctica de enseñanza que va a ser concretada en un futuro próximo.

La representación de las prácticas de enseñanza se relaciona con la segunda característica aludida, a saber, la anticipación. La programación de la enseñanza colabora con el docente en la anticipación, en la previsión de todos aquellos medios, acciones, recursos que se deberán utilizar para darle concreción de esas prácticas de enseñanza representadas previamente. Pero como sucede siempre que hablamos de procesos sociales, no podemos prever todo. Siempre va a quedar un margen para lo imprevisible, reservado para los emergentes propios de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y de los procesos de interacción entre docentes y estudiantes. Pero aun así, seguimos apostando a la importancia de la programación porque la previsión realizada permite liberar energía mental para poder atender coherente y adecuadamente a los imprevistos.

Como dice Perrenoud (2001, citado en Basabe y Cols, 2007), la enseñanza implica actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre. Sin desconocer estas características, podemos ubicar la programación como una herramienta que nos ayuda a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas, permitiéndonos en la instancia interactiva estar en condiciones de responder profesionalmente a los imprevistos.

En tercer lugar, la enseñanza puede ser definida como aquella práctica intencional en la que se ponen en diálogo al menos dos sujetos en torno a un contenido. Fenstermacher (1989) caracteriza esta definición como *concepción genérica*. Es una definición que busca aproximarse de una manera descriptiva a una práctica compleja resaltando sus rasgos básicos.

De esta primera y sencilla definición podemos recuperar la intencionalidad como central para la enseñanza. Sin intencionalidad no hay enseñanza. Entonces, es fundamental pensar en la programación como un proceso complejo que ayuda a darle concreción a esa intención de enseñar.

Por último, estas prácticas de programación persiguen una finalidad. La finalidad es intrínseca a las acciones humanas. Siempre hay un fin que guía las acciones como el norte en una brújula. En el caso de la enseñanza, la finalidad es lograr el aprendizaje. Como claramente desarrolla Fenstermacher (1989), entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación ontoló-

gica, es decir, la enseñanza depende en su definición del aprendizaje, se enseña para que alguien aprenda, (como la intención de encontrar el tesoro escondido en la “Búsqueda del Tesoro”, como jugábamos cuando éramos chicos), aunque el aprendizaje no se concrete, la enseñanza tiene en su existencia, su búsqueda incansable.

Por otra parte, podemos decir que tanto Zabalza (1987) como Cols (2004) recuperan los aportes de Lodini (1984)⁵ para definir la programación de la enseñanza. Para estos autores, el término programación, da cuenta de una serie de procesos complejos a partir de los cuales, podríamos decir, se pasa del *curriculum* prescripto al *curriculum* real. Como dice Cols (2004), la programación es ese proceso progresivo de concreción de las intencionalidades formativas.

Para Feldman, la programación se vincula con aquellos aspectos más instrumentales de la enseñanza y, según sostiene, “se puede decir que mediante la programación se pasa de la selección general del curriculum al trabajo en clase” (2010a: 42). Así conceptualizada, la programación puede ser representada como una bisagra que vincula el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real.

En este sentido, por medio de la programación, se logra concretar, resignificar, adecuar, una propuesta formativa general –como puede ser la declaración de intenciones y la selección de contenidos que se realiza a nivel macro en un país para todo su sistema educativo– a las particulares condiciones sociales, políticas y culturales de cada institución educativa. Es precisamente este último punto el más resaltado por Lodini (1984).

Para finalizar esta sección, coincidimos con Araujo cuando expresa:

Se ha escogido la programación de la enseñanza como un concepto medular pues, si bien se reconoce la imposibilidad, improcedencia e inconveniencia de predeterminedar con exactitud las acciones a seguir, es una de las fases en las que se establecen las líneas de desarrollo de un curso al mismo tiempo que el espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan (2006: 75).

Niveles de concreción o de especificación curricular

Esta forma de entender la programación, nos aproxima a la identificación y comprensión de los diferentes niveles de concreción o de especificación curricular (Terigi, 1999). Como su denominación lo indica, en cada uno de estos niveles se toman decisiones enmarcadas en las definiciones del o de los niveles más generales y orientadas a adecuar esas definiciones a las realidades concretas. Numerosas son las críticas que aparecen en la bibliografía hacia las llamadas *reformas top and down* o hacia la racionalidad tecnicista del cambio curricular, así como también incontables las demostraciones de que los sujetos y la práctica no se acomodan a los caprichos teóricos ni de un grupo que unilateralmente indica o prescribe lo que hay que cambiar.

⁵ Lodini, E. (1984). Il Curricolo come Sfondo e come Esito della Programmazione. En: Frabboni, F.; Lodini, E. y Manini, M. *La Scuola di Base a Tempo Lungo: modelli, curriculum, contenuti*. Napoles: Liguori.

Siguiendo a Terigi (1999) podemos afirmar que al hablar de niveles de especificación curricular al interior del sistema educativo, sabemos que el *currículum*, definido en las instancias centrales, no se aplica linealmente en la institución y en el aula, sino que encontramos la idea de que existen espacios en los que los sujetos docentes pueden resignificar, adecuar, el *currículum* prescripto a la realidad particular de enseñanza. (Estas cuestiones también fueron analizadas con detalle en el capítulo anterior, sobre todo en lo que respecta a las características de la institución, de lo institucional, del proyecto y los sujetos que le dan vida).

En nuestro país encontramos básicamente cuatro niveles de concreción o especificación curricular en el marco del sistema educativo, a saber: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico. En cada uno de estos niveles se toman decisiones en torno al *currículum* y cada uno de estos niveles es interdependiente de los demás.

A continuación nos detenemos en la caracterización de cada uno de ellos.

En primer lugar, el nivel más general de concreción o de especificación curricular en la Argentina⁶, es el nacional. El marco legal para las decisiones curriculares en este nivel es la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006.

Es en el Consejo Federal de Educación donde el Ministro de Educación y Deportes de la Nación y los Ministros de Educación de las distintas Provincias acuerdan los lineamientos generales de política educativa. En el seno de dicho Consejo se concertaron en la década del '90 los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Es posible considerar la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1992 como el emergente educativo de un contexto neoliberal que buscaba imponerse en los diferentes sectores de nuestra sociedad. Los CBC definen aquellos contenidos que deberían ser aprendidos por todos los sujetos argentinos que concurran al sistema educativo tanto público como privado.

En un sistema educativo con una estructura descentralizada como el nuestro, no contamos con un Diseño Curricular nacional. Pero, tal como se mencionó, los CBC sirven de base en la construcción de los Diseños Curriculares en las distintas jurisdicciones.

Con posterioridad, entre el año 2004 y 2007, se aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP's) que se elaboraron sobre la base de los CBC y constituyen –aún hoy– la selección cultural que la Nación realiza y que espera distribuir entre los ciudadanos.

En segundo lugar, nos encontramos con el nivel jurisdiccional de decisiones curriculares. Este nivel incluye los Diseños Curriculares de las distintas provincias, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.) y de los territorios nacionales. Específicamente en nuestro caso, hablamos de las decisiones curriculares que se toman en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires⁷ y que afectan a todos los niveles del sistema educativo que dependen de esta instancia.

El trabajo del docente en el aula va a tener en las decisiones curriculares jurisdiccionales una referencia ineludible: los Diseños Curriculares, que expresan aquella propuesta formativa que ha sido adoptada para cada uno de los niveles del sistema educativo provincial. Además del Diseño Curricular del nivel en el que estemos trabajando, puede ser de interés consultar el

⁶ La página web oficial es <https://www.argentina.gob.ar/educacion/>

⁷ La página web oficial es <http://abc.gov.ar/>

Marco General de Política Curricular, que explica los lineamientos generales y válidos para la educación en todo el sistema.

Estos dos niveles de especificación curricular que caracterizamos someramente para nuestro país, son aquéllos que en la bibliografía disponible en el programa de la asignatura *Diseño y planeamiento del curriculum* (equivalente a *Didáctica y curriculum*), se conocen como “niveles de decisión político-administrativos” (Gimeno Sacristán, 1992, 1995). Entendemos con Gimeno Sacristán (1995) que la política curricular es aquella rama de la política educativa que se ocupa específicamente de seleccionar, organizar, transmitir y cambiar el *curriculum* en el sistema educativo de un país. En la política curricular –tal vez como toda práctica política– se juegan relaciones de poder entre los sujetos que pugnan por definir qué contenidos transmitir, a quiénes sujetos formar y con qué intencionalidades⁸.

Estas implicancias político-ideológicas están como telón de fondo de nuestras decisiones acerca de la enseñanza. Es importante que podamos ver que antes de decidir qué contenido enseñar y con qué metodología, está la pregunta relativa a qué sujetos queremos formar, como dice claramente Da Silva (2001) a propósito del *curriculum*.

La política curricular, a su vez, incorpora diversos mecanismos de regulación de la práctica. Aquí es importante reconocer primeramente que ningún *curriculum* se formula por puro placer teórico sino que se enuncia para ser llevado a la práctica. En este sentido, cualquier *curriculum*, para lograr su concreción, posee una serie de mecanismos normativos para orientar la práctica. Esta normatividad tiene que ser entendida en un sentido amplio y flexible, como lo hace Stenhouse (1991), en tanto criterios que ayudan al docente a tomar y fundamentar sus decisiones; no puede ser entendida como prescripciones cerradas que pretenden que el docente las aplique sin margen para la resignificación, como un “*curriculum a prueba de docentes*”⁹.

En tercer lugar, aparece el nivel de concreción institucional. Si bien en el capítulo anterior se trabajaron los complejos procesos que tienen lugar en la institución, en lo que respecta más específicamente a la programación de la enseñanza, baste aquí agregar que las decisiones en torno a ella que toma el docente en el aula se hallan condicionadas por aquéllas otras decisiones institucionales. De Vita *et. al.* (2009) postula que el planeamiento institucional tiene una dimensión didáctica y la planificación didáctica tiene una dimensión institucional. Al considerarse la escuela como una institución educativa, cuya finalidad social gira en torno a la formación de las nuevas generaciones, el planeamiento institucional no puede perder de vista su dimensión didáctica, su centralidad debe estar puesta siempre en la enseñanza, tal como expresan varios documentos curriculares oficiales emanados de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Complementariamente, la planificación didáctica o el trabajo áulico, no puede descuidar la dimensión institucional. Las decisiones curriculares que se toman a nivel áulico, son también decisiones colectivas e institucionales, afectadas pero que también afectan al proyecto de la

⁸ Aparecen aquí aportes de diferentes autores que se pueden profundizar: De Alba (1995); Gvirtz y Palamidessi (1998); Da Silva (2001).

⁹ Se pueden encontrar características de esta expresión en: Contreras Domingo (1990); Kemmis (1993); Angulo Rasco (1994); Elliot (1995).

Feldman dice: “como los diseñadores sospechaban de las habilidades de los maestros, prepararon paquetes “a prueba de profesores”. Los paquetes parecían proveer alguna seguridad contra la incompetencia y eran consistentes con la aproximación por objetivos” (1999: 51).

Al igual que un reloj a prueba de agua, que logra ser sumergido sin sufrir alteraciones en su mecanismo, se pensaba que el *curriculum* podía ser implementado tal como se había diseñado, sin “ser adulterado”.

institución, a la coherencia de la propuesta formativa que reciben los estudiantes, a los criterios que orientan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, al uso de los espacios comunes, etc.

todas las decisiones que se toman y las acciones que se desarrollan en las escuelas deben converger en la posibilidad de hacer efectivas más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. De este modo, todas las decisiones tienen un sentido curricular (aunque a veces este sentido no esté lo suficientemente explícito o permanezca oculto). (De Vita *et. al.* 2009: 23).

Cada institución escolar construye su propia planificación institucional, que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en ella.

Este proyecto define las señas de identidad de la institución, formula los objetivos generales que la misma persigue y expresa su estructura organizativa, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa (Antúnez, 1998).

Por último, nos encontramos con el nivel áulico de concreción curricular. Es en este nivel en el que se toman las decisiones más concretas, que le dan mayor especificidad a la propuesta formativa. Esto no significa que las decisiones sean individuales, en muchos casos son grupales, dependiendo de las diversas dinámicas de trabajo institucional.

Este nivel contiene aquellas modalidades de programación que son anuales, o trimestrales, o por unidades didácticas, que el docente define, en el marco de los acuerdos institucionales precedentes, para el grupo de estudiantes con el que trabaja para que se haga efectivo el intercambio entre docentes y alumnos destinado a lograr que los contenidos en principio portados por los primeros, sean compartidos por todos los sujetos involucrados al final del período en cuestión.

En este contexto y teniendo en cuenta la evolución de las políticas curriculares en los últimos años, acordamos con Davini cuando afirma que la programación de la enseñanza ha perdido el énfasis y la centralidad que poseía para la enseñanza hace algunos años atrás “debido en particular al creciente desarrollo de currículos oficiales extensos, es decir, currículos que prescriben y describen con alto grado de desarrollo las secuencias, formas y actividades de enseñanza” (2015: 84). Estas políticas curriculares ambiciosas (Elmore y Sykes, 1992) o los *curricula*-libro, como los llaman otros autores, presentan una detallada prescripción de qué enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar, limitando los márgenes de creatividad y la toma de decisiones por parte del docente en torno a la enseñanza.

La tensión que presenta Zabalza (1987) entre programa y programación ubica del lado del primero todos aquellos controles propios de todo *curriculum* que busca ser llevado a la práctica, mientras que reserva para el segundo término aquellos espacios decisionales del docente en la bisagra que se configura en la articulación, siempre compleja, entre el programa, lo prescripto, y los sujetos destinatarios. Nos interesa recuperar este sentido de programación por el espacio que reserva para la toma de decisiones por parte del docente en materia de enseñanza.

Por otro lado, acordamos con una caracterización que realiza Alves de Mattos (1974) con respecto a la planificación. A pesar del lenguaje médico utilizado por el autor, que puede ser discutible por su adecuación o no para resolver las prácticas de la enseñanza, consideramos

pertinente pensar la programación como “el remedio” para dos grandes males que debilitan la enseñanza, a saber: la rutina y la improvisación. Desde el punto de vista del autor, el planeamiento (según la denominación que utiliza) ayuda a combatir la rutina porque permite la mejora constante y la vivificación de la enseñanza y ayuda a combatir la improvisación porque garantiza el progreso metódico del trabajo escolar hacia el logro de los objetivos.

Más allá de que se pueda identificar a Alves de Mattos (1974) con una perspectiva técnica destinada a buscar la eficacia y la eficiencia en el proceso de programación de la enseñanza, y que estas afirmaciones puedan resultar perimidas en el lenguaje educativo, hay trabajos más actuales que resignifican estas consideraciones; por ejemplo: De Vita *et. al.* (2009) cuando alude al derecho de los estudiantes de participar de prácticas de enseñanza sistemáticas o Feldman (2010b) cuando analiza la vigencia del uso de los objetivos, como veremos más adelante.

Como podemos apreciar, es imposible prever todas las situaciones que podrían llegar a suscitarse, todas las concreciones posibles de un *curriculum* en el proceso de programación. En este sentido, la programación de la enseñanza tiene un carácter flexible, abierto a lo imprevisible, que termina de adquirir forma en su puesta en marcha.

Consideramos relevante entender la programación como una hipótesis de trabajo (Cols, 2004). Distintos autores adhieren a esta caracterización ya que, como toda hipótesis, la programación se constituye en una posible respuesta, no la única, ni la mejor, una respuesta entre otras posibles a cómo llevar a cabo la enseñanza. Esta respuesta al problema: “¿qué hacer mañana en el aula?” representa, parafraseando a Gimeno Sacristán (1986, citado en Edelstein, 1996), una “síntesis de opciones”, un conjunto de decisiones que el docente toma pero que también involucra todas aquellas opciones que no eligió y que podrían haber sido elegidas, así como también aquellas múltiples opciones que el docente ni siquiera pensó¹⁰.

Como podemos apreciar, la programación de la enseñanza involucra un complejo proceso decisonal, constitutivo del quehacer profesional del docente, que excede significativamente la planificación escrita que éste tiene que entregar a las autoridades escolares al comienzo del ciclo lectivo.

En síntesis, con el término *programación*, pretendemos abarcar toda la complejidad que mencionamos precedentemente y que, recordamos, abarca las decisiones que se toman en los diferentes niveles de especificación curricular; las decisiones que toma el docente al anticiparse a la enseñanza, incluyendo las opciones que elige y las que sopesa pero descarta; la articulación difícil –como ya planteaba Stenhouse (1991)– entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real.

Funciones de la programación

Coincidimos con diferentes autores acerca de la importancia de la programación para las prácticas de la enseñanza. La programación es una parte integrante y sustancial de la enseñanza que presenta potencialidades para su mejoramiento permanente.

¹⁰ Estas cuestiones se profundizan en el capítulo 6 de este libro.

Es posible analizar que la programación cumple diferentes funciones en las prácticas de enseñanza que llevamos a cabo los docentes. Sostenemos que cuando programamos nuestras prácticas de enseñanza lo hacemos para anticiparnos, para prever algunas de las posibles modalidades en las que queremos vincularnos los docentes y los estudiantes a través del contenido, y para fundamentar nuestras decisiones profesionales. La programación de la enseñanza no debería responder sólo a un requisito formal o de supervisión en el marco del sistema educativo, sino que deberíamos tratar de visualizar las potencialidades que presenta para el mejoramiento de la enseñanza.

Repasemos algunas de las funciones que se le asigna a la programación de la enseñanza en la bibliografía disponible:

- Función de supervisión: ésta es una función importante que adopta la programación en el marco del sistema educativo, en relación con la función de comunicación que veremos a continuación. Como sabemos, cuando hablamos de enseñanza mayoritariamente hacemos referencia al contexto escolar (Basabe y Cols, 2007). La estructura jerárquica del sistema educativo implica que los docentes tengamos que dar cuenta periódicamente de nuestras acciones a los directivos, supervisores o a las autoridades en general. En este sentido, la programación permite cumplir con este aspecto burocrático pero, como señala Cols (2004), es fundamental que éste no se vuelva excluyente, ahogando la riqueza de las otras dimensiones.
- Función de comunicación: la programación de la enseñanza permite comunicar a otros nuestras acciones con respecto a la enseñanza. Esos otros sujetos con los que entramos en diálogo pueden ser los estudiantes, los padres, los directivos, los supervisores, u otros colegas que nos reemplacen ocasionalmente o a los que suplantemos temporariamente en su cargo. En este sentido, la programación contribuye con ese sentido de continuidad propio de toda práctica social.
- Función de representación de lo inactual y función de anticipación de acciones: estas funciones fueron explicadas precedentemente porque, como dijimos, forman parte de aquellas características compartidas por los distintos términos como programación, planificación y proyecto. Así, por medio de la programación, nos podemos representar una situación futura y anticiparnos a ella, previendo acciones que sean deseables concretar para alcanzar las finalidades propuestas.
- Función de concreción de las intencionalidades formativas: la programación de la enseñanza posibilita delinear el camino que nos conduce a la concreción de las intencionalidades formativas. En esta función, la programación, permite ser pensada, como hemos explicitado, en el marco del sistema educativo formal, pero también despierta potencialidad para pensarse en aquellas otras prácticas de enseñanza que se configuran como alternativas.

Siguiendo a Puiggrós podemos decir que las prácticas alternativas incluyen “una variedad importante de eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (1990: 18). Si bien la autora explica que ese modelo dominante en su período de estudio, de 1890 a 1980, puede caracterizarse como un sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE), sostenemos que la categoría cobra actualidad a pesar de los cambios que nuestro sistema educativo ha sufrido, sobre todo con las refor-

mas de los años '90. Tomando los aportes de Basabe y Cols (2007) y de Terigi (2010), sabemos que la escuela moderna se estructura en torno a un conjunto de supuestos pedagógico-didácticos que le confieren identidad, entre ellos: presencialidad, simultaneidad, descontextualización del saber, gradualidad, etc. Podemos conceptualizar las prácticas de enseñanza alternativas en tanto encuentran al menos una diferencia con alguno de estos supuestos. En este sentido, la programación de la enseñanza puede ser recuperada en sus aspectos fuertes, sin que burocratice ni rigidice estas prácticas.

- Función de fundamentación de la práctica: además de poder contar lo que hacemos, la programación nos permite contar por qué hacemos lo que hacemos, aspecto de suma importancia en nuestro quehacer profesional. En este sentido, la programación de la enseñanza posibilita decir por qué tomamos ciertas decisiones y no otras, por qué elegimos determinados caminos y no otros en materia de enseñanza. Todo esto es posible porque sabemos que la programación se concreta a partir de y a través de concepciones explícitas e implícitas que tenemos los docentes sobre, por ejemplo, qué es enseñar, qué es aprender, quiénes son los estudiantes, qué es el contenido, para qué enseñar un contenido, para qué sirve la escuela, etc.

Consideramos de interés aquí recordar el trabajo de Tardif y Gautier (2008) que aporta elementos conceptuales para pensar al docente como “un actor racional” entendido como aquel que actúa, decide sobre su acción y puede ofrecer razones para fundamentar sus actos. Los docentes permanentemente tomamos decisiones importantes en los momentos preactivo, interactivo y postactivo de la enseñanza (Jackson, 1968). En algunos casos contamos con más tiempo y tranquilidad, como cuando programamos, y podemos explicitar más fácilmente las razones que nos llevan a tomar tales o cuales decisiones; en otros casos, parafraseando a Perrenoud (2001, citado en Basabe y Cols, 2007), actuamos en la urgencia y decidimos en la incertidumbre, como ya dijimos.

Enfoques de programación

En este apartado nos detenemos en caracterizar dos grandes enfoques de programación constituidos sobre la base de dos opciones de racionalidad diferentes: el enfoque racional, sistemático o técnico y el enfoque procesual-práctico, tal como lo hace Cols (2004). Estos dos enfoques reciben una descripción amplia de sus supuestos básicos y aceptan, a su vez, ser diagramados como dos *continuum* incluyendo en su interior distintas modalidades que, aun compartiendo esos supuestos básicos, adoptan características emergentes diferentes.

Para comenzar, debemos recuperar la definición de racionalidad tal como la conceptúa Giroux (1981, citado en Salinas Fernández, 1997). Para este autor, la racionalidad se conforma a partir de un conjunto de supuestos teóricos y prácticos que mediatiza la relación que el sujeto mantiene con el mundo. En el marco de nuestra asignatura y específicamente de la programación de la enseñanza, entendemos que este conjunto de supuestos epistemológicos no va decir nada explícito o directo sobre la programación, sino que más bien va a informar distintas teorías o corrientes que sí van a dar cuenta de la programación.

Intentando graficar estas conceptualizaciones, podemos hablar de un primer nivel en el que ubicaríamos a la programación de la enseñanza, como el objeto de estudio y de intervención que estamos abordando en este momento. En un segundo nivel pondríamos todas aquellas teorizaciones sobre nuestro objeto de estudio, como pueden ser las propuestas de diferentes autores acerca de qué es y cómo desarrollar la programación de la enseñanza. En un tercer nivel localizaríamos todos aquellos supuestos epistemológicos que orientan la teorización sobre la programación, refiere entonces a la teorización sobre el conocimiento del objeto de estudio. En este tercer nivel hablamos de racionalidad o de perspectiva metateórica, como vemos a continuación.

A su vez, podríamos decir que la racionalidad, así entendida, de manera similar a la “metáfora del reflector” que identifica Parsons (1937), problematiza un conjunto de cuestiones al mismo tiempo que otras quedan en su cono de sombra. Es decir, hay aspectos que forman parte de los problemas que se pueden formular en el marco de una racionalidad y hay otros aspectos que no son problematizados por las categorías teóricas y prácticas que porta una determinada racionalidad.

En el marco de este trabajo, vamos a utilizar como sinónimos racionalidad, como vimos precedentemente, y perspectiva metateórica, como identifica Kemmis (1993) a este conjunto de supuestos de corte epistemológico. Una perspectiva metateórica posee un conjunto de supuestos que van a condicionar, por ser de carácter epistemológico, la forma en la que se produce conocimiento.

De manera complementaria, puede ser interesante la forma en la que Grundy (1994) analiza la teoría curricular retomando a Habermas y la teoría de los intereses constitutivos de conocimiento para identificar tres perspectivas: la técnica, la práctica y la crítica; con los respectivos intereses asociados: por el control, por la interpretación y por la emancipación.

Específicamente en lo que respecta a la programación de la enseñanza y siguiendo el trabajo de Cols (2004), focalizamos inicialmente en las perspectivas técnica y práctica. Cada una de éstas da sustento a una manera particular de entender la programación, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, y la capacidad y el sentido de anticiparse a las prácticas de enseñanza.

En primer lugar, Cols (2004) identifica la racionalidad técnica, sistemática o racional. Enmarcada en este conjunto de supuestos técnicos, la programación de la enseñanza se entiende como un proceso de decisiones lineales guiadas por la racionalidad medios-fines. Para un docente o para un formador de docentes, que se posiciona en esta perspectiva, lo importante es fijar desde el principio aquellos fines y objetivos que se desean alcanzar. Seguidamente, se definen el resto de los componentes de la programación, como estrategias metodológicas y evaluación; es decir, se definen aquellos otros componentes que van a permitir alcanzar las finalidades propuestas.

A su vez, esta perspectiva técnica, mantiene una cuota de confianza importante en la capacidad de la planificación y de llevar a cabo lo planificado. Se supone que el *curriculum* prescripto o aquello que se ha anticipado, que se ha previsto, tiene poder para configurar el *curriculum* real, para moldear la práctica.

Concomitantemente, parece hacerse evidente el supuesto que sostiene que si se planifica bien, entonces, se enseña bien. Esta premisa tiene varias consecuencias que pueden ser analizadas en el marco de la Didáctica. En el marco de este trabajo, baste mencionar, en primer lugar, que hay una Didáctica de base tecnicista asentada sobre estos supuestos, concebida como una disciplina que debe ayudar a los docentes a enseñar bien pero también a planificar bien. Asimismo se entiende que un docente que sabe planificar, que sabe redactar correctamente los componentes de una planificación, es un docente que sabe enseñar.

En segundo lugar, se configura en esta perspectiva un lugar para el docente que ha sido ampliamente cuestionado, ya que aparece el docente como técnico. Es decir, el docente planifica según le dicta la Didáctica y enseña según le indica la planificación.

En tercer lugar, las decisiones del docente en torno a la programación y a cada uno de sus componentes, en el marco de la perspectiva técnica, quedan limitadas a decisiones técnicas. Los problemas vinculados a la programación de la enseñanza se resuelven técnicamente, como puede ser, apoyándose en los distintos materiales disponibles destinados a la correcta redacción de los objetivos del *currículum*. Es decir, son problemas acotados, delimitados, para los cuales hay una solución ya disponible o a construir pero con saberes disponibles que el docente puede implementar. En este sentido, muchos de los problemas complejos relativos a la programación (de orden cultural, social, profesional, político, ético), quedan reducidos a problemas técnicos referidos a cómo redactar tal o cual componente.

Por otra parte, nos parece importante explicitar que la perspectiva técnica de programación de la enseñanza es afín con maneras particulares de diseñar cada uno de los componentes. En este sentido, decimos que este enfoque técnico, racional o sistemático va a ser coherente con el modelo de objetivos (Blanco García, 1994) para diseñar las intenciones educativas; con la sistematización instrumental de técnicas y métodos (Edelstein, 1996); y con el modelo cuantitativo de evaluación (Carlino, 1999). Estas cuestiones quedan aquí enunciadas y se retomarán en el próximo apartado aunque demandarán una profundización posterior.

Retomando el texto de Cols (2004), dijimos que la autora identifica además del enfoque precedente, el procesual-práctico. Podemos decir que este enfoque se posiciona en las antípodas del enfoque técnico, o que se configura en la crítica a muchos aspectos defendidos por el enfoque técnico.

En este sentido, para caracterizar el enfoque procesual-práctico de programación, es necesario recuperar los aportes de Schwab (1974) y Stenhouse (1991) en el ámbito del *currículum*. Schwab propone una nueva teoría en el campo del *currículum* en tanto defiende una nueva manera de entender qué es el *currículum*, de qué debe ocuparse y cómo puede cambiarse. En los primeros párrafos de su trabajo, *La práctica: un lenguaje para el currículum*, manifiesta la imperiosa necesidad de pensar al *currículum* como un campo práctico, no teórico (ni técnico). En segundo término, Schwab propone –desde un punto de vista metateórico, como le reconoce Kemmis (1993)– una nueva manera de entender la teoría del *currículum* invirtiendo las relaciones unidireccionales desde la teoría hacia la práctica defendidas por la perspectiva técnica.

Para Schwab el *currículum* es un problema práctico. No es posible diseñar el *currículum* ni pensar en una teoría acerca del mismo, que no contemple prioritariamente la dimensión de la práctica.

Esto no significa que el *curriculum* prescripto deja de existir y que todo el *curriculum* pasa a ser una construcción espontánea, interactiva e *in situ*. Es importante recuperar al respecto la definición de *curriculum* de Stenhouse (1991): el *curriculum* es la tentativa de comunicar ciertos rasgos básicos y principios formativos generales de manera tal que puedan ser trasladados críticamente a la práctica.

En primer lugar, es significativo señalar la importancia que la adjudica el autor a la relación entre el *curriculum* prescripto y el real. El “gran problema” del *curriculum* está en la relación entre ambas dimensiones curriculares, entre nuestras aspiraciones y los intentos por hacerlas realidad¹¹. Consideramos que este “hallazgo” de Stenhouse y posiblemente de otros autores comprendidos en la perspectiva práctica, impide pensar al *curriculum* como un objeto y como una teoría que pueda abstraerse de su compromiso con las prácticas educativas.

En segundo lugar, adquiere aquí un rol protagónico el docente dado que es el responsable de ese “traslado crítico”. El docente no aplica sino que toma decisiones informadas y fundamentadas en base a los principios de procedimiento para alcanzar las finalidades formativas propuestas.

Por otra parte, Stenhouse en *Investigación y desarrollo del curriculum*, realiza una crítica interesante al modelo de objetivos. Critica el uso universalmente válido del modelo de objetivos estableciendo su validez para algunos casos particulares –como por ejemplo el entrenamiento y la instrucción– y discute con autores que lo defienden acérrimamente, como por ejemplo, Popham y Baker (1970). El autor destaca que el modelo de objetivos es inadecuado para la iniciación a los valores y pautas de comportamiento sociales que se realiza en la interacción y en la convivencia con el grupo social; y para la introducción y comprensión de sistemas de pensamiento.

Los aportes teóricos y prácticos de Schwab se convirtieron, desde finales de los años '50, en centrales para la teoría curricular y como referentes de la oposición a la racionalidad tecnocrática. Stenhouse, por su parte, profundizó esta línea de corte filosófico en la reflexión curricular y concretó un diseño curricular asentado en supuestos contrarios a los del modelo de objetivos.

Ambos autores se difundieron e impactaron en Argentina con posterioridad al regreso de la democracia en la década del '80. Abrieron perspectivas de análisis novedosas tanto en la Didáctica como en el *Curriculum*.

Esta definición de *curriculum*, como Stenhouse lo expresa, lo separa críticamente del modelo de objetivos en el diseño y desarrollo curricular, y lo ubica en el *modelo de proceso*. Si bien reconoce la importancia que Tyler ha tenido para la consolidación del campo y lo importante que son las intenciones para la práctica educativa, prefiere prestarle atención a cómo se concretan esas intenciones, cómo se llevan a la práctica, cómo hacen los docentes para implementarlas. En lugar de postular intenciones educativas al comienzo del proceso y ver luego si se cumplen o no, lo que representa en líneas generales la racionalidad medios-fines que subyace al modelo técnico, en la perspectiva práctica, por el contrario, el foco está puesto en analizar las tensiones que se generan entre esas intenciones y los modos de hacerlas efectivas.

En segundo lugar, Stenhouse plantea que el modelo de objetivos confunde la naturaleza del proceso por el que se mejora la práctica educativa:

¹¹ Kemmis (1993) analiza al respecto la palabra *gap*, utilizada por Stenhouse, y traducida al castellano como *vacío*. No sería estrictamente un *vacío* el que hay entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* real, por ahí sí más específicamente una *relación* (*relationship*).

[...] No enseñaremos a nuestros alumnos a saltar más alto elevando el listón, sino permitiéndoles criticar su actual rendimiento. Son los criterios acerca del proceso los que ayudan al profesor a mejorar su enseñanza.

[...] No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica [...]
(Stenhouse, 1991: 126).

Sobre la base de estas críticas se edifica el modelo de proceso, que recupera dos posibilidades de diseño curricular desechadas por Tyler. Recordamos que este último opta por la especificación de los objetivos al comienzo del diseño descartando la entrada por las actividades que debe desarrollar el profesor así como también por el contenido que tienen que aprender los estudiantes. Ambos casos, para Tyler, adolecen de clarificar qué es lo que los estudiantes deben lograr con el contenido, perdiendo eficacia para la orientación del proceso de aprendizaje.

Justamente Stenhouse retoma estas dos alternativas de diseño dándoles mayor sustento en vinculación con el establecimiento de principios de procedimiento. Recuperando la concepción de principios de selección de actividades de Raths (1971)¹² y de principios también utilizados en el *Man: a Course of Study*, dirigido por Bruner (1966)¹³, avanza en la formulación de principios de procedimientos en tanto orientaciones para la acción.

Estos principios de procedimiento adquieren un lugar central en la formulación curricular para la perspectiva práctica ya que expresan orientaciones para la práctica del docente en íntima vinculación con las finalidades. Parfraseando a Camilloni (2007b), las reglas dentro de un enfoque técnico o de una didáctica preceptiva, como plantea la autora, son del tipo “si usted quiere alcanzar tal objetivo, realice tal acción”. Son reglas prácticas orientadas al logro eficaz de los objetivos. Este planteo didáctico no está comprometido con determinados fines, valores ni con un proyecto político-educativo en particular. Desde esta perspectiva, éstas son cuestiones a resolver por la filosofía de la educación, no por la Didáctica. Por su parte, las orientaciones propias de un enfoque procesual o de una didáctica normativa, son orientaciones asentadas en las finalidades que permiten al docente fundamentar sus decisiones¹⁴.

¿Existe un tercer enfoque superior de los dos anteriores que nos permita volver a pensar la programación de la enseñanza?¹⁵ Consideramos que podemos hablar de la necesidad de construir un tercer enfoque que nos ayude a superar las dicotomías en las que nos encontramos, como en un callejón sin salida, cuando adoptamos casi taxativamente el enfoque técnico-racional o el procesual-práctico. La mayoría de las veces vamos a elegir declarativamente el enfoque procesual-práctico porque es el más renovado, el más actual, el que recupera el lugar del sujeto como “tomador de decisiones”, o simplemente porque en el ámbito educativo queda bien decir que uno adhiere a este enfoque. Pero, ¿todo lo que plantea el enfoque técnico-racional es malo? ¿Todo lo técnico tiene que ser desechado?

¹² Raths, J. D. (1971). Teaching without Specific Objectives. *Educational Leadership*. Abril, 714-720.

¹³ Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

¹⁴ Conviene explicitar que sostenemos en este trabajo una diferenciación entre lo normativo y lo prescriptivo en el marco de la Didáctica. Además de lo ya expuesto, lo normativo, a diferencia de lo prescriptivo, guarda una vinculación explícita con los valores y con la concreción de un proyecto político-educativo. La didáctica normativa ayuda al docente a tomar sus propias decisiones, colaborando en la construcción de una base decisional para fundamentar su práctica.

¹⁵ Sugerimos ampliar la construcción de este tercer enfoque de programación en el marco del análisis que realizamos en el capítulo 1 de este libro a propósito de la revisión crítica por la que atraviesa la Didáctica.

Recuperar el sentido de una frase popular puede ayudar a clarificar el sentido: “no hay que tirar el bebé con el agua sucia de la bañera”. Los trabajos de Feldman (1999, 2010b) ayudan a pensar en estas articulaciones necesarias entre los aportes positivos que cada una de las perspectivas (técnica, práctica y crítica) para poder ser “consecuentemente prácticos” en la resolución de los problemas de la enseñanza.

El capítulo de Feldman (2010b) a propósito de los objetivos nos parece que es un primer paso para comenzar a saldar lo que parece una pregunta por sí o por no, por blanco o por negro. ¿Y por qué no construir un gris? Si nos posicionamos en el enfoque técnico-racional, vamos a estar a favor de la definición de objetivos, claramente especificados, que nos indiquen los resultados de aprendizaje que tenemos que alcanzar al final del proceso. Si nos posicionamos en “la vereda opuesta”, en el enfoque procesual-práctico va a resaltar la importancia del proceso, de qué puede hacer el docente y la escuela en su conjunto para generar buenas experiencias de formación para los estudiantes. El autor mencionado, entonces, nos ayuda a construir un intermedio que recupera la importancia de los objetivos para orientar el proceso y para evaluar los aprendizajes, una práctica inherente al quehacer escolar, pero sin abandonar las responsabilidades del docente y de la institución en la construcción de buenas condiciones durante el proceso para alcanzar las intencionalidades formativas.

Querer desprendernos del enfoque técnico para no quedar pegados a sus desventajas tan criticadas (“tirar el agua sucia de la bañera después de bañar al bebé”), no debe implicar desprendernos de las ventajas que ha evidenciado el enfoque técnico así como su alta capacidad para responder a los distintos problemas a los que ha intentado y ha logrado dar respuesta a lo largo de sus años de existencia (no tirar lo bueno, “no tirar al bebé”).

Con respecto a las estrategias de enseñanza también podemos configurar este tercer enfoque. Está claro que nos oponemos a las técnicas universalmente válidas y está claro también por qué nos oponemos a la existencia de un repertorio de técnicas que están a disposición del docente para que escoja una en algún momento. No obstante, una sistematización de métodos y estrategias como nos proponen Eggen y Kauchak (1999), Joyce y Weil (2002), o Davini (2008), con sus correspondientes fundamentos teórico-epistemológicos explícitamente tratados, puede ser útil para orientar al docente en su propia “construcción metodológica” como pregona Edelstein (1996; 2011)¹⁶.

También es posible pensar en un intento de superar los modelos dicotómicos que con respecto a la evaluación propone Carlino (1999). La misma autora brinda elementos y fundamentos para articular en un modelo mixto o alternativo las ventajas de un modelo cuantitativo, más afín al enfoque técnico-racional de programación, con las ventajas de un modelo cualitativo, más afín al enfoque procesual-práctico de programación.

¹⁶ En el capítulo 6 se profundiza en esta línea de producción didáctica.

Decisiones principales del docente en torno a la programación¹⁷

Posicionándonos en la posibilidad de construir ese tercer enfoque que mencionábamos líneas más arriba, que articule las ventajas de la perspectiva técnica y de la práctica y que intente superar las limitaciones de ambos, mencionamos brevemente en este apartado las decisiones centrales que debe tomar el docente en el proceso de programación de la enseñanza. Nos referimos específicamente a las decisiones en torno a los siguientes componentes: marco referencial, intenciones (propósitos y objetivos), contenidos, estrategias y evaluación.

Los planteos teóricos y los debates que se han producido en la Didáctica y el *Curriculum* en torno a cada uno de estos componentes, pueden ser profundizados en la bibliografía de referencia así como en la que figura en el programa de *Diseño y planeamiento del curriculum*.

En primer lugar, sostenemos que el docente toma decisiones a lo largo de todo el proceso complejo de programación y por tanto, como dice Celman (1998), evalúa de manera permanente. No es azaroso mencionar primero la evaluación, componente que siempre se estudia en último término y, como una suerte de metáfora que se cumple, nos termina quedando como el apéndice de toda nuestra programación, cuestión que justamente la autora mencionada recomienda evitar.

La evaluación es un proceso sumamente complejo sobre el que se ha escrito mucho, pero como una definición general, acordamos en que se trata de la elaboración de un juicio de valor para la toma de decisiones, en nuestro caso, en el ámbito educativo (Carlino, 1999; Cols, 2004). En este sentido, evaluamos constantemente para definir cada uno de los componentes de nuestra programación, entre ellos, qué y cómo vamos a evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

Consideramos importante correrlos de aquellas concepciones que sobre la evaluación están presentes por lo general en el imaginario de docentes y de estudiantes y que se concretan en prácticas escolares a diario, en las que evaluar es sinónimo de controlar, cuantificar, castigar, clasificar, etc. Los resabios del modelo tecnicista siguen condicionando de una u otra manera nuestras prácticas escolares.

Los docentes individual y colectivamente podemos avanzar desde la crítica a estas concepciones hacia la construcción de otras más renovadas que nos permitan asociar la *evaluación* con la regulación de la enseñanza y de los aprendizajes, contribuyendo a su comprensión y mejora permanentes.

Por otra parte, las intenciones formativas integran la programación de la enseñanza. Si bien las mismas están formuladas en el *curriculum* prescripto u oficial, los docentes tomamos decisiones sobre este componente en torno a, por ejemplo, su selección, adecuación, amplitud, alcance, etc.

Cabe aclarar que cuando hablamos de intenciones, incluimos los propósitos y los objetivos. Aunque íntimamente relacionados, podemos diferenciarlos diciendo que los primeros se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza. Algunos autores y en algunos documentos curriculares, se habla de objetivos de enseñanza para aludir

¹⁷ Algunos de los principales planteamientos de este apartado fueron publicados previamente en Picco (2015).

a este tipo de intenciones. Los objetivos a secas o los objetivos de aprendizaje, como algunos diseñadores prefieren especificar, se enuncian dando cuenta de lo que esperamos que los estudiantes alcancen, logren, hagan con determinados contenidos que circulan en la enseñanza y en el aprendizaje (Cols, 2004; Basabe y Cols, 2007).

En línea con lo expuesto en el apartado anterior, podemos ver que hablamos aquí de una clásica definición de objetivos. Ya Tyler (1973) recomendaba diseñar un cuadro de doble entrada para clarificar los objetivos (de aprendizaje) detallando, por un lado, los contenidos que iban a circular en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y por el otro, las acciones que los estudiantes debían evidenciar con esos contenidos (memorizar, repetir, analizar, juzgar, etc.). Con posterioridad Bloom (1971) exagera este modelo con la formulación de la “taxonomía de objetivos”. Sin caer en estos formulismos, consideramos que es útil tener presente que los objetivos, para orientar el aprendizaje y darle coherencia a la evaluación, requieren destacar con claridad qué se espera que los estudiantes logren con determinados contenidos.

Por otro lado, otro componente básico de toda programación, refiere a los contenidos. Definidos genéricamente como todo aquello que se enseña y se aprende, o como lo que se transmite en la enseñanza, ese tercer polo que junto con el docente y los estudiantes integra el triángulo didáctico (Palamidessi y Gvirtz, 1998; Basabe, Cols y Feeney, 2004).

Es válido destacar también aquí los márgenes de realización del docente porque, si bien los contenidos, al igual que las intenciones, aparecen definidos en el *currículum* oficial, los docentes tomamos en este sentido importantes decisiones, principalmente en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco de nuestra programación. Diferentes autores desarrollan estos aspectos, por ejemplo: Zabalza (1987); Cols (2004); Basabe, Cols y Feeney (2004); Feldman y Palamidessi (2001).

Como cuarto componente básico de toda programación, podemos mencionar la cuestión metodológica. Tomando los análisis de Gimeno Sacristán (1988) y de Edelstein (1996), entendemos que lo metodológico es una síntesis de opciones, como ya mencionamos. Nos oponemos, como lo hicimos antes, al modelo tecnicista e instrumental que propone un conjunto de métodos y de técnicas universalmente válidas, entre las que los docentes podemos escoger.

Por el contrario, acordamos con Edelstein (1996) y sostenemos que lo metodológico es una construcción singular que implica articular creativamente cómo enseñar, qué contenidos, a quiénes (sujetos estudiantes), con qué intenciones y en qué contexto. Ya a mediados de la década del '70, la autora comenzaba a discutir con la corriente técnica imperante, en un contexto adverso a sus formulaciones, poniendo en evidencia la aún hoy indispensable tensión entre forma y contenido para pensar lo metodológico (Edelstein y Rodríguez, 1974).

Por último, aunque no menos importante, debemos mencionar el marco referencial. Este componente básico de la programación acompaña todas las decisiones precedentes. En el marco de la perspectiva procesual-práctica en la que nos asentamos para entender la programación, el proceso de diseño es recursivo por lo que los componentes se diseñan conjuntamente, yendo y viniendo de uno a otro, hasta que el conjunto adquiere coherencia (Cols, 2004). También aquí nos distanciamos de una perspectiva técnica o racional que propone un diseño lineal.

Tomando los aportes de Coscarelli, Bonelli y Hernando (2002), podemos sintetizar que el marco referencial articula los fundamentos que dan direccionalidad al proyecto en la identificación, caracterización e intervención en los problemas centrales de la realidad en la que se actúa. El marco referencial combina de manera compleja el par “posicionamiento y escenario”, es decir, cómo nos posicionamos –teórica, política, ideológica y epistemológicamente– en el escenario educativo en el que actuamos diariamente los docentes.

También Steiman (2012) habla de marco referencial para dar cuenta de la fundamentación y de la presentación de una propuesta formativa. En este caso, el autor incluye cuatro sub marcos, a saber: epistemológico –que da cuenta del posicionamiento teórico-epistemológico relativo a la asignatura que se enseña–, curricular –relativo a la ubicación de la materia en el plan de estudios, lo que Zabalza (1987) definía como “mentalidad curricular”–, didáctico –referido a la concepción de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta– e institucional –enmarcando la propuesta en la institución de la cual forma parte.

La importancia de la programación de la enseñanza

Consideramos que en el desarrollo precedente encontramos elementos de peso como para responder a la siguiente pregunta: ¿por qué programar la enseñanza? ¿Qué importancia tiene la programación de la enseñanza más allá del requerimiento burocrático que se nos exige a los docentes cuando trabajamos en instituciones del sistema educativo?

Como desarrollamos previamente, la enseñanza es una actividad intencional en la que un sujeto –docente– posee un conocimiento y pretende transmitirlo a otro sujeto –estudiante–, de manera tal que al finalizar el proceso ambos compartan ese contenido. Así definida, la enseñanza demanda una cierta previsión de acciones para el alcance de las intencionalidades formativas propuestas. En este sentido, sostenemos la relevancia que la programación adquiere para la enseñanza y teniendo en cuenta que el ser docente se define prioritariamente por llevar adelante las prácticas de enseñanza, la programación se torna un contenido central de la formación de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio.

Si bien planificar bien no resuelve la totalidad de la enseñanza, como ingenuamente algunos pretenderían, sí consideramos que es una parte esencial de las prácticas de la enseñanza. Además, la programación permite incluir todo el proceso decisional por el que atraviesa el docente cuando anticipa la enseñanza, por lo que es un constructo potencial para estudiar el quehacer del docente.

Referencias

- Alves de Mattos, L. (1974). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz. 1973.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). “Enfoque tecnológico del curriculum”. En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.79-109). Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barco, S. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". En: *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, N° 12, (pp. 7-23).
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Blanco García, N. (1994). "Las intenciones educativas". En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords.). *Op. Cit.* (pp. 205-231).
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Camilloni, A. (2007a). "El sujeto del discurso didáctico". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 61-70).
- Camilloni, A. (2007b). "Los profesores y el saber didáctico". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op.cit.* (pp.41-60).
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Coscarelli, M. R.; Bonelli, V. y Hernando, G. (2002). *Acerca de los proyectos educativos: elementos para su elaboración*. Módulo de la cátedra "Diseño y Planeamiento del Curriculum", Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vita, G. et al. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. y Rodríguez Ousset, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, (Año IV, N° 12), pp. 21-33.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, J. (1995). "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular". En AAVV *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. (Vol. II, pp. 245-272). España: Fundación Paideia; Morata.
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). "Curriculum policy". En: Jackson, P. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 185-215). Nueva York: Macmillan.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010a). "Didáctica general". *Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod)* Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). "Programación de la enseñanza". *Material de trabajo para docentes. Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires* Mimeo. Recuperado de http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Feldman.rtf
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Buenos Aires: REI.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Ámbitos de diseño". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 1968.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1986.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid, Guadarrama. 1937.
- Picco, S. (2015): "¿Cuál es el sentido de la programación de la enseñanza en la educación actual?". En: *Perspectivas*, Revista de Gestión Educativa, Buenos Aires, Argentina. Año VI, N° 7, pp.25-31. I.S.S.N. N° 1669-0176.
- Popham, W. J. y Baker, E. L. (1977). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. 1970.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. No. I. Buenos Aires: Galerna.

- Salinas Fernández, D. (1997). "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". En: Poggi, M. (Comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo. 1973.
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1981.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2008). "El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio". En: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel. 1949.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 4

La programación como objeto de aprendizaje en la formación docente

Gabriela Hoz

Introducción

La organización de la enseñanza ha recibido a lo largo de su historia diferentes nomenclaturas. Programación, planificación, diseño metodológico... todas ellas preocupadas por la necesidad de “dar concreción a las intenciones pedagógicas que el curriculum prescripto plantea, adecuarlas a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo escolar y posibilite su supervisión” (Cols, 2004: 3).

En el año 2009, la Dirección Provincial de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires comunica un documento realizado a partir de un relevamiento y análisis de experiencias de planificación institucional y didáctica en establecimientos de diferentes niveles del sistema educativo. El equipo de trabajo de la Dirección Provincial de Planeamiento revisó el modo de planificar¹ que se instaló en las escuelas encontrando que, en muchos casos, se generaron procesos de gestión democráticos y participativos pero que, en otras oportunidades, se burocratizó la planificación convirtiéndose exclusivamente en una instancia formal a cumplir. Esta última forma de concebirla, la desdibujó como una potente estrategia de construcción colectiva de la comunidad docente (De Vita *et. al.*, 2009).

Las diversas conceptualizaciones sobre la programación, especialmente aquéllas de índole institucional, atraviesan los niveles educativos. El debate sobre el sentido y las formas de programar es abordado por gran número de autores y sus diversas posturas involucran cuestiones políticas, valorativas y técnicas.

En la formación docente este debate se mantiene vigente generando *riesgos de reduccionismo* o de *aplicacionismo* que, de no ser abordados didácticamente, el estudiante –futuro docente– deberá sortear ¿Cómo concibe la programación quien deberá enseñar? ¿Cómo aprende sobre ella? ¿Cómo se la enseña? En este capítulo comentaremos los resultados de una investigación realizada en el Profesorado de Educación Inicial de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la localidad de La Plata con el propósito de dar cuenta de cómo las ambigüedades o contradicciones respecto de la concepción de programación imponen valoraciones en los docentes en formación. La investigación mencionada analiza encuestas, entrevistas

¹ El documento producido por la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo de la Provincia de Buenos Aires hace referencia a la planificación mientras que las autoras de referencia mencionan al concepto como programación de la enseñanza. Consideramos que en ambos casos las concepciones poseen el mismo marco teórico por lo cual se tomarán como sinónimos las palabras planificación y programación.

tas y documentos elaborados por los estudiantes, indagando cuáles son sus concepciones acerca de la programación, qué propósito cumple en la tarea docente y cómo llegaron a construir estas ideas.

La programación como marco teórico

La enseñanza es la actividad principal que carga de sentido la tarea de programar. Al ser una acción intencional por parte de quien enseña, implica siempre un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento (Cols, 2007). Si, además, entendemos que enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares, proveer de información necesaria para favorecer el avance de los alumnos en la reconstrucción de esos contenidos; orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido, promover que los alumnos se planteen nuevos problemas fuera de la institución escolar (Lerner, 1996), comprenderemos que no podríamos pensar la enseñanza como una actividad natural y espontánea.

Las decisiones que toma un docente al momento de programar forman parte de un complejo proceso de pensamiento en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas, acerca del *currículum* y el contenido, acerca de los logros alcanzados y obstáculos enfrentados, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etc. A su vez, cuando se programa, generalmente, se lo hace en el marco de un equipo de trabajo lo cual también requiere de deliberación y construcción de consensos entre pares. Entonces, los aspectos didácticos no se relacionan únicamente con la situación áulica, sino que también se trata de las decisiones y actuaciones relativas a instancias preactivas, interactivas y postactivas (Jackson, 1968; citado en Basabe y Cols, 2007). Consideramos, entonces, a la programación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer las instituciones a través de reflexionar y anticipar las acciones a realizar².

La búsqueda de distanciamiento de las perspectivas tecnocráticas en educación, ha dejado una mirada de sospecha sobre los aspectos técnicos de la enseñanza. Sin embargo, consideramos que pueden y deben resignificarse desde otros posicionamientos pedagógico-didácticos. Es necesario volver a mirar lo metodológico desde una mirada crítica e integral acerca de los procesos de reflexividad, que en muchos casos han quedado circunscriptos a la fase post activa de la enseñanza.

Pensar en lo metodológico implica pensar en una construcción relativa y no absoluta realizada por el profesor a partir de la estructura conceptual de la disciplina y de la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden. Es de carácter singular por estar generada desde un objeto y desde determinados sujetos en contextos particulares –aula, institución, sociedad, cultura. Lo metodológico responde a una forma particular del docente de posicionarse frente a una situación de enseñanza, reflejando a través de ella las perspectivas que adopta frente a su objeto de enseñanza y frente al

² Estas concepciones sobre la programación de la enseñanza están en coherencia con los desarrollos del capítulo precedente.

aprendizaje de sus alumnos, así como también una posición en relación a la ciencia, la cultura, la sociedad (Edelstein, 1996). Expresa una síntesis de opciones referidas tanto a las estrategias metodológicas como a las decisiones que se toman en relación a cada una de las dimensiones de los elementos de un modelo didáctico (Gimeno Sacristán, 1988).

Desde estas consideraciones adquieren especial relevancia los *modos en que se enseñe* una práctica tan compleja como la programación, entendida como fase de la enseñanza.

El Diseño Curricular de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (2008) menciona la importancia de planificar a lo largo de todo su desarrollo y a través de la inclusión de este tema como contenido de enseñanza en todo el proceso formativo. Sin embargo, los estudiantes de los ISFD –y de otros espacios de formación docente– se enfrentan al problema de programar cuando, simultáneamente, tienen que ejercer sus prácticas en terreno, resolver el desafío de producir una programación con herramientas teóricas, ingresar a instituciones educativas con una cultura institucional particular, negociar los contenidos de enseñanza con los docentes responsables de las aulas, pensar la organización de sus clases en función de dichos contenidos (realizar el recorte específico en función de los alumnos, pensar los propósitos, la secuencia de clases, la evaluación, el agrupamiento de los niños, seleccionar los recursos materiales que se utilizarán), trabajar en aulas superpobladas de estudiantes de diversas condiciones socioculturales y, como si fuera poco, acreditar sus prácticas de campo como una materia más en su proceso de formación. En todo este complejo contexto, las programaciones suelen perderse de vista como herramientas de trabajo e instrumentos de reflexión acerca de la práctica y pueden pasar a considerarse un pedido exclusivo del Profesor del Espacio de Prácticas.

En el rastreo bibliográfico hemos encontrado gran cantidad de referencias a la construcción de categorías teóricas respecto de la programación, sus componentes –sobre todo el contenido y la evaluación–, su vinculación con las distintas corrientes didácticas, etc. La investigación y experiencias sobre la fase postactiva de la enseñanza, con énfasis especial sobre la reflexividad en la enseñanza, han dado lugar a numerosas producciones locales e internacionales. Pero en muy pocos casos se han encontrado sistematizaciones en las cuales el proceso de aprendizaje de la programación de la enseñanza sea objeto de estudio ¿Qué problemas enfrenta el sujeto cuando tiene que aprender a programar? ¿Qué resistencias ofrece el objeto? ¿Qué dificultades presenta el medio?

En efecto, la bibliografía de referencia (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Diker y Terigi, 1997; Davini, Alliaud y Vezub, 2002; Edelstein, 2003; De Vita *et. al.*, 2009; Feldman, 2010), indica algunos problemas que los docentes en ejercicio poseen al momento de programar la enseñanza. En pocas oportunidades se la considera como momento preactivo de la enseñanza –es decir parte de ella–; y con menor frecuencia aún se la considera un instrumento de trabajo y reflexión de la propia práctica o una herramienta de comunicación y de debate institucional. A su vez, la experiencia en capacitaciones en servicio nos muestra que, en gran cantidad de casos, los docentes consideran que la programación es un requerimiento institucional carente de sentido para optimizar la práctica de enseñanza. Nos preguntamos, entonces, estos sentidos ¿se inician en la formación inicial? ¿Se constituyen en las prácticas profesionales, es decir, en el proceso de socialización profesional? ¿Qué cuestiones conducen a que un docente no valore la programación como un momento indispensable para el ejercicio profesional?

La programación como objeto de investigación

La investigación³ se radicó en un ISFD de la ciudad de La Plata en el cual se dictan diversas carreras docentes, entre ellas, el Profesorado de Educación Inicial que posee la matrícula más amplia del instituto contando con varias divisiones. En el año 2012 la carrera contaba con 640 alumnos regulares distribuidos en cuatro divisiones para 1er año, 2do año y 3er año, y dos divisiones de 4to año.

Planteamos como principal objetivo analizar los procesos de aprendizaje, entendidos como transformaciones de los conocimientos, de alumnos avanzados del Profesorado de Nivel Inicial de un ISFD de la ciudad de La Plata de la Provincia de Buenos Aires. A partir de observaciones realizadas acerca del uso y funcionamiento de las programaciones en la docencia en sí misma y en la formación en el instituto mencionado, se identificó un problema vinculado a que la programación de la enseñanza en el nivel del aula y de la institución durante el último tramo de la formación inicial *no es considerada un objeto de enseñanza y de aprendizaje* sino que se la conceptualiza como una mera cuestión de formato o requerimiento institucional vaciándola, de este modo, de contenido en sí misma. Así, observamos que las programaciones se visualizan claramente como herramientas de trabajo docente pero se desdibuja su función reflexiva y epistémica respecto de la enseñanza.

El objeto de análisis de la investigación consistió en identificar las conceptualizaciones que los estudiantes poseían sobre la programación de la enseñanza en el nivel del aula y de la institución y las funciones que le atribuían a la misma. Nos propusimos *explorar el proceso de adquisición de conocimientos didácticos en estudiantes* del Profesorado de Educación Inicial, específicamente, sobre la *programación como objeto de enseñanza y de aprendizaje* en la formación docente inicial.

Para ello comparamos dos grupos de alumnos avanzados (3er y 4to. año) del Profesorado de Nivel Inicial. Uno de los grupos había tenido una experiencia previa y sistemática de programación en el 2do año de su formación. Es decir, como estudiantes, el primer grupo había atravesado instancias previas de programación como objeto de enseñanza de una materia de 2do año⁴ de la carrera. De aquí en adelante denominamos a este grupo, Grupo A. El otro grupo, que hemos denominado Grupo B, no poseía esta práctica o no había sido objeto de enseñanza específico⁵, había vivenciado experiencias de planificación asistemáticas y con el único propósito de objetivar los contenidos referenciales de las didácticas específicas y se enfrentaron a la experiencia de planificar por primera vez y revisar sus planificaciones en 3er año al momento de realizar sus Prácticas en Terreno.

³ La investigación se titula "La planificación como objeto de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente". Proyecto 1061. Convocatoria 2010. Programa "Conocer para incidir en los aprendizajes escolares". Instituto Nacional de Formación Docente (Hoz, *et. al.*, 2011).

⁴ La carrera Profesorado de Educación Inicial propone en su Diseño Curricular la materia Prácticas en Terreno desde el 1er año de estudio, sin embargo, los primeros años el contenido de trabajo en torno a estas prácticas se vincula al análisis institucional, no de aula. Las Prácticas en Terreno con experiencia de "residencia docente" se realizan por primera vez en 3er año (con una instancia breve de 1-2 semana/s) y, finalmente, en 4to año cuando realizan las residencias extensivas.

⁵ En numerosos casos, las didácticas específicas ("Didáctica de la Matemática", "Didáctica de las Ciencias Sociales", "Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura", "Didáctica de las Ciencias Naturales") solicitan a los alumnos planificar sus clases como ejemplos de abordajes posibles de los contenidos específicos sin realizar devoluciones conceptuales respecto de la planificación en sí misma.

Tabla 1: Comparativa de grupos poblacionales de la investigación

	Grupo A	Grupo B
Año de cursada actual (al momento de la investigación)	3er y 4to año	3er y 4to año
Propuestas didácticas realizadas previamente en la formación inicial (2do año)	Propuestas de clase solicitadas por las materias vinculadas a las didácticas específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Naturales).	Propuestas de clase solicitadas por las materias vinculadas a las didácticas específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Naturales).
	Propuestas de clase vinculadas al estudio de la programación.	
	Instancias de devolución y revisión de las programaciones realizadas.	
	Análisis comparativos de programaciones de terceros.	
Datos recolectados	Encuestas (38 en total).	Encuestas (36 en total).
	Entrevistas a parejas/tríos (5 en total).	Entrevistas a parejas/tríos (7 en total).
	Programaciones realizadas en 3er y 4to año (25 en total).	Programaciones realizadas en 3er y 4to año (18 en total).

Durante el transcurso del 2do año de formación ambos grupos compartieron instancias formativas con excepción de que sólo uno de ellos (Grupo A) participó de situaciones de enseñanza de la planificación como objeto de estudio, reflexión y debate colectivo.

Los supuestos que guiaban esta indagación se vinculaban a la concepción de enseñanza mencionada anteriormente (Lerner, 1996) y a la concepción de aprendizaje que la misma adhiere, es decir, a la idea de que el aprendizaje de cualquier objeto de estudio requiere de múltiples y sistemáticas instancias de trabajo reflexivo con el objeto de conocimiento –la programación en este caso. Es decir, nos resultaba esperable que quienes poseían experiencia en prácticas de programación, desarrollada a través de apoyos académicos específicos y sistemáticos, estén en mejores condiciones de resolver los desafíos que supone diseñar una propuesta de enseñanza y asumir concepciones positivas sobre las funciones de la programación. Por esto, en la investigación, nos preguntábamos en qué consisten estas experiencias, de qué manera se articulan con la formación y qué saberes podría aportar su análisis para el conocimiento del proceso formativo y la enseñanza de la programación.

La programación como objeto de enseñanza

Asumir que el aprendizaje se realiza a través de aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento requiere diseñar una propuesta de enseñanza que permita esas diferentes aproximaciones con desafíos cada vez más ajustados a los nuevos saberes de los estudiantes.

Todos los estudiantes que formaron parte de la muestra de la investigación habían cursado en 2do año de la carrera las materias “Didáctica y Currículum”, “Didáctica de las Ciencias Sociales”, “Didáctica de las Ciencias Naturales”, “Didáctica de la Matemática” y “Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la literatura”. Ambos grupos (grupo A y grupo B) habían realizado trabajos prácticos como instancias de acreditación de las didácticas específicas que consistían en programar una clase en la que se diseñaba una propuesta de trabajo de aula con niños en torno a un contenido específico.

La diferencia entre el grupo A y el grupo B radicaba en la propuesta formativa de la materia “Didáctica y Currículum”. Aquellos estudiantes que pertenecían al grupo A abordaban los contenidos curriculares a través del análisis de programaciones de terceros (otros docentes en ejercicio) y de la tarea de programar una secuencia didáctica en torno a un contenido curricular no trabajado en las didácticas específicas (el juego de construcción y el juego de reglas) que requería de varias instancias de revisión y devolución por parte del profesor de la materia. Estas tareas se entrelazaban con la lectura y análisis teórico-conceptual respecto a la programación, sus componentes y funciones.

El grupo B estudiaba los mismos contenidos curriculares propuestos para la materia con un abordaje exclusivamente teórico. Realizaban lecturas de materiales bibliográficos y analizaban las concepciones de programación, sus componentes y funciones sin vivenciar la práctica de programar.

De este modo, aunque para todos los estudiantes la programación había sido objeto de enseñanza, la propuesta formativa resultaba diferenciada en la práctica de programar.

La programación como objeto de aprendizaje

En la investigación realizada nos preguntábamos ¿cómo aprenden los estudiantes a programar la enseñanza? ¿Qué experiencias formativas deben atravesar en la formación docente? ¿Cuáles de ellas les permiten profundizar en la conceptualización de la programación?

Para explorar posibles respuestas a estas inquietudes administramos encuestas individuales, entrevistas a parejas o tríos de estudiantes y analizamos programaciones producidas por ellos para las Prácticas en Terreno de 3er y 4to año.

Toda la información relevada nos permitió, luego de sucesivas lecturas y categorizaciones de lo hallado, identificar variadas concepciones de programación de parte de los sujetos de la muestra, futuros docentes en formación.

Expondremos algunos de los resultados alcanzados con las encuestas y entrevistas ya que ellas nos permiten acceder a la voz de los sujetos, a sus valoraciones y apreciaciones, a las

diferentes concepciones sobre programación pero también sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de este objeto de estudio.

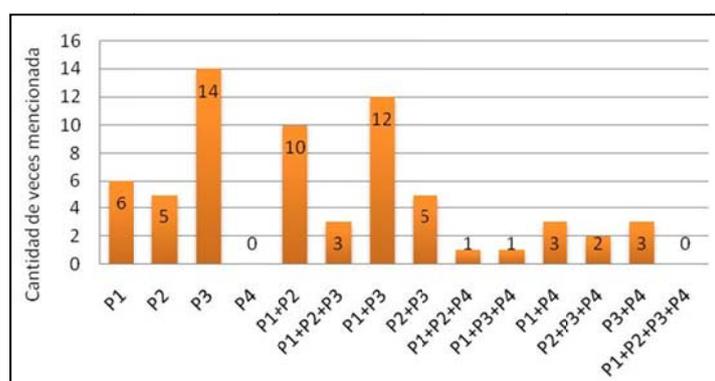
“La programación es...”

Algunas de las primeras ideas a las que arribamos son:

- La mayoría de los alumnos considera que la programación es una herramienta útil para el docente en cuanto a la organización de la tarea.
- Se menciona en repetidas oportunidades su función de guía para la práctica áulica.
- Gran parte de los alumnos define la programación como un documento en el cual se plasman los objetivos y contenidos de enseñanza, las actividades con las que se van a desarrollar los mismos y los recursos que se necesitaran. En pocas oportunidades aparece la evaluación como un elemento incluido en la programación.
- En pocos casos aparece la programación como herramienta de reflexión profesional y comunicación con otros. Algunos encuestados mencionan que es una forma de “pensar” la enseñanza.

El análisis y categorización de las encuestas permitió identificar cuatro maneras de hacer referencia a la concepción de programación (P): 1) como una *herramienta* para o del docente, en un 32%; 2) como una *guía para práctica* en el aula, en un 23%; 3) como la *organización de distintos elementos* (contenidos, actividades, objetivos, recursos), en un 36% y 4) como una *herramienta de comunicación institucional y de reflexión docente*, en un 9%. Estas cuatro categorías respecto de la programación no se encontraban aisladas sino que, en la mayoría de los casos, se combinaban entre sí generando concepciones más amplias que las categorías en sí mismas.

Tabla 2: Concepciones de programación y sus combinaciones



Hemos hallado en el análisis de las encuestas que no existen grandes contrastes entre las primeras tres categorías. Sin embargo, se encuentra una diferencia más marcada respecto de la última ya que de una totalidad de 65 encuestas, solo 10 casos mencionan a la reflexión y la comunicación como una de las funciones de la programación. Esto nos condujo a esbozar un supuesto preliminar: los alumnos establecen una íntima *relación entre la programación y la*

práctica de aula por considerarla una herramienta o una guía de acción que organiza las actividades y contenidos. En tanto que en escasas oportunidades se la conceptualiza como un proceso reflexivo del docente para la realización de la práctica.

Existen diversos datos que se destacaron del resto y nos resultan interesantes de mencionar. Mientras que un poco más de la mitad de las respuestas concentra las categorías *organización de componentes* (P3), *herramienta del docente y guía para la práctica* (P1+P2) y *herramienta del docente que organiza distintos componentes* (P1+P3), no se encuentra ningún caso en el que la planificación sea considerada sólo *herramienta de comunicación y reflexión* (P4) sino que en todos los casos se la vincula con alguna de las demás categorías. Tampoco encontramos alguna concepción en la que las cuatro categorías se coordinen entre sí.

Entendemos que estas conceptualizaciones los estudiantes encuestados las llegan a construir a través de diversos procesos formativos: lectura de materiales bibliográficos, comentarios de los profesores de los distintos espacios curriculares de la formación inicial, devoluciones de los mismos, análisis de documentos institucionales de las instituciones que observan en las Prácticas en Terreno, comentarios formales e informales con los docentes que observan, producción y revisión de sus propias planificaciones para las Residencias, entre otros. Podríamos decir, a través de lo expresado en las encuestas, que aún cuando la programación fue objeto de enseñanza sistemática y reflexiva, los alumnos elaboran una concepción de la misma ligada a lo pragmático, al hacer. Es decir, no conciben la programación como un espacio transicional entre la reflexión y la acción (Jackson, 1968; citado en Cols, 2004: 5) sino que la visualizan como una articulación de intenciones y condiciones particulares de la tarea. Las funciones de justificación, análisis y legitimación, y las de representación y comunicación pública de las intenciones y decisiones pedagógicas mencionadas por Cols (2004), quedarían relegadas e incluso desvalorizadas en la formación inicial. Aun cuando dichas funciones han sido objeto de enseñanza y reflexión en la formación, valoradas por los futuros docentes, cuando los estudiantes se distancian del proceso formativo y se involucran en la práctica profesional (luego del desarrollo de las Prácticas en Terreno de 3ero y de 4to) la función que se destaca para el diseño del proceso de enseñanza es la de regulación y orientación de la acción, en la medida en que la programación ha permitido reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea (Cols, 2004).

Sin embargo, se encontraron –en escasa proporción– respuestas como la que exponemos a continuación que articulan claramente las tres funcionadas antes mencionadas.

La planificación es la manera de organizar el trabajo que vamos a realizar en la clase, no solo la manera de organizarlo, sino también de comunicar y reflexionar acerca de los motivos por los cuales elegimos hacer lo que hacemos y no otra cosa, o por qué de ésta u otra manera. Es una herramienta de organizar y reflexionar sobre lo hecho (ENC, a9, grupo A)⁶.

⁶ La abreviatura “ENC” significa “encuesta” y más adelante la abreviatura “ENT” significa “entrevista”. Ambas forman parte de la codificación de los datos, propia del proceso de sistematización y análisis, utilizada para mantener el anonimato de los sujetos que participaron de la investigación.

Es interesante rescatar que las conceptualizaciones que incluían las tres funciones mencionadas por Cols (2004) pertenecen a estudiantes que formaban parte del grupo A.

Por otro lado, en las diversas lecturas de las encuestas, encontramos que los alumnos mencionaban ciertos aspectos referidos a la modificación o no de sus programaciones luego de sus Prácticas. Estas explicitaciones nos resultaron interesantes ya que la posibilidad de volver sobre la programación en una instancia posterior a la práctica –el momento postactivo– es parte de ella. Algunos de los resultados encontrados son:

- De la totalidad de respuestas obtenidas, la mitad indican que no modificarían su planificación inicial pues la clase resultó adecuada.
- Gran parte de los encuestados mencionan que no tuvieron que rehacer su planificación durante su Residencia sino sólo cambiar algunas pocas cosas, como el tiempo y alguna actividad.
- Solo 3 de un N= 74 mencionan el momento postactivo de la planificación en el cual se evalúa lo realizado.

Estos datos parecerían indicar que los estudiantes no consideran que la modificación de la programación implicaría cierta reflexión acerca de lo realizado y, por ende, de las condiciones didácticas generadas en torno a esa clase. Aun cuando la clase haya resultado adecuada, la instancia de evaluación postactiva favorece la reflexión respecto a las previsiones realizadas y los hechos reales, lo que generalmente provoca transformaciones en los documentos (que aunque mínimas, son decisiones didácticas). Gran parte de las encuestas afirma que no tuvieron que rehacerla sino sólo cambiar algunas cosas, como “el tiempo y alguna actividad”. Esto parecería indicar que “las partes” de la programación no son vistas como *variables didácticas* en las que la reformulación de alguna de ellas genera una transformación en los contenidos o los propósitos o el sentido de la clase.

La programación implica la toma de decisiones, permite prever acciones, tareas, situaciones. Implica, reflexión, intercambios, construcción colectiva. Así entendida, no es una estructura cerrada que no admite modificaciones y adecuaciones necesarias en función de metas educativas. Repensar la programación como modo de diseñar situaciones de enseñanza, mejora la calidad de las prácticas de los estudiantes. Consideramos que necesitamos recuperar la actividad del planeamiento desde una concepción del hecho educativo fundamentalmente ética y política. Entendemos al proceso de reflexión como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos (Sanjurjo, 2009).

¿Por qué sucede esto? ¿Por qué los estudiantes valoran las tres funciones de la programación en el proceso de formación y las “olvidan” en las prácticas profesionales? ¿Qué factor/es se relaciona/n con esa “pérdida”?

Encontramos en las entrevistas una explicación al respecto vinculada a las contradicciones que los estudiantes viven en su formación. Comentaremos algunas de las interpretaciones que hemos realizado de las diversas significaciones que los estudiantes le otorgan

a la programación, como las necesidades y dificultades observadas durante el transcurso de su trayecto formativo.

En primer lugar haremos referencia a las diversas concepciones de programación que los entrevistados comentan.

La programación es una herramienta indispensable...

Para organizar las situaciones de enseñanza, para el día a día en el aula. En el siguiente fragmento de entrevista podemos analizar cómo los entrevistados afirman, de diversas maneras, que el diseño de situaciones de enseñanza es una tarea previa y un paso ineludible como organizador de la acción didáctica.

Planificar es una manera de ordenarse, de organizarse la tarea que vas a llevar a cabo. Primero se realiza un diagnóstico del grupo, como dijo mi compañera, y en base al diagnóstico, en base a los niños te basas en los contenidos, objetivos que vos querés lograr para dejarles alguna enseñanza a los niños. Y la forma de organizarse porque si no tenés eso no sabes de dónde agarrarte, es una herramienta (ENT, a3, grupo B).

Este concepto de *herramienta útil para la práctica* aparece de manera recurrente en las distintas entrevistas (al igual que en las encuestas). Suponemos que esto se vincula a significaciones acerca de lo que la enseñanza requiere: análisis del contexto y anticipación de lo posible de realizar en dicho contexto.

En varias oportunidades los entrevistados manifiestan incomodidad respecto a cierto vaciamiento de situaciones de enseñanza en las instituciones observadas en sus Prácticas y atribuyen estas consideraciones a la falta de programación por parte de las docentes. De este modo, podríamos afirmar que aparece un claro posicionamiento contra el espontaneísmo o la improvisación como estrategia de trabajo lo cual podría indicar una valoración del rol docente desde una perspectiva profesional y de la programación como requisito indispensable para la “buena enseñanza”.

Programar es una tarea técnica...

La cual es reducida al formato que les resulta más sencillo para su elaboración. Esto se puede observar en el siguiente fragmento de entrevista:

A1: Veníamos acostumbrados a las planificaciones del año pasado⁷ y este año implementamos el cuadrito, nos resultó mucho más fácil, yo planifiqué con XX, nos enroscábamos un montón en citar y en poner y sacar cosas y este año con el cuadrito se nos facilitó un montón, más que nada en la explicación.

Entrevistador: ¿El cuadrito qué vendría hacer?

A1: Evaluación, contenido...

A2: Es lo mismo pero más sintético.

⁷ Se refiere a las planificaciones realizadas durante 2º año, en la cual no sólo consideraban los elementos de la planificación, sino también diseñaban los agrupamientos de los niños, los espacios en los que se realizarían las actividades, las consignas que se les darían, etc.

A1: No tenés que explicar qué vas hacer punto por punto, por ejemplo ahora vamos a ponernos en ronda, después vamos a repartir los materiales. Eso me costaba un montón, porque teníamos que detallar todo.

A2: Este tipo de planificaciones se utiliza más en Maternal, no tanto en Infantes.

A3: En infantes fue más puntual, en el sentido de decir, bueno la actividad es por ejemplo armar un D.N.I. y pones armar un D.N.I.

Entrevistador: ¿Pero cómo?

A3: No detallás. (ENT, a3, grupo A).

Considerando que la programación se vincula estrechamente con la realidad educativa y las prácticas de enseñanza, podríamos pensar que estos alumnos desconocen que “el camino que se adopte en cuanto al diseño, las decisiones sobre qué hacer con los diversos elementos – cómo abordarlos, seleccionarlos y jerarquizarlos– no se toman solamente con criterios técnicos. Las decisiones derivan también de razones políticas, éticas y personales” (Gvirtz y Palamidesi, 1998: 177). La programación es un *organizador de la acción didáctica* en el aula y, por lo tanto, es completamente necesaria de realizar de alguna manera; sin embargo, percibirla como una cuestión meramente técnica, aséptica y desprovista de valor implica deshacerse de la responsabilidad que conlleva respecto a las *opciones políticas y pedagógicas* que dan cuenta de la adhesión a determinado modelo didáctico en concordancia con una determinada teoría curricular (Candia, 2011), con una determinada concepción de niño, con una concepción de enseñanza y otra de aprendizaje.

El formato que adquiere la programación se relaciona estrechamente con la concepción que el sujeto-docente tenga de ella y de sus funciones. Los entrevistados hacen referencia a la programación de la enseñanza con un formato de cuadro y mencionan que “no detallás” y que “[les] facilitó un montón, más que nada en la explicación [que no tienen que hacer]” (ENT, a3, grupo A). Esos comentarios resaltan la función de regulación y orientación de la acción, el cuadro permite reducir la incertidumbre y otorga un marco de acción general para la enseñanza. Sin embargo, el cuadro es un tipo de texto que requiere de una explicación que lo acompañe para ser comprendido por otro sujeto que no sea el productor. Es decir, el formato “programación en cuadro” no cumple con las otras dos funciones mencionadas por Cols (2004): no permite la justificación, el análisis y la legitimación de la enseñanza, y tampoco habilita a la comunicación pública de las intenciones y decisiones pedagógicas ya que requiere de un intérprete del formato.

En la formación docente suele considerarse abiertamente que no es relevante el formato que adquiera la programación ya que eso está ligado al estilo de cada docente. Este precepto se comunica habitualmente en las aulas de formación docente, tanto en la formación inicial como continua. Sin embargo, los formatos están enlazados con los sentidos y con los contenidos a comunicar. Como hemos mencionado, ciertos formatos de programación desvalorizan funciones relevantes de la programación, funciones que son imprescindibles para la comunidad profesional docente.

Programar es un trámite administrativo...

Una instancia burocrática o un instrumento de control que deben presentar a los profesores para corregir, visar, firmar y aprobar asegurando así el inicio de sus Prácticas en las aulas.

Así, en el siguiente fragmento podemos ver que el entrevistado toma la programación como una carga burocrática y antieconómica que responde a necesidades de otro (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

A2: [...] yo tenía la idea de que la planificación te organiza a la hora de dar clases, bah, tengo esa idea de la planificación como una organización del docente; y no lo pude ver así porque la hice para la profesora y para dejar cómoda a la maestra. Me preocupó más eso que realmente sea un apoyo para mí a la hora de practicar o estar frente a los chicos. Dije bueno listo la maestra no me apoya, la profesora de Campo de la Práctica no estaba nunca porque no podía, lo poco que pude hablar con ella era medio aislado entonces tuve que resolver como les gusta y chau. No lo pude disfrutar como para que me sirva para la práctica. [...]

A2: Lo que yo siento y que escucho hablar a mis compañeras y lo que me pasó a mí es que uno termina haciendo las cosas para el otro, como le gusta al profesor. A esta altura a mí me parece que es súper pobre pensar que hago para el otro...

Entrevistador: ¿Tus cosas o las planificaciones terminan siendo para el otro?

A2: Las planificaciones y la organización. Por un lado nos enseñan que la planificación es un apoyo que vos tenés y una organización para la práctica y resulta que después la hago para que me la miren y me la firmen. (ENT, a3, grupo B).

La programación para esta estudiante es concebida como un mecanismo de control y de poder. No tiene el propósito de permitir la reflexión para mejorar la enseñanza, sino sólo se propone satisfacer las expectativas de otro. Consideramos que aquí se aborda una problemática específica de las programaciones en el Campo de la Práctica ya que los estudiantes viven una “doble identidad”, ser alumno pero, por momentos, ser docente aunque sin la autonomía y el poder de decisión real de un docente. Ésta es la situación de pasaje y de todo practicante, que se mueve en una doble inscripción institucional e identitaria (Edelstein y Coria, 1995). Esta tensión entre la “pretensión de libertad” para hacer sus prácticas y la imposibilidad real de elegir qué dar, cómo hacerlo, en qué secuencia... dificulta la objetivación de la programación como un instrumento de reflexión teórico y práctico.

La programación es una propuesta didáctica flexible...

Con posibilidades de contemplar alternativas, estrategias que atiendan a la creatividad y a las necesidades particulares de los alumnos, evitando caer en prácticas estereotipadas.

No, yo creo que con la planificación nos animamos a más y si no sale podemos hacer otra cosa, porque bien sabemos que la planificación es flexible y se puede modificar. Pero muchas veces las docentes de sala nos frenaban en las modificaciones de las planificaciones. Si no hubiéramos planificado es como si estuviéramos trabajando sobre la nada, sin ninguna base (ENT, a1, grupo A).

Entrevistador: Bien, y vos A2 ¿ya tenías idea de lo que era planificar?

A2: Sí, yo sé que es necesaria, y más por ahí yo que recién estoy arrancando y no es que tengo años de trabajar, realmente se necesita. Yo veo compañeras mías que la tienen mucho más clara, hay cosas que no las planifican porque las tienen pero por ahí uno que recién sale está bueno no perderte, a mí me encuentra la planificación, digamos me hace ir por acá, saber qué hacer.

A1: Sí, cuesta armarla pero después te sirve.

A2: Y todo el tiempo estás haciendo y todo el tiempo estás cambiando y por ahí acá se ve más cerrado pero todo el tiempo está en modificación (ENT, a3, grupo B).

En estos breves fragmentos, los entrevistados recuperan la concepción de que la programación es una herramienta indispensable para pensar la acción didáctica pero también le atribuyen otra característica. La programación debe ser flexible, debe estar en modificación permanente.

En este mismo sentido Nemirovsky toma la noción de “flexibilidad didáctica” en relación con la programación y advierte que “toda propuesta didáctica implica riesgos: uno de ellos es que se adopte con rigidez, con cierta *ortodoxia*” (1999: 56) y explica que

se exige del plan de trabajo una flexibilidad suficiente como para modificarse en función de las relaciones que los niños establezcan tanto entre los conocimientos que están construyendo como entre éstos y los que ya han construido, así como para abordar nuevos problemas que ellos planteen a partir de las nuevas relaciones que han establecido (Lerner y Palacios, citado en Nemirovsky, 1999: 57).

En el caso de la autora, la flexibilidad se conceptualiza en relación con la situación interactiva de la enseñanza y su indispensable adecuación a los aprendizajes de los alumnos, como parecen sugerir los entrevistados.

Es interesante mencionar una sutil diferencia entre ambos grupos de entrevistados. Si bien todos mencionan la necesaria flexibilidad de la programación, los entrevistados del grupo B hacen cierta valoración respecto de cómo fue enseñada en tanto objeto teórico de estudio. Así, A2 afirma “por ahí *acá se ve más cerrado* pero todo el tiempo está en modificación”, refiriendo a los modos en los que la programación fue enseñada en el proceso formativo, la programación como una guía de acción práctica con un formato rígido a cumplir en las instancias interactivas de enseñanza. Esta mención sobre “lo cerrado” que se observa en entrevistados pertenecientes al grupo B, no se hace presente en ninguna de las entrevistas del grupo A lo que nos conduce a pensar en la diferencia radica en los procesos de enseñanza atravesados por los entrevistados.

Programar es una práctica...

Que no es sencilla de aprender y, por lo tanto, debe ejercerse.

En los siguientes fragmentos podemos observar cómo los estudiantes entrevistados valoran la experiencia de programar y manifiestan la necesidad de tener mayores oportunidades de realizar esta práctica.

A1: Claro por eso pienso que está bueno empezar desde antes a trabajar con el Diseño, o sea que ya desde 1ero se fomente ya sea desde los Talleres o Áreas; porque así después ya lo tenés.

A2: Claro para que sea algo más cotidiano para nosotras, estar más familiarizadas.

A1: Porque vos decís compráelo en 1ero porque lo tenés que leer para 2do ¿y qué hacemos, lo leo y qué hago? Entonces estaría bueno que desde primero se empiece a dar pero desde lo que es planificación.

A2: Claro, porque de hecho lo compramos en 1ero año al Diseño pero nunca lo usamos.

A1: Nunca lo usamos en 1ero año, entonces por ahí ver esas cosas [...]

A1: Entonces ver por ahí estas cosas de que en 1er año. Yo no digo que no den teoría porque es importantísima, pero sí también reconocer que si hoy que estamos flojas en lo que es planificación creo que es porque hay un problema de arrastre, no es de ahora. [...]

A2: Si, yo estaba muy perdida más allá de toda la teoría que teníamos. Fue muy difícil y eso que fue una planificación grupal y una individual.

Entrevistador: ¿Creen que eso de haber practicado al menos dos veces antes, les sirvió o no les sirvió de nada?

A1: Rompió el hielo, me acercó al diseño, me sacó un poco los miedos. Pero me parece que nos faltó muchísimo, además nosotras empezamos tarde tendría que ser desde antes (ENT, a2, grupo A).

Si consideramos que la programación forma parte de una de las principales tareas del “ser docente” y asumimos que es una práctica social que se encuentra atravesada por múltiples variables –institucionales, situacionales, personales, etc. – es preciso establecer diversas y frecuentes oportunidades de acercamiento a dicha práctica durante el proceso de enseñanza.

En el fragmento anterior, los entrevistados ponen en relación la programación con el *currículum*. Es evidente que dichos vínculos han sido objeto de enseñanza explícita en su formación. Sin embargo, exponen que las experiencias que han vivido con el *currículum* jurisdiccional (Diseño Curricular) no son suficientes para su apropiación. Dejan entrever las íntimas relaciones que han podido establecer entre el *currículum* y la práctica de programar la enseñanza.

Los entrevistados, docentes en proceso de formación, resaltan la importancia de la teoría, reconocen la necesidad de establecer relaciones con el *currículum* y reflexionan sobre la necesidad de practicar la programación. Exponen con claridad la complejidad de la temática, la dificultad de apropiación y la necesidad de abordar estos objetos de conocimientos tan complejos con más frecuencia a lo largo de su formación.

Las voces de las estudiantes nos resultan necesarias para comprender los procesos de aprendizaje de este complejo objeto que requiere de procesos formativos que integren la dualidad teoría y práctica en sucesivas aproximaciones.

La programación como documento escrito

La investigación realizada contenía una instancia de análisis documental. Analizamos programaciones realizadas por estudiantes de ambos grupos, A y B, con el propósito de identificar formas de comunicación, estilos y funciones atribuidas a la programación, implícitas en los documentos.

Del análisis, podemos esbozar dos niveles de resultados que se vinculan con los resultados parciales de las encuestas.

La primera interpretación que realizamos de la lectura de la documentación relevada indica la relación entre la escritura de determinado texto y el posible lector de la misma, quien a su vez, cumple la función de evaluador del autor de dicho texto. Por ejemplo, un dato interesante de mencionar es que de la totalidad de planificaciones analizadas, sólo una explicita los destinatarios para los que está dirigido dicho diseño. Esto nos indica que estas producciones son elaboradas para un lector específico que ya conoce y supone ciertas cuestiones, por lo cual no es necesario explicitarlo.

En los procesos de enseñanza en la formación inicial, la programación se encuentra íntimamente ligada a la materia Prácticas en Terreno, por lo cual los sentidos que los estudiantes le otorgan a la misma se hallan imbricados con las valoraciones sobre el profesor a cargo del espacio y su estilo docente, con los sentidos comunicados por otros agentes institucionales, con la obligatoriedad de cumplir ciertos requisitos formales, con la necesidad de aprobación de la materia, con el ingreso a instituciones educativas diversas y sus valoraciones respecto a la programación, etc.

En gran parte de los documentos analizados se pierde el valor de comunicación de los mismos, la posibilidad de explicitar hipótesis de trabajo, de anticipar la práctica en función de determinados sujetos, de prever situaciones didácticas que favorezcan más los procesos de apropiación de los alumnos, etc. Es decir, podríamos pensar que la programación pierde buena parte de su sentido como práctica profesional en la imposibilidad de constituirse con autonomía deliberativa del futuro docente. Consideramos que estas representaciones de los estudiantes – futuros docentes– son construcciones alcanzadas en su proceso de formación a través de diversos procesos de enseñanza, que ubican al alumno en un lugar subordinado en relación con sus profesores.

El segundo aspecto relevante de este análisis documental se relaciona con el lugar que se le otorga a los componentes de la programación. Es así que hemos encontrado ciertos elementos fuertemente arraigados en las propuestas didácticas como las actividades, los contenidos, los recursos, la fundamentación, los propósitos y la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, en la mayoría de las programaciones no se incluye la evaluación de la enseñanza. Esto lo podemos poner en relación con lo mencionado por los estudiantes (en encuestas y entrevistas) respecto a la concepción de programación y su vinculación directa con el accionar cotidiano y situacional del aula. La ausencia de instancias de evaluación de la enseñanza como parte del diseño de una propuesta didáctica produce un riesgo de vacío en la toma de conciencia de la carga política, ética y personal en toda la producción docente y una ausencia de reflexión didáctica sobre la misma.

Estas valoraciones respecto de la programación sostienen un fuerte sentido atribuido a la función de regulación y orientación de la acción, mientras que –nuevamente– encontramos parciales o ausentes las otras dos funciones mencionadas por Cols (2004). En pocos documentos analizados la programación evidenciaba la justificación, el análisis y la legitimación de la enseñanza, y tampoco habilita a la comunicación pública de las intenciones y decisiones pedagógicas.

En síntesis

La investigación realizada nos deja evidencias de algunos aspectos que resultan observables para muchos profesionales de la formación docente. Para los sujetos en formación –futuros docentes– la programación es un objeto de estudio complejo de describir y conceptualizar.

Podríamos arriesgar ciertas aproximaciones de los estudiantes que van desde ideas de la programación ligadas a una estructura organizativa de distintos componentes con una función práctica, reguladora de la acción, a miradas más abarcativas y complejas que conciben a la programación como un entramado de decisiones, intenciones y situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se plasman (o se intentan plasmar) en un documento escrito de la mano de un profesional docente.

Asimismo, podemos suponer una de las dificultades agregadas a la programación. Además de ser un género discursivo específico con un formato propio, en el que el docente debe manejarse entre los límites de autonomía profesional y pertenencia institucional, la programación es un documento escrito. Una de las dificultades para su aprendizaje radica en la escritura en sí misma, la escritura como un conflicto. Éste es un aspecto relevante para la formación docente. Si reconocemos una dificultad en los procesos de escritura, se debería plantear la necesidad de generar más situaciones en las cuales los alumnos deban escribir este tipo de texto. De este modo, se podrían transformar las condiciones institucionales de producción de textos específicos y se les darían mayores oportunidades de aproximación al saber específico respecto de este objeto de conocimiento.

Al inicio del capítulo mencionábamos que en la formación docente existen *riesgos de reduccionismo* o de *aplicacionismo* que el estudiante –futuro docente– deberá sortear. A lo largo del texto intentamos dar cuenta de dichos riesgos.

Cuando los procesos de enseñanza focalizan una de las funciones de la programación –ligada al accionar cotidiano en el aula–, los otros sentidos quedan relegados o invisibilizados. Los futuros docentes valorarán la programación como una herramienta práctica pero sólo algunos podrán reflexionar sobre el potencial de comunicación profesional, de toma de decisiones colectivas e institucionales y de legitimación de la enseñanza. En esos casos, asistimos a un *reduccionismo* del objeto de conocimiento.

Cuando los procesos de enseñanza hacen foco únicamente en los componentes de la programación, sin considerar la forma en que estos son plasmados, la presentación de las variables didácticas, el modo de abordaje de los contenidos, la coherencia entre las actividades y las concepciones de sujeto que aprende, etc. asistimos a un *aplicacionismo* que desconoce la

construcción del campo de la Didáctica. Para la Didáctica, no existe separación entre forma de contenido. En cambio, en la formación inicial de docentes, los estudiantes mencionan en diversas oportunidades que se puede programar de diferentes formas y que esto no plantea contradicciones respecto del concepto de programación. Sin embargo, consideramos que

En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. [...] El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal (Edwards, 1985: 2-3).

Si bien la autora de estas palabras hace referencia a las formas del conocimiento escolar, consideramos que estos conceptos de forma-contenido también se pueden vincular a la programación ya que las diversas maneras de plasmar por escrito una propuesta didáctica incluye o excluye determinadas variables didácticas que mantienen estrechas relaciones con la conceptualización de programar. Por ejemplo, una programación que detalla tiempos de duración de la clase, espacios y materiales que utilizará, posibles intervenciones docentes, consignas de inicio y de cierre de las situaciones didácticas, entre otras, permite la lectura crítica de un otro (colega, autoridad, evaluador, etc.) que convoca al intercambio y la reflexión compartida entre pares. Este tipo de documentos tiende a relacionarse con la programación como una herramienta docente que a su vez es un “proyecto de elaboración colectiva” (Gvirtz y Palamidessi, 1998). En cambio, una programación “en cuadro”, a nuestro entender, muchas veces deja de lado estas decisiones didácticas obviando que podría existir otro lector (que no es el mismo autor de la propuesta) con otra interpretación posible de la clase.

Asimismo, creemos que es viable mencionar otro riesgo existente en la formación docente: la invisibilidad de los procesos de enseñanza de la programación como objeto de estudio y su influencia en los procesos de aprendizaje. La entrada en las instituciones educativas para la Residencia —en el caso de los practicantes de 3ero y 4to, en nuestro caso— pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes; tiempos ajustados e inflexibles entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje; entre otras. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados (Edelstein, 2003). La diversidad de procesos de enseñanza que viven los estudiantes de formación docente y la enseñanza explícita de formatos prototípicos de propuestas genera un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes y dificulta la objetivación de la programación como un instrumento de reflexión teórico-práctico.

Generar transformaciones en la formación docente actual implicaría admitir que las instancias de Prácticas constituyen un momento privilegiado para *compartir* y para *construir conocimientos* ligados a la *tarea profesional* que se debe garantizar. No existen suficientes investiga-

ciones ni trabajos en los que se reflexione acerca de la programación como objeto de enseñanza ni de aprendizaje. Los documentos que se encuentran sobre el tema sistematizan las distintas concepciones de programación y sus contextos de surgimiento, pero no indagan sobre sus implicancias como objeto de enseñanza. Consideramos necesaria la consolidación de un intercambio en el cual se debata acerca de cómo los alumnos –futuros docentes– construyen la idea de programación o de cómo es enseñada en los profesorados. Esperamos que este trabajo se constituya en un aporte a la visibilización de esta situación.

Resulta necesario continuar formando estudiantes como reflexivos de la práctica docente con el propósito de problematizar las estrechas relaciones entre la programación y la acción áulica, y establecer análisis críticos que lleven a considerarla un instrumento de reflexión y comunicación colectivo. Para esto es necesario generar ciertas *condiciones institucionales* que permitan una *construcción curricular colectiva*, a los fines de que los alumnos tengan posibilidades reales de aproximarse a este objeto de conocimiento que les permita orientar sus prácticas de enseñanza. Sostenemos entonces, que la programación no sólo sea considerada una herramienta para el docente en su día a día, sino que también se enseñe a develar cómo en la cotidianeidad (Barco, 1989), su construcción conlleva *decisiones didácticas*, es decir *políticas y éticas*, acerca de quiénes deben ser educados, cómo aprenden los estudiantes y qué rol ocupa el docente en la sociedad, y adquiera la necesidad de constituirse en un texto que convoque a la colegiabilidad.

Referencias

- Barco, S. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". En: *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, N° 12, (pp. 7-23).
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Candia, M. R. (2011). "La planificación en la educación infantil: Organización didáctica de la enseñanza". Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*.
- Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 71–124).
- Davini, M. C.; Alliaud, A. y Vezub, L. (2002). *De Aprendices A Maestros: Enseñar y Aprender A Enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Vita, G. et al. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario* (Vol. 1). Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2003). "Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes...". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 33, pp.71-89.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, V. (1985). "El Sujeto y el Conocimiento escolar en el Aula". Tesis de Maestría en Educación. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Feldman, D. (2010). "Didáctica general". *Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod)* Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Sevilla: Díada.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hoz, G. et. al. (2011). *La planificación como objeto de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente*. Informe Final No. 1061. La Plata: Programa "Conocer para incidir en los aprendizajes escolares". Instituto Nacional de Formación Docente.
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, A.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp.69-117). Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 5

Construcción y planificación de secuencias didácticas

Silvia Navarro

Introducción

Es común que en los ámbitos de formación docente, en las instituciones de educación primaria y secundaria y en los espacios de formación continua, se formule la pregunta ¿qué es una secuencia didáctica? Esto repercute de manera directa en una cuestión más específica referida a las prácticas docentes: ¿cómo se planifica una secuencia didáctica? Por consiguiente, el presente capítulo se propone pensar el lugar de la intervención docente en la construcción de secuencias didácticas entendiéndolas como un instrumento orientador de la práctica, es decir, en tanto itinerario didáctico que permite anticipar y evaluar la enseñanza.

Si bien la planificación incluye un entramado complejo en donde actúa el conocimiento didáctico, las investigaciones empíricas, los niveles de prescripción curricular y las prácticas docentes áulicas e institucionales, vale decir que la planificación no sólo incluye el espacio del aula, el docente y los estudiantes (Cols, 2004). Seguiremos esta línea a lo largo de este capítulo.

A pesar de que en los últimos años se han publicado libros y artículos académicos, y se han desarrollado investigaciones desde la Didáctica general y desde las Didácticas específicas, la pregunta acerca de la planificación de secuencias didácticas continúa teniendo vigencia en las prácticas de enseñanza en tanto constituye una de las grandes demandas por parte de los docentes en el día a día en el aula.

A continuación se abordan entonces preguntas tales como: ¿Qué diferencia existe entre situación didáctica y secuencia didáctica? ¿Cuál es la estructura a tener en cuenta al momento de planificar una secuencia didáctica? ¿Cuál es la duración de una secuencia didáctica? ¿Tiene una secuencia didáctica producto final? Éstos son solo algunos ejemplos de las preguntas que se realizan maestros y profesores tanto en los espacios de formación inicial como continua. Destacamos la selección de contenidos en tanto pone en juego la decisión sobre el qué enseñar y el lugar que ocupan las intervenciones del docente en la planificación de las situaciones que constituyen la secuencia y que sostienen su propósito.

Esperamos que el presente capítulo contribuya a esclarecer algunos de estos interrogantes y aporte elementos para llevar adelante el diseño de situaciones y secuencias didácticas en el marco de la reflexión sobre la práctica docente.

Acerca de la teoría de las situaciones didácticas

Partimos de entender las secuencias como una relación entre situaciones didácticas organizadas y secuenciadas en el tiempo de manera coherente y necesaria con el propósito de generar condiciones que permitan concretar una propuesta de aprendizaje. Se hace necesario entonces, precisar a qué nos referimos cuando hablamos de situación didáctica.

Brousseau (2007) se ubica dentro de la escuela francesa de Didáctica de la Matemática y desarrolla la llamada "Teoría de Situaciones Didácticas", una teoría de la enseñanza que busca las condiciones para producir una génesis artificial de los conocimientos a partir de considerar que éstos no se construyen de manera espontánea.

Presentamos una síntesis referida a los conceptos básicos de la teoría, ya que este capítulo no pretende ser exhaustivo con respecto a abarcar la complejidad de la teoría de situaciones didácticas. Vamos a aproximarnos a una definición de "situación didáctica", su lugar como herramienta didáctica y cómo son concebidos la enseñanza y el aprendizaje desde la teoría de las situaciones didácticas.

¿Qué es una situación didáctica?

Comencemos por la teoría desarrollada por Brousseau, que fue quien popularizó el término. En este enfoque intervienen tres elementos fundamentales: alumno, profesor y medio didáctico. En este conjunto de interrelaciones, el profesor es quien facilita el medio en el cual el alumno¹ construye su conocimiento. Dentro de esta dinámica, aparece la situación a-didáctica que explicaremos más adelante.

La situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Comprende el proceso mediante el cual el profesor proporciona el medio didáctico en el cual el alumno construye su conocimiento. Brousseau (1986) define la situación didáctica como un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución². Así, la situación es vista como un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio donde el conocimiento es el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en ese medio un estado favorable (Brousseau, 1999).

El diseñar situaciones didácticas que permitieran al alumno construir el conocimiento pone en un lugar central la existencia de momentos de aprendizaje en los cuales el alumno se enfrenta solo a la resolución de un problema sin la intervención del profesor en relación con aquello relativo al saber que se pone en juego. El reconocimiento de estos momentos da cuenta de la fase a-didáctica dentro de una situación didáctica o mejor conocida como situaciones a-didácticas (Brousseau, 1986). La situación didáctica engloba las situaciones a-didácticas. Si

¹ Debe tenerse en cuenta que Brousseau en su teoría habla de alumno, no de estudiante. Véase Brousseau (1986; 1999; 2007).

² Véase también Gálvez (1994: 60-62).

bien puede considerarse que todas las situaciones son didácticas (porque su finalidad es enseñar algo a alguien), las llamadas situaciones a-didácticas son aquellas en las que se busca que el conocimiento al que recurra o que produzca el alumno se justifique por su interacción con el medio, sin la indicación implícita o explícita del docente.

A través de la elección de un problema se espera que el profesor provoque en el alumno las adaptaciones deseadas, de modo que éste pueda aceptar el problema como suyo y desarrollar una acción. Brousseau lo presenta del siguiente modo: "Entre el momento en que el alumno acepta el problema como suyo y aquel en el que produce su respuesta, el profesor se rehúsa a intervenir en calidad de oferente de los conocimientos que quiere ver aparecer" (Brousseau, 2007: 31). Por consiguiente, el alumno debe saber que el problema fue elegido y propuesto para que adquiriera un nuevo conocimiento y que este conocimiento está justificado por la lógica interna de la situación. Es decir, debe poder construir su respuesta sin tener presentes razones didácticas, ya que sólo habrá adquirido un nuevo conocimiento si es capaz de utilizarlo fuera del contexto de enseñanza y en ausencia de cualquier acción intencional. A esta situación, Brousseau la llama a-didáctica.

Brousseau plantea en relación con las bases de la teoría de las situaciones didácticas, que "la pedagogía tiende a organizar las relaciones del niño con su medio de modo tal que utilice los comportamientos adquiridos para crear comportamientos nuevos" (Fregona y Báguena, 2011: 23). Es importante destacar que en la teoría de las situaciones didácticas, la enseñanza es una actividad que implica dos procesos: el primero referido a la aculturación del alumno y el segundo de adaptación relativamente independiente (en el sentido de las situaciones a-didácticas) (Brousseau, 1999). En este sentido, el aprendizaje es concebido como un conjunto de interacciones entre grupos de culturas diferentes y al mismo tiempo como una adaptación a un medio que implica contradicciones, dificultades y desequilibrios³. Si el medio del sujeto se modifica puede no resultar inmediatamente interpretable desde los esquemas que posee el sujeto, por lo cual entra en crisis y busca una manera de recuperar el equilibrio a través de modificaciones en los esquemas cognitivos. El medio, aparece en el sentido piagetiano, ya que define la acción como una reequilibración de la conducta ante una modificación del medio.

Es decir, para Brousseau, el alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, dificultades, desequilibrios, de manera similar a como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje (Panizza, 2006). En términos del autor:

Son los comportamientos de los alumnos los que revelan el funcionamiento del medio, considerado como un sistema. Lo que se necesita modelizar, pues, es el medio. Así, un problema o un ejercicio no pueden considerarse como una simple reformulación de un saber, sino como un dispositivo, como un medio que "responde al sujeto" siguiendo algunas reglas ¿Qué juego debe jugar el sujeto para necesitar un conocimiento determinado? ¿Qué aventura –sucesión de juegos– puede llevarlo a concebirlo o a adoptarlo? [...] ¿Qué información, que sanción

³ El proceso de adaptación se entiende aquí en el sentido piagetiano, según el cual se alternan dialécticamente los procesos de asimilación y acomodación en la búsqueda de equilibrio para controlar el medio. Véase Inhelder, Bovet y Sinclair (1975); Piaget (1985).

pertinente debe recibir el sujeto por parte del medio para orientar sus elecciones y comprometer tal conocimiento en lugar de tal otro? (Brousseau, 2007: 14-15).

De acuerdo con esto, pensadas didácticamente, las situaciones son las herramientas que tiene el profesor para construir un espacio de producción y transformación de conocimientos; recordemos que una situación es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado que es considerado un subsistema (en tanto no puede considerarse de manera independiente de los otros componentes) autónomo, antagonista del sujeto. Por lo tanto, las situaciones didácticas son aquellos modelos que describen no sólo la actividad del profesor sino también la del alumno. Desde esta acepción, la situación didáctica es todo el entorno del alumno, incluidos el docente y el sistema educativo.

Desde un punto de vista constructivista⁴, un "conjunto de circunstancias exteriores" a un individuo se constituye en un medio cuando producen desequilibrios cognitivos. En este sentido es que se habla de un medio antagonista, porque se lo concibe para producir una confrontación con el alumno y que éste "resista" a sus primeras interacciones (Fregona y Báguena, 2011).

De esta forma, en el aula se busca organizar un medio artificial, que se resista a la interpretación inmediata del alumno, y que le permita actuar, cuestionar lo producido, construir la novedad. En este sentido, los conocimientos se manifiestan como instrumentos de control y regulación de estas situaciones. En esta perspectiva, es el docente el encargado de organizar los medios adecuados para que los estudiantes, en interacción con esos medios establezcan relaciones con los saberes considerados socialmente relevantes y necesarios.

Así, es preciso diseñar situaciones didácticas que hagan funcionar el saber, a partir de los saberes definidos culturalmente en los programas escolares. Como dijimos anteriormente, este planteamiento se apoya en la tesis de que el sujeto que aprende necesita construir por sí mismo sus conocimientos mediante un proceso adaptativo (Piaget, 1985), similar al que realizaron los productores originales de los conocimientos que se quiere enseñar. Se trata, entonces, de producir una génesis artificial de los conocimientos, de que los estudiantes aprendan haciendo funcionar el saber, más bien, de que el saber aparezca, para el alumno como un medio de seleccionar, anticipar, ejecutar y controlar las estrategias que aplica a la resolución del problema planteado por la situación didáctica.

Es decir, nos encontramos ante una perspectiva que busca diseñar situaciones didácticas que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de construir el conocimiento, dando un lugar central a los momentos de aprendizaje, concebidos como momentos en los que el alumno se enfrenta solo a la resolución de problemas, a partir de sus conocimientos, motivado por el problema y no por satisfacer un deseo del docente, pero con la ayuda de éste a través de intervenciones que ocupan un lugar central en todo el proceso.

Se trata de enfrentar a los estudiantes a una situación que se desarrolle de tal manera que el conocimiento que se quiere que aprendan sea el único medio eficaz para controlar dicha situación. La situación proporciona la significación del conocimiento para el alumno, en la medida en que lo convierte en un instrumento de control de los resultados de su actividad. El alumno construye así un conocimiento contextualizado, a diferencia de la secuenciación esco-

⁴ Para un abordaje del constructivismo como perspectiva epistemológica y pedagógica puede consultarse Coll (1996).

lar habitual, donde la búsqueda de aplicaciones de los conocimientos sucede a su presentación descontextualizada.

Estos aspectos se refieren específicamente al carácter de necesidad de los conocimientos, ya que la situación funciona de tal manera que el conocimiento que se espera lograr sea necesario para la resolución del problema planteado. Esta idea es fundamental desde el análisis didáctico, ya que permite identificar en una secuencia de enseñanza los distintos aspectos a los que se apunta en cada etapa. Por otra parte, la situación debe estar organizada de forma que el estudiante interactúe con un medio que le ofrezca información sobre su producción. Es decir, el alumno debe poder establecer relaciones entre sus elecciones y los resultados obtenidos de su acción. Por último, es necesario hablar del lugar de la intervención del profesor en relación con el saber. Ya establecimos la importancia de la no intervención del profesor en la fase a-didáctica de la situación, pero es importante aclarar que la entrada en dicha fase debe ser gestionada por el mismo profesor. Brousseau (1986) lo plantea en términos de devolución. Se refiere al acto de devolución como aquel en el cual el profesor hace aceptar al alumno la responsabilidad ante el problema y acepta las consecuencias de esa transferencia. Esto no significa que el profesor se retire de la situación o se transforme en un mero espectador sino que debe asumir su responsabilidad en las intervenciones que lleve adelante. Lo más difícil de esta etapa es que el profesor pueda encontrar intervenciones que permitan y sostengan esta relación del alumno con el problema, pero sin realizar indicaciones acerca de cómo resolverlo. En este sentido lo importante es lo que hace el profesor en esta etapa para instalar y mantener a los estudiantes en la tarea.

Vimos hasta aquí las principales características que presenta toda situación didáctica. Avanzaremos ahora en precisar algunas cuestiones referidas a la secuencia didáctica.

De las situaciones didácticas a las secuencias didácticas

Nemirovsky en su libro *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y otros temas aledaños*, define secuencia didáctica como "la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio y realizadas en momentos sucesivos" (1999: 15). La autora plantea dos cuestiones centrales en el proceso de elaboración de las secuencias didácticas: la elección del tema o eje organizador y el carácter globalizador o integrador de las mismas.

Con relación al primer aspecto, Nemirovsky defiende que lo que lleva a que se organice un proceso de enseñanza alrededor de cierta temática es la valoración que el docente haga de ésta y la relevancia que le otorgue personalmente y en función del proceso de aprendizaje de los niños frente a concepciones y posturas que sitúan el tema en los intereses o iniciativas de los niños. Con respecto al carácter globalizador o integrador de las distintas áreas de conocimiento en una misma secuencia didáctica, la autora plantea la necesidad de no forzar situaciones para abarcar diferentes áreas de conocimiento en una misma secuencia y no considerar que se generan aprendizaje en los niños –que modifican sus hipótesis y construyen otras más complejas– exclusivamente como consecuencia de que éstos hacen ciertas cosas relacionadas

con esas áreas de conocimiento. Desde esta mirada, presenta tres posibilidades sobre las cuales el docente puede elegir en función de las condiciones que imponen los contenidos de la enseñanza que busca trabajar:

- Secuencias didácticas centradas en favorecer aprendizajes exclusivamente referidos a cierta área del conocimiento.
- Secuencias didácticas que pueden integrar contenidos de más de un área del conocimiento.
- Secuencias didácticas centradas en determinada área del conocimiento que pueden incluir en su desarrollo una fase en la que se trabajen contenidos de otra área del conocimiento.

De esta forma, vemos que una secuencia didáctica es una unidad de sentido. Es una forma de organización del trabajo en el aula, mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio realizada en momentos sucesivos.

Asimismo, para Nemirovsky (1999), son posibles las situaciones que propicien que los estudiantes pongan en juego conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y avances en su aprendizaje. Estas situaciones deben planearse de manera flexible, abarcando todos los campos formativos de manera intencionada. Deben contemplar el trabajo en forma individual, pequeños grupos y grupo general y contener actividades que representen un conflicto cognitivo.

Por su parte, para Camps (2003), la secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global⁵ que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. Para esta autora, el desarrollo de la secuencia didáctica permite situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias; es decir, se hace posible un proceso de evaluación formativa incorporado en el propio proceso de aprendizaje.

Díaz Barriga (2013) a su vez plantea que desde recientes desarrollos del pensamiento didáctico, en particular la nueva didáctica (Díaz Barriga, 2009) y el socio-constructivismo han señalado la necesidad de modificar la tradicional visión del trabajo docente en la cual persiste el modelo de clase frontal y establece la importancia de trabajar desde lo que se denominan enfoques centrados en el aprendizaje. Presenta así, la importancia de desarrollar propuestas educativas que reconozcan la necesidad de construir ambientes de aprendizajes a partir de establecer múltiples fuentes de información. De esta manera, define que un ambiente de aprendizaje es el resultado de establecer secuencias didácticas que ofrecen un ordenamiento de acciones a realizar, no necesariamente de forma única.

Díaz Barriga se basa en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y destaca particularmente las situaciones de interacción, concebidas como una actividad de intercambio entre el pensamiento del alumno y el conocimiento, entre docentes y estudiantes a través de diversos intercambios, entre cada actor de la educación y un recurso interno o externo al sujeto (Perrenoud, 2012). Los recursos internos son los conocimientos, habilidades y experiencias que posee el sujeto, mientras que los recursos externos se relacionan con las formas de acceso a la información a través de otro.

⁵ La autora se refiere en este caso a objetivo de enseñanza o propósito.

De esta manera, Díaz Barriga considera que construir un ambiente de aprendizaje implica construir secuencias didácticas basadas en actividades significativas para los estudiantes. El aprendizaje significativo aparece como el eje de trabajo necesario para establecer secuencias didácticas. Pero para que ello suceda, el autor considera que es necesario desplazar las prácticas habituales y extendidas del trabajo docente en las cuales se planifica desde los contenidos hacia la planificación centrada en problemas significativos a los esquemas de los estudiantes. Esta articulación realidad-información-realidad es para el autor el mayor desafío que enfrentan los docentes para su práctica cotidiana ya que implica modificar profundamente la visión que tiene el docente de la organización de su clase. En palabras del autor:

Quizás lo más difícil sea abandonar ciertos ritos que la escolarización ha establecido en el ambiente del aula, tales como: concentrar la atención siempre en un sujeto; controlar todo lo que hacen los alumnos en el salón de clases, trabajar los temas en un orden preestablecido (Díaz Barriga, 2013: 6).

Frente a esto, la propuesta es abrir el trabajo del aula a la realidad y a la vida a través de situaciones problemáticas que reconozcan la importancia que tiene la intervención docente como fundante para la relación pedagógica. Partir de una situación problemática permite que el docente proponga una secuencia de trabajo en la que la situación se vea enriquecida con la información proveniente de diversos recursos. Ahora bien, el autor aclara, retomando a Meirieu (2002) que es central la construcción del enigma, el reto por parte del docente para que el alumno asuma el compromiso que demanda el esfuerzo de aprender y le encuentre sentido en ese esfuerzo. No se trata de plantear sólo actividades aisladas, sino de establecer articulaciones entre los conocimientos previos, sus experiencias y la situación problemática que le permita trabajar a partir del enigma. La intervención fundamental es entonces la construcción de condiciones didácticas para que el estudiante pueda asumir esta propuesta de enseñanza como un proyecto propio. En esto reside la importancia de la situación a-didáctica que explicamos más arriba.

Podemos decir entonces, que más allá de las diferencias que pueden aparecer entre estos autores hay un común denominador: una secuencia didáctica se entiende como un sistema de reflexión y actuación del profesor, en donde se explicitan aquellos aspectos del quehacer didáctico fundamentales a toda acción de enseñanza y de aprendizaje, donde participan estudiantes, docentes, saberes y el entorno. En este sistema el elemento central es una situación problemática, enigma o reto presentado a los alumnos para ayudarlos a avanzar en la construcción de su conocimiento.

Vemos, de esta forma, que la secuencia didáctica en realidad no es más que un conjunto de situaciones. Cada secuencia está constituida por varias situaciones que se encadenan en una lógica de sentido y necesidad. Cada situación tiene que ver con las anteriores y con las siguientes –no de manera aleatoria. El orden de las situaciones didácticas tiene que ver con la lógica interna de la secuencia y se traduce en un tiempo necesario para alcanzar los propósitos que se buscan con ese desarrollo.

La relación con el tiempo de trabajo para cada secuencia no es un tema menor, ya que sabemos que el tiempo se presenta como escaso en relación con los contenidos previstos para trabajar en el día a día escolar. Trabajar con secuencias didácticas implica presentar a los objetos de estudio en toda su complejidad y reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento. Desde esta mirada, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo. Es decir, no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico. Se hace necesario entonces, superar la tradicional distribución temporal basada en una correspondencia lineal entre parcelas de tiempo y parcelas de conocimiento. Este cambio implica cumplir con al menos dos condiciones:

- manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y
- hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diversas perspectivas.

El lugar de las secuencias didácticas en los Diseños Curriculares

En los Diseños Curriculares vigentes de la Provincia de Buenos Aires encontramos varias referencias a la utilización de secuencias didácticas como organizadores del tiempo didáctico. En el Diseño Curricular del Nivel Inicial se la puntualiza de la siguiente manera:

Definimos una secuencia didáctica como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Éstos se desarrollan mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, que se irán realizando en tiempos sucesivos (2008: 54).

Se agrega además, que estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. Vemos cómo la secuencia didáctica es considerada como uno de los organizadores del tiempo didáctico en el Nivel Inicial.

Por su parte, en el Diseño Curricular para el Nivel Primario, ya desde el marco general, aparece el lugar de las secuencias didácticas unido a la preocupación por sostener la continuidad como una característica de la organización de la enseñanza. Este documento afirma que la penetración editorial ha tenido un gran impacto en las escuelas, al punto de reemplazar las planificaciones del docente por actividades aisladas y desencadenadas. Esto es vislumbrado como un problema para una concepción que reconoce la complejidad de la práctica docente y la diversidad de aprendizajes presentes dentro del aula. Así, dicho documento afirma:

Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión –ni indefinidas ni efímeras– que den a

los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento - escuchar la exposición del maestro/a, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro/a (Diseño Curricular para el Nivel Primario; 2008: 18).

Advertimos, en primer lugar, que el Diseño Curricular favorece un trabajo partiendo de secuencias didácticas como modo complejo de presentar los contenidos a los estudiantes superando la práctica tradicional en la que priman las actividades aisladas. En segundo lugar, favorece una intervención partiendo de secuencias didácticas como un modo complejo de presentar los contenidos a los estudiantes. En tercer lugar, se propone superar la presencia de prácticas tradicionales o la simple improvisación de actividades aisladas sin fundamentación teórico-metodológicas (Nemirovsky, 1999; Díaz Barriga, 2013). Por otra parte se promueve terminar con la sobrevaloración de las propuestas editoriales (manuales, revistas) que proponen actividades estandarizadas dirigidas a un sujeto pedagógico uniforme, homogéneo y que no toma en cuenta las particularidades de los sujetos, tiempos de aprendizaje, contenidos, etc.

Además, el Diseño Curricular para el Nivel Primario diferencia las secuencias didácticas de los proyectos y actividades habituales. Los proyectos se encuentran conformados por una serie de secuencias de situaciones encadenadas de manera lógica y necesaria, orientados hacia la elaboración de un producto final, tangible y pueden extenderse por períodos relativamente prolongados: uno o dos meses y hasta un cuatrimestre o todo el año trabajando en una frecuencia semanal. Las secuencias incluyen situaciones, pero a diferencia de las actividades habituales, tienen una duración limitada a algunas semanas de clase, lo que permite llevar a cabo varias de ellas en el curso del año escolar. Al respecto, el apartado de Prácticas del Lenguaje afirma que

Permitir que los pequeños se aproximen a la producción de exposiciones sin temor y de manera cada vez más autónoma requiere diseñar secuencias de trabajo en el aula donde se disponga del tiempo didáctico necesario para resolver progresivamente la diversidad de problemas involucrados (Diseño Curricular para el Nivel Primario; 2008: 123-124).

Asimismo, en el apartado referido a las Ciencias Sociales, el mismo documento establece que

Los contenidos correspondientes al ciclo han sido desplegados en cuadros que ofrecen también situaciones de enseñanza para orientar la planificación de las clases. No han sido formuladas con la intención de que constituyan una secuencia de trabajo completa, pero su lectura ofrece numerosas ideas de cómo abordar los contenidos en cada grado (Diseño Curricular para el Nivel Primario; 2008: 356).

En este sentido, el documento amplía y explica, en relación con las orientaciones didácticas, que son sugerencias orientadas al trabajo con situaciones prototípicas para cada año, lo cual permite al docente un margen de trabajo amplio y flexible en cuanto a la programación de la enseñanza. De esta manera, se favorece el trabajo con secuencias didácticas organizadas en torno a una pregunta orientadora, de manera que los alumnos puedan formular hipótesis e intentar dar respuestas a ese interrogante.

Por otra parte, encontramos que el Diseño Curricular para el Nivel Secundario referido a 1er año, plantea que

Respecto de la secuencia de contenidos: existe muchas veces la creencia de que la secuencia didáctica debería reproducir la lógica disciplinar, suponiendo que la única manera de enseñar cierto contenido es ordenándolo en la misma secuencia que el índice de un texto disciplinar (Diseño Curricular para el Nivel Secundario; 2008: 28).

Dicho documento advierte sobre la falacia extendida en las prácticas habituales de la escuela secundaria según la cual la lógica de una secuencia de enseñanza debe corresponderse de la manera más fiel posible con la lógica disciplinar. Este criterio privilegia lo disciplinar por sobre los criterios pedagógicos y didácticos y deja de lado la idea central planteada por la teoría de las situaciones didácticas, según la cual, como dijimos anteriormente, son las situaciones problemáticas las que deben primar como organizadores de la enseñanza en pos de generar un conflicto cognitivo.

En el mismo documento se aclara que la presentación y orden planteado en torno a los contenidos seleccionados no implican una estructura secuencial que debe trasladarse y/o aplicarse directamente al aula sino que dicho orden se presenta abierto a diferentes alternativas en lo que respecta a la organización de los contenidos, en función de las diversas integraciones que puedan realizarse con ellos y que será el docente quien tenga a su cargo la organización y la secuenciación más apropiada de estos contenidos teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto en que desarrolle su tarea.

Sabemos que los Diseños Curriculares se ven acompañados por una cantidad de materiales de desarrollo curricular. No es una novedad la existencia de secuencias didácticas elaboradas y presentadas a los docentes desde diversidad de equipos de especialistas que realizan investigación didáctica. Estas secuencias han sido muy extendidas en la práctica docente pero también muy criticadas⁶. El motivo de crítica se refiere al riesgo de caer en un “aplicacionismo” de dichas secuencias a cualquier contexto y situación, independientemente del grupo de estudiantes, la multiplicidad de conceptualizaciones presentes en dichos grupos, la diversidad de trayectorias, etc. En estos casos, la intervención docente, pensada como central desde esta mirada, queda reducida a la de réplica y repetición. La consecuencia es que en ausencia de un adecuado enigma –el cual como dijimos debe ser presentado por el docente a través de condi-

⁶ Al respecto, Aisenberg (1998) plantea que la discusión se refiere a que no es posible criticar a quienes solicitan y dan recetas para la enseñanza a los docentes. Tampoco es posible que la Didáctica se quede en enunciaciones teóricas de carácter general, ya que lo que solicitan los docentes no son recetas sino que reclaman especificaciones generales acerca de cómo intervenir en las prácticas de enseñanza. Para la autora, el trabajo de los equipos de especialistas de Didáctica debe contribuir a atenuar los riesgos que plantean marcos de referencia fragmentarios. Esto podría evitar desviaciones aplicacionistas en la práctica y contribuir a lograr una mirada más abarcadora del objeto didáctico.

ciones didácticas—, la situación problemática, deja de funcionar como tal. Vemos que la dificultad se presenta en la posibilidad del docente de trabajar sobre un interrogante, sostenerlo y acercarlo a sus estudiantes para que éstos puedan construir un conocimiento nuevo en la necesidad de atender a sus esquemas o construcciones conceptuales previas. En relación con esto, otra cuestión a destacar es que muchas veces se olvida la importancia de generar estrategias de trabajo colaborativo con los estudiantes tomando como ventaja los diferentes puntos de partida. Por ejemplo, el intercambio, las prácticas de complementación, de análisis grupal, de trabajo por parejas, por grupos, etc. en pos de sostener la situación problemática para todos los estudiantes. Advertimos entonces, que el riesgo es desconocer la importancia del rol docente como constructor en el momento de llevar a la práctica este tipo de secuencias didácticas.

Secuencia didáctica y secuenciación didáctica

Es necesario aclarar que secuenciación didáctica y secuencia didáctica se refieren a dos cuestiones diferentes pero que muchas veces se presentan a confusión entre los docentes. Ya hemos desarrollado las características de la secuencia didáctica, por lo cual, en este apartado, nos enfocaremos en desarrollar algunas precisiones referidas a la secuenciación.

Feldman y Palamidessi (2001) realizan una precisión respecto de las particularidades que implica la secuenciación. Aclaran que la secuenciación es parte de todo proceso de programación de la enseñanza y que siempre implica progresión, ordenamiento en el tiempo. Es decir, en este sentido, podemos encontrar secuenciación en diferentes modalidades organizativas, sea una secuencia, un proyecto, una unidad didáctica, etc. De esta manera y en tanto es común a cualquier proceso de enseñanza, reconoce al menos dos características:

- Es posible secuenciar variedad de elementos: objetivos, contenidos, temas, actividades o procedimientos, tipos de experiencias, etc. Una cuestión básica a precisar en todo proceso de programación es qué se está secuenciando.
- Puede secuenciarse según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, incremento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, avances más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los estudiantes en relación con el aprendizaje; trayectos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.

Desde este punto de vista, ninguna secuenciación es superior a otra, sino que responde a decisiones propias de la programación y es una opción posible entre varias. La elección respecto del tipo de secuenciación a llevar adelante depende de la conjugación de variados criterios. Destacamos los señalados por Feldman y Palamidessi que los plantean del siguiente modo:

Enfatizar aspectos de la realidad: de acuerdo a este criterio, la secuenciación reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.

Las relaciones conceptuales: la secuenciación reflejará las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos.

La investigación: en este caso la secuenciación del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación de cada disciplina.

La lógica del aprendizaje: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc.

La utilización del aprendizaje: el contenido se secuenciará con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación. (2001: 35).

Estos criterios de secuenciación no son exhaustivos, sino representativos de aquéllos que priman en las prácticas docentes.

Recordemos que toda secuenciación implica una progresión, lo cual se relaciona con el orden y el valor que se le asigne a las unidades que forman parte del recorrido. Ese valor no puede definirse de antemano, ya que depende de los propósitos y del recorte que se realice en relación con los contenidos. Feldman y Palamidessi (2001) plantean que podemos encontrar al menos tres tipos de progresiones: lineal, concéntrica y espiralada. En las progresiones lineales, las unidades tienen el mismo valor, ya que se siguen una a la otra en un orden necesario establecido por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje y dichas unidades sólo se diferencian por la información que ofrecen. Por ejemplo: el ordenamiento cronológico de un contenido. En este caso, los contenidos se incorporan sucesivamente sin que varíe el nivel conceptual o la complejidad de los mismos.

En el caso de las secuenciaciones con progresión concéntrica, se le asigna un valor diferente a cada unidad, de manera que las últimas tienen mayor complejidad conceptual, profundidad teórica o densidad informativa respecto de las primeras. Hay un aumento progresivo de la densidad informativa a medida que se avanza en la progresión del contenido. Feldman y Palamidessi (2001), utilizan la metáfora del zoom para ilustrar este tipo de ordenamiento: se comienza con una presentación general de la escena y de manera sucesiva se van realizando aproximaciones más detalladas de diferentes aspectos, luego se vuelve a la escena general, pero ahora enriquecida y se continúa con otro apartado. De esta manera la progresión se da en círculos sucesivos cada vez más complejos.

Por último, nos encontramos con la progresión espiralada. Este tipo de progresión retoma y complejiza la de tipo concéntrica, ya que además de avanzar en la profundización y densidad informativa, incorpora un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización de manera recursiva. Es decir, al volver y retomar lo ya trabajado, los conceptos y conocimientos anteriores son revisados y redefinidos. La idea central es avanzar conceptualmente, alcanzar mayores niveles de abstracción conceptual, incluir nuevos marcos teóricos, utilizar nuevos sistemas de representación, avanzar en la reflexión y el análisis metateórico, etc. Es decir, este tipo de progresión promueve la profundidad en el tratamiento de los contenidos, mientras que

las progresiones lineales y concéntricas parecen ser más pertinentes para trabajar los contenidos en extensión.

Cabe aclarar que en los procesos de programación es posible combinar los tipos de secuenciación en función de los propósitos, del recorte de contenido seleccionado y de los sujetos a los que va dirigida la propuesta de enseñanza.

La confusión que se presenta a los docentes respecto a los dos términos (secuenciación y secuencia didáctica) puede provenir del mismo Diseño Curricular cuando se refiere a los mismos en diferentes momentos y sin realizar una distinción de manera clara. Por ejemplo, encontramos en el Diseño Curricular para el Nivel Primario que se plantea lo siguiente en relación con la secuenciación:

En ese marco, para todo el recorrido escolar, el diseño curricular debe presentar también una secuenciación de la enseñanza que contemple una progresiva complejización en la que se trabajan los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más abarcativas. Sólo así puede asumirse el largo plazo de los aprendizajes escolares y considerar cómo se transforman los objetos que se estudian en el transcurso de los años. El/la docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; la institución es responsable, por su parte, de la secuenciación más global que da al compromiso de retomar – sin reiterar– lo que los niños/as ya aprendieron profundizándolo y ampliándolo hasta el fin de sexto año. (2008: 18).

Vemos cómo en este caso el Diseño Curricular se refiere a la secuenciación de los contenidos y al trabajo de continuidad en su tratamiento de manera tanto áulica como institucional, pensado desde la lógica de favorecer trayectorias escolares complejas que trasciendan el trabajo de cada año y que abarquen un recorrido coherente para los seis años de la educación primaria. Si bien el Diseño propone una selección de contenidos con una secuenciación posible, plantea que debe ser revisada y ajustada en función de cada comunidad educativa. La idea central es que cada institución pueda distribuir y secuenciar los contenidos en los diversos años de cada ciclo, guardando la lógica de los mismos contenidos y de acuerdo con las necesidades de sus grupos de alumnos y con las decisiones conjuntamente tomadas por cada equipo docente.

Acerca de la construcción de secuencias didácticas

Pensar las prácticas en el aula, involucra distintas instancias implicadas en la planificación de secuencias didácticas: la elección de un propósito didáctico, la selección del contenido, la definición de un eje temático, la lógica implicada en la secuenciación de las situaciones, la organización de las actividades a partir de definir diferentes recursos y la importancia de establecer instancias de evaluación.

Podemos decir, hasta aquí, que las secuencias didácticas conforman una propuesta guía o plan de trabajo que construye un docente a partir de diversas situaciones de enseñanza para

promover condiciones orientadas a lograr el aprendizaje de los estudiantes. Toda secuencia didáctica es un punto de partida, una hipótesis de trabajo, ya que cada secuencia demandará ajustes de acuerdo con las condiciones y formas de respuesta que tiene cada grupo de estudiantes. En este proceso de construcción el docente debe tomar decisiones que estarán orientadas por sus propósitos, por el recorte de contenido y por el grupo al que va dirigida la secuencia⁷. Toda secuencia contiene un orden interno y si bien no es posible establecer una estructura fija, varios autores (Nemirovsky, 1999; Camps, 2003; Díaz Barriga, 2013) acuerdan en que deben aparecer ciertos elementos: recuperar la información previa que el estudiante tiene al iniciar la secuencia; analizar los saberes y conocimientos previos de los estudiantes (con sus articulaciones complejas entre explicaciones de sentido común y acercamientos conceptuales); y establecer una situación problemática a partir de un enigma o interrogante que guíe el trabajo de aprender para, a partir de allí, iniciar una aproximación a lo novedoso y distinto, es decir a la construcción de un saber que no existía hasta el momento en los esquemas del estudiante.

En principio, podemos preguntarnos: ¿cómo se determinan los contenidos a trabajar en una secuencia didáctica? Determinar el contenido pone en juego la decisión sobre qué enseñar. Los contenidos seleccionados deben poder estructurarse a partir de nociones que organicen y le den significado a la información particular, que permitan establecer relaciones con otros conceptos e interpretar su complejidad. Es fundamental considerar la progresión en el tratamiento de los contenidos a partir de conceptos y relaciones entre ellos. En este punto, es importante diferenciar los contenidos de los temas de enseñanza. Los primeros son más generales, presentan mayor nivel de profundización y abarcan conceptos y relaciones entre ellos. Estos contenidos se concretan a través de temas (Cols, 2004).

La apertura de una secuencia didáctica puede ubicarse a partir de las preguntas que se plantee el docente, cuyas respuestas funcionan como hipótesis para planear un posible itinerario de enseñanza: ¿Qué quiero enseñar sobre este tema? ¿Qué quiero que los estudiantes aprendan? ¿Por qué me parece importante enseñar esto? Las respuestas a esos interrogantes van a orientar el recorte de los contenidos y su justificación. A partir de la definición del recorte se seleccionarán las actividades que giran en torno de las preguntas que funcionan como eje de la secuencia. Los contenidos que no se trabajan en esa secuencia serán abordados en otro momento del año o del ciclo escolar.

Así, una secuencia presenta en su desarrollo una serie de actividades que pone en juego los contenidos seleccionados que el docente decide enseñar. Díaz Barriga (2013) presenta los elementos que integran una secuencia didáctica de la siguiente manera:

- Actividades introductorias o de apertura: son el punto de partida de la secuencia. Estas actividades permiten iniciar un acercamiento al tema y se pueden articular con un problema que funcione como eje, es decir que permita orientar el trabajo de todo el curso. El sentido de estas actividades es abrir interrogantes en el estudiante que les permita al menos realizar dos cuestiones: formularse preguntas sobre la situación, caso o problema, y retraer sus conocimientos previos.

⁷ Estos condicionantes de la programación de la enseñanza están en coherencia con los desarrollos de los capítulos 3 y 4 de este libro.

- **Actividades de desarrollo:** Tienen la función de acercar al estudiante a la información a través de una situación problemática. Es tarea del docente proponer, en la estructura de su secuencia didáctica, la información que requiere ser trabajada por los estudiantes, a través de la modalidad y los recursos más adecuados a sus propósitos. Es fundamental que esta información sea significativa en relación con los saberes previos de los estudiantes. El sentido de estas actividades es doble. Por un lado, permitir al estudiante interactuar con conceptos e información; y por otro lado, “movilizar esa información en un proceso de construcción analítico-sintético de la misma. Esto es, generar un nuevo esquema conceptual o desarrollar un proceso de aprender” (Díaz Barriga, 2013: 15). Movilizar la información se refiere en este caso al proceso de construcción de una estructura conceptual propia y única por parte del estudiante, en el cual articula esa información nueva con otras informaciones y con elementos del contexto real. Este proceso contiene a su vez dos etapas que deben ser tenidas en cuenta por el docente al momento de establecer los momentos de la secuencia didáctica: acceder a la información y considerarla significativa, y reorganizar esa información en el esquema mental personal.
- **Actividades de cierre:** Estas actividades deben permitir al estudiante reorganizar su sistema de información conceptual y posibilitar la integración de la información que ha desarrollado. Esta etapa será diferente si en el momento anterior se abordó un problema general o si se planificó a partir de varias situaciones problemáticas. En cualquiera de los casos, se constituye en una etapa de síntesis y retroalimentación que puede expresarse de diversas maneras: integración de la información obtenida, desarrollo de un esquema que retome el abordaje del problema, clarificación de los elementos conceptuales, teóricos y/o contextuales inscriptos en el problema u otros.

Es importante aclarar que podemos encontrar una o varias situaciones didácticas en cada uno de los momentos enunciados. Por otra parte, la extensión y duración de cada uno de estos momentos se relacionará con los propósitos del docente y el recorte de contenidos definido para el grupo.

Evaluación de las secuencias didácticas

Finalmente, debemos mencionar algunas cuestiones referidas al lugar de la evaluación en las secuencias didácticas. El cierre de la secuencia no necesariamente debe convertirse en una instancia de evaluación y acreditación. Cada etapa de la secuencia ofrece evidencias del avance o dificultades en el aprendizaje. Por lo tanto, las instancias de evaluación deben ser diversas y desarrollarse a lo largo de la secuencia. Estas instancias de evaluación deben convertirse en insumos para repensar la secuencia didáctica establecida.

Es importante aclarar que sólo puede evaluarse aquello que fue enseñado. Por ello, es necesario definir a lo largo de la secuencia el o los momentos en los que el docente decide evaluar y en cada uno de ellos una explicitación acerca de: ¿para qué vamos a evaluar?, ¿qué vamos a evaluar?, ¿a través de qué producciones de los alumnos?, ¿con qué frecuencia?

La pregunta sobre ¿qué vamos a evaluar? no se responde sólo con la enumeración de los contenidos y/o conceptos enseñados en la secuencia; la respuesta a esta pregunta también debe tener en cuenta la resolución de los problemas planteados a lo largo de la misma, la aplicación de los conceptos enseñados y también las habilidades de los alumnos en el manejo de aquellos procedimientos específicos del área que se han puesto en juego. Es entonces importante plantear situaciones de evaluación en función de cómo y qué se enseñó y realizar propuestas que permitan indagar si los alumnos pueden:

- contextualizar los datos que poseen;
- preguntarse acerca de lo aprendido y de lo que falta por aprender;
- anticipar explicaciones a partir de la información de la que disponen;
- buscar información acerca de la temática estudiada;
- relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar, organizar la información;
- integrar diferentes dimensiones de análisis;
- argumentar acerca de explicaciones;
- exponer, comunicar lo aprendido a otro, etc.

Para la elaboración de instrumentos formales de evaluación será necesario preguntarse: ¿qué forma adoptarán estos instrumentos más allá del trabajo cotidiano?, ¿cómo están preparados los alumnos?, ¿qué tienen en claro?, ¿cuál es el grado de sorpresa?, ¿en qué medida representa un desafío?, poniéndose aquí en juego una tarea conjunta del equipo docente que incorpore y sistematice los modos de evaluar de acuerdo con las distintas estrategias de enseñanza. Lo más importante en este caso es que el docente explicita los contenidos y la modalidad de la evaluación. La explicitación del qué y el cómo garantiza, en parte, la incorporación de la evaluación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A modo de cierre

Hemos señalado la necesidad de revisar la teoría de las situaciones didácticas en su complejidad como fundamento de la planificación de secuencias didácticas en el marco de una perspectiva constructivista. Para esto observamos el lugar que ocupan las secuencias en el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires en los distintos niveles de la enseñanza. Este abordaje nos permitió plantear la distinción entre secuencias y secuenciación didácticas, términos que muchas veces se prestan a confusión en las prácticas cotidianas de los docentes al emprender la tarea de planificar. Asimismo, señalamos aquellos elementos comunes presentes en la construcción de secuencias didácticas independientemente de las presiones y diferencias que pueden aparecer entre los autores citados. Finalmente, nos referimos a la evaluación como momento indispensable, constitutivo y necesario de la secuencia didáctica. Esperamos que este capítulo contribuya a repensar el lugar de la intervención docente en el proceso de construcción de secuencias didácticas.

Referencias

- Aisenberg B. (1998). "Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 3, pp. 136-163.
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, *Trabajos de Matemática, Serie B* N° 5/2015, pp. 3-53 Recuperado de:
<http://www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/BEns05.pdf>
- Brousseau, G. (1999). "Educación y didáctica de las matemáticas". En: *Educación Matemática*, Vol. 12 N° 1, pp. 5-38. Recuperado de:
<http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol12/1/03Brousseau.pdf>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Grao.
- Coll, C (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En: *Anuario de Psicología*, N° 69, pp.153-178. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*.
- Díaz Barriga, A. (2009) *Pensar la didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, A. (2013). "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica". En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. IV, núm. 10 pp. 3-21. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la educación inicial*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la educación primaria*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). "Programación de la enseñanza". *Material de trabajo para docentes. Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires* Mimeo. Recuperado de http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Feldman.rtf
- Fregona, D. y Báguena, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas: una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gálvez, G. (1994). "La didáctica de las matemáticas". En: Parra, C. y Saiz, I. (Comps.), *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp.39-50). Buenos Aires: Paidós.

- Inhelder, B., Bovet, M., y Sinclair. H. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.
- Panizza, M. (2006). (Comp.) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Paidos.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Grao-Colofón.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 6

Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente

Noelia Orienti

Introducción

A mediados del siglo XVII la Didáctica se constituyó como campo disciplinar, ligada a la preocupación por hallar un método de enseñanza universal, que permitiera “enseñar todo a todos”, con una obra que sistematizaba ideas que circulaban en la época: la Didáctica Magna escrita por Juan Amós Comenio y publicada originalmente en 1632.

Feldman (2002, 2010a, 2010b) retoma a Hamilton (1999) para explicar que la alternativa metódica que presenta Comenio está basada en un modelo preindustrial: la producción artesanal de un producto masivo. Sin embargo, señala que la idea de escuela tal como queda conformada en el Siglo XIX, está signada por la tecnología intelectual de la producción industrial. Ante el desafío inédito de desarrollar la educación a escala universal, las sociedades modernas recurrieron al modelo del que disponían (Feldman, 2010a).

De allí que el desarrollo de la Didáctica, uno de los discursos del proceso de escolarización, ha de entenderse en el marco de una tensión entre dos polos: enseñanza interactiva (“cara a cara”) y producción a gran escala de aprendizajes mediante sistemas de enseñanza. En tanto la enseñanza no se trata solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas, la Didáctica en la actualidad debería cambiar la pregunta usual ¿cómo enseñar?, y pasar a preguntarse por las formas de ayudar a enseñar en grandes redes institucionales (Feldman, 1999, 2002, 2010a). En el orden de las propuestas que el citado autor sostiene para avanzar en este camino, propone “el desarrollo de métodos generales, que funcionen como claros principios de procedimiento”¹ (2002: 81).

En este capítulo intentaremos abonar a esta cuestión, haciendo foco en la importancia que reviste lo metodológico en las prácticas de enseñanza, y el lugar del docente en la (re)construcción de dichas prácticas, explicitando algunas de las categorías que se vuelven centrales en la enseñanza del tema. Para ello, comenzaremos problematizando el lugar de la Didáctica en la actual formación docente inicial universitaria, para compartir luego desde qué concepción estamos pensando sus aportes a la formación de profesores comprometidos con la

¹ Para que la Didáctica pueda ofrecer respuestas contextualizadas a los problemas actuales que se propone resolver, este autor menciona otras dos cuestiones: la incorporación de enfoques pragmáticos y “la producción de teorías locales, abiertas y flexibles, que reemplacen a las actuales “grandes teorías” de diversos orígenes que dominan el campo” (Feldman, 2002: 83).

enseñanza en escenarios cada vez más complejos y a sujetos siempre diversos, tarea imposible de abordar desde la idea de “métodos exitosos o infalibles”.

Pensar la Didáctica en la formación docente inicial de profesores universitarios

En un trabajo previo señalamos algunos de los obstáculos más importantes que encuentra la formación docente inicial universitaria a la hora de responder a las nuevas exigencias y funciones que plantea al profesorado la masificación del nivel secundario (Oriente, 2010).

En dicha oportunidad destacamos la prioridad asignada a las disciplinas de referencia o materias disciplinarias específicas por sobre las materias pedagógicas, ello “en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos” (Vezub, 2007: 10). El lugar asignado a la formación pedagógico-didáctica en las carreras de profesorado universitario, tanto en relación con la carga horaria total en los planes de estudio, como su lugar simbólico², dan cuenta de la escasa importancia otorgada a la misma.

Esta situación se vincula a otro de los obstáculos que encuentra el *currículum* de la formación docente inicial universitaria: la organización por materias por sobre la interdisciplinariedad o la formación por áreas o problemas, como analiza Dussel. Dentro de las desventajas de la organización por asignaturas o materias, esta autora menciona que

disminuye la posibilidad de apuntar a una competencia pedagógica más global [...] que contribuya a formar sujetos autónomos y con capacidad de adaptación a múltiples realidades. El énfasis en las disciplinas [...] tiende a reproducir el “isomorfismo”³ de la formación de los docentes [...] olvidando las mediaciones que efectúa la pedagogía y limitando las posibilidades de una renovación permanente que tenga en cuenta los desarrollos culturales y sociales más generales. Por último, puede advertirse que tiende a no tomar en consideración o a menospreciar toda la gama de saberes y dinámicas que configuran el trabajo docente (2001: 15).

Quizá sea preciso dejar en claro que en modo alguno desconocemos ni cuestionamos el valor de las disciplinas específicas en la formación de profesores. Más bien pretendemos señalar el hecho de que para llevar adelante la compleja tarea de enseñar “no basta con saber la asignatura”⁴.

² Cuando hablamos de “lugar simbólico”, nos referimos al hecho de que los profesorado universitario suelen asumir una separación de las disciplinas específicas respecto al resto de las asignaturas, promoviendo la desestimación de las que abordan saberes de la Pedagogía y la Didáctica con los estudiantes.

³ El “principio de isomorfismo” supone que “los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar” (Braslavsky, 1999, citado en Dussel, 2001). Para Terigi (2008), en la enseñanza secundaria, la correspondencia entre *currícula* clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores por especialidad, que a su vez trazó de manera precisa el sistema formador de profesores.

⁴ Apropiando el título de la obra de Hernández y Sancho (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*.

La formación docente universitaria asimismo soporta los efectos del escaso valor otorgado a la práctica, que puede vislumbrarse en la escisión entre la teoría y la práctica, en su desestimación, dificultad o la falta de interés por establecer vínculos con las instituciones y sujetos para los cuales los profesores se preparan. En términos generales, cuando se incorpora la práctica, suele ser bajo la lógica aplicacionista⁵, y se trabaja sobre situaciones simuladas del orden de lo que “debería ser” antes de lo que realmente es. En este sentido, se suelen abordar sólo situaciones de clase e instituciones “tipo”, generalmente escuelas urbanas que atienden a una población con bajo nivel de conflictividad social. Todo lo cual acentúa la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente derivadas del ejercicio concreto del rol (Vezub, 2007).

Las dificultades hasta aquí presentadas atañen directamente a quienes nos desempeñamos como docentes en materias vinculadas al campo de la Didáctica en los profesorado universitarios. En lo que sigue abordaremos desde qué perspectiva planteamos que la Didáctica –en tanto disciplina que tiene por objeto la enseñanza– se vuelve central en la formación docente inicial.

¿Desde qué concepción de Didáctica nos posicionamos?

En relación con lo desarrollado en el punto precedente, acordamos con Sanjurjo cuando expresa:

No necesitamos docentes operarios que puedan aplicar fórmulas elaboradas universalmente. Necesitamos profesionales de la enseñanza que a partir de un sólido conocimiento del contenido a enseñar, de un saber pedagógico y del conocimiento del contexto en el que deben desarrollar su práctica, puedan *construir el conocimiento didáctico de su disciplina, es decir resolver rigurosa y creativamente las situaciones de enseñanza* (2004: 15. La cursiva nos pertenece).

Intentaremos aquí entonces dar cuenta desde qué concepción de Didáctica nos proponemos colaborar con la formación de estos profesores y a tal fin partiremos de definir la Didáctica en los términos que lo hace Camilloni como

una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (2007: 22).

En relación con esta definición, y en primer lugar, cabe decir que la enseñanza, en términos genéricos, es un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (Basabe y Cols, 2007). Supone, por tanto, la existencia de tres elementos: un sujeto que posee cierto

⁵ Primero se estudian las ciencias consideradas fundantes o básicas, después las ciencias aplicadas y al final se supone que el estudiante está en condiciones de “aplicar” sus conocimientos en las actividades de la práctica.

saber, otro que carece de él y un contenido que se intenta transmitir. Expresa un propósito, no un logro, y es por ello que el proceso de enseñanza no guarda una relación causal con respecto al proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, nótese que la citada definición de Camilloni alude a una disciplina que se propone elaborar normas para ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula⁶. En este punto, resulta oportuno detenernos en la diferencia entre el carácter instrumental de la formación en Didáctica y un enfoque tecnocrático de la misma. Feldman en su libro *Enseñanza y Escuela*, realiza una pregunta sugerente: “¿Cuál es el problema con la eficacia?” (2010b: 62) y, a partir del análisis sobre el papel de los objetivos (en tanto componentes curriculares), llama a la reflexión sobre la necesidad de introducir planteos instrumentales (no tecnicistas) para resolver los problemas educativos. Advierte que una cosa es la crítica al tecnicismo, y otra la prevención contra los enfoques instrumentales y los procesos técnicos en educación, necesarios éstos para producir y distribuir bienes sociales con justicia y equidad a gran escala.

Desde esta perspectiva que sostenemos, hablar de eficacia no equivale a “objetivar” el conocimiento didáctico. Más bien consideramos que la Didáctica que ha de estar presente en la formación de profesores es una disciplina de responsabilidad activa: en tanto apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social, es acción impregnada de valores y comprometida con la ética, puesto que no hay modos de intervención “neutros”⁷.

En palabras de Feldman:

Definir la formación didáctica en términos instrumentales supone que la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. También supone que el practicante debe tener criterios claros acerca de las condiciones de un desempeño con esas características. (2010a: 39).

Nótese que estamos proponiendo la formación didáctica en términos instrumentales como una perspectiva necesaria de mantener, teniendo en cuenta los propósitos escolares, los requerimientos de aprendizaje y de las políticas públicas (Feldman, 2010a), y en modo alguno soslayando la existencia de otras perspectivas que requieren de atención.

En consonancia con estos planteos, resultan pertinentes los aportes de Davini (2008) –quien como vimos en el capítulo 1– alerta sobre los riesgos de caer en una práctica educativa intuitiva o de carácter artístico, en la que los profesionales mejor formados o más reflexivos obtendrían mejores resultados. Esta autora sostiene que, tal como sucede con los médicos, abogados, ingenieros, entre otros profesionales, el ejercicio de la docencia no puede basarse sólo en el oficio práctico, sino que se apoya en un cuerpo de conocimientos y algunos criterios de acción

⁶ En el capítulo 1 de este libro se aborda la cuestión de la normatividad en la Didáctica, y en el capítulo 3 se explicita la diferencia entre una Didáctica normativa y una Didáctica prescriptiva.

⁷ De allí que desde nuestras propias prácticas docentes procuramos que la dimensión instrumental sea constitutiva de la enseñanza, y que dicha dimensión pueda ser identificada, analizada y sometida a cuestionamientos por parte de los estudiantes.

Fundamentar la elección de un recurso elegido para la clase; compartir el proceso por el cual los integrantes de la Cátedra arribamos a un acuerdo respecto a cómo abordar una unidad; develar los criterios de evaluación vinculándolos con los propósitos y objetivos de un programa; describir los aspectos considerados a la hora de construir cierta consigna o actividad, son claros ejemplos de que es posible enseñar a “leer” críticamente la dimensión instrumental a partir de situaciones reales y que a los profesores nos resultan cotidianas.

práctica. Ahora bien, la necesidad e importancia de contar con criterios básicos de acción didáctica, de recuperar como valiosa una perspectiva instrumental, reconoce a la vez que es el docente quien toma sus propias decisiones. En palabras de Davini,

Es fundamental reconocer (y valorar) el papel activo y reflexivo del profesor en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Los profesores son siempre los mediadores activos en la realización y la concreción de la enseñanza, incluyendo la realización de propósitos políticos, sociales y educativos. Pero también se requiere reconocer (y valorar) que la didáctica les brinda una “caja de herramientas” como apoyo a sus decisiones, basada en conocimientos públicos y en experiencias prácticas (2008: 73).

He aquí uno de los grandes desafíos de la Didáctica: ofrecer teorías, ensayar modos, compartir experiencias para ayudar a enseñar, generando saberes y prácticas que desistan de la pretensión de “controlar el accionar de los docentes e incautar la enseñanza” (Terigi, 2004: 196).

Recuperar el lugar del docente en la construcción de lo metodológico

Edelstein (1996) explica que a partir de la irrupción de la corriente de la Tecnología Educativa en la Didáctica durante la década del `70 en Argentina, se instauraron discursos que centraron su atención en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas. Como consecuencia, se instaló una visión simplificada de lo metodológico, que dejaba al docente la acotada tarea de dominar un modelo predeterminado para lograr efectividad en los resultados⁸.

Por entonces, el propósito central de las investigaciones consistía en que los expertos indicaran a los docentes qué se debía hacer en el aula, otorgando las reglas del buen proceder. La pretensión de formular leyes que expliquen el aprendizaje escolar y permitan derivar normas de intervención tecnológica que garanticen la eficacia de la intervención docente promovió el desarrollo de modelos sustantivos de intervención (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993), con el objeto de explicar la vida en el aula.

En consonancia con lo expuesto en el punto precedente, concebimos la enseñanza como una actividad de carácter práctico, que requiere de cierta dosis de creatividad por parte del profesor. Desde esta perspectiva, no desconocemos que estos modelos puedan ofrecer en algunas ocasiones ayudas al docente a la hora de enseñar, pero sí desestimamos que puedan ser aceptados, implementados, sin mediaciones, adaptaciones y/o cuestionamientos.

En la misma línea podemos interpretar la postura de Davini (2008), quien –como mencionamos– si bien reconoce el papel activo y reflexivo del profesor en la definición de la

⁸ Estas características de la constitución de la Didáctica en nuestro país se pueden profundizar en el capítulo 1 de este libro.

enseñanza, reposiciona la Didáctica en tanto disciplina que les brinda a los docentes una “caja de herramientas” como apoyo a sus decisiones, basada en conocimientos públicos y en experiencias prácticas.

Para esta autora, no hay contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza, y así lo explica:

Los *métodos* constituyen estructuras generales, con secuencia básica siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general para la actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir” ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo “aplica” de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando *estrategias específicas* para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. Los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus *estilos o enfoques personales*, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo (Davini, 2008: 73-74. La cursiva figura en la edición consultada).

Por su parte, Edelstein (1996) acuña la categoría “construcción metodológica” en oposición a la visión tecnicista de la enseñanza. Sostiene la autora que existen dos variables determinantes en toda definición metodológica, que imposibilitan la viabilidad de un modelo único y generalizable: una variable, hace referencia a que el método está determinado por “el contenido” mismo de la realidad indagada, de modo que no hay alternativa metodológica que pueda obviar su tratamiento. La otra variable, refiere a la consideración de las particularidades del/de los “sujeto/s que aprende/n”.

Si atendemos a estos aspectos, resulta claro que la construcción metodológica será en todos los casos singular, puesto que se crea en relación con un objeto de estudio particular (contenido disciplinar) y con sujetos específicos (estudiantes). No menos relevante es que se conforma en el marco de “un ámbito o contexto singular” (áulico, institucional, social y cultural), que no puede dejarse de lado.

Asimismo, la autora de referencia menciona como determinante otro elemento para la construcción metodológica: “las intencionalidades”, es decir, las finalidades que tiene el docente, que implican siempre la adopción de una perspectiva político-axiológica (posicionamiento respecto a la ciencia, la cultura, la sociedad). Perspectiva no siempre explícita y consciente, pero que sin duda tiene un valor determinante en la práctica del docente y en la construcción de su método.

En este sentido, podríamos interpretar que Edelstein (1996) coincide con Gimeno Sacristán (1986), quien entiende que el método no puede considerarse como un elemento didáctico con valor propio, sino como una “síntesis de opciones”. Este autor postula que crear un método es configurar una forma de acción de enseñanza optando por una posición concreta en cada una

de las dimensiones que puedan distinguirse en el modelo didáctico (objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios técnicos, organización, evaluación) y adoptar una posición psicológica en torno al alumno y su proceso de aprendizaje. Queda claro que las decisiones que se toman en cada una de estas dimensiones tienen que guardar coherencia para garantizar su sistematicidad.

Comprender el método como una construcción o síntesis de opciones conlleva posicionar al docente ya no como un simple ejecutor, sino como un sujeto que reconoce sus compromisos en tanto educador, y realiza un acto creativo (su propia construcción metodológica), que es el fruto de la 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 los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1996).

Hacia la elaboración de estrategias de enseñanza⁹

Tanto las reflexiones de Davini (2008) como el concepto de construcción metodológica de Edelstein (1996), nos muestran que la actuación del docente implica creación y reflexión, y no se circunscribe a la mera búsqueda y ejecución de un modelo predeterminado¹⁰.

En este texto hablaremos en adelante de “estrategias de enseñanza”, en los términos que las define Cols:

Las decisiones relativas a la forma y el contenido de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos. Al delimitar y priorizar determinadas facetas de un tema, prever aquellos significados cuya construcción se desea promover, etc. el profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintos modos de combinar las tareas, define momentos. *Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, el trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza* (2004: 19. La cursiva nos pertenece).

En el mismo sentido podemos ubicar la definición de Anijovich y Mora:

⁹ Desde la cátedra *Diseño y planeamiento del currículum* (programa 2015), en el desarrollo de las clases correspondientes a la unidad 2, nos guiamos por el siguiente esquema, inspirado en el que propone Feldman (2010a), estructurado de las modalidades más generales a las más específicas: enfoques de enseñanza de Fenstermacher y Soltis (1999), modelos de enseñanza de Joyce y Weil (2002), formas básicas de enseñanza de Aebli (1995), estrategias de enseñanza según Cols (2004) o métodos según Davini (2008), y técnicas de enseñanza.

¹⁰ Nos estamos ubicando en un enfoque procesual-práctico de programación, en los términos desarrollados en el capítulo 3 denominado “Volver a analizar la programación de la enseñanza”.

definimos las *estrategias de enseñanza* como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (2009: 23. La cursiva figura en la edición consultada).

La idea de estrategias permite ver que la enseñanza es una práctica compleja no exenta de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. Alude “más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y concede más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1991: 52).

En esta oportunidad, y de modo general, distinguimos entre aquellas basadas en la enseñanza directa (instrucción) y aquellas indirectas, orientadas por el docente.

La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles (Stenhouse, 1991: 70).

Cols explica que elegir uno de estos abordajes implica adoptar un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase. Expone las características de una y otra de este modo:

La instrucción directa implica un mayor grado de estructuración de la tarea del alumno. Supone una serie de tareas cuidadosamente estructuradas y explicadas a los alumnos para que puedan cumplir con ellas. [...]

La enseñanza indirecta, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Es menester, por esto, que tengan suficientes y variadas oportunidades de experiencia directa, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia a la posibilidad de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.). (2004: 19-20).

Dentro de las estrategias de enseñanza directa, basadas en la instrucción y centradas en la coordinación de quien enseña encontramos como las posibilidades más comunes a la exposi-

ción y a la interrogación (preguntas por parte del docente). Mientras que dentro de las estrategias de enseñanza indirecta, centradas en la actividad de quienes aprenden u orientadas/guidadas por el profesor, sugerimos: estudio de casos, solución de problemas, seminario de lectura y debate, entre otras¹¹.

Las prácticas de enseñanza integran con distintos grados de énfasis tanto la instrucción como la orientación hacia la guía del aprendizaje (Davini, 2008). Coincidimos con Feldman (2010a) en que, si las escuelas responden a diversos propósitos educativos, es conveniente combinar estrategias, aun cuando éstas participen de distintas perspectivas de enseñanza. Recuperando estos planteos, asumimos el hecho de que las estrategias sean *complementarias*.

Por su parte, Basabe sostiene que combinar distintos enfoques de enseñanza con procedencia de diferentes teorías, libera al profesor del “manual de instrucciones” derivado de cualquier teoría y le encomienda la evaluación y elección de los cursos de acción posibles y deseables en cada situación. Advierte, sin embargo, sobre el riesgo de interpretar tal variedad pedagógica como valor en sí mismo, y así lo expresa:

Disponer de diferentes modos de hacer las cosas es útil sólo si sabemos elegir el más adecuado en cada caso. Tal vez no terminemos haciendo las cosas de modos muy variados y no hay nada de malo en ello si lo que hicimos fue lo más adecuado en cada caso. Desplegar un ramillete de formas de enseñanza no entraña grandes mejoras para la educación si no es resultado de decisiones prudentes. Aclararlo vale la pena porque, en nuestro medio educativo, la novedad, la originalidad, la renovación, constituyen valores que despiertan rápida adhesión en las escuelas y también en ámbitos educativos especializados, y a menudo operan como criterios para distinguir “buenas prácticas de enseñanza”. (2007: 212).

Como hemos tratado de explicar, entendemos que no es posible definir *a priori* o por sí mismas a las estrategias de enseñanza como “buenas” o “malas”: es su adecuación al contexto práctico, a las distintas situaciones áulicas, la que define en última instancia su potencial, sobre la base del juicio prudente de los profesores.

El diseño de las actividades de aprendizaje

Quisiéramos enfatizar que las formas en que ciertos contenidos son (y han sido) enseñados no es neutral y esto no sólo responde a intereses propios de las disciplinas o campos académicos. Partiendo del concepto de *curriculum* que ofrece De Alba (1995), se explica que ello no pueda ser de otra manera, en tanto la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores,

¹¹ Estas estrategias de enseñanza, entre otras, se incluyen en una ficha de cátedra de la misma autora que forma parte de la bibliografía obligatoria del programa de *Diseño y planeamiento del curriculum* (2015). En el transcurso de la cursada, este material tiene la finalidad de presentar dichas estrategias para que sean recreadas por los estudiantes en el 1° parcial de la materia. Pueden encontrarse detalles de esta instancia de evaluación –que consiste en la elaboración de una propuesta de clase y su correspondiente fundamentación pedagógico-didáctica– en el capítulo 8 de este libro.

costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa es producto de mecanismos de imposición o negociación que se establecen entre diversos grupos y sectores sociales que poseen intereses políticos, culturales y económicos diversos y contradictorios.

Tal como se abordó en el capítulo 4 titulado “La programación como objeto de aprendizaje en la formación docente”, la forma en que se enseña “es” contenido, en el sentido de que siempre que enseñamos un contenido también estamos transmitiendo determinada/s forma/s de proceder con él. De allí que es importante no soslayar que las estrategias de enseñanza que el docente diseñe promoverán experiencias de aprendizaje que habiliten cierto tipo de comunicación e intercambio entre los estudiantes, entre éstos y el profesor, y con el contenido a enseñar.

Ahora bien, las estrategias de enseñanza se concretizan a través de las *actividades* que los docentes proponemos a nuestros estudiantes y que éstos realizan. Entendemos por actividades

las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Pero ¿por qué es necesario estructurar esas experiencias? Porque de este modo, los docentes creamos condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas (Anijovich y Mora, 2009: 26).

Las actividades de aprendizaje han de guardar coherencia con las características del contenido disciplinar y la/s estrategia/s adoptada/s. A modo de ejemplos, y siguiendo a Davini:

si se pretende fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y cooperar con otros, habrá que organizar actividades en las cuales el grupo y la colaboración sean el eje;

si se propone que los alumnos analicen situaciones prácticas y problematicen la realidad o el contexto, las tareas deberán promover estas alternativas;

si se busca proponer un nuevo marco conceptual o interpretativo, las tareas deberán incluir la presentación del nuevo material por parte del profesor, de manera interesante, estimulante y significativa (2008: 178-179).

En relación con los estudiantes, a la hora de decidir qué actividades deben realizar para aprender y partiendo de la consideración de que no existen grupos homogéneos, que la diversidad es inherente a nuestra condición humana, será necesario contemplar los estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses, los modos de expresarse y comunicarse, los sentidos que les atribuyen a la escuela, a nuestra materia, y a las actividades que proponemos, entre otros aspectos. Asimismo, será importante definir qué tipo de demanda cognitiva se pretende de los estudiantes, y el grado de libertad que tendrán los mismos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos (Anijovich y Mora, 2009).

Anijovich y Mora ofrecen en su libro *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* los siguientes principios orientadores para considerar en el momento de planificar estrategias de enseñanza tendientes a la promoción de aprendizajes significativos:

Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje. Estas deben ser precisas y explícitas de tal modo de intentar establecer entre profesores y estudiantes un compromiso de tarea común. El alumno tendría que implicarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje.

Crear situaciones que requieran del uso del conocimiento de los conceptos, de los fenómenos, principios, de las reglas y los procedimientos de las disciplinas en diferentes contextos.

Plantear la producción de tareas genuinas y de problemas reales propios de las disciplinas con el fin de promover la interacción con el mundo real.

Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicaciones.

Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos, lo cual implica proponerles actividades que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarlas.

Estimular la producción de soluciones alternativas.

Promover el desequilibrio cognitivo y la sana cautela respecto de la consideración de las verdades establecidas.

Elaborar dispositivos de diferenciación: según el contenido, según los aprendices, según el contexto.

Favorecer diferentes usos del tiempo, los espacios, las formas de agrupamiento.

Promover la evaluación continua: la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita, oral, etc., que a su vez involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido (2009: 32-33).

En suma, el diseño de las actividades que deberán resolver los estudiantes para aprender determinados contenidos siempre involucra la relación de estos últimos con propósitos establecidos, y se lleva a cabo con referencia a los destinatarios concretos y el contexto de enseñanza. Es en consideración de todo ello, y nunca *a priori*, que se define el tipo, la cantidad, la calidad y la secuencia de las actividades.

Consideraciones finales

En el presente capítulo hemos intentado dar cuenta por qué la Didáctica general es necesaria en las carreras de profesorado universitario, y en qué sentido sus aportes abonan a la formación de profesionales de la enseñanza que puedan realizar juicios prudentes en las necesarias mediaciones que realizan entre las normas que ofrece dicha disciplina y las prácticas de enseñanza cotidianas.

Coincidimos con Feldman (2002) en que la Didáctica no puede separarse de representar la voluntad social, conformada históricamente, de "enseñar todo a todos", sin por ello retornar a su sentido clásico. De allí que hemos planteado que no es posible sostener en el contexto de los actuales escenarios educativos la idea comeniana de un método para enseñar a todos cualquier contenido, que bien empleado por el docente conllevaría resultados exitosos. Sin embargo, se observa que la búsqueda del mejor método constituye un rasgo que aparece en reiteradas ocasiones en el pensamiento didáctico¹², y que no ha sido abandonado, aunque ello siempre implique "contrastes importantes en los modelos pedagógicos de base, el grado de formalización alcanzado y los supuestos acerca del uso que el docente debe hacer del método" (Cols, 2007: 81). En parte esto es así puesto que desde que se promueve el aprendizaje de forma explícita en instituciones específicas, se pretende encontrar la forma de establecer acciones para favorecerlo y provocarlo (Basabe y Cols, 2007).

El reconocimiento de la complejidad de la clase torna imposible mantener la utopía de encontrar un método único e infalible. No obstante, y desde un enfoque instrumental y no tecnocrático de la enseñanza, entendemos que la Didáctica puede convertirse en una potente "caja de herramientas" (Davini, 2008) desde la que sea posible establecer ciertas regularidades, criterios o normas para enseñar, a la vez que permita a los docentes "respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza" (Sanjurjo, 2004: 14).

¿Cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales? (Feldman, 2002), es una pregunta didáctica que merece la atención de todos los que abonamos al campo de la formación docente, en tanto amplía la visión acerca de la enseñanza como actividad meramente individual que desarrollan los docentes en las aulas, y habilita a pensar en el conjunto de condiciones y determinantes que configuran las experiencias educativas institucionales.

En este sentido, quisiéramos para finalizar aclarar, en primer lugar, que el recorte elegido para este escrito –lo metodológico y las prácticas de enseñanza– no desconoce que la enseñanza ha de planificarse más allá de los límites del aula y de la acción docente situada. Como sostiene Terigi (2004), tradicionalmente las políticas educativas han ignorado el nivel didáctico en el planeamiento de la gestión política. Coincidimos con esta autora en que es preciso dejar de pensar la enseñanza como problema doméstico y concebirlo como problema político, para evitar que los docentes se vean obligados de asumir solos el compromiso de enseñar en condiciones adversas. En sus términos, "el problema didáctico no aparece –y por tanto no debería plantearse– al final del planeamiento: aparece al principio, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan" (Terigi, 2004: 196).

En segundo lugar, y en sintonía con lo anterior, quisiéramos decir que si bien este trabajo ha privilegiado el análisis en relación con la formación docente inicial, sabemos que una política que apueste en forma excluyente a la formación y actualización docente constituye una respuesta simplificadora a los problemas educativos actuales. Sin dudas es un paso imprescindible, pero el Estado deberá estar presente además para

¹² Recordamos que este capítulo no pretende profundizar sobre las propuestas didácticas a través del tiempo. Una síntesis de los "hitos" centrales del desarrollo de la Didáctica y sus contribuciones pueden encontrarse, por ejemplo, en: Cols (2007) y Davini (2008).

emprender políticas articuladas entre organismos y sectores del Estado que atiendan en forma simultánea los diversos –pero convergentes– aspectos que redundan en la elevación de la calidad de la educación básica: salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de las materias, talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc. (Vezub, 2007: 3).

Hasta aquí, hemos pretendido dar cuenta que desde las aulas universitarias se vuelve imprescindible mejorar la formación didáctica de profesores (también) en términos instrumentales, reconociendo y no subestimando los alcances y limitaciones de las condiciones reales de escolarización, si no se quiere ceder aquel ideal de “enseñar todo a todos”. En ese sentido, las últimas aclaraciones abonan a la idea de que avanzar en reflexiones y posibles respuestas para mejorar la formación de quienes se desempeñarán como profesores, no suspende el reclamo por una política educativa (pre)ocupada en la enseñanza y otras condiciones institucionales para su desarrollo.

Referencias

- Aebli, H. (1995). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología* (2a. ed.). Madrid: Narcea.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Basabe, L. (2007). “Acerca de los usos de la teoría didáctica”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 125-161).
- Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 19-22).
- Cols, E. (2004) *La programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cols, E. (2007). “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp. 71-124).
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 1922.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2001). “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En: Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (Eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 10-22). Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf

- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En: Gonçalves Rosa, D. E., y de Souza, V. C. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiânia: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Feldman, D. (2010a). "Didáctica general". *Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod)* Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf
- Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Rei.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hamilton, D. (1999). "La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)". En: *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 20, 6-13.
- Hernández, F. y Sancho, M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Orienti, N. (2010). "¿Qué profesores necesita esta escuela? Notas en torno a la formación docente universitaria de cara a las exigencias que plantea una escuela secundaria para todas/os". En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Laborde Editor, Año 6, N° 5, 137-153.
- Sanjurjo, L. (2004). "Volver a pensar la clase". Conferencia Segundo Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: http://des.for.infod.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 1981.
- Terigi, F. (2004) "La enseñanza como problema político". En: Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (pp. 191-202). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas, FLACSO, 29, 63-72.
- Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". En: *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, Universidad de Granada, 11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

CAPÍTULO 7

La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa

Sofía Picco y Noelia Orienti

Introducción

En este capítulo nos proponemos analizar una experiencia de evaluación formativa que se denomina *evaluación de portafolio* y que desarrollamos en la cátedra *Diseño y planeamiento del currículum* (equivalente a *Didáctica y currículum*), dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹. Consideramos que esta modalidad de evaluación tiene muchas ventajas y posibilidades para la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes y de los propios estudiantes, así como también para la evaluación de la enseñanza. Por estos motivos decidimos contar nuestra experiencia, que puede resultarle de interés a otros docentes o futuros docentes, y analizarla a partir de los desarrollos conceptuales que aparecen en la bibliografía del campo de la evaluación.

Sabemos que la evaluación y la acreditación atraviesan las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el marco de los sistemas educativos formalizados (Basabe y Cols, 2007). Si bien somos conscientes que no podemos evadir esta responsabilidad, deseamos enérgicamente distanciarnos de prácticas evaluativas anquilosadas, vinculadas al control y al castigo, que tanto daño hacen a la enseñanza y a los aprendizajes. Como sugiere Celman (1998) en el título de su capítulo, queremos transformar la evaluación en una “herramienta de conocimiento” para el mejoramiento de la enseñanza y consideramos que la *evaluación de portafolio* es una posibilidad.

¿Qué entendemos por evaluación?

Consideramos pertinente comenzar este capítulo haciendo explícita la concepción de evaluación que, en sus supuestos básicos, es compartida por el conjunto de las autoras del libro. Si bien destinamos un espacio central aquí para el desarrollo de estos núcleos temáticos, también aparecen cuestiones más específicas en otros capítulos, como por ejemplo, en el siguiente.

¹ En la introducción del capítulo 1 enmarcamos la asignatura y sus denominaciones en las modificaciones curriculares de la FaHCE, UNLP.

Coincidimos que la evaluación está íntimamente vinculada a la elaboración compleja de un juicio de valor y a la toma de decisiones consecuentes. No evaluamos por evaluar, sino que evaluamos para tomar decisiones. Una vez que sabemos qué decisión tenemos que tomar a partir de la evaluación, podemos comenzar a responder las otras preguntas que intervienen en este proceso complejo que es la evaluación.

Carlino enumera las siguientes etapas de un proceso de evaluación:

- 1- Definir los propósitos de la evaluación.
- 2- “Traducir” esos propósitos en preguntas concretas a responder.
- 3- Determinar qué se va a evaluar o definir el objeto de evaluación, sus dimensiones y subdimensiones (si las hubiera).
- 4- Explicitar los presupuestos sobre el objeto evaluado.
- 5- Determinar quiénes van a ser los destinatarios o grupos destinatarios de la evaluación (seleccionar muestras y definir el universo poblacional).
- 6- Determinar con qué criterios, parámetros o patrones de medida se va a juzgar válidamente.
- 7- Determinar qué tipo/s de técnica/s son las más adecuadas para relevar la información necesaria (encuestas, cuestionarios, tests, pruebas, entrevistas, observaciones).
- 8- Elaborar los instrumentos concretos adecuados para recoger la información necesaria.
- 9- Administrar directamente o monitorear de cerca la aplicación de los instrumentos seleccionados.
- 10- Procesar los datos recogidos, según las claves interpretativas pertinentes, interrogar a los datos según las preguntas inicialmente formuladas.
- 11- Elaborar el o los informes donde se describan los resultados de la evaluación (téngase en cuenta que según los destinatarios, éstos deben tener un “tono” diferente).
- 12- Planear la devolución de la información a los destinatarios o grupos de destinatarios que proveyeron la información: qué y cómo transmitir los resultados, dentro de qué encuadre hacerlo, etc. (1999: 95).

Como podemos apreciar en el fragmento precedente, el proceso de evaluación es complejo e involucra muchas etapas sobre las que no se suele reflexionar detenidamente cuando se evalúa, ya que se van dando de manera articulada.

La primera pregunta que se formula Carlino (1999) refiere a los propósitos de la evaluación, al para qué se evalúa. Tomar una decisión con los resultados de la evaluación, podríamos decir, siguiendo a la autora, es lo que diferencia una evaluación de una investigación. Si leemos nuevamente las etapas anteriores, vemos que muchas coinciden en ambos procesos. No obstante, la evaluación, a diferencia de la investigación, involucra tomar una decisión con ese conocimiento que se ha producido acerca del objeto evaluado; decisión que la mayoría de las veces está vinculada a una intervención, al menos en el ámbito educativo.

Para Camilloni (1998) y Cols (2004) es central en la evaluación la elaboración de un juicio de valor para tomar una decisión. Además de lo ya mencionado, estas autoras destacan la importancia de definir con claridad y explicitar los criterios a partir de los cuales se van a construir esos juicios de valor en un proceso de evaluación.

Como explica Camilloni (1998), esos criterios pueden ser absolutamente subjetivos, asentados en preferencias personales o en opiniones individuales acerca de lo que está bien o mal, o de lo que es lindo o feo. Estos criterios subjetivos no deberían primar porque convertirían a la evaluación en un proceso poco confiable e injusto, aunque hay acuerdo que es imposible eliminarlos completamente de la evaluación.

Es deseable que la subjetividad encuentre su límite en la explicitación fundamentada de otro tipo de criterios que sirvan para comparar los resultados del objeto evaluado (como por ejemplo, el aprendizaje). Estos criterios deberían tener vínculo explícito con los propósitos de la enseñanza, los objetivos del aprendizaje y las condiciones efectivamente generadas para que los estudiantes se encuentren con los contenidos.

Zabalza (2003) también defiende la importancia de elaborar un juicio fundamentado en el proceso de evaluación. Dice que todo el tiempo, todos los sujetos, realizamos una evaluación acerca de las personas con las que compartimos un momento ocasional o un período más prolongado. Pero este tipo de conocimiento o percepción subjetiva no deberían ser los que primen en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Por el contrario, acordamos con el autor cuando sostiene que la evaluación es un proceso sistemático de conocimiento sobre el objeto evaluado que involucra al menos tres (3) fases: la primera refiere a la recogida de información, en la que, con respecto al aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, podríamos decir que implica ir acumulando información variada, a partir de la implementación de diversos instrumentos (observación, instancias orales, escritas, diferentes producciones, en distintos momentos del proceso, etc.). Esa información debe ser lo suficientemente representativa del proceso de aprendizaje evaluado, contemplando los aciertos y errores.

La segunda fase contempla la valoración de la información recogida y es aquí donde Zabalza (1991, 2003) introduce la importancia de los criterios a los que nos referimos precedentemente. El autor habla de construir “marcos de referencia” que nos permitan valorar la información recogida o los datos disponibles para la elaboración de un juicio de valor.

La tercera fase involucra la toma de decisiones sobre el proceso evaluado. Retomando nuestro ejemplo y en el marco de la enseñanza, la decisión puede implicar avanzar en el desarrollo de los contenidos, volver a trabajar sobre determinados contenidos porque no se comprendieron como se esperaba, acreditar un espacio curricular, etc.

Evaluar es un proceso que desarrollamos en tanto que profesionales de la enseñanza. Proceso que tiene sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión. [...] Al final, eso es lo que significa establecer un juicio de valor: comparar la información acumulada, a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos, etc., con el marco de referencia que hayamos establecido, lo que en la teoría de la evaluación se denomina *normotipo* (Zabalza, 2003: 12-13. La cursiva figura en la edición consultada).

Esos normotipos pueden construirse en base a los logros de una población determinada, como puede ser el desempeño de todos los estudiantes de una clase, en cuyo caso se estaría aludiendo a una evaluación realizada con referencia a una norma. También es posible construir esos normotipos en relación con las propias posibilidades de los estudiantes, sobre la base del progreso y avance realizado con referencia a un punto de partida; en este sentido, estas prácticas se vinculan con la evaluación formativa y la retroalimentación como veremos más adelante. O también el normotipo puede conformarse en base a un criterio o pauta externa como puede ser el nivel fijado por los objetivos de aprendizaje propuestos, ya sean éstos fijados en el nivel del aula, de la institución o de una instancia más abarcativa como la que se configura con los operativos nacionales de evaluación.

Con respecto a este último aspecto, Litwin (1998) retoma aportes de Lipman (1997) y sostiene la representatividad, la significación y la diferenciación cognitiva como criterios para evaluar las actividades que proponemos a los estudiantes.

Desde la representatividad, en un trabajo debiera reconocerse la implicación del tema tratado en el conjunto de los temas o cuestiones del campo; la significación refiere a advertir el valor o importancia del tema; y la diferenciación cognitiva considera el proceso reflexivo implicado: memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc. Los criterios que se debieran explicitar a los estudiantes permiten al docente emitir un juicio acerca del valor de la tarea desempeñada. A su vez generan una corrección globalizada, integral, más acorde con la significación de una tarea compleja. (Litwin, 1998: 18).

Es importante destacar un aspecto que aparece en la cita de Litwin, que también hemos mencionado precedentemente y que refiere a la *explicitación de los criterios de evaluación*. Sostenemos que es fundamental explicitar, dar a conocer, los criterios o los “marcos de referencia” (como dice Zabalza, 2003) a los sujetos involucrados en la práctica de evaluación. En nuestro caso, y en tanto “rechazamos toda forma de evaluación que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones” (Litwin, 1998: 31), podemos decir que es imprescindible que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación que las docentes ponemos en juego para que ellos también puedan ir utilizándolos en la ponderación permanente de su propio proceso de aprendizaje².

Además de permitir la autoevaluación por parte de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje (cuestión que retomaremos al hablar más específicamente de la *evaluación de portafolio*), transparentar los criterios de evaluación es un aspecto que contribuye a la democratización de las prácticas de evaluación. Si tanto el docente como el estudiante conocen los criterios de evaluación, es decir, reiteramos, los marcos de referencia a partir de los cuales se van a comparar sus desempeños de aprendizaje, es más difícil caer en la elaboración de juicios subjetivos unilaterales o en el ejercicio indebido del poder que la evaluación le confiere al evaluador.

² Este aspecto es muy bien valorado por los estudiantes en las evaluaciones que ellos realizan del proceso de enseñanza y del desempeño de las docentes de la cátedra.

Por último, es pertinente mencionar la importancia de la “evaluación formativa”, tal como ya la conceptualizó primeramente Scriven en 1967, o de la “evaluación educativa”, en el sentido que le asigna Carlino (1999), como horizonte que enmarca nuestras prácticas de evaluación.

Scriven propuso el término “evaluación formativa” o “durante el proceso de aprendizaje” para aludir a las múltiples intervenciones que realizaban los docentes con la intención de adecuar la enseñanza a las necesidades y progresos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Carlino habla de “evaluación educativa” para referirse a los procesos de evaluación que tienen la intención de intervenir para mejorar las prácticas evaluadas. Dice la autora que la “evaluación educacional” es la evaluación de un objeto perteneciente al campo de la educación, mientras que la “evaluación educativa” es una expresión que equipara “la acción de evaluar y la de educar, en el sentido de conducir en una dirección considerada positiva” (Carlino, 1999: 88). La “evaluación educativa” puede o no referirse a la evaluación de un objeto relativo a la educación, indica prioritariamente el sentido que se le quiere imprimir a la evaluación misma. Consideramos que toda evaluación debiera ser educativa.

Por otro lado, para Carlino (1999), la “evaluación formativa” es un tipo de evaluación, junto con la evaluación diagnóstica y la sumativa, que se configura a partir de considerar la finalidad de la evaluación. La evaluación diagnóstica permite valorar los conocimientos previos o las capacidades de partida al inicio de un curso o de una actividad o del desarrollo de una unidad temática. La evaluación sumativa, por su parte y como su nombre lo indica, permite valorar los resultados alcanzados al finalizar un proceso de formación. Pero la evaluación formativa es la que se puede utilizar durante todo el proceso, para ir realizando los ajustes que se estimen convenientes, adecuando sobre la marcha la enseñanza para alcanzar las intencionalidades formativas propuestas.

Asumir la evaluación formativa implica sostener concepciones de enseñanza y aprendizaje acordes. En este sentido, la enseñanza es una práctica que persigue la concreción del aprendizaje y que se puede ir revisando a medida que se desarrolla. Como vimos en los capítulos 3 y 4 sobre programación, la enseñanza se puede anticipar en gran medida pero con una cuota importante de flexibilidad que posibilite, justamente, la adecuación permanente. El aprendizaje, a su vez, no puede ser entendido y evaluado sólo a partir de sus resultados; el aprendizaje es progresivo y los sujetos vamos realizando reestructuraciones sucesivas durante el mismo, como entendemos desde una concepción constructivista amplia.

Cabe aclarar que adherimos, junto con Feldman (2010), a un sentido de eficacia que nos aleja claramente de la perspectiva tecnicista. Como dice el autor, no deberíamos tener miedo de hablar de eficacia dado que si la enseñanza es una acción intencional, que busca el aprendizaje, es correcto contar con elementos que nos permitan a los docentes valorar si nuestras intenciones se van alcanzando o no, y a los estudiantes sopesar permanentemente su propio proceso de aprendizaje.

Como expresan Jorba y Sanmartí (1993), el aprendizaje permite al sujeto ir reestructurándose a medida que se enfrenta con diversas actividades que así lo demandan. Además, recuperando el planteo de Lerner (2002), podemos decir que las prácticas de enseñanza sistemáticas generan condiciones propicias para el desarrollo de ciertos aprendizajes y no de otros. En

este sentido, consideramos que la evaluación formativa posibilita valorar el proceso y tomar decisiones acordes para ir regulando las intervenciones docentes, buscando alcanzar los aprendizajes que se desean. Los errores pueden ser entendidos, desde esta perspectiva, como puntos en un proceso que continúa y sobre los que se puede seguir trabajando generando las condiciones adecuadas, y no como resultados finales de objetivos no alcanzados.

A través de los errores se puede diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos. Pero también interesa remarcar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los alumnos han tenido éxito, pues así se refuerza este aprendizaje [...] En resumen la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos (Jorba y Sanmartí, 1993: 3).

¿Qué entendemos por evaluación de portafolio?

El portafolio es un instrumento de evaluación que cobra sentido y relevancia en el marco de la evaluación formativa, tal como la conceptualizamos en el apartado anterior. Tomamos en esta oportunidad como referencia la definición de Anijovich y González: “El portafolios es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas” (2011: 111)³.

En otros términos, Barrios Ríos (2000) lo define como un conjunto de trabajos ordenado por secciones, identificadas o etiquetadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante en un periodo de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite ayudar a visualizar el progreso del mismo.

Al reunir distintas producciones que se elaboran en el proceso de aprender, el portafolio aporta evidencias sustantivas sobre los aprendizajes, permitiendo recuperar el valor didáctico del error (Díaz Barriga, 2009), al tiempo que ofrece pistas para evaluar la enseñanza, en un proceso de revisión constante de las prácticas docentes.

En sintonía con lo ya planteado a propósito de la evaluación formativa, podemos aquí reafirmar que, una “pedagogía del error”, tal como la conceptualiza Díaz Barriga (2009), es una “pedagogía de la reflexión”, que posibilita ir analizando los errores, los obstáculos, las dificultades, en el proceso de aprendizaje con la intención de construir estrategias de enseñanza específicas para ayudar a los estudiantes a avanzar.

Como sostiene Litwin (2008), interesa comprender la naturaleza y el origen del error. Éste puede vincularse con propuestas de enseñanza que conduzcan a su producción, o con la naturaleza o complejidad del contenido, o con dificultades en el proceso de cognición del estudian-

³ En el este capítulo optamos por la expresión “portafolio”, en singular, aunque sabemos que también se utiliza “portafolios”, en plural (Diccionario de la Lengua Española <http://dle.rae.es/?id=TjS8Xaw>). Algunos de los autores consultados hablan de “portafolios” (en plural) y respetamos la expresión cuando la cita es textual.

te, no obstante, como expresa la autora, nuestra intención como docentes es intervenir para “favorecer mejores comprensiones”.

el error en los aprendizajes escolares nos remite a una problemática difícil y compleja atravesada por múltiples variables: los errores de comprensión frente a temas y problemas complejos; los errores que se producen por cuestiones de enseñanza; los errores relativos a problemas de desarrollo cognitivo de los estudiantes –a su memoria, al pensamiento animista, a las atribuciones causales cuando no las hay–; el error como exposición personal del estudiante frente a las dificultades (al reconocer ante los otros lo que no se sabe). Combatir los errores y los obstáculos, y encontrar estrategias para resolverlos, sigue siendo una de las principales búsquedas de los docentes (Litwin, 2008: 172-173).

En este sentido, sostenemos que el portafolio es una muy buena estrategia de evaluación que posibilita conocer y trabajar con los logros y los errores en el proceso de aprendizaje. Como dicen Anijovich y González (2011), el portafolio es un instrumento integrador que al permitir recopilar una serie de trabajos a lo largo de la cursada que van dando evidencias del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos, facilita a los docentes y a los propios estudiantes conocer los aciertos y los errores.

Asimismo, en coherencia con la concepción más amplia de evaluación ya planteada, es importante destacar que el portafolio incluye una variedad de consignas de trabajo permitiendo construir diversidad de informaciones sobre el aprendizaje del estudiante. Como veremos a continuación, las consignas con las que trabajamos en la cátedra, son diferentes en su estructura y persiguen distintas finalidades, apuntando así a contar con diversidad de información que facilite la elaboración del juicio de valor.

La evaluación de portafolio es, además, una buena estrategia metacognitiva, en tanto permite al estudiante reflexionar permanentemente sobre su proceso de apropiación de los contenidos y sobre las modalidades de abordaje o las estrategias de aprendizaje utilizadas. Esto es posible a partir de guías de autoevaluación con preguntas específicas orientadas a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Contribuye a la metacognición, además, la opción de presentar en cada sección del portafolio las versiones en borrador junto con la versión final o terminada de cada trabajo y las intervenciones de la docente que van marcando los puntos de inflexión durante el proceso tendientes a fortalecer los logros y sortear las dificultades.

Para favorecer estas funciones en el marco de la evaluación formativa así como la apropiación de los estudiantes, el diseño del portafolio forma parte de la programación de la enseñanza (tal como la entendimos en los capítulos 3 y 4 de este libro) y, en tal sentido, vincula desde el principio y en modo estrecho a la evaluación con el resto de los componentes curriculares, especialmente con los contenidos, los objetivos y las estrategias metodológicas. Como exponemos en el apartado siguiente, cada sección del portafolio es pensada articulando dichos componentes y cuidando aspectos que hacen a su organización y confección, entre otros motivos para evitar que se convierta en una carpeta caótica y sin sentido para los estudiantes.

Por último, de la misma manera que lo hicimos para la evaluación formativa, cabe explicitar que la *evaluación de portafolio* supone una concepción de aprendizaje y de estudiante particu-

lar. En coherencia con lo ya expuesto en el apartado anterior, la elección de esta estrategia de evaluación supone que el aprendizaje es un proceso con reestructuraciones sucesivas que conduce a la apropiación de los contenidos pero no de una manera lineal, sino que, como todos los procesos, tiene avances y retrocesos. El estudiante que está llevando a cabo este proceso es ya un adulto, que en su mayoría oscila entre los 22 y los 26 años de edad, que está pensando en su formación profesional y que tiene la capacidad de criticar su propio desempeño para poder avanzar⁴. Podemos decir que esperamos promover la formación de un estudiante autónomo, que pueda hacerse responsable por su propio proceso de aprendizaje, porque estamos convencidas que esto también repercutirá en la formación de un profesional con idénticas características.

Experiencia en la cátedra

La *evaluación de portafolio* es una experiencia que desarrollamos en la cátedra *Diseño y planeamiento del curriculum* desde el año 2012. Con anterioridad, en el año 2010⁵, comenzamos con los primeros ensayos en torno a las prácticas de enseñanza en su conjunto y de evaluación en particular, pero recién en el año 2012, en el marco del nuevo Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), habilitamos el “sistema de promoción sin examen final” para la acreditación de la asignatura⁶. En nuestro caso, esta modalidad de acreditación está íntimamente vinculada a la *evaluación de portafolio*.

Considerando las conceptualizaciones precedentes, la *evaluación de portafolio*, se constituye en una colección de trabajos que realizan los estudiantes a lo largo del cuatrimestre para alcanzar “la promoción”⁷ de la asignatura, permite la evaluación de los aprendizajes por parte de las docentes así como también la propia evaluación o la autoevaluación de los aprendizajes por parte de los mismos estudiantes y la evaluación indirecta de la propuesta de enseñanza.

Con respecto a los destinatarios de nuestra propuesta formativa, podemos decir que la mayoría de los cursantes de *Diseño y planeamiento del curriculum* son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios desde el año 1984. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesados de la FaHCE (UNLP), algunos de ellos están haciendo sus carreras con planes de estudio que si bien están vigentes ya tienen uno más actual que pronto los terminará de reemplazar; y en esos planes de estudio más nuevos aprobados a partir del año 2001, nuestra asignatura no tiene una cursada obligatoria sino optativa. En este sentido, tenemos también algu-

⁴ Esta concepción está inspirada también, como vimos en el capítulo 3 de este libro, en la concepción procesual-práctica de Stenhouse (1991) quien en la crítica al modelo por objetivos plantea, entre otras cuestiones, que la práctica no se mejora “elevando el listón para que los estudiantes salten más alto” o especificando más los objetivos; la práctica, por el contrario, se mejora criticando el nivel actual de desempeño.

⁵ En el año 2010 nos conformamos como equipo de cátedra después de sustanciarse los concursos y las selecciones docentes internas correspondientes.

⁶ El REP vigente en la FaHCE, UNLP, se aprobó el 26/10/2011 y en el año 2015 recibió modificaciones. Para conocer detalles del “sistema de promoción sin examen final”, ver especialmente los artículos 21 a 24. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

⁷ Cabe aclarar que el REP contempla cuatro (4) sistemas de promoción para que el estudiante pueda acreditar la asignatura, entre ellos, el “sistema de promoción sin examen final” es en el que nos enmarcamos con esta experiencia de *evaluación de portafolio*. No obstante, en el sentido común de estudiantes y docentes, cuando hablamos de “promoción”, a secas, aludimos a esta modalidad.

nos cursantes que toman nuestra materia como optativa, como ha sido el caso de estudiantes del Profesorado en Historia en los últimos dos años.

Si bien ampliamos algunas de estas características en el próximo capítulo a propósito de la enseñanza y evaluación de la “programación de la enseñanza” como contenido de la formación pedagógica de los cursantes, baste aquí mencionar que por cuatrimestre cursan la asignatura alrededor de 350 estudiantes, de los cuales aproximadamente 80 participan del “sistema de promoción sin examen final”.

Tal como figura en el programa de la asignatura, esta modalidad de acreditación demanda:

- Asistencia al 75% de las clases teóricas y prácticas.
- Aprobación de dos exámenes parciales con una calificación no inferior a seis (6) puntos en los que se evalúan los contenidos y la bibliografía de los trabajos prácticos.
- Aprobación de un portafolio que se realiza a lo largo de la cursada, tal como explicaremos a continuación.
- Aprobación de un coloquio integrador final.

En lo que respecta al portafolio, más específicamente, podemos decir que al finalizar el cuatrimestre, el mismo queda integrado por una carátula que contiene los datos identificatorios del o de los estudiantes-autores de los trabajos. Es decir, se indica con claridad nombre y apellido de los estudiantes, legajos, carreras que cursan, asignatura para la que realizan el portafolio, institución, fecha y docente a cargo del curso.

El portafolio contiene, a su vez, una introducción en la que se explica el propósito de su realización, el sentido que el mismo ha tenido para el o los estudiantes, y presenta brevemente el contenido de cada una de las secciones o trabajos incluidos. En este sentido, la introducción se realiza al finalizar el portafolio o después de haber cumplimentado el último trabajo.

Por último, el portafolio está compuesto por cinco (5) secciones o entradas, a saber: tres (3) indicadas por la docente y comunes a todos los estudiantes; una (1) a elección de los cursantes; y una (1) conclusión final consistente en la síntesis e integración de los contenidos de toda la asignatura que se explica en el coloquio. Esta última sección es fundamental y se convierte en el eje que articula todos los trabajos anteriores. Podemos decir que cada una de las secciones del portafolio constituye una articulación conceptual parcial que conduce hacia la construcción de esa síntesis integradora de toda la asignatura.

Nos parece pertinente en este momento dedicarle algunas líneas a la descripción del sentido de cada una de las secciones del portafolio. Si bien año a año vamos ajustando las consignas o cambiando algunos contenidos o los materiales a partir de los cuales trabajar, el sentido y las intencionalidades de cada sección no cambian sustancialmente. Como ya dijimos, valoramos la diversidad de actividades a las que habilita el portafolio para obtener información variada del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La primera sección consiste en un trabajo sobre la unidad 1 del programa de la asignatura denominada “Enseñanza y currículum como objetos de estudio e intervención”. Este trabajo se propone, en primer lugar, sistematizar los contenidos abordados en la bibliografía de la unidad 1 tendientes a problematizar y ampliar en la mayoría de los casos las definiciones de enseñanza y *currículum* con las que los estudiantes inician la cursada de la materia. Es por ello que,

además de incluir en esta actividad los aportes de la bibliografía, los estudiantes deben incorporar las definiciones que les pedimos expliciten en la clase inaugural de la asignatura.

En segundo lugar, esta primera sección pretende que los estudiantes comiencen a construir estrategias de autoevaluación de sus propios aprendizajes en lo que respecta a la apropiación de los contenidos de *Diseño y planeamiento del curriculum* así como también a las modalidades de apropiación de dichos contenidos.

Para alcanzar estos objetivos, se solicita a los estudiantes que construyan una integración conceptual con los contenidos de la unidad 1. Si bien este trabajo contiene una serie de especificaciones formales en cuanto al tamaño de la hoja y a la forma de presentación, lo que importa destacar aquí es que esta integración es el primer paso para la integración conceptual de toda la materia que constituye la sección-conclusión del portafolio. Muchos estudiantes, de hecho, en la integración final de la asignatura incluyen esta sección 1 o parten de ella y la amplían con los otros contenidos de las otras unidades del programa.

Además, esta sección 1 del portafolio contiene una guía de autoevaluación que los estudiantes deben cumplimentar y entregar. Esperamos que las preguntas que ofrecemos en esta guía permitan a los estudiantes evaluar el aprendizaje de los contenidos así como también la forma en la que encararon dicho aprendizaje. Por un lado, aparecen preguntas que se desprenden directamente de los objetivos específicos de la unidad 1, por lo que los estudiantes pueden valorar críticamente su desempeño con respecto a la apropiación de los mismos. Por otro lado, hay preguntas orientadas a habilitar un trabajo metacognitivo relativo a las modalidades de aprendizaje. Como toda evaluación está orientada a la toma de decisiones, esperamos que los estudiantes puedan mejorar su producción si fuera necesario, ratificar aquellas modalidades de aprendizaje que les resultaron positivas y/o mejorar aquellas otras que así lo demanden.

Esta primera sección, compuesta por una portada, la integración conceptual, la bibliografía utilizada y la guía de autoevaluación cumplimentada, se entrega a la docente aproximadamente a los 10 (diez) días de finalizado el desarrollo de los contenidos de la unidad 1. Esto posibilita que se pueda realizar la actividad correctamente así como también las consultas que se estimen necesarias a la docente tanto en forma presencial (en las clases teóricas) como virtual (a través de la plataforma Moodle que utilizamos en la cátedra para acompañar los desarrollos presenciales).

En lo que respecta a la segunda sección del portafolio, podemos decir que se encuentra integrada con la realización del 1° parcial para los estudiantes que cursan la materia bajo la modalidad de “promoción sin examen final”. Todos los estudiantes que cursan la asignatura tienen que confeccionar y aprobar un 1° parcial con las características que detallamos en el capítulo siguiente de este libro. Pero además, los estudiantes que hacen “la promoción”, deben incorporar algunos textos más de la bibliografía para fundamentar teóricamente las decisiones que ellos mismos toman en materia de programación de la enseñanza.

Mientras que los estudiantes que acreditan la asignatura bajo el “sistema de promoción con examen final” (o conocido más comúnmente como “sistema regular”) deben confeccionar, como parte del 1° parcial, una programación de la enseñanza y fundamentar pedagógico-didácticamente las decisiones allí tomadas con la bibliografía de las unidades 1 y 2 abordada

en las clases de trabajos prácticos, los estudiantes que cursan “la promoción” deben, además, incorporar a ese trabajo la utilización explícita de otros cuatro (4) textos desarrollados en las clases teóricas de la asignatura. Esto es posible porque desde el comienzo del cuatrimestre contamos con dos cronogramas articulados de lecturas, uno para las clases teóricas y otro para las clases prácticas.

Esta exigencia de evaluación de los aprendizajes repercute en la enseñanza, más específicamente en las estrategias didácticas, ya que las clases teóricas y prácticas de la asignatura giran en torno a la realización de este 1° parcial. El tratamiento de la bibliografía de esta primera parte del programa no se agota en la profundización conceptual, en el posicionamiento de los autores o en los debates teóricos que se explicitan, sino que se desarrolla y promueve que, además, la bibliografía sea utilizada para fundamentar las decisiones que los estudiantes-futuros docentes toman en materia de programación de la enseñanza. Este aspecto está en íntima relación con los propósitos formativos de la asignatura ya que pretendemos identificar los aportes conceptuales e instrumentales que la Didáctica y el *Curriculum* pueden brindarle a los docentes en formación⁸.

Por otra parte, al igual que la primera sección del portafolio, el 1° parcial de la materia cuenta con una guía de autoevaluación o lista de cotejo como explicamos con más detalle en el próximo capítulo. Entendemos que estamos ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes tengan un control sobre sus propios procesos de aprendizaje, comparando en todo momento sus desempeños con los objetivos de la asignatura y, más específicamente, con los criterios de evaluación contruidos para dicho parcial.

Por otro lado, la tercera sección del portafolio consiste en la utilización de la bibliografía de las unidades 3, 4 y 5 tratada en las clases teóricas para el análisis de un documental. Les ofrecemos a los estudiantes la posibilidad de mirar al menos tres (3) documentales, generalmente disponibles libremente en Internet, y que puedan escoger uno (1) para la realización de esta actividad. Estos documentales refieren, prioritariamente, a prácticas de educación alternativa, es decir, desarrolladas por fuera del sistema educativo o sustentadas en críticas a diferentes aspectos de la escuela moderna.

Con esta actividad nos proponemos, por un lado, habilitar el uso de los aportes de la Didáctica y del *Curriculum* para el análisis y la potencial intervención en espacios no estrictamente escolares. Este ejercicio suele no resultar sencillo porque durante gran parte del cuatrimestre el estudio de la bibliografía y los contenidos tratados en la bibliografía tienen en la escuela y en las prácticas docentes allí desarrolladas su máxima referencialidad. Por otro lado, pretendemos con esta tercera sección, aproximar a los estudiantes a un ejercicio complejo de *desescolarización de la mente*, que si bien no se logra completamente, sí consideramos que la actividad habilita la posibilidad de pensar algunos cambios a prácticas educativas anquilosadas. En este sentido, además del análisis del documental a partir de la bibliografía, les solicitamos a los cursantes que expresen una apreciación más personal sobre los sentimientos que les despertó el documental.

⁸ Para conocer más sobre este posicionamiento de la cátedra en relación con el campo disciplinar y la formación docente, se puede leer el capítulo 1 de este libro titulado “Las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*: aportes para la práctica”.

Por otro lado, en lo que respecta a la cuarta sección del portafolio, tiene un carácter optativo. En caso de considerarlo pertinente, los estudiantes deberán presentar una producción que les permita, por un lado, articular contenidos de la asignatura en torno a un eje o temática en particular (cuento, poesía, caso escolar, situación de clase, etc.), y por el otro, evidenciar *un hito* en los particulares procesos de aprendizaje.

Por último, la quinta sección del portafolio, como ya dijimos, está conformada por una producción que permite sintetizar e integrar los contenidos abordados en la materia. Los trabajos anteriores contribuyen a la articulación conceptual y a la utilización de la bibliografía desde una perspectiva no lineal, sino más bien problematizadora e integradora.

En la realización de esta última sección, que los estudiantes presentan y fundamentan en el coloquio integrador final, como instancia final de evaluación y de acreditación de la asignatura, confiamos en el criterio de los cursantes. Algunos estudiantes elaboran cuadros o esquemas más pegados al desarrollo de los contenidos durante la cursada, otros diseñan articulaciones conceptuales en torno a un eje que consideran fundamental para vincular todos los contenidos (aparecen en algunos casos problemáticas tratadas en la bibliografía, como por ejemplo, los múltiples condicionantes de la práctica docente o la tensión control-apropiación entre las políticas curriculares y la acción del docente; en otros casos se escogen problemáticas locales o nacionales, como por ejemplo, los operativos nacionales e internacionales de evaluación del sistema educativo); otros estudiantes construyen maquetas originales y simbólicas para dar cuenta de la materia (como por ejemplo: un cerebro, una ciudad o un cuerpo humano).

En este último trabajo valoramos la posibilidad de integrar los contenidos de la asignatura, de relacionar los textos para problematizar un eje común, de haber transitado por la materia y llevarse un conjunto articulado de conceptos que les permitan interpretar e intervenir en sus actuales o futuras prácticas docentes.

Aunque queda evidenciado en el desarrollo precedente, conviene enfatizar que en cada una de sus secciones el portafolio acerca a los estudiantes a los conocimientos a través de recursos distintos (textos, videos, redes conceptuales, etc.), proponiendo formatos que intentan recuperar y potenciar una variedad de habilidades que involucran estrategias de aprendizaje o procesos cognitivos diversos para el logro de las intenciones formativas (analizar, sintetizar, fundamentar, argumentar, etc.).

Asimismo, es importante mencionar que, en ocasiones, una misma sección permite dar mayor protagonismo a los procesos diferenciados de los estudiantes, al ofrecer recursos y/o modos alternativos de acercarse, vincular (se) y/o dar cuenta de los contenidos de la materia (por ejemplo, cuando tienen que elegir un documental o realizar la cuarta sección del portafolio).

La evaluación formativa sólo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes *demuestren sus aprendizajes* (Anijovich y González, 2011: 13. La cursiva figura en negrita en la edición consultada).

Algunos aspectos formales

Aunque más no sea brevemente, consideramos pertinente incluir algunas consideraciones formales que posibiliten entender más cabalmente nuestra propuesta de evaluación, así como también el sentido y las intencionalidades antes desarrolladas.

El portafolio antes detallado puede realizarse en forma individual, en parejas o tríos de estudiantes. Desde la cátedra fomentamos el trabajo grupal, como una forma de intercambiar y enriquecer el abordaje de la bibliografía. Este grupo confecciona y presenta el portafolio y rinde conjuntamente el coloquio. Puede ser el mismo grupo que se arma para la confección del primer parcial de los trabajos prácticos.

Las secciones o actividades del portafolio pueden entregarse en papel, en manuscrita o impresas, o directamente por e-mail o por la plataforma Moodle de la cátedra en formato digital. Con el paso de los años, se ha ido masificando el uso de la computadora o de otros recursos informáticos para la realización de las actividades, por lo que mayoritariamente los portafolios quedan completamente digitalizados. La excepción suele constituir la producción de síntesis e integración final que, dependiendo de las modalidades escogidas por los estudiantes, suele dificultar o a veces imposibilitar el uso de un programa informático.

Cada una de las secciones del portafolio cuenta con una fecha de entrega que se va pausando en el desarrollo del cuatrimestre. *Diseño y planeamiento del curriculum* se cursa en el segundo cuatrimestre por lo que los estudiantes pueden rendir el coloquio integrador final en los dos llamados a exámenes de noviembre-diciembre o en cualquiera de los otros dos llamados de febrero-marzo. Según la fecha en la que los estudiantes decidan rendir el coloquio, se acuerda con cada grupo la fecha de entrega de la última sección del portafolio, pero en todos los casos, el portafolio completo a excepción de la producción de síntesis e integración final, debe entregarse en diciembre.

La docente a cargo de las clases teóricas corrige todas las producciones y vuelca sus apreciaciones en una planilla, incluso de las primeras dos secciones que cuentan con una guía de autoevaluación, como dijimos.

Esta planilla de seguimiento y evaluación que confecciona la docente pretende concentrar una valoración de todo el recorrido que realiza el estudiante por la asignatura. Así, en ella se vuelcan desde los datos personales del estudiante (nombre, apellido, legajo, carrera que estudia, etc.), la calificación que ha obtenido en cada uno de las dos evaluaciones parciales, una valoración conceptual generada a partir de la corrección de cada una de las secciones del portafolio y las asistencias/inasistencias a las clases teóricas.

Todas estas evaluaciones parciales, a las que se les suma por último el desempeño del estudiante en el coloquio integrador final, se integran en la construcción de la calificación final con la que el cursante acredita la asignatura.

¿Qué nos dicen los estudiantes?

Antes de finalizar, queremos mencionar brevemente algunas opiniones de los estudiantes, protagonistas también de esta experiencia de evaluación de portafolio. Una vez que los estudiantes acreditan la asignatura bajo esta modalidad de “promoción sin examen final”, con coloquio, las docentes de la cátedra les solicitamos que cumplimenten un cuestionario de evaluación de la propuesta de enseñanza. Es un cuestionario semi-estructurado, con algunas preguntas que demandan marcar una opción como respuesta y otras más abiertas en las que los respondientes pueden expresarse en la presentación de sus opiniones o apreciaciones.

No pretendemos aquí hacer una sistematización rigurosa de los datos de todas las evaluaciones que tenemos y que utilizamos anualmente como un insumo más para valorar y mejorar nuestra propuesta de cátedra. Solamente, y a modo de ejemplo, nos parece oportuno presentar en líneas generales las opiniones que sobre la *evaluación de portafolio* expresaron los estudiantes que cursaron la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2016 y que rindieron el coloquio en noviembre y diciembre de ese mismo año.

De los 80 (ochenta) estudiantes que cumplieron con todos los requisitos exigidos por la modalidad de “promoción sin examen final” (recordamos que nos referimos a los requisitos detallados al explicar la experiencia de la *evaluación de portafolio* en la cátedra unas líneas más arriba), 41 (cuarenta y uno) estudiantes presentaron su producción de síntesis e integración conceptual y rindieron el coloquio final en las mesas de exámenes de noviembre y diciembre y, por tanto, cumplimentaron la evaluación que, en esa instancia, les solicitamos para contar con insumos para ponderar nuestra propia propuesta de formación.

La pregunta específica sobre la *evaluación de portafolio* en el cuestionario de evaluación, solicita que los estudiantes destaquen un aspecto positivo y otro negativo que, desde su punto de vista, posee esta modalidad de evaluación. De los 41 (cuarenta y uno) estudiantes que contestaron la encuesta, 18 (dieciocho) destacaron sólo aspectos positivos sin encontrar nada negativo para decir y 2 (dos), por el contrario, mencionaron solamente algún aspecto negativo y ninguno positivo de esta práctica de evaluación.

De los 39 (treinta y nueve) estudiantes que expusieron aspectos positivos de la evaluación de portafolio, 15 (quince), es decir, el 38,46% aludió a que la confección del portafolio les había permitido realizar una integración o articulación de los contenidos de la asignatura, y un seguimiento o construcción progresiva de los aprendizajes. Éste es el aspecto más destacado por los estudiantes y es también un punto positivo que las docentes visualizamos ya que, a diferencia del examen final regular o libre, consideramos que el portafolio con sus respectivas actividades va favoreciendo realizar síntesis parciales de los contenidos arribando a una integración final.

Otros 4 (cuatro) estudiantes, es decir, el 10,25% valoraron positivamente que el portafolio les había posibilitado trabajar en grupo; mientras que otro porcentaje igual destacó la posibilidad de autoevaluación de los aprendizajes o el ejercicio metacognitivo que les había sido habilitado por esta modalidad de evaluación.

Además, otros respondientes mencionaron que el portafolio propició la realización de diversas actividades durante la cursada, la articulación de las clases teóricas y prácticas con la evaluación y el acompañamiento durante el recorrido por la asignatura.

Por otra parte, de los 41 (cuarenta y uno) estudiantes que respondieron la encuesta, 23 (veintitrés) destacaron al menos un aspecto negativo de la evaluación de portafolio. En su mayoría, 15 (quince) encuestados, lo que representa el 65,22%, mencionaron que lo negativo de la *evaluación de portafolio* es el tiempo que demanda su realización. Desde la perspectiva de los estudiantes, cumplir con todos los requisitos del “sistema de promoción sin examen final” sobrecarga mucho el cuatrimestre.

Algunos estudiantes aclaran que esta sobrecarga de exigencias se siente en el marco de otras cursadas, con las que también deben cumplir para acreditar las asignaturas respectivas, y/o de compromisos laborales afines o no a sus estudios universitarios⁹. Cabe mencionar aquí que los estudiantes del Profesorado en Psicología pueden cursar *Diseño y planeamiento del currículum* a partir de su tercer año de carrera, por lo que las exigencias curriculares son diferentes para ellos dependiendo de la cantidad de materias a cursar en cada año¹⁰, y la modalidad de promoción por la que opten en las mismas. Como docentes somos conscientes de esta sobrecarga de tareas que les implica a los estudiantes aspirar a “la promoción” de la materia, no obstante, como algunos respondientes destacan, estas exigencias se ven compensadas por la posibilidad de rendir el coloquio inmediatamente después de la cursada. Es significativo que el 50% de los estudiantes que cumplieron con las exigencias de “la promoción” en el segundo cuatrimestre de 2016, pudieron rendir el coloquio ese mismo año. Mientras que es casi nula la cantidad de estudiantes que cursan la materia por el “sistema de promoción con examen final (regular)” y que rinden el examen final inmediatamente después de aprobar la cursada. Desde nuestro punto de vista, en concordancia con lo destacado por los encuestados, esta situación se explica a partir de las ventajas que evidencia la *evaluación de portafolio* en lo que respecta a la construcción progresiva de los aprendizajes, al acompañamiento de los estudiantes, la articulación entre la enseñanza, aprendizaje y la evaluación, entre otros.

Reflexiones finales

La evaluación de portafolio, como vimos, en el caso de *Diseño y planeamiento del currículum* se articula con la “modalidad de promoción sin examen final” para la acreditación de la asignatura.

Las docentes compartimos los puntos positivos o fuertes destacados por los estudiantes al referirse a esta modalidad de evaluación. Desde nuestro punto de vista, la realización del portafolio por parte de los estudiantes, nos permite contar con diversidad (en cantidad y en calidad)

⁹ Advertimos todos los años la presencia de cursantes que ya son Licenciados en Psicología y se desempeñan profesionalmente como tales, cursando el Profesorado con posterioridad. Otro grupo significativo de estudiantes trabaja en espacios no vinculados con el ejercicio profesional del Licenciado o del Profesor en Psicología (comercio, trabajo independiente, etc.).

¹⁰ Para aquellos estudiantes que cursan simultáneamente el último año de la Licenciatura en Psicología la carga horaria semanal se ve sensiblemente aumentada por las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), según lo establece el plan de estudios vigente, disponible en http://www.psico.unlp.edu.ar/plan_de_estudio_licenciatura_en_psicologia

de información sobre sus aprendizajes para luego elaborar un juicio de valor y tomar finalmente la decisión, siempre compleja, de la acreditación de la asignatura.

Como claramente explican Basabe y Cols (2007), las prácticas de enseñanza en el marco del sistema educativo se encuentran atravesadas y condicionadas por la acreditación de los aprendizajes. No obstante, consideramos que con la *evaluación de portafolio* apuntamos a una evaluación formativa, como expusimos previamente, que pondera el proceso y la revisión crítica permanente de la enseñanza para generar mejores condiciones que faciliten la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Además, en vinculación con el nivel universitario en el que nos situamos, sostenemos que la *evaluación de portafolio*, por la concepción de aprendizaje y de estudiante que sustenta, tal como expresamos más arriba, es apropiada para contribuir a la construcción de un sujeto reflexivo y responsable por su propio proceso de aprendizaje. La *evaluación de portafolio* compromete al estudiante, lo involucra en su propio proceso y le brinda herramientas para autoevaluarse. De esta manera, la evaluación es responsabilidad de los docentes y de los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barrios Ríos, O. (2000). "Estrategia del portafolio del alumnado". En: De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 294-301). Madrid: Octaedro.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Paolu de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp. 35-66).
- Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". En: *Revista Aula de Innovación Educativa*. N° 20. [Versión electrónica]. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/la-funcion-pedagogica-de-la-evaluacion>

- Lerner, D. (2002). "Entrevista realizada por María Elena Cuter". *Seminario de formación e investigación en el campo de las didácticas. La escuela pública: espacio de distribución democrática del conocimiento* SUTEBA. Recuperado de: <http://www.suteba.org.ar/seminario-de-formacin-e-investigacin-en-el-campo-de-las-didcticas-688.html>
- Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Paolu de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp. 11-33).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22^a.ed. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1981.
- Zabalza, M. Á. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

CAPÍTULO 8

La programación de la enseñanza como contenido de la formación

Sofía Picco, Noelia Orienti y Silvana Cerasa

Introducción

En concordancia con lo desarrollado en el capítulo 3, entendemos la *programación de la enseñanza* como un proceso complejo de concreción progresiva de las intenciones formativas que nos coloca a los docentes en un lugar de toma de decisiones permanentes y fundamentadas para llevar a cabo la enseñanza de una manera responsable.

Brindar a los estudiantes elementos conceptuales e instrumentales para esta práctica, forma parte de los propósitos de nuestra asignatura. En este sentido, se convierte en un desafío generar buenas estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la *programación de la enseñanza* como contenido de su propia formación profesional.

Nos proponemos presentar algunas de las prácticas de enseñanza y de evaluación que al respecto desarrollamos en la cátedra *Diseño y planeamiento del curriculum* (equivalente a *Didáctica y curriculum*), dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹. En este escrito compartimos aciertos así como también algunas inquietudes que se nos plantean, en este proceso de aprendizaje permanente que es la docencia.

Contextualización de la propuesta de enseñanza y de evaluación

En este apartado pretendemos caracterizar algunas de las estrategias de enseñanza y de evaluación que desarrollamos en la cátedra sobre los aprendizajes que los estudiantes realizan en torno a la *programación de la enseñanza*. Específicamente, pretendemos profundizar en el relato y en el análisis del primer parcial de la asignatura, instancia ésta que brinda (y requiere de) condiciones particulares para la construcción de las estrategias de

¹ En la introducción del capítulo 1 enmarcamos la asignatura y sus denominaciones en las modificaciones curriculares de la FaHCE, UNLP.

enseñanza de las clases durante toda la primera parte del segundo cuatrimestre en el que se desarrollan los trabajos prácticos².

En primer lugar, con respecto a los destinatarios de nuestra propuesta formativa, podemos decir que la mayoría de los cursantes de *Diseño y planeamiento del currículum* son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios del año 1984. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesados de la FaHCE (UNLP), algunos de ellos están haciendo sus carreras con planes de estudio que si bien están vigentes ya tienen uno más actual que pronto los terminará de reemplazar; y en esos planes de estudio más nuevos aprobados a partir del año 2001, nuestra asignatura no tiene una cursada obligatoria sino optativa. En este sentido, tenemos también algunos cursantes que toman nuestra materia como optativa, como ha sido el caso de estudiantes del Profesorado en Historia en los últimos dos años.

Estas características nos permiten trabajar con una diversidad de estudiantes que inician la cursada con variadas expectativas y saberes disciplinares diferentes; con distintos recorridos formativos previos: algunos con experiencia profesional en la docencia, otros estudiantes del Profesorado en Psicología cursan nuestra materia en 3ero o en 4to año mientras cursan paralelamente la Licenciatura en Psicología, otros realizan el Profesorado siendo ya Licenciados. En este sentido, la propuesta del primer parcial de la asignatura habilita recorridos diversos y flexibles, en tanto se pueden ir ajustando a los intereses y necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, podemos decir que esta estrategia de enseñanza y de evaluación que constituye el primer parcial presenta como objetivo que los estudiantes puedan diseñar una propuesta de clase que les posibilite reflexionar y enriquecer su propio accionar profesional presente y/o futuro.

En este sentido, el primer parcial se trata de una evaluación que puede ser realizada en forma individual o en parejas, y que consiste en la construcción de una propuesta de clase desde el enfoque de programación práctico o procesual (Cols, 2004) para una clase real o potencial, dependiendo de la inserción profesional que posean los estudiantes (aquéllos que se encuentren ejerciendo la docencia, pueden realizar este trabajo en torno a dicho desempeño).

En el marco de la “evaluación auténtica”, consideramos que esto es importante en tanto “es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad” (Anijovich y González, 2011: 14). Asimismo, se espera que la propuesta de clase que se construya como resultado de este primer parcial, se convierta en el eje que articule el abordaje de los contenidos de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre.

Es así que de las 12 clases de trabajos prácticos que habitualmente tenemos en el segundo cuatrimestre, 7 las dedicamos al trabajo en torno al desarrollo de este primer parcial. Las clases prácticas tienen una duración de 2 horas reloj, que a los fines de este análisis podríamos dividir en dos momentos estrechamente relacionados: el primero destinado al tratamiento conceptual de la programación de la enseñanza y de cada uno de sus componentes; y el segundo vinculado al diseño por parte de los estudiantes de la propuesta de clase. Asimismo se valora y fo-

² Entre 2015 y 2016 aprobaron el primer parcial un total de 479 estudiantes. En ambos años la cátedra contó con tres profesoras de trabajos prácticos, a cargos de cinco comisiones, para llevar a cabo la experiencia que se describe en este capítulo.

menta permanentemente la reflexión fundamentada sobre las decisiones tomadas en el proceso de diseño.

Como parte de las estrategias didácticas desplegadas por la cátedra, juega un rol protagónico una guía que hemos construido y mejorado con el paso de los años. Esta *Guía para el desarrollo del primer parcial* está destinada a los estudiantes, se les entrega en la segunda clase y los acompaña en la realización del trabajo, permitiendo en muchos casos que puedan avanzar con cierta autonomía del ritmo de los trabajos prácticos presenciales, en tanto contiene un encuadre teórico, la descripción general de la consigna, *links* en los que pueden consultar los Diseños Curriculares y otros materiales necesarios, los criterios de evaluación, aspectos formales como la fecha y la modalidad de entrega del examen parcial, y asimismo prevé instrumentos de autoevaluación que describimos más adelante.

Por otra parte, la propuesta de clase que los estudiantes deben realizar como resultado de ese primer parcial, consta de dos partes fundamentales: la propuesta de clase en sí y la fundamentación pedagógico-didáctica de las decisiones tomadas en dicha propuesta.

La propuesta de clase que deben elaborar como parte de este primer parcial debe situarse en el nivel secundario o en el nivel superior no universitario (terciario). Los estudiantes deben seleccionar, primero, uno de esos niveles del sistema educativo, y luego un espacio curricular en el que su título tenga incumbencia profesional y en el que les gustaría planificar su clase, realizando un estudio detenido del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires que corresponda. La mencionada guía brinda las orientaciones necesarias para que los estudiantes de las distintas carreras que cursan la asignatura puedan optar por un espacio curricular acorde a las incumbencias de sus respectivos títulos de grado, así como también enlaza distintos materiales curriculares a los efectos de que se informen sobre el nivel educativo y las características de los espacios curriculares en los que van a dictar sus clases potenciales (a saber: carrera o modalidad en la que se cursa y año según plan de estudios, materias correlativas o afines, carga horaria, contenidos mínimos, propósitos formativos, entre otras cuestiones que hacen a una elección situada y fundamentada).

Cabe aclarar que *Diseño y planeamiento del currículum* no es una asignatura de carácter práctico, es decir, no se prevé curricularmente que los estudiantes tengan inserción en alguna institución educativa. Más bien, podríamos definirnos como una “asignatura de pre-práctica” (tomando aportes de Schön, 1992), dado que realizamos un acercamiento a una práctica profesional clave, como es la *programación de la enseñanza*, pero dejando para el espacio de las *Prácticas de la enseñanza* específicas de cada profesorado la inserción institucional pertinente.

En lo que respecta a la fundamentación pedagógico-didáctica, cabe mencionar que se trata de una parte importante de este primer parcial. En primer lugar (y siguiendo lo desarrollado en el capítulo 3), la importancia se sustenta en la convicción de que la *programación de la enseñanza* cumple una función vinculada a la fundamentación de la acción docente (Cols, 2004). Es nodal en la docencia poder dar cuenta de los motivos por los cuales los docentes tomamos las decisiones que tomamos cuando ejercemos profesionalmente en ese momento preactivo de la enseñanza (Jackson, 1968). Además, entender el *currículum* como una teoría normativa es ofrecer a los docentes orientaciones para la acción y fundamentos para sus decisiones (Stenhouse, 1991).

En segundo lugar, en la confección de esta fundamentación pedagógico-didáctica, los estudiantes deben poder utilizar la bibliografía obligatoria de las primeras dos unidades del programa de *Diseño y planeamiento del currículum* para fundamentar sus decisiones. Es decir, a diferencia del diseño de la propuesta de clase en sí misma, la fundamentación pedagógico-didáctica demanda que los estudiantes se apropien de los textos y que los utilicen reflexivamente para sustentar sus decisiones en torno a la enseñanza. Entre los temas más relevantes de las unidades 1 y 2, se encuentran: concepciones de enseñanza y de *currículum*; *currículum* y programación de la enseñanza; enfoques de programación y principales decisiones acerca de sus componentes curriculares y sus relaciones (coherencia interna): marco referencial, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación³.

Si bien establecemos algunas diferencias en cuanto a la cantidad de textos del programa de *Diseño y planeamiento del currículum* que deben utilizar los estudiantes para la confección de la fundamentación pedagógico-didáctica según sea la modalidad de acreditación de la asignatura que hayan elegido (promoción sin examen final⁴, regular o libre), todos deben poder realizar exitosamente ambas tareas, que forman parte de una misma consigna: el diseño de una propuesta de enseñanza y la fundamentación pedagógico-didáctica de las decisiones involucradas en dicho proceso.

Acerca de las prácticas y sentidos que conforman el primer parcial

Sostenemos que no podemos evaluar aquellos contenidos para los que no generamos previamente condiciones de apropiación. Para pensar en la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes realizan, es necesario pensar también en los propósitos de la enseñanza y en las intervenciones que se llevaron a cabo desde la enseñanza para que los estudiantes entren en contacto con los contenidos.

En este sentido, coincidimos con Lerner (2002) cuando enfatiza la relación de coherencia que debe existir entre la enseñanza y la evaluación. Para la autora, evaluar aprendizajes para los cuales no se generaron condiciones de enseñanza, es el principio de la discriminación escolar. Como docentes debemos reconocer los diferentes puntos de partida de los estudiantes para anclar allí las estrategias didácticas, así como también que muchos aprendizajes se realizan por fuera de la institución educativa. De igual modo, las dificultades que presentan los estudiantes para comprender y/o elaborar textos académicos han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender la asignatura (Carlino, 2005).

Asimismo, acordamos con Celman cuando argumenta que “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje” (1998: 37). Para nosotras, es fundamental poder pensar la evaluación como un proceso complejo integrando parte de otro proceso complejo también, a saber, la enseñanza. Afirmamos

³ En este capítulo centramos el análisis de la experiencia en relación al Programa 2017 de la materia, presentado en el Departamento de Ciencias de la Educación y aprobado por el Consejo Directivo, FaHCE, UNLP, vigente al momento de esta publicación.

⁴ Las condiciones para esta modalidad se describen con detalle en el capítulo precedente de este libro.

que la evaluación de los aprendizajes no puede realizarse al margen de las condiciones que desde la enseñanza generamos para su consecución, ya que hacerlo implicaría distanciar los propósitos de la evaluación de los propósitos de la enseñanza, reduciendo el campo al limitarlo a “obtener una medida, definir un *ranking*, comparar individuos, grupos o instituciones” (Camilloni, 2010: 30).

En el marco de la programación de la enseñanza, estas relaciones de coherencia se efectivizan entre la evaluación y el resto de los componentes, a saber, intenciones (objetivos y propósitos), contenidos y estrategias metodológicas.

En el contexto de las prácticas de enseñanza y de evaluación que concretamos en la cátedra, esta afirmación significa, por un lado, que es necesario mantener coherencia entre la forma en la que enseñamos el contenido *programación de la enseñanza* a los futuros profesores y la forma en la que evaluamos su apropiación. Por otro lado, este planteo significa que llevamos a cabo prácticas de evaluación en todas las decisiones que tomamos al programar la enseñanza de la asignatura.

Es oportuno aquí distinguir dos conceptos que forman parte del campo de la evaluación educativa⁵ y que los estudiantes suelen utilizar indistintamente. Nos referimos a evaluación y acreditación. Siguiendo a Díaz Barriga (1997), entendemos que la evaluación es un proceso que no se agota en la medición o control de resultados, sino que tiene como función proveer información para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e incluye la comprensión de situaciones negativas y positivas, previstas e imprevistas. Por su parte, la acreditación se refiere a la verificación de ciertos resultados de aprendizaje previstos curricularmente y, por tanto, responde a la necesidad de controlar los logros del aprendizaje de una institución o del sistema. En otros términos, la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, está referida a ciertos resultados de aprendizaje, que constituyen cortes artificiales en el proceso de aprendizaje del estudiante, y se expresan mediante calificaciones en determinados periodos.

Como hemos expuesto en el capítulo 7, acordamos con un sentido de evaluación que se pregunte siempre en primer lugar ¿qué decisión debemos tomar? En coherencia con los desarrollos de Carlino (1999) y de Cols (2004), sostenemos que la evaluación es un juicio de valor que conduce a la toma de una decisión. Dependiendo de la decisión que tengamos que tomar como docentes, relativa a la enseñanza, al aprendizaje, al *curriculum* o a la institución, se irán configurando todos los otros componentes de la evaluación, como pueden ser, los instrumentos que van a condicionar el tipo de datos que obtengamos o los criterios de evaluación.

Igualmente importante es que tengamos en cuenta, como expresan Camilloni (1998) y Celman (1998), que una buena práctica de evaluación es aquella que permite un proceso de auto-evaluación. Esta afirmación es válida tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes. Una buena práctica de evaluación permite obtener y ponderar información sobre un determinado proceso pero debe permitir, además, ir encontrando evidencias para valorar la intervención y la responsabilidad personal en la generación o influencia sobre ese proceso evaluado.

⁵ En el capítulo anterior abordamos las características la “evaluación educativa”, principalmente a partir de Carlino (1999).

¿Cómo enseñamos y cómo evaluamos la *programación de la enseñanza*?

En lo que respecta a las estrategias de evaluación más específicamente, y en el marco de la evaluación formativa (Carlino, 1999) cuyas características definimos en el capítulo anterior, sostenemos que la autoevaluación que puedan realizar los propios estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, se vuelve un punto central en nuestra propuesta⁶, e intentaremos dar cuenta de ello en lo que sigue.

Como parte de las estrategias de evaluación formativa que ponemos en práctica en la confección de este primer parcial, podemos mencionar, en primer lugar, los espacios tutoriales presenciales. En las distintas clases de trabajos prácticos, las profesoras trabajamos con los estudiantes sobre sus propias producciones, resolviendo las dudas que puedan surgir y orientándolos en la compleja tarea de diseño. Asimismo, y de acuerdo a los ritmos de cada comisión, semanas previas a la entrega del primer parcial, ofrecemos al menos un día y horario extra al de cursada con el mismo propósito para aquellos grupos que deseen o necesiten una nueva instancia tutorial.

En segundo lugar, los espacios tutoriales virtuales. Estas instancias se encuentran apoyadas en la utilización de una plataforma virtual Moodle que acompaña la presencialidad de las clases con *chats*, mensajes personales, foros grupales, entrega de borradores y versiones definitivas del primer parcial, publicación de trabajos corregidos, etc. En estas tutorías, como en las anteriores, cobra relevancia el papel que juegan tanto las devoluciones escritas como las verbales que realizamos las docentes, en tanto pretenden posibilitar o habilitar instancias de reflexión por parte de los estudiantes. Esta interacción permite un “ida y vuelta” en el diseño de cada componente de la programación, fortaleciendo la articulación y coherencia entre los mismos, y permitiendo la construcción recursiva de la propuesta.

En tercer lugar, incluimos dentro de la estrategia de evaluación formativa, la entrega obligatoria de borradores del trabajo. En estrecha vinculación con las intenciones de los espacios tutoriales, se solicita a los estudiantes la entrega de al menos una versión en borrador de su primer parcial, que es corregida (y devuelta con apreciaciones cualitativas, en un lenguaje accesible que recupere aciertos y ofrezca pistas para ayudarlos a avanzar) por la profesora responsable de la comisión de trabajos prácticos. Esta entrega obligatoria compromete a los estudiantes con el trabajo, permite a las docentes tener elementos para valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje y aporta indicios para evaluar el curso de la enseñanza permitiendo realizar ajustes oportunos.

En cuarto lugar, diseñamos e implementamos una variedad de estrategias de enseñanza⁷ para que los estudiantes construyan y demuestren sus aprendizajes. Las instancias de trabajos prácticos intentan ofrecer diversidad de tareas, en tanto partimos del reconocimiento de que no existe una sola manera de aprender. En este sentido, las consignas a partir de las cuales se

⁶ En tal sentido, y como hemos desarrollado en el capítulo 7, vale comentar que la guía para la realización de este primer parcial se enmarca en una *evaluación de portafolio* de carácter más amplio, que nos permite, por un lado, recopilar una serie de trabajos a lo largo de la cursada que vayan dando evidencias del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos y, por el otro, realizar un proceso de reflexión sobre los contenidos pero también sobre la forma de aprendizaje de los mismos.

⁷ La concepción adoptada por la cátedra respecto a las mismas se aborda en el capítulo 6 de este libro.

desarrollan los temas y se avanza en el proceso de diseño de la propuesta de clase pretenden visibilizar (y que los estudiantes vivencien) una variedad de estrategias posibles, entre ellas: seminario, taller, preguntas orales, resolución de casos; así como flexibilidad en los agrupamientos para el caso de las consignas grupales, respondiendo a distintos criterios que establecemos las docentes y/o acordamos con los estudiantes.

En el desarrollo de estas clases cada profesora realiza una evaluación informal y espontánea, y despliega instancias y procesos de retroalimentación que ayudan a los estudiantes a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular sus aprendizajes (Anijovich y González, 2011). Por otra parte, no de manera sistemática, aunque sí con frecuencia, las consignas sobre las que se trabaja en los trabajos prácticos son compartidas antes o después de la clase con los estudiantes, a través de un correo electrónico desde la plataforma Moodle. Esto nos permite anticipar y orientar los ejes de lectura y análisis, a la vez que anotar acerca de cuestiones centrales a aquéllos que por alguna razón no pudieron presenciar el práctico.

En suma, las estrategias de enseñanza desplegadas tienden a articular prácticas de evaluación en todas las actividades que les son propuestas a los estudiantes en el marco de los encuentros presenciales, así como en las tareas de escritura y/o lectura que los mismos realizan por fuera de ellos.

En quinto lugar, las estrategias de evaluación formativa incluyen instancias de evaluación entre pares. Como parte de las estrategias mencionadas precedentemente, en una de las clases de trabajos prácticos incluimos una tarea de coevaluación. Con algunas variantes, en términos generales la misma consiste en que un grupo intercambie su borrador de parcial con otro, y luego de su lectura le realice sugerencias, comentarios, para ayudarlo a avanzar. Notamos en algunas ocasiones que estos comentarios recuperan observaciones que la docente hizo en espacios de tutoría, y muchas otras se vinculan a las lecturas de los Diseños Curriculares y la bibliografía obligatoria por parte de los estudiantes, que presentan distintos grados de profundización o análisis.

En la medida en que las estrategias de evaluación formativa mencionadas ofrecen información detallada, pertinente y rica acerca de sus desempeños a los estudiantes, se constituyen en una ayuda valiosa para promover prácticas de autoevaluación.

Entendemos por autoevaluación la capacidad para apreciar el trabajo, las estrategias y actividades llevadas a cabo por uno mismo. En otros términos, es la facultad de reconocer las propias posibilidades en relación con la consecución de las metas propuestas durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Implica, por tanto

la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación (Anijovich y González, 2011: 55).

Siguiendo a Palou de Maté (1998) la autoevaluación debe tener –como mínimo– dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso.

En el primer caso, es necesario poner distancia como si las acciones que uno mismo realiza fueran hechas por otro y, mejor aún, compararlas con prácticas similares en otros ámbitos culturales. En el segundo caso, esta actitud de “extrañamiento” no debe ser tomada como anécdota sino como el desafío para mejorar las prácticas [...] la autoevaluación lleva implícita un proceso reflexivo que tiene diferentes formas de ser analizado, de acuerdo con la naturaleza de las metas que orientan la acción, es decir, de acuerdo con el proyecto en el que se inscribe (Palou de Maté, 1998: 113).

Como parte de las estrategias de autoevaluación que contiene el primer parcial de *Diseño y planeamiento del currículum*, podemos mencionar las preguntas orientadoras que se espera que los estudiantes puedan ir respondiendo a medida que construyen la fundamentación pedagógico-didáctica. Estas preguntas están incluidas en la guía del primer parcial y tienen el propósito de habilitar el diálogo de los estudiantes con la propuesta de enseñanza, es decir, que puedan analizar crítica y criteriosamente si los componentes de la planificación guardan coherencia entre ellos, y a su vez con la fundamentación pedagógico-didáctica. Es una puesta en diálogo abierta y flexible. A modo de ejemplo, algunas de estas preguntas son:

¿En el marco de qué concepto de enseñanza y *currículum* cobra sentido el diseño de la propuesta de clase que presentan?

[...] ¿Qué relaciones hay entre los contenidos previstos curricularmente y aquellos previstos para la enseñanza? ¿Es posible identificar marcas del proceso de interpretación, adecuación y/o traducción que han realizado sobre los contenidos curriculares? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Pueden identificar el uso de algunos principios de selección de contenidos?

[...] ¿Cuál/es es/son el/los objeto/s a evaluar? ¿Con qué intención? ¿Qué instrumentos y criterios previeron para ello? ¿Qué relaciones explícitamente se abordan entre los objetivos y la evaluación? (*Guía para el desarrollo del primer parcial*, 2016: 12).

Otra de las estrategias de autoevaluación que utilizamos es una grilla de autoevaluación o lista de cotejo que

consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada [...] es, básicamente, un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Anijovich y González, 2011: 41-42).

Esta grilla, como mencionamos, forma parte de la consigna del primer parcial que entregamos en el segundo práctico y tiene diferentes usos y propósitos. Durante la cursada, que los estudiantes puedan ir completándola, identificando si están comprendiendo e incluyendo todo lo que se solicita en el parcial, y demandar ayudas oportunas a la profesora. Al momento de la entrega final del parcial, es requisito que los estudiantes la entreguen cumplimentada, lo que supone por un lado que chequearon que el parcial está completo y, por el otro, nos permite a las docente evaluarlos con ese mismo instrumento, habilitando una columna más que vamos completando a la par de las respuestas de los estudiantes. De este modo, estudiante/s y docente registran sus apreciaciones en un mismo instrumento que contiene los criterios de evaluación.

El establecimiento de criterios claros (tanto para docentes como para estudiantes) antes de iniciar la tarea ayuda a que los procedimientos sean transparentes y otorga racionalidad al proceso. Es por esta razón que los informamos a los estudiantes desde el inicio y forman parte de la guía para elaborar el parcial⁸.

Los criterios orientan el análisis de los datos y favorecen la toma de decisiones. Son especialmente imprescindibles cuando se trata de tareas complejas como la propuesta, en tanto su evaluación requiere la consideración de diferentes dimensiones. Al interior del equipo de cátedra hemos consensuado criterios que recuperan distintas dimensiones del aprendizaje, algunos de ellos ponen énfasis en aspectos formales de presentación del trabajo (de formato general, de redacción), mientras otros se vinculan más estrechamente a los contenidos involucrados: interpretación de consignas, grado de conceptualización, relación entre conceptos y autores, síntesis en la presentación y capacidad reflexiva (criticidad). En términos de la propuesta de clase, los criterios más básicos refieren a la coherencia entre los componentes que integran la propuesta de enseñanza y la factibilidad de la propuesta de enseñanza para ser llevada potencialmente a la práctica. Y, para la fundamentación pedagógico-didáctica, consideramos como un criterio básico la construcción de una fundamentación teórica clara y sólida utilizando la bibliografía consignada como obligatoria.

Por supuesto, estos criterios generales son a su vez traducidos en una clave de corrección que nos permite construir criterios más específicos para la propuesta de clase y la fundamentación pedagógico-didáctica, así como establecer los diferentes puntajes otorgados a cada componente en el caso de la programación, y los conceptos y relaciones deseables en la fundamentación correspondiente. Cabe advertir que no se trata éste de un evento estático en tanto recupera las características de los estudiantes y el desarrollo de las propuesta de enseñanza en cada comisión, para garantizar coherencia entre lo que se pretende evaluar y aquello que se ha enseñado, como se ha descrito más arriba.

La corrección final del primer parcial incluye, en estrecha relación con los criterios acordados, además del uso de una columna en la grilla de autoevaluación por parte de la docente, información sobre cómo se construye la nota final y sugerencias, comentarios y explicaciones en los márgenes a través de la herramienta “comentarios” que ofrecen los procesadores de texto, puesto que realizamos la evaluación final del primer parcial en el mismo documento que entregan los estudiantes. Éste es finalmente compartido a través de un espacio asignado en la

⁸ En el capítulo 7 de este libro profundizamos en el sentido y la importancia de los criterios de evaluación.

plataforma Moodle, en el cual los estudiantes de cada una de las comisiones pueden descargar y leer los parciales evaluados de sus compañeros, favoreciendo la transparencia del proceso.

Como puede observarse, con la entrega de la versión final del parcial se inician complejos procesos de corrección y de calificación que, al brindar información acerca del rendimiento de los estudiantes, permiten comunicar los resultados y contribuir así a democratizar aún más la práctica de evaluación. Ello en la medida que dicha devolución ofrece una instancia para incrementar la comprensión por parte de los estudiantes acerca de cómo han sido sus aprendizajes y sus logros, identificando y caracterizando los errores cometidos, en relación a los criterios de evaluación explicitados. Esta situación cobra especial relevancia para aquellos estudiantes que no alcanzan el mínimo de 2 (dos) puntos en cada una de las partes del parcial para aprobar (propuesta de clase y fundamentación pedagógico-didáctica de las decisiones tomadas), en tanto la instancia de recuperatorio consiste en rehacer sólo aquella parte que no alcanzó el puntaje mínimo establecido, para lo cual es crucial recuperar las observaciones cualitativas y comentarios que registra la profesora durante y al finalizar el proceso de corrección.

Reflexiones en torno a la experiencia de enseñar y evaluar la *programación de la enseñanza*

En primer lugar, recurriendo a su sentido etimológico entendemos la “estrategia” como un plan deliberado para alcanzar determinado fin (Castello y Mársico, 2005). En este caso, el fin que nos proponemos es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza, como ya mencionamos.

En segundo lugar, entendemos la “evaluación” como una práctica compleja que demanda la elaboración de un juicio de valor para la toma de una decisión (Camilloni, 1998; Carlino, 1999; Cols, 2004). Como expusimos previamente, toda evaluación comienza con la pregunta acerca de “¿qué decisión debemos tomar?” y a partir de ahí se configura el objeto de evaluación, se busca la información pertinente y se la pondera en base a determinados criterios.

En el caso del primer parcial que comentamos en este trabajo, nos proponemos identificar evidencias claras de los avances de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la programación de la enseñanza. El trabajo diario junto a los estudiantes en las aulas y la guía que hemos elaborado nos aportan esas evidencias y nos permiten ponderarlas en el proceso y no sólo al final como un resultado aislado, colaborando con la validez de la enseñanza y la evaluación (Camilloni, 2010).

Además, teniendo en cuenta esta misma concepción de evaluación, podemos aludir a la evaluación que realizamos permanentemente de la propia estrategia de evaluación. Es decir, año a año evaluamos la guía del primer parcial como una forma de convertir a la evaluación en una estrategia de mejora. En este sentido, hace aproximadamente 7 años que venimos trabajando en el mejoramiento de este primer parcial como estrategia de evaluación. Para ello, ponderamos los datos que recabamos a partir de la experiencia/observación que realiza cada profesora en el desarrollo de las clases; las dificultades, errores recurrentes y/u omisiones que se presentaron durante la elaboración del parcial y

también en las versiones finales; los resultados finales obtenidos (en primera instancia y recuperatorio); y la información recabada a partir de una evaluación de cursada de carácter anónimo que solicitamos completen los estudiantes al finalizar las clases en distintos ítems, con el compromiso de considerar sus percepciones para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Acordamos de este modo con Carlino, cuando sostiene que:

la evaluación aporta información que sirve o bien para refrendar lo ya hecho y seguir en la misma dirección o bien para cambiar el rumbo de las decisiones tomadas. No se evalúa sólo para saber más acerca del objeto evaluado, sino para proponer cambios (1999: 76).

Quisiéramos asimismo enfatizar que los instrumentos y prácticas descritas en este trabajo están situadas en la experiencia de nuestra cátedra, y es por tal motivo que se articulan a los propósitos de la enseñanza, a los contenidos a enseñar, a sus destinatarios y al contexto, no siendo posible pensar (sin modificación alguna) su viabilidad ni validez a expensas de las condiciones a partir de las cuales se construyeron y pusieron en marcha (Camilloni, 2010, Feldman, 2010).

Para finalizar, consideramos oportuno compartir dos cuestiones que año a año nos interpe- lan, interrogan y desafían sobre la posibilidad de sostener y promover la apropiación de prácti- cas de evaluación como las descritas. Por un lado, el hecho de tratarse de una cátedra masiva y cuatrimestral: por año se inscriben alrededor de 400 estudiantes, distribuidos en cinco comi- siones de trabajos prácticos, y cada profesora entonces ha de acompañar el aprendizaje de una cantidad de estudiantes que oscila entre los 70 y los 140 con asistencia regular. Esto en un período corto, ya que contamos por calendario académico con alrededor de 13 semanas para desarrollar y evaluar contenidos de *Diseño y planeamiento del curriculum*.

La segunda cuestión que parece condicionar que se vuelva efectiva la pretensión de que los estudiantes valoricen y se involucren en el mejoramiento de sus propios procesos de aprendi- zaje, se vincula a la naturalización de instancias de evaluación sesgadas por una visión simpli- ficada y reduccionista que abunda en el ámbito universitario (Araujo, 2016). Aprobar exámenes mayormente estandarizados y previsible es una situación a la que los estudiantes se muestran habituados y los coloca en la necesidad de estudiar para el examen (Díaz Barriga, 1994), vol- viéndose, en términos generales, una instancia cargada de *stress*, no siendo lo suficientemente ponderada como una oportunidad para aprender.

A conciencia de estas vicisitudes, entre otras, seguimos apostando, trabajando, por in- corporar prácticas de seguimiento de los aprendizajes que se vuelvan sistemáticas, *al en- señar evaluando y al evaluar enseñando*. La evaluación, como intentamos describir en este espacio, pretende ser para quienes formamos parte de *Diseño y planeamiento del curricu- lum*, una práctica que contribuya a la democratización del Nivel Superior y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a la vez que favorezca el desarrollo profesional de las docentes involucradas.

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Araujo, S. (2016). "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación". En: *Trayectorias Universitarias*, Universidad Nacional de La Plata, Vol. 2, Nº 2, 3-10. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- Camilloni, A. (1998). "Sistemas de evaluación y regímenes de promoción". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-176). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?". En: Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. (pp. 23-42). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castello, L. y Mársico, C. (2005). *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Altamira.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp. 35-66).
- Cols, E. (2004) *La programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Rei Argentina; Instituto de Estudios y Acción Social; Aique.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevaomar.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 1968.
- Lerner, D. (2002). "Entrevista realizada por María Elena Cuter". *Seminario de formación e investigación en el campo de las didácticas. La escuela pública: espacio de distribución democrática del conocimiento* SUTEBA. Recuperado de: <http://www.suteba.org.ar/seminario-de-formacin-e-investigacin-en-el-campo-de-las-didcticas-688.html>
- Palou de Maté, M. del C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp.93-132).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.

Las autoras

Picco, Sofía

Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Ciencias Sociales; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta ordinaria a cargo de *Diseño y planeamiento del currículum* y Profesora Adjunta interina a cargo de *Didáctica* (FaHCE, UNLP). Integrante del Equipo Docente del Programa Internacional de Maestría en Educación (FaHCE, UNLP). Autora de artículos publicados en revistas científicas de la especialidad y de ponencias presentadas en eventos científicos relativas a *Didáctica*, *Curriculum* y formación docente. Participante de un proyecto de investigación sobre creatividad y racionalidad en el conocimiento y en la educación (FaHCE, UNLP).

Orienti, Noelia

Especialista en Ciencias Sociales con mención en *Curriculum* y Prácticas Escolares, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Jefa de Trabajos Prácticos de *Diseño y planeamiento del currículum* y de *Pedagogía*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante del equipo de asesoramiento pedagógico del Liceo Víctor Mercante (UNLP). Ha integrado el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería (FI, UNLP), y dictado cursos de posgrado en la misma. Autora de artículos y ponencias relativas a *Didáctica*, *Curriculum* y formación docente. Ha participado en proyectos de investigación y de extensión en la FaHCE, en la FI y en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

Cerasa, Silvana

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones; Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos ordinaria del Departamento de Pedagogía Médica, Facultad de Ciencias Médicas (FCM, UNLP). Ayudante Diplomada ordinaria de *Diseño y planeamiento del currículum* (FaHCE, UNLP). Docente de posgrado (FCM, UNLP) y de carreras docentes del nivel terciario. Autora de artículos y ponencias relativas a educación

para la salud, formación docente y *Curriculum*. Participante de un proyecto de investigación sobre educación para la salud (FaHCE, UNLP).

Coscarelli, María Raquel

Magíster en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de *Teoría y desarrollo del currículum* (FaHCE, UNLP, hasta 2015) y de *Diseño y planeamiento del currículum*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPCS, UNLP, hasta 2014). Ha dictado cursos de posgrado en formación docente y *currículum*. Efectuó pasantías y cursos de posgrado en Instituciones europeas y Universidad de Barcelona. Directora de Proyectos de Investigación y Tesis de Grado y Posgrado. Evaluadora de Proyectos y Trabajos de Posgrados. Asesora pedagógica en ámbitos de la Salud pública y Educación. Posee diversas publicaciones sobre *Curriculum*, Formación docente; Extensión Universitaria y otras referidas a sus ámbitos de intervención profesional.

Hoz, Gabriela

Magíster en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante interina de *Didáctica* (FaHCE, UNLP). Tutora de la Maestría en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J.V. González (UNLP). Profesora de *Didáctica y currículum* en el Profesorado de Nivel Inicial y del Taller de Alfabetización en la Tecnicatura en Psicopedagogía del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 (ISFD N° 9). Asesora de Prácticas del Lenguaje en instituciones privadas del nivel inicial y primario. Coautora de materiales didácticos, documentos de desarrollo curricular para la Educación Primaria y cursos virtuales en convenio con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Integrante del proyecto de investigación sobre la enseñanza en multigrado rural (FaHCE, UNLP).

Navarro, Silvia

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestría en “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias”, Orientación Ciencias Sociales, tesis en curso, Universidad Internacional de Andalucía. Sede Santa María de la Rábida, España. Ayudante Diplomada Ordinaria de *Diseño y planeamiento del currículum* (FaHCE, UNLP). Departamento de Orientación Educativa del Liceo Víctor Mercante (UNLP). Profesora en distintos ISFD de la ciudad de La Plata. Integrante del Equipo Técnico Regional de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Referente pedagógico y capacitadora del Programa Nacional de Formación Continua. Ha dictado capacitaciones sobre el Diseño Curricular, la gestión directiva y prácticas del Lenguaje en el nivel primario y ha participado en diversos proyectos de investigación.

Didáctica y curriculum : aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza / Sofía Picco ... [et al.] ; coordinación general de Sofía Picco ; Noelia Orienti. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1512-2

1. Didáctica. I. Picco, Sofía II. Picco, Sofía , coord. III. Orienti, Noelia, coord.
CDD 378.001

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017
ISBN 978-950-34-1512-2
© 2017 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA