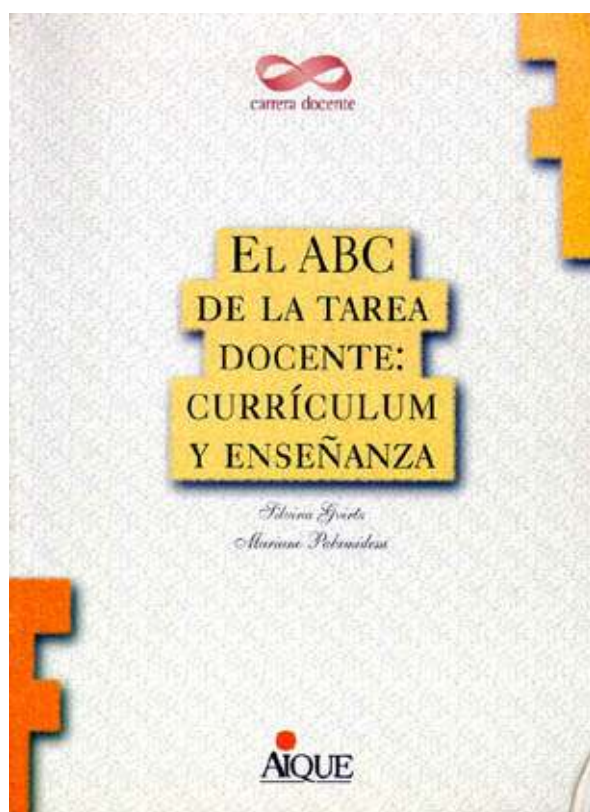


El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Silvina Gvirtz

Mariano Palamidessi

Colección dirigida por Susana Pironio



© Copyright Aique Grupo Editor S.A.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

I.S.B.N. 950-701-497-7

Primera edición

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Presentación	9
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar	17
Algunas preguntas iniciales	17
I. CONTENIDOS Y CULTURAS	18
¿A qué llamamos "contenidos"?	18
¿Contenido = conocimientos?	20
La cultura	20
¿Cultura o culturas?	22
Culturas, identidades, especializaciones	23
El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural	24
II. PROCESOS, ACTORES E INSTITUCIONES QUE DETERMINAN LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR	26
Cultura, poderes y autoridad	26
Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar	28
La división social del trabajo pedagógico	32
"Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico	34
"Traduttore, traditore"	35
Textos pedagógicos: currículum y textos escolares	36
La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado	37
III. ALGUNOS PROBLEMAS RELATIVOS A LA SELECCIÓN, LA ORGANIZACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO A ENSEÑAR	39
La distribución social del contenido	39
Los contenidos básicos y comunes para todos	40
La integración de los contenidos	42
Notas	45
Capítulo 2. La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum	49
Para entrar en tema	49
Breve pero significativo recorrido por el diccionario	50
Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita	54
Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica	55
a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos	56
b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje	56
c. El currículum es un plan integral para la enseñanza	57
Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas	60
La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora	62
a. El currículum oculto	64
b. El currículum como articulación de prácticas diversas	66
Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva	67
¿Qué significa (cómo "funciona") el currículum en la Argentina?	72
El uso del término "currículum" en este libro	75
Observaciones al concluir el capítulo	76
Notas	78
Capítulo 3. El currículum en la Argentina	83
La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista	83

La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado	85
Breve historia del currículum en la Argentina	87
¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes?	93
¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes?	95
Los libros de texto, el Estado y el mercado	97
La institución escolar como nivel de diseño y planificación	98
¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas?	101
Notas	105

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar 111

I. COMUNICACIÓN	111
"¿Por qué los franceses ?"	111
La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez	113

II. APRENDIZAJE	117
¿Qué es aprender?	117
Las teorías sobre el aprendizaje	118
a. Teorías asociacionistas del aprendizaje	119
b. Teorías mediacionales del aprendizaje	119
Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes	120
El aprendizaje escolar y las exigencias del aula	122
1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado	122
2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado	122
3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase	123
4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios	123
5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio	124
6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control	125
7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen	126
Para pensar la enseñanza	127
Notas	129

Capítulo 5. Enseñanza y filosofías de la enseñanza 133

I. LA ENSEÑANZA	133
¿Qué es la enseñanza?	133
La enseñanza y el aprendizaje	134
La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje	137
Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza	138
El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden	142
La enseñanza se propone construir significados compartidos	143
¿Métodos o estrategias de enseñanza?	145
Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas	148
II. FILOSOFÍAS DE LA ENSEÑANZA	149
"LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD TÉCNICA"	149
La enseñanza es ciencia aplicada	149
La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos	150
El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales	152
Un modelo técnico para analizar la enseñanza	152
Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación Lineal	155

“LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA Y POLÍTICA”	160
El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación	160
El carácter artístico y político de la enseñanza	161
Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política	163
Ideas para finalizar el capítulo	166
Notas	168
Capítulo 6. La planificación de la enseñanza	175
I. ¿PARA QUÉ HACER PLANES EN LA ESCUELA?	175
El significado de los términos en juego	175
Diferentes formas de planificar	177
Los condicionantes de la planificación	179
El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza	179
El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza	180
El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo	181
El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza	183
El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo	183
El diseño de la enseñanza debe ser práctico	183
El diseño de la enseñanza debe ser público	185
Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza	186
II. UN MODELO BÁSICO	188
Las variables de la planificación de la enseñanza	188
a. Las metas, los objetivos o expectativas de logro	188
b. La selección del/de los contenidos	190
c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s	192
d. Las tareas y actividades	196
e. La selección de materiales y recursos	199
f. La participación de los alumnos	201
g. La organización del escenario	202
h. La evaluación de los aprendizajes	204
Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza	204
Notas	206
Capítulo 7. Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia	211
Escenas de la vida cotidiana	211
¿Por qué hablar de estos temas en este libro?	212
La violencia en la escuela	213
Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder	215
Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo	216
Las "enseñanzas" de la enseñanza	218
El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas	218
a. Los premios	219
b. La vigilancia	220
c. Los castigos	221
Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional	224
El género	224
El patriotismo	225
Las buenas costumbres	226
El deber y la obediencia	226
El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales	227
La construcción de un orden democrático de convivencia en la escuela	229
Algunas ideas prácticas	230
El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada	232

Notas	234
Capítulo 8. Formas de evaluar	239
¿Qué es evaluar?	239
La evaluación en la enseñanza	241
Situación 1	242
Situación 2	243
Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices	244
Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza	248
Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder	251
Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones	252
¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza? La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación	257
Necesidad de renovar la evaluación	260
Notas	264
Capítulo 9. A modo de conclusión	269
Nostálgicos y futuristas	269
Afirmar/transformar la tarea docente	272
Notas	274
Índice temático - alfabético	275

Capítulo 6

La planificación de la enseñanza

1. ¿Para qué hacer planes en la escuela?

El significado de los términos en juego

A lo largo de este libro hemos usado términos como **plan**, **planificación**, **programa**, **diseño**, **proyecto**. ¿Todos ellos refieren a lo mismo? ¿En qué se diferencian? Veamos algunas de las acepciones que podemos encontrar en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (1992):

Plan: (de plano) 2. Intento, proyecto, estructura. 5. Representación gráfica de un terreno o de una construcción. 6. de estudios: conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título.¹

Planificación: 2. Plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etcétera.

Programa: (del griego *programma*: *pro*, adelante, y *gramma*, escritura, *prographo*: anunciar por escrito) 2. Previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión. 4. Sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura que forman y publican los profesores encargados de explicarlas. 7. Proyecto ordenado de actividades. 8. Serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto.

Proyecto: (del latín *proiectus*: la acción de extenderse y arrojar hacia adelante) Representado en perspectiva. 4. Designio o pensamiento de ejecutar algo. 6. Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle forma definitiva.

Diseño: (del italiano, *disegno*) Traza, delineación de un edificio o de una figura. 2. Descripción o bosquejo de alguna cosa, hecho por palabras.

Estos términos, bastante usuales en el campo de la enseñanza, nos muestran un interesante cruce de significados. En primer lugar, encontramos la representación como característica común a todos ellos. En segundo lugar, la posibilidad de anticipación y, en tercer lugar, el carácter de prueba o intento.

1. La cualidad de **representación** que incluyen estos términos se expresa del siguiente modo: el **plan** es una representación gráfica. El origen de la palabra iguala plan a plano: la representación gráfica de un terreno. El **diseño** es una descripción hecha con palabras, y podemos pensar las palabras en lugar de las cosas. Tendríamos así la representación de las cosas a través de las palabras. Por su parte, el **proyecto** es una representación en perspectiva (temporal o espacial).

2. En el **plan** está también la posibilidad de **anticipación**, pues un plan es un intento o proyecto de realizar una cosa. **Proyecto** es, en su origen latino, la acción de extenderse y arrojarse hacia adelante (como los proyectiles). Pero un proyecto es también un *designio o pensamiento de ejecutar algo, el primer esquema* de cualquier trabajo que se hace como prueba. El **programa**, que en griego significa *delante de la escritura* es, en su acepción moderna, una *previa declaración de lo que se piensa hacer*.

3. El carácter de **intento** o **prueba** está expresado en forma textual en las definiciones de nuestros conceptos: el **plan** es un intento o proyecto de realizar una cosa. Un proyecto es también un primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba, antes de darle forma definitiva.

Estas tres características constituyen el nudo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas. Se **representa** la realidad —a través de palabras, de gráficos o de esquemas— para **anticipar** o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación/anticipación se manifiesta como un **intento** que tiene el carácter de **prueba**, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha.

A lo largo de este capítulo utilizaremos indistintamente los términos **diseño** y **planificación**. Diremos que el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Y su representación —por el medio que sea— debe contemplarlo de este modo.

¹ El Diccionario de la Lengua Española Kapelusz (1979) define al plan como un "Intento, proyecto que se tiene de realizar una cosa. // Programa detallado de una obra, acción, etc. y conjunto de disposiciones tomadas para llevarlos a cabo. Plan de estudios: conjunto de enseñanzas que han de cursarse para cumplir con un ciclo de estudios u obtener un título. // Plano."

Diferentes formas de planificar

En todo tipo de prácticas donde se buscan finalidades se realizan planes, diseños, planificaciones. Desde la lista de las compras en el supermercado hasta la planificación de la gestión de una gran empresa, ponemos en juego estrategias de ordenamiento de los elementos implicados y de las acciones posibles. Se toma en cuenta cómo es la realidad y se busca plasmar esto de alguna manera aunando la representación y la anticipación. Luego, las acciones se desarrollan y se contrasta permanentemente el plan con la realidad. De este contraste surge la necesidad de ajustar el plan o diseño original. Así, si en la lista de las compras figura "carne para milanesas", sólo el contraste entre la lista y la góndola del supermercado podrá indicar si esta anticipación es viable. Puede ocurrir que no haya una buena carne para milanesas. En este caso, las decisiones que se abren son variadas: ¿volveremos al supermercado otro día a buscar esa carne específicamente porque sí o sí queremos comer milanesas? ¿Compraremos otro corte de carne? Habrá que cocinar entonces algo diferente, desde puchero hasta hamburguesas. ¿Pero sobre qué criterios basaremos nuestra decisión? Guardando las debidas distancias, lo mismo ocurre en una gran empresa y en el sistema educativo.

Aquí es necesaria la siguiente observación: si bien es cierto que la realidad marca buena parte del camino que debe adoptar el 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, personales. En el caso de las milanesas, para comprar otro corte de carne habrá que considerar su costo, saber preparar otra comida que no sean milanesas o encontrar una comida que le guste a los comensales. Habrá que tomar en cuenta el contexto en que la situación *compra de milanesas* ocurre, quiénes son los actores que participan en ella, los involucrados en la decisión, los costos de la elección, los beneficios.

En el caso de la enseñanza, el docente se encuentra con una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen o que obstaculizan su tarea. La complejidad de la situación que enfrenta y el hecho de que existen exigencias propias del sistema educativo a las que el docente debe atender, justifica y hace necesaria la existencia de diseños o planificaciones de la enseñanza. La tarea del diseño es **representar la complejidad** de los elementos que intervienen en la situación para **anticipar** cómo será posible desarrollarlas—orientarlas, dirigir las o gobernarlas—, conservando siempre su carácter de **prueba o intento**.

Ya hemos analizado y conceptualizado diversos componentes de las situaciones educativas, tarea que nos insumió los cinco primeros capítulos. Ahora debemos actuar, llevar adelante la tarea de enseñanza, la actividad de enseñar. Pero, ¿cómo hacerlo? Ya hemos visto que nos ayudaremos con un plan o diversos tipos de planes. Pero, ¿qué forma de planificación o diseño adoptar? La pregunta no es retórica, pues dependiendo de cómo se hayan definido los demás elementos (el contenido, el currículum, el aprendizaje, las comunicaciones en el aula, la enseñanza, las filosofías de la enseñanza) será el tipo de diseño o planificación que se adopte. En relación con esas definiciones —que en cierta forma son previas al hecho de planificar— podemos ver que hay diferentes tipos de diseño.

"(Si) por currículum se ha entendido de forma *dominante* el compendio de contenidos, diseñarlo es *hacer un esbozo ordenado de qué cosas había que transmitir o aprender secuenciadas adecuadamente*... Si por currículum se entendiese un conjunto de objetivos que conseguir en los alumnos, el diseño es la estructura y ordenación precisa de los mismos para poder lograrlos a través de unos procedimientos concretos.

Si por currículum entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículum oculto, *el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula y en el centro, uso de los textos escolares, efectos derivados de las tácticas de evaluación, etc.*"²

Si se revisan bien cada una de estas tres versiones sobre lo que es planificar o diseñar, se podrá ver que cada una de éstas supone una forma de pensar el currículum, el alumno, el docente, el aprendizaje, los contenidos y la enseñanza. Estas ideas nos sitúan frente al núcleo problemático de este capítulo: ¿qué concepción de diseño adoptar? ¿Qué lugar ocupa el docente en el diseño de la enseñanza? ¿Cómo diseñar o planificar experiencias educativas?

² Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993, pág. 230.

Los condicionantes de la planificación

Hemos adoptado una postura que nos acerca a la tercera acepción arriba mencionada. Se trata de una mirada que ve el diseño como una guía para la acción del docente, que intenta representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación y que toma esta acción como una práctica condicionada por diversas restricciones. El docente no es completamente autónomo o libre en las decisiones que puede tomar.

El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza.

La planificación no se realiza desde la nada, en abstracto. Se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, en las que la mayor parte de las veces ya se encuentra definido qué es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Los criterios generales de lo que es una buena enseñanza o un buen docente están definidos antes de que los sujetos particulares ocupen el lugar de docentes. Antes de que cada uno de nosotros entre en la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar.

Si el docente debe adaptar y traducir diseños o programas realizados por especialistas que llegan a través del currículum y de los textos escolares; si su papel se reduce a la función de aplicar actividades y propuestas que llegan "listas para servir" desde afuera a la escuela, ¿qué lugar le queda para poner en práctica las alternativas que sus criterios profesionales—aprendidos y reflexionados—y su propio juicio le dicta? Los docentes tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de la escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada. El currículum y el funcionamiento institucional definen un marco bastante estrecho acerca de lo que se debe (o se puede) y lo que no se debe (o no puede) hacer en la escuela. Este es un punto de partida, una situación dada, pero no debe ser percibido como algo inmodificable, pues esos límites son en algún grado flexibles y transformables. Con mayor grado de ingenio, innovación o creatividad, los docentes diseñan y programan dentro de este marco institucional.

La autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentra en el terreno intermedio entre las presiones externas y la práctica posible en la propia escuela. Los modelos tecnicistas de planificación desconocen esta problemática, como si hubiera formas de planificar o diseñar la enseñanza que fueran buenas independientemente de la situación. Aquí vale una reflexión: aunque el currículum y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y el cómo enseñar. Es necesario tenerlo en cuenta, pues aun cuando los condicionamientos puedan ser muy evidentes, la tarea reflexiva del docente es necesaria y posible. Siempre se puede —dentro de un marco de restricciones razonables—realizar una tarea docente bien hecha, honesta y seria.

El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza.

Este condicionante está en la base de la idea de todo plan, diseño o proyecto: la realidad existe y siempre es compleja. A partir del conocimiento—parcial y provisorio—que se tiene de ella se prepara un plan, una representación, que si bien permite prever y anticipar, nunca se ajustará completamente a la realidad que intenta describir y modificar. La situación de enseñanza no puede ser simplificada para responder a un modelo, por los siguientes motivos:

- **La enseñanza se anticipa o dirige, fundamentalmente, a partir de ideas reguladoras.** Los docentes en ejercicio responden a las situaciones y planifican su tarea orientados por ideas muy generales—por intuiciones, por imágenes de cómo comportarse, por criterios personales, por supuestos filosóficos—y no por leyes exactas o por teorías precisas.³

³ Al final del capítulo anterior afirmamos que los docentes concebimos, interpretamos y explicamos los hechos educativos a partir de lo que llamamos ideas reguladoras de la enseñanza. Se trata de grandes hipótesis de trabajo, de convicciones o creencias personales (sobre lo que es enseñar o para qué se enseña, qué contenidos son importantes, etc.) que influyen de manera decisiva en la acción. Las ideas reguladoras son aquellas concepciones, supuestos o conclusiones personales formadas a lo largo de su historia como sujetos y como docentes. Estas ideas son reguladoras ya que ayudan a organizar y a dar forma a la práctica. Si bien cada docente tiene sus propias ideas reguladoras, éstas responden, en mayor o menor medida, a teorías o sistemas de creencias que circulan en la sociedad.

- **Las situaciones de enseñanza son multidimensionales y complejas.** Son muchas las tareas que el docente debe hacer y cada una de ellas se vincula con dimensiones y aspectos distintos: elementos personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos y sociales. Además, la enseñanza comprende acciones tendientes hacia objetivos muy variados y de desigual complejidad.
- **Las situaciones de enseñanza se presentan de manera simultánea e inmediata.** Las tareas que un docente debe conducir simultáneamente son variadas y ocurren al mismo tiempo. El docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la inmediatez de las decisiones que tiene que tomar constantemente.
- **La enseñanza es una actividad en cierta medida impredecible.** La práctica del docente en el aula no puede predecirse completamente, pues son muchos los factores que intervienen en una situación de diálogo, en la conducta de un alumno o en la de todo un grupo. La mayoría de las cosas que nos proponemos lograr con los alumnos son de naturaleza compleja, son interpretables de manera diversa.

Prestar atención a estas cuestiones es lo que nos ha permitido caracterizar la enseñanza como una actividad a la vez artística y política. La gran pregunta es ¿cómo relacionar el carácter único y hasta cierto punto imprevisible de la práctica con la necesidad de contar con criterios y principios de acción que nos sirvan para no inventar o improvisar constantemente? Más adelante intentaremos acercarnos a algunas respuestas al respecto.

El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo

Los actores que intervienen en el sistema educativo asumen determinados roles y toman decisiones según el nivel en que se encuentran. Identificamos cuatro grandes niveles o instancias de decisión y de planificación (revisar lo visto en el capítulo 1):

- **La macropolítica y la administración del sistema educativo:** en este nivel (nacional, jurisdiccional o regional) se regula el currículum y se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los alumnos; también se homologan los títulos y se organiza el trabajo de las escuelas. En este nivel se toman decisiones respecto del perfil del sistema educativo, su estructura, la especificación de sus áreas, los contenidos mínimos, los horarios.
- **La institución:** en este nivel se desarrolla el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel macropolítico, pero que asume particularidades propias. En el nivel institucional se suelen tomar decisiones en relación con la metodología a seguir, las actividades generales a realizar, la coordinación de contenidos, el agrupamiento de los alumnos, la evaluación y la exigencia, la provisión y uso de los materiales, la disposición de espacios, la evaluación de la institución, el uso del tiempo, la distribución de responsabilidades entre los docentes y la relación con la comunidad.
- **La situación de enseñanza:** al desarrollar su trabajo, el docente debe tomar decisiones en relación con las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción que les exigirá a los alumnos, la participación que propondrá en sus clases, la evaluación.
- **Los textos y los materiales de enseñanza:** los textos, las guías y los materiales que están a disposición o que son accesibles para los docentes influyen muy fuertemente en la tarea de planificación. Por ejemplo, los textos escolares seleccionan y organizan los contenidos, los secuencian y concretan sugerencias de actividades.

Como se puede ver, hay distintos niveles de decisión, diseño y planificación de qué y cómo enseñar. En los capítulos 1 y 2 hemos analizado el nivel macropolítico; en la parte final del capítulo 3 planteamos ciertas cuestiones relacionadas con el nivel institucional. En este capítulo nos centraremos sólo en el nivel de planificación y diseño del docente en el aula. Si bien el docente se inserta en una situación y en un rol que predetermina muchas de las acciones y las decisiones que debe tomar, hay un espacio de diseño y planificación que le es propio y en el que el profesional de la enseñanza es irremplazable. Este espacio puede ser amplio o sumamente restringido, según sean las decisiones que ya hayan sido tomadas en otras instancias, las condiciones de trabajo del docente y los recursos de que disponga la escuela para llevar adelante la tarea de pensar y organizar la práctica de enseñanza.

El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza

Volvamos por un momento a la definición de dos de los términos presentados en el inicio de este capítulo: nos referimos a las nociones de **planificación** y **programa**. Por **planificación** se entiende un plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc. En cuanto la palabra programa, se refiere—entre otras acepciones—a la de un edicto, bando o aviso público y a una serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto.

El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo

¿Qué significados encontramos en esas definiciones? Que la planificación es un plan científicamente organizado y que un programa se refiere tanto a un aviso público como a una serie ordenada de operaciones. A pesar del carácter histórico de las situaciones de enseñanza, no afirmamos el espontaneísmo o la improvisación como estrategia de trabajo. La enseñanza requiere reflexión y análisis; es decir, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo.

El diseño de la enseñanza debe ser práctico

Estos criterios y directrices tienen como propósito ayudar a desarrollar la tarea de enseñar y no deben convertirse en obstáculos que la traben o la hagan sumamente engorrosa. El plan o el diseño es un instrumento necesario, pero no puede tornarse una carga burocrática y antieconómica que sólo responda a las necesidades de papeleo de la escuela o al control de la tarea docente. La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos⁴. De esta acción de diseñar devienen los planes. Los planes son el producto que concreta, materializa, la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, los planes no tienen otra justificación que su practicidad. No hay planes buenos en sí mismos, válidos para cualquier situación, lugar, grupo de alumnos. Por más "científico" o elaborado que sea el contenido de un plan, sólo servirá en la medida en que refleje y concrete una elaboración razonada y específica por parte de los docentes.

Durante muchos años, en nuestro sistema educativo se dio mucha importancia a la necesidad de realizar planificaciones muy minuciosas y detalladas. La creencia que dominaba esa "obsesión planificadora" era que el docente, en la medida en que detallara muy puntualmente todo lo que haría, dejaría de improvisar. Pero el resultado de esta historia no fue el esperado. Lo que sucedió fue que el docente empezó a producir cada vez más papeles, planificaciones anuales, mensuales, quincenales, semanales, diarias y de clase, carpetas didácticas, libros de temas, cuadros de doble entrada donde se especificaban las conductas que cada alumno había alcanzado.⁵ De más está decir que estos maravillosos planes de papel muchas veces no tienen correlato alguno con lo que se hace en el aula. Así, en vez de preocuparse por reflexionar para mejorar la enseñanza, los maestros tuvieron que ocupar su escaso "tiempo libre" disponible para llenar planillas. Los planes son utilizados no por su función práctica respecto de la enseñanza sino como un mecanismo de control por parte de los directivos.⁶ Hechos de esta naturaleza han ocurrido y aún ocurren en muchas instituciones escolares donde las planificaciones formales —con un formato que debe ser cuidadosamente respetado— ocupan mucho tiempo y energía pero no facilitan ni enriquecen la tarea de enseñanza.

La planificación es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. La planificación, como los mapas, deben ser representaciones útiles.

"Del Rigor en la Ciencia

... En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que

⁴ Usamos el término "práctico" tal como lo entiende Joseph Schwab (ver capítulo 2).

⁵ Al lector interesado en profundizar sobre las formas en que los docentes planifican en las escuelas y realizan la adaptación del currículum, ver: Palamidessi, M.: *Del currículum a la planificación: Los maestros y la construcción del contenido enseñado*. Informe Final de Investigación. SECYT-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1991.

⁶ Este "formalismo planificador" hace que muchos docentes reiteren las mismas planificaciones "perfectas" año tras año, por el simple trámite de cambiarles la fecha. ¿Es que no hay nada nuevo por decir, nada que deba ser modificado, cambiado, renovado? ¿Los planes de enseñanza no dependen también de las características de cada grupo? ¿El docente en cuestión no ha leído o pensado nada nuevo este año que considere útil incluir en su programa?

tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Suárez Miranda, *Viajes de varones prudentes*, libro cuarto, cap. XIV, Lérida, 1658.⁷

De la lectura de este breve cuento y del cruce con el significado de los términos "planificación" y "programa", surge la necesidad del basamento científico y reflexionado de todo diseño. Pero la sensación que nos queda es que este carácter metódico, sistemático y científicamente fundamentado del diseño no debe convertirse en un obstáculo. El plan es necesario y requiere del conocimiento de psicología, de la disciplina a enseñar, de una estrategia de enseñanza; también de un modo de ordenamiento. Pero hacer planes no debe convertirse en una actividad antieconómica, carente de sentido. El sentido de todo diseño es guiar la acción, de modo que lo valioso es la acción y no el diseño mismo.

El diseño de la enseñanza debe ser público

Tercera característica que queremos destacar: el diseño de la enseñanza no es un acto estrictamente privado. Si bien puede realizarlo un feliz docente en soledad, debe estar abierto al intercambio y la discusión. No somos partidarios de que el docente convoque a una reunión de padres antes de realizar cada plan; sólo queremos llamar la atención sobre ciertas cuestiones: ¿quiénes participan del diseño y de la planificación? O, ¿quiénes no participan? ¿En qué participan? En nuestro sistema educativo la actividad de planificar está planteada, tradicionalmente, como un acto individual que realiza cada maestro o cada profesor para organizar las actividades de enseñanza que desarrolla con un grupo de alumnos o enseñando una asignatura. Pero esta forma de hacer planes no es la única forma existente. Se puede planificar por grado en forma individual, con otros docentes del mismo año, con otros docentes de la misma área, con otros docentes del mismo ciclo, con los docentes de materias especiales, con otros docentes en función de un proyecto especial que abarque distintos años, con todos los docentes de la institución, con los padres y, ¿por qué no?, con los alumnos. Claro está que en cada instancia se pueden discutir, acordar o planificar distintos tipos de acciones, de diverso alcance o complejidad. Lo cierto es que si la escuela quiere que exista una cierta coherencia en los mensajes de la enseñanza, no debería dejar librada al buen entender e iniciativa de cada docente la acción de diseñar y planificar. De allí puede entenderse el carácter público—abierto a la discusión y al debate—de la planificación.

Debemos pensar que planificar es un acto de gobierno y de control sobre los otros; es un proceso de toma de decisiones que involucra la vida de los demás. Decir esto no implica quitarle al docente la responsabilidad central que le cabe en esta tarea. Simplemente, es un modo de recordar que los demás implicados en el asunto también tienen cosas para decir y aportar.

Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza

Hemos dicho que lo que importa es la acción, no la planificación misma. Esta proposición nos permite salir de las propuestas tecnicistas que elaboran planes más allá de los docentes, de los chicos, de las circunstancias sociales e inclusive de las décadas. La pregunta que se nos impone ahora es: ¿Cómo planificar una buena enseñanza? ¿Cómo organizar una enseñanza en la cual los docentes deben transmitir mensajes pero tomando en cuenta la existencia de diversos "otros" (los alumnos, sus saberes previos, las demandas de la vida social, los padres, el currículum)? ¿Cómo pensar estrategias para apoyar y luego retirar a tiempo ese apoyo a los alumnos?

Ex profeso, hemos evitado dar una definición de lo que a nuestro juicio es una buena enseñanza. Las pistas están a lo largo de todo el libro; algunas en forma explícita, otras se esconden bajo una sugerencia o tras una pregunta. Las escuelas y los equipos docentes deben reconstruir aquello que consideran una buena enseñanza. No es algo que pueda ser "comprado", ni debería ser impuesto desde afuera por ninguna autoridad educativa. En todo caso, es una noción, una idea reguladora que se va armando en nuestras cabezas (y en nuestros corazones) tras muchas lecturas, errores, idas y venidas, discusiones, experiencias, éxitos y fracasos. No queremos, ni podemos, brindar ninguna fórmula al respecto. Podríamos acercarnos a esta definición de la buena enseñanza diciendo que es aquella que enseña bien algo bueno, tanto en el

⁷ Borges, J. L. y Bioy Casares, A.: *Cuentos breves y extraordinarios*. Buenos Aires, Losada, 1976, pág.128.

sentido epistemológico de la acepción (que sea pertinente desde el punto de vista científico, que se encuentre validado por la ciencia), como en un sentido ético-social y personal (que sea ética y moralmente justificable su enseñanza en relación con el ideal de mundo y de hombre que se quiera transmitir).⁸ Podemos decir que una buena enseñanza es aquella que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje.

Algunos libros pueden decir que la buena enseñanza es transmitir lo más fielmente posible una selección de nociones científicas actualizadas. Otros dirán que el objetivo primordial de una enseñanza es lograr que los niños piensen y actúen como lo hacen las autoridades de cada campo o actividad social (los científicos, los artistas, los tecnólogos, los deportistas). Algunos sostendrán que la buena enseñanza pasa por el ejercicio ético y por el despliegue de un modelo de personalidad. Otros, quizás, sostendrán que la clave reside en ofrecer oportunidades de experimentar la cultura elaborada... El problema reside en que lo que la buena enseñanza sea no está al margen de los valores, de las formas de vida, de las preferencias culturales o de las opciones políticas. No podemos decir científicamente cómo debe ser una buena enseñanza. Ese es un asunto discutible, sujeto a las perspectivas, los intereses, los deseos del que lo postula (sea éste una persona, una institución o un grupo social). ¿Qué es, en definitiva, la buena enseñanza? Es algo que los que trabajamos en la educación debemos descubrir, construir, experimentar.

El lector creará ver en esto una actitud huidiza o "poco comprometida" de nuestra parte. Estamos seguros, por el contrario, de que se trata de ser coherentes con nuestra concepción de la enseñanza como una acción de "andamiaje" y "retirada". Si no decimos cómo debe ser una buena enseñanza es porque confiamos en que el lector podrá —a partir de las sugerencias, las ideas y las consideraciones que hemos realizado hasta aquí y que completaremos en el próximo capítulo— construir su propia concepción, su propia idea regulativa. ¿Acto de humildad o de confianza en lo que hemos escrito? ¿Se trata, quizás, de un convencimiento de que hemos montado un buen andamiaje y que el lector-aprendiz podrá empezar a caminar por sí mismo? ¿O será también que lo estamos invitando a leer otros textos que pueden confirmar o desmentir lo que hemos dicho y así iniciar su propio camino, un derrotero que ya no podremos —como ningún docente puede— controlar? ¿No será esto último el triunfo simultáneo del maestro y del aprendiz: dejar de ser "maestro" y "aprendiz" para llegar a ser seres auténticamente diferentes?

Por lo tanto, sin poder o querer resolver en forma definitiva ni conclusiva la cuestión de la buena enseñanza, salvo a través de pistas, sugerencias y alusiones (¿se trata de un éxito o de un fracaso?), propondremos ahora un modelo para pensar la planificación de las tareas de enseñanza.

II. Un modelo básico

Las variables de la planificación de la enseñanza

Si el programa es la serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto, lo que intentaremos definir ahora son sus variables. Estas variables son las cosas o aspectos de la realidad en las que debemos pensar si queremos planificar y desarrollar una actividad sistemática de enseñanza.

Cualquier diseño de la enseñanza debe tomar en cuenta una serie de cuestiones o variables. A continuación enumeramos y describimos ocho cuestiones o variables básicas. Podrían ser más o podrían ser menos; se trata de convenciones útiles para pensar la acción.⁹ Las variables con las que el docente puede trabajar para diseñar la enseñanza son:

- a) las metas, objetivos o expectativas de logro;
- b) la selección del/de los contenido/s;
- c) la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- d) las tareas y actividades;
- e) la selección de materiales y recursos;
- f) la participación de los alumnos;
- g) la organización del escenario;
- h) la evaluación de los aprendizajes.

a. Las metas, objetivos o expectativas de logro

Las metas u objetivos aluden a la intención con las que se llevan a cabo las acciones. Actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen.

⁸ La lectura del apartado sobre "Las tareas y actividades" de este capítulo puede aportar algunas otras pistas al respecto. Lo mismo se puede decir del estudio del capítulo 7.

⁹ Esta serie de variables cambia según el planteo de los distintos autores. La cuestión central es que las variables que se destaquen sean coherentes con la concepción de enseñanza que se quiere poner en práctica.

Las metas y los objetivos suelen aludir a aspiraciones más bien concretas, puntuales, más relativas a la tarea cotidiana del docente. Las finalidades y los propósitos, en cambio, se refieren a aspiraciones más amplias, más generales y por tanto mucho más básicas.¹⁰ Estas finalidades suelen ser definidas por los responsables políticos de los sistemas educativos, pero deberían responder a las finalidades que el conjunto de la sociedad plantea como compartidas y necesarias. En el camino que conduce al logro de las grandes finalidades se van realizando las pequeñas metas que hacen posibles a las primeras.

Sin embargo, en la enseñanza no sólo se alcanzan las metas explícitamente buscadas. Muchas veces, el desarrollo de las actividades promueve metas que no se pretendían. Esto puede no ser grave o puede generar efectos colaterales no buscados que dificultan la tarea y requieren un replanteo de la misma. Que esto ocurra forma parte de la imprevisibilidad y complejidad de las situaciones de enseñanza, de modo que la incertidumbre es una dimensión que siempre debe acompañar al diseño.

En el lenguaje vigente en nuestro país en este momento, las metas u objetivos han recibido el nombre de **expectativas de logro**. Así es como aparecen en los C.B.C., acompañando la presentación de los contenidos de cada bloque temático. Encontramos por ejemplo, *Expectativas de logros del bloque 1 de Lengua al finalizar la EGB*:

"Los alumnos y las alumnas deberán: Ser receptores activos y críticos de mensajes orales interpersonales y, especialmente, de los mensajes de los medios masivos de comunicación; a la vez, deberán ser participantes activos, comprometidos, respetuosos y flexibles en distintas situaciones de comunicación oral de la vida social y cívica."¹¹

Toda acción de enseñanza supone la fijación de objetivos; sea para una clase determinada, un ciclo lectivo o una unidad de aprendizaje. Un objetivo puede ser *Identificar los continentes y océanos por su nombre y ubicarlos en el mapa o Iniciarse en el conocimiento de la literatura argentina*. Los objetivos pueden ser muy específicos o generales, según sea la acción de enseñanza que se esté planificando. Por lo general, un objetivo (como *Describir gráficamente las partes de una planta*) se formula vinculando un contenido a enseñar (*las partes de una planta*) con algún tipo de actividad (*describir en forma gráfica*). Aquí debemos recordar que, como hemos planteado en el capítulo 5, toda situación de enseñanza supone la existencia de un problema para el aprendiz, algo que el aprendiz es capaz de resolver si recibe la ayuda y el contenido necesario para enfrentarlo. Cuando se piensa el objetivo de una clase se está intentando explicitar el problema que queremos plantear a los alumnos.

Hay muchas maneras y diversas técnicas para formular objetivos precisos y útiles. Lo que no debe olvidarse es que, así como lo enseñado es múltiple, los objetivos de la tarea que se propone también lo deben ser. Puede que el maestro no los formule por escrito o que no los piense de manera explícita, pero son objetivos que están actuando y que se intentan alcanzar (*que los alumnos trabajen en forma individual de manera eficiente o que realicen sus trabajos de acuerdo con ciertas pautas de orden y de acuerdo con ciertas convenciones*). Claro que no siempre es útil o práctico escribir en una planificación estos "otros objetivos". Pero es importante que el docente los tenga en cuenta: puede anotarlos en una libreta para recordarlos durante la clase, puede reflexionarlos previamente, puede plantearlos a los alumnos para que los conozcan y expresen su acuerdo o presenten sugerencias, etc.

b. La selección del/de los contenido/s

La selección del contenido a enseñar que realiza el maestro es necesaria porque es imposible o no es conveniente presentar a los alumnos absolutamente todos los contenidos tal y como están delineados en el currículum. Y aunque sean muy exhaustivas, las directrices curriculares no pueden determinar el contenido preciso de los temas, las aplicaciones y las actividades que serán objeto de enseñanza cotidiana.

Para realizar la selección de los contenidos que efectivamente se quieren presentar a los alumnos, los docentes deben tener un conocimiento profundo de los mismos. Cuando esto no ocurre, se ven obligados a depender de la selección realizada por otros.¹² El desarrollo de un tema, la enseñanza de técnicas o actitudes implica una selección de informaciones y de elementos para proponer al alumno. Para esto es

¹⁰ Para ver un desarrollo extenso y detallado del uso de objetivos en el campo de la educación, el lector puede consultar el ya citado libro de Lawrence Stenhouse y el trabajo de Gimeno Sacristán, J: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982.

¹¹ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Contenidos Básicos Comunes para la educación General Básica*. Buenos Aires, pág. 30.

¹² Es aquí donde cobran relevancia los textos y manuales escolares, con su selección y tratamiento de los temas, sus propuestas de actividades, de utilización de recursos, etcétera.

necesario, ante todo, ubicar y reconocer al contenido dentro del contexto de la especialidad, conocer su evolución histórica, sus derivaciones y relaciones con la vida cotidiana. El docente, antes de seleccionar un contenido, debe investigar, leer, profundizar acerca de lo que va a incluir como objeto de su enseñanza. De más está decir que no debería restringir su indagación a los libros que usarán los alumnos (manuales, libros de texto) sino que siempre es conveniente recurrir a distintas fuentes, enfoques, perspectivas, para luego tomar la decisión de seleccionar un cierto contenido. La selección se hace a partir de un cierto "menú de opciones" que, por lo general, se encuentra en el documento curricular. Pero esta selección no debe basarse en un texto único; debe surgir de la confrontación entre diferentes alternativas y perspectivas. En síntesis, si bien el currículum ya trae una selección efectuada a partir de ciertos criterios, el docente debe ir un poco más allá de lo que éste le plantea y abordar otros textos para poder realizar la selección de los contenidos.

Hay otro aspecto de la selección que queremos destacar: es la interpretación y contextualización que el docente debe realizar. Tomemos, por ejemplo, los siguientes contenidos:

"CBC para la EGB, Lengua. Bloque 2: Lengua Escrita, Lectura, Segundo Ciclo. Contenidos Conceptuales:

Hecho y opinión. Relaciones semánticas. Correlación verbal.

Lectura de los medios de comunicación social: periódico (titular, sección, noticia, hecho y opinión); televisión (series, concursos, programas de entretenimientos, informativos); publicidad gráfica y audiovisual; franja horaria y espectador tipo."¹³

Es evidente que, así como están planteados estos contenidos, no podrán ser presentados a los alumnos del segundo ciclo de la EGB. Habrá que pensar qué es lo que hay que presentar a los chicos para concretar estos contenidos que aquí se plantean. Los manuales y los libros de texto realizan su propia interpretación del currículum y, sobre esa base, seleccionan contenidos a enseñar. Pero el docente deberá profundizar sus conocimientos lingüísticos para poder realizar su propio recorte de contenidos. Esto es lo que le permitirá poner más el acento en una problemática o en otra, dedicarle más tiempo a un contenido que a otro, etcétera.

Siguiendo la teoría curricular ya vigente desde fines de los años sesenta (por ejemplo, a H. Taba), se distinguen en la actualidad en nuestro país tres tipos de contenidos: **contenidos conceptuales** (hechos, ideas y conceptos), **contenidos procedimentales** (interpretación de datos, aplicación de hechos y conceptos, habilidades, etc.) y **contenidos actitudinales** (valores, actitudes, y sentimientos). Siguiendo con el ejemplo anterior, a los contenidos conceptuales enunciados más arriba les agregamos ahora:

CBC para la EGB, Lengua. Bloque 2: Lengua Escrita, Lectura, Segundo Ciclo. Contenidos Procedimentales:

Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: reconocimiento de la estructura textual. Identificación de elementos nucleares y periféricos (discriminación informativa). Jerarquización de la información.

Identificación de hechos y opiniones en el texto. Elaboración de inferencias y fundamentación de opiniones. Reconocimiento de relaciones en el interior del texto: causa-efecto, correlaciones temporales, etc.

Contenidos Actitudinales: Bloque 7

Respeto por las producciones de otros hablantes.

Disposiciones favorables para contrastar argumentaciones y producciones.

Lo que parece claro es que el diseño debe tomar en cuenta, simultáneamente, los tres tipos de contenidos. Aunque esto no necesariamente será escrito, es conveniente que el docente, al planificar una clase, una unidad o una semana de trabajo, tenga en cuenta estas dimensiones de lo enseñado y las piense como cosas que se seleccionan y que deben ser desatacadas. Nunca se selecciona un contenido, sino contenidos, en plural.

La precisión y delimitación de los contenidos, lo que generalmente se llama el **alcance de los contenidos**, depende sobre todo del tiempo disponible para desarrollarlo. El tiempo escolar siempre es insuficiente frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso el tiempo afecta a la selección de contenidos que se realiza. Frente a la selección que se impone cabe adoptar dos puntos de vista que son polares:

a) se puede elegir entre tratar muchos temas, donde el problema consiste en la forma superficial en que deberán tocarse los diversos aspectos o la imposibilidad de detenerse en aquellos que susciten mayor interés o requieran otro tipo de tratamiento

¹³ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *op. cit.*, págs. 49 y 51. Vale la pena aclarar que, a los efectos de esta ejemplificación, se ha realizado un recorte de contenidos, pues no era posible ponerlos todos aquí.

b) o se puede elegir tratar unos pocos temas en la creencia que estos serán profundamente formativos y sustanciales.

La necesidad de la selección nos confronta con la cuestión de la extensión y la profundidad, con el problema de la cantidad y la calidad. Generalmente, en los currícula de los sistemas educativos se elige la primera opción. Brindar panoramas amplios o promover trabajos temáticamente más acotados y complejos; no hay una regla para decidir en forma objetiva. La decisión depende de muchos factores: la disciplina, los recursos disponibles, los intereses y capacidades del docente y del alumno, la amplitud de textos y materiales con los que se cuenta, la posición de los directivos, la tradición de la escuela, etcétera.

c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s

La organización de los contenidos es un tema sumamente complejo, ya que muchos saberes o técnicas tienen su origen en campos de conocimiento que se han ido especializando y parcelando progresivamente. Como hemos visto en el capítulo 1, la solución escolar a esa fragmentación es la creación de áreas, asignaturas, disciplinas, centros de interés. Las formas de organización del contenido son diversas¹⁴ y, según sean los objetivos y las estrategias de enseñanzas propuestas, el/los docente/s puede/n —dependiendo del nivel de enseñanza y si no hay una orientación de la escuela en sentido contrario— organizar los contenidos que va a presentar a sus alumnos de acuerdo con su mejor entender, siempre que se sienta seguro de que puede llevar esta tarea a cabo. Pero el marco general para organizar el contenido le viene dado al docente por la parcelación previa en áreas curriculares y por las especialidades de los docentes mismos: contenidos de Física, de Matemáticas, de Ciencias Sociales. También podemos hablar hoy de contenidos del Bloque 1 o del Bloque 3.

Cuando tenemos un único docente que desarrolla todas o varias áreas curriculares —como es el caso de los docentes de 1° y 2° ciclo de EGB—, éste tiene mayor libertad para organizar y ordenar en el eje temporal (secuencia) los contenidos, estableciendo las relaciones entre ellos. Cuando éste no es el caso, sólo la planificación conjunta entre varios profesores puede lograr una organización y secuenciación eficaz entre los contenidos. El trabajo en equipo y la organización escolar exigen de una coordinación en materia de contenidos. Esta coordinación puede trabajar sobre la secuencia (contenidos que se siguen de un año a otro), la organización (contenidos que se tratan en cada área) y la integración (contenidos que se trabajan en forma simultánea o conjunta entre dos docentes o áreas).

En la organización de los contenidos podemos encontrar, básicamente, tres criterios: a) la organización del contenido **por disciplinas**, b) la organización del contenido **por actividades e intereses** y c) la organización del contenido **por temas o proyectos de trabajo**.

• En la **organización del contenido por disciplinas** se toma en cuenta la especialización del conocimiento en campos disciplinares, con las fundamentaciones teóricas y epistemológicas propias de cada uno. Esta forma de organización acompañó —y acompaña— toda la trayectoria académica de la enseñanza media y superior. Al respecto, Juana M. Sancho y F. Hernández sostienen:

"La cantidad de disciplinas científicas existentes hace necesario realizar una selección. Existen en la actualidad unos ciento sesenta campos de conocimiento socialmente articulados. De ellos, no más de quince forman parte del currículum obligatorio de nuestros centros de secundaria, lo que pone de manifiesto lo fácil que puede resultar cuestionar el criterio de representatividad de los elegidos más allá del dominio de una tradición, la inercia de una continuidad o el gremialismo de unos especialistas."¹⁵

La **organización del contenido por disciplinas** prioriza los nexos sistemáticos y lógicos desde el punto de vista del especialista y del adulto. Esta perspectiva facilita el trabajo del docente porque le brinda un orden ya dado al contenido que va a presentar a sus alumnos. El problema de este tipo de organización es que, buena parte de las veces, no coincide con los esquemas de significación ni con los intereses o las formas de ver de los aprendices.

• La **organización de los contenidos por actividades e intereses** sigue la tradición del movimiento de la Escuela Nueva y se basa en el postulado de que las preferencias de los estudiantes deben ser la base para la selección, organización y secuenciación de los contenidos. De acuerdo con esta postura, la escuela tiene que preocuparse por la vida actual de los alumnos, por sus intereses y deseos; de modo que su tarea es guiar y ayudar a los estudiantes a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de la vida como

¹⁴ Recomendamos, al respecto, la consulta del libro de Torres Santomé, J.: *Globalización e interdisciplina. El currículum integrado*. Madrid, Morata, 1994.

¹⁵ Hernández, F. y Sancho, J. M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós, 1996, pág. 106.

contenido para su actividad escolar. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en un proceso de búsqueda y exploración personal y grupal, priorizando los nexos psicológicos y significativos del aprendiz por sobre los nexos lógicos del especialista. Pero responder a los intereses de los alumnos no significa que se tomarán como eje de organización de los contenidos los intereses de un grupo en particular. El docente, conociendo los intereses de sus alumnos según la edad y el contexto sociocultural, debe basarse en su experiencia práctica para proponer saberes organizados y secuenciados de manera tal que sean más "amigables" para los aprendices. Esta forma de organización del contenido tiene gran difusión en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad básica.

- La **organización de los contenidos por temas o proyectos** permite romper con el parcelamiento de las asignaturas, tomar en consideración los intereses de los alumnos y relacionar los contenidos por áreas problemáticas. Este enfoque toma en cuenta la complejidad de las situaciones de enseñanza y una visión del mundo más integrada y comprensiva y no por disciplinas. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en el proceso de investigación en temas o problemas de debate social (*contaminación, racismo, crisis de la ciudad, superpoblación*), priorizando los nexos socialmente significativos como forma de reconstruir el conocimiento. Este enfoque supone contar con un currículum que permita su reconstrucción permanente. Desde este enfoque se pueden tomar problemas que son cruzados por diferentes disciplinas científicas, de modo de generar un planteo multidisciplinario en relación al problema.

La integración pedagógica del conocimiento no anula el orden lógico de los conocimientos construidos dentro de cada disciplina. Los toma en cuenta pero no los considera como un orden absoluto, intocable; busca presentar los contenidos de la forma más adecuada para favorecer un aprendizaje significativo.

Si volvemos ahora sobre la cuestión de la **secuencia de los contenidos**, ésta puede ser de asignaturas o materias (*Física II* va después de *Física I*) de grandes bloques (*el surgimiento del mundo moderno va antes de la Segunda Guerra Mundial*), de temas específicos (*fracciones antes que decimales*), de grupos de conceptos, de principios, de habilidades específicas. Los siguientes son los tipos más usuales de secuencias tal como aparecen en la programación de las situaciones de enseñanza:

- **el mundo real:** la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real (por ejemplo: *las partes de las plantas siguiendo una cierta disposición en el espacio, acontecimientos históricos secuenciados cronológicamente, clasificación de objetos según sus cualidades físicas*).
- **las relaciones conceptuales:** la secuencia del contenido reflejará las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica. Para entender un concepto se deberá haber entendido el concepto inmediato anterior en la cadena lógica (por ejemplo, la secuenciación de la matemática responde a este criterio, ya que es donde más claramente se transparenta la fuerza de la disciplina).
- **la indagación:** la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- **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, etcétera.
- **la utilización del aprendizaje:** el contenido se secuenciará en relación a problemas propios de cada contexto (así, se puede enseñar primero una cosa que se necesita usar en lo inmediato para alguna aplicación o necesidad práctica).

d. Las tareas y actividades

Para que los objetivos puedan ser plasmados y para que los contenidos sean presentados, experimentados e internalizados por los aprendices es preciso desarrollar diversas actividades y tareas escolares. Aquí reside uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas **experiencias de aprendizaje**¹⁶.

Las tareas son las formas como los alumnos entran en contacto con los contenidos. Dependiendo de lo que hagan se implicarán y se relacionarán con el contenido de determinada manera. Lo que sucede a partir de lo que el docente propone depende de la complejidad de los contenidos, de la actitud del docente, del grupo de alumnos, de la edad de los alumnos, del contexto más general en que esta situación educativa

¹⁶ Recordamos aquí el concepto de "experiencia" que hemos planteado en el capítulo 4.

transcurra, etc. Al realizar las actividades, el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce.¹⁷ Y, a través de todo esto, aprende de determinada manera.

Los docentes necesitan contar con un repertorio de tareas apropiadas, para poder elegir en el momento preciso aquellas más adecuadas y estimulantes. Este repertorio puede ser construido por el docente mismo en el desarrollo de su práctica o puede ser organizado por los especialistas de las empresas editoriales y plasmado en las actividades propuestas por los manuales y los libros de texto. El docente puede desplegar un patrón reiterativo, monótono, previsible de actividades. Es el caso del docente que se suele denominar "tradicional", apegado a las rutinas de la copia, el cuestionario, el dictado, las cuentas y el calcado de mapas. Otros docentes, confiados en su capacidad de inventiva, organizan las actividades de aula sobre la marcha: miran el tema a desarrollar y sugieren a los alumnos una actividad. Pero el resultado de este modo último modo de actuar se asemeja en muchos aspectos al del docente más tradicional: el patrón de actividades se empobrece, los desafíos planteados a sus alumnos se rutinizan, la actividad empieza a girar sobre la actividad misma y no sobre los contenidos que se intentan transmitir. En este segundo modo de actuar se corre el riesgo de proponer trabajos de equipo porque eso "es bueno" en cualquier circunstancia y para cualquier contenido; lo que constituye un supuesto altamente cuestionable.¹⁸

Cada docente, con el paso del tiempo, va conformando e internalizando un "fichero" y un patrón de actividades que caracterizan su enseñanza. El patrón de actividades que promueve un buen maestro debe ser diverso, rico y flexible. El buen docente trata de no atarse a muchas rutinas, aunque algunas rutinas pueden ser sumamente útiles de promover.¹⁹ El "fichero" se forma con experiencias propias y aportes; se va sedimentando con los años de docencia y se mejora con el estudio y la búsqueda permanente de nuevas formas de promoción del aprendizaje y por la revisión y rescate de las viejas formas que aún continúan siendo útiles a la hora de enseñar.

Pero un docente no presenta actividades teniendo en cuenta, solamente, las características del contenido a enseñar; también lo hace teniendo en cuenta finalidades y propósitos éticos y políticos. En esta línea de pensamiento es interesante considerar los criterios de selección de actividades propuestos por Raths²⁰, que pueden servir de guía, de principios orientadores, para la formulación de actividades. Según Raths, son más valiosas aquellas actividades o propuestas de actividad que:

- Dan espacio al alumno para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Promueven el desempeño de un papel activo por parte del alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc. en lugar de ocupar un papel pasivo: escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el docente, etcétera.
- Permiten o estimulan al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en cuestiones acerca de la verdad, la justicia, la belleza; comprobar hipótesis, identificar supuestos. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Implica al alumno en una relación amplia y diversificada de contacto con las realidades —tocar, manipular, aplicar, examinar, explorar, construir—, superando el pintar, escribir y narrar como opciones únicas.

¹⁷ En el trabajo de S. Gvirtz, el lector podrá encontrar una descripción de las actividades que, históricamente, los maestros proponen a sus alumnos y que se plasman en el cuaderno de clase. (Gvirtz, S.: *Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Aique, 1997.)

¹⁸ El trabajo en equipo —como la "evaluación a libro abierto", las técnicas de grupo o la libre expresión— han sido tomadas, muchas veces, como panaceas o recetas pedagógicas universalmente válidas. Creemos que una buena enseñanza no debe regirse por modas o creencias que no han sido insistentemente comprobadas en la práctica. El trabajo individual, como las tareas para el hogar, la ejercitación sistemática y ciertas memorizaciones no son malas en sí mismas; dependen de qué finalidades se persigan y del significado compartido que maestro y alumno logran construir al respecto.

El razonamiento que guía la buena enseñanza es práctico y ético-político y, como tal, también debe estar guiado por la eficacia: además de ser relevantes y significativas, importa que las estrategias de enseñanza funcionen, den resultados, sean eficaces. Retomamos algunas de estas cuestiones en el capítulo final.

¹⁹ El tema de las rutinas escolares no pasa por el hecho de ser "rutinas" sino por haber perdido eficacia y sentido. Por ejemplo, la clásica "hora de lectura", bien reflexionada, podría ser reintroducida en la escuela. Lo mismo puede plantearse respecto de los famosos "deberes".

²⁰ Raths, J. D.: "Teaching without specific objectives", en *Educational Leadership*. Abril, 1971, 714-720. Citado por Gimeno Sacristán, J.: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982.

- La actividad se volverá más significativa si en ella los alumnos se implican con diferentes intereses y niveles de capacidad: imaginar, comparar, clasificar o resumir son tareas que no imponen normas de rendimiento y que permiten la producción de resultados diversos y divergentes.
- La actividad debe permitir y estimular en los alumnos el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.
- La actividad tendrá más valor educativo si les exige a los alumnos detenerse, reflexionar y examinar temas o aspectos en los que la mayor parte de las personas no se detiene y que además son abordados de manera fragmentaria y caótica por los medios de comunicación (los problemas de género, desigualdad social, responsabilidad hacia los semejantes, guerra, paz, etcétera.)
- La actividad debería llevar a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre que obliga a salirse de caminos transitados, ya probados.
- La actividad será más valiosa si le permite al alumno volver sobre su esfuerzo inicial; si le permite rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho, por contraposición a aquella actividad que sólo requiere completar algo ya dado, sin dar un lugar a la crítica, al error o al perfeccionamiento progresivo.
- La actividad debería permitir al alumno controlar lo que va haciendo —como forma de autorregulación— a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- La actividad debería darle al alumno la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.
- La actividad tendría que incluir los intereses de los alumnos de modo que éstos se comprometan personalmente en ella.

A la consideración de los principios de Raths, podemos incorporarle aquellas otras cuestiones que debemos tomar en cuenta en el momento de formular las actividades:

- Es necesario formular las actividades, las tareas y las rutinas escolares en coherencia con los fines generales de la educación que se dicen buscar.
- Es preciso analizar si la actividad es la más adecuada para promover la internalización de determinados contenidos.
- Deberán considerarse los procesos de aprendizaje de los alumnos que se quieren estimular por medio de esa actividad.
- Es preciso considerar la motivación que la actividad puede despertar y el significado que puede adquirir para los alumnos.
- Es preciso tratar de anticipar la globalidad de efectos posibles, buscados y no buscados que la misma actividad generará.
- El tipo de actividad que se propone producirá un cierto tipo de comportamiento en los alumnos, pero también exigirá un determinado papel al docente.
- La actividad requerirá ciertas condiciones organizativas en relación al espacio, al tiempo, a los recursos necesarios y a los disponibles.
- La actividad planificada deberá establecer conexiones con otras actividades previas y dejar abiertas las puertas para las actividades siguientes.

Al comenzar un curso, una unidad o un tema nos preguntamos: ¿Las actividades generadas permiten analizar los conocimientos previos de los alumnos? ¿Plantean el conocimiento de forma que sea significativo? ¿Son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos? ¿Constituyen un desafío abordable para los alumnos a partir de sus competencias actuales? ¿Ayudan a provocar un conflicto en sus formas habituales de pensar, actuar o sentir? ¿Estimulan el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto en los alumnos? ¿Los ayudan a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender?

De todo lo dicho podemos arribar a la siguiente conclusión: es en la formulación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza y de las actividades para los alumnos donde se traducen las ideas reguladoras del cuerpo docente. Es aquí —mucho más que en la declaración de fines o intenciones— donde se manifiestan las filosofías de la enseñanza. Y es por esto que el tema de las actividades no es un simple ítem que se debe llenar en una planificación, sino que se nos presenta como un campo problemático que requiere de atención y de reflexión permanente.

e. La selección de materiales y recursos

La presentación del contenido a los alumnos requiere de soportes sobre los que los alumnos realizarán las actividades; estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. El recurso más utilizado en la situación

educativa es también el más utilizado fuera de la escuela: el lenguaje. El lenguaje hablado o escrito es el medio principal a través del cual el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. Conocemos y codificamos nuestra experiencia a través de las palabras, pero también a través de fórmulas, gráficos, imágenes fijas y en movimiento, de modelos y del contacto directo con las cosas.

Los desarrollos tecnológicos modifican y reorganizan las formas de conocer y organizar el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela. No se piensa hoy del mismo modo que antes de que se inventara la escritura o la imprenta y no se pensará igual dentro de veinte o treinta años, a partir de la inclusión generalizada de la informática. La escuela moderna se organizó sobre un elemento central: el libro. Sin embargo, nunca se enfatizará lo suficiente sobre la necesidad de la presencia sistemática, cotidiana, accesible y amigable del libro en las tareas de enseñar y de aprender. En nuestras escuelas el libro ha perdido protagonismo cultural y formativo. No nos referimos al libro de texto o al clásico manual, sino a la literatura, al recurso de la lectura sistemática, al uso de atractivas bibliotecas de aula... ¿Cuántas novelas de aventuras leen nuestros alumnos en su escolaridad básica? ¿Cuántas escuelas hacen funcionar momentos placenteros de lectura individual o colectiva? ¿Cuántos libros enteros se leen en la escuela media? El libro —el buen libro— es una máquina de producir mundos, historias, sujetos; su papel en la escuela no es el de un mero recurso. La lectura de obras y libros completos —y no de meras fotocopias o de pequeños fragmentos o capítulos— es un objetivo y un contenido central de cualquier enseñanza.

Y una máxima que conviene a toda enseñanza, pero que sirve especialmente en el caso de los recursos a utilizar, es la de la pluralidad: los textos sobre un tema —así como las visiones o perspectivas— deben ser, en la medida de lo posible, plurales. La historia se puede enseñar con libros de historia comparando las opiniones de diversos historiadores, pero también se puede promover el aprendizaje a través de filmes, de músicas, de novelas, de cuadros estadísticos, de mapas. La capacidad de la lectura y la riqueza de la interpretación se desarrolla con la abundancia de registros, de sensaciones y de informaciones. Cabe, eso sí, al maestro, disponer una cierta intención educadora para que esa abundancia no derive en confusión o en sin sentido para el aprendiz poco entrenado en ciertas áreas del saber y del hacer.

Pero uno de los grandes reclamos que se le hacen a la escuela hoy es la no incorporación de los más recientes desarrollos tecnológicos y la cultura de la imagen: la informática, las telecomunicaciones, el tratamiento digital de la imagen y el sonido. Nunca como en la actualidad, las tecnologías de la comunicación generaron tantos medios de expresar ideas (y "no-ideas", aunque tal cosa no existe) bajo distintas formas, ni sus mensajes alcanzaron a tantas personas. Mientras tanto, la escuela y buena parte de los docentes siguen (o seguimos) aferrados exclusivamente a la forma de comunicación de la cultura de la Galaxia Gutenberg²¹. Las nuevas tecnologías entran en la educación como contenido de talleres y de actividades extracurriculares, como un auxiliar más que como un medio global que va a reconstruir —lo queramos o no— las formas de comunicar, enseñar aprender en cualquiera de sus especialidades, temas o asuntos. Hasta ahora, cuando los nuevos medios se incorporan en la escuela, es frecuente que lo hagan al servicio de las estrategias de enseñanza existentes, como un recurso más a disposición del docente.²²

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta: dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persigan, de lo disponible, de lo que los alumnos deseen. Pero debemos saber que la adopción misma de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo. Es imposible de separar "contenedor" y "contenido" en lo que refiere a la utilización de los recursos. El soporte mismo es parte del contenido: enseñar historia usando la televisión y el video o recurriendo

²¹ "Galaxia Gutenberg" es la denominación —creada por el gran teórico de la comunicación de origen canadiense Marshall McLuhan (1911-1980)— para referirse al sistema cultural organizado alrededor de la impresión mecánica de la palabra escrita. Entre las obras más destacadas de McLuhan podemos citar *La galaxia Gutenberg: La creación del hombre tipográfico* (1962); *Los medios de comunicación: Las extensiones del hombre* (1964), *Guerra y paz en la aldea global* (1968) y *La ciudad como aula* (1977).

²² No intentamos hacer una apología de la utilización de las tecnologías de base computacional. Muchas tonterías, estafas y cosas inútiles se han generado y se generan en los tiempos que corren con el afán de vender computadoras, software o de imponer "grandes" verdades usando metáforas informáticas. Pero no menos cierto es que la escuela, los docentes y los pedagogos somos tradicionalmente conservadores en materia tecnológica. Muchos factores han contribuido a que este hecho fuera una realidad incontestable; entre otros, la crónica escasez de recursos materiales y financieros (salarios incluidos) a la que están sometidas la mayor parte de nuestras escuelas, docentes y alumnos. Sin embargo, también creemos que hacemos un flaco favor a nuestros alumnos si insistimos en negar la importancia de uno de los dispositivos tecnológicos que están transformando nuestro modo de vivir en el mundo.

Para quien esté interesado en estos temas, la bibliografía (buena y mala) es extensísima, cuenta con gran difusión y dinamismo. Nos limitamos a recomendar el libro de Tiffin, J. y Rajasingham, L.: *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 1997.

solamente al texto escrito brinda a los alumnos dos tipos de acercamiento totalmente diferente, a partir de los cuales se puede juzgar la aversión o la atracción por el conocimiento histórico.

f. La participación de los alumnos

En las condiciones de trabajo usuales, los docentes se encuentran con un grupo-clase al que deben atender y con el cual deben desarrollar las tareas de enseñanza. Generalmente, el docente no tiene el tiempo ni los recursos disponibles para realizar una tarea de seguimiento muy personalizada de cada alumno en cada una de las actividades. La búsqueda y puesta en práctica de estrategias individualizadas se encuentra lejos de las prácticas habituales dentro de nuestro sistema educativo (y, quizás, lejos también de sus posibilidades materiales). El docente debe, por lo tanto, abordar la diversidad de su alumnado y la individualidad de cada aprendiz a partir de estrategias que le permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales. Así, por ejemplo, es conveniente que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos los alumnos. Trabajar sobre un mismo contenido en equipos variables con diversas actividades permite dar cuenta de esa diversidad de capacidades e intereses. También puede ser útil generar consignas y formas de trabajo que los alumnos puedan seguir solos, independientemente del docente (con guías de aprendizaje o proyectos individuales), de modo que éste pueda ir acompañando a cada uno cuando presente dificultades, orientando la tarea en los casos puntuales, mientras todo el grupo la está realizando.

Pero también es necesario señalar la importancia de promover el compromiso del estudiante (en la medida de sus posibilidades y de su edad) en el diseño, la ejecución y la evaluación de la tarea. Si este compromiso personal y grupal existe y se trabaja de manera explícita, el clima de trabajo y la convivencia empiezan a formar parte de la tarea misma. El compromiso, la concentración y la disciplina que se requieren para realizar una actividad empiezan —de este modo— a formar parte del orden interno de la tarea. Ya no es algo impuesto por el docente desde afuera y desde un lugar de autoridad.²³

La participación de los alumnos no significa que éstos son los que van a decidir lo que se va a aprender o no en el aula. Los alumnos pueden analizar y enriquecer el plan de trabajo propuesto por el docente, generar tareas alternativas, analizar el trabajo individual o colectivo realizado, buscar materiales y recursos más allá de la escuela, organizar actividades propias en forma autónoma.

g. La organización del escenario

La actividad de enseñanza ocurre dentro de un escenario definido por el **tiempo** disponible para la tarea, el **espacio** en que se desenvolverá y el **agrupamiento** o la forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio. En relación a las tres dimensiones fundantes de cualquier estrategia de enseñanza, el docente podrá decidir —en mayor o menor medida— cuánto tiempo le destinará a una tarea, cómo dispondrá el mobiliario y los recursos y si sus alumnos trabajarán solos, en pequeños grupos, todos juntos o con alumnos de otros grupos, grados, años o secciones.

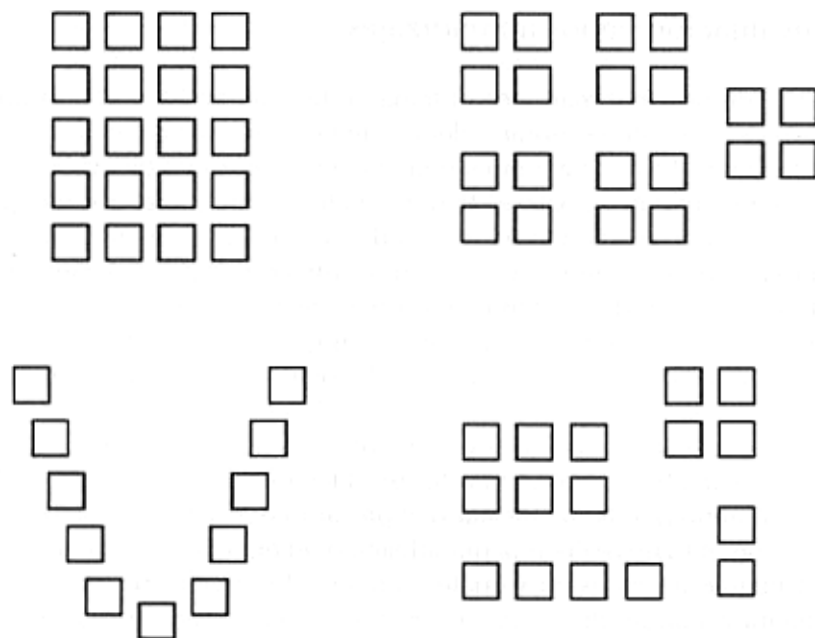
Los factores institucionales y materiales (la cantidad y el tamaño de las aulas, la disponibilidad de espacios alternativos, el equipamiento) inciden fuertemente en las decisiones respecto del uso del tiempo, del espacio y la forma de agrupamiento de los alumnos. No será igual la organización de las actividades si el docente cuenta con dos módulos de cuarenta minutos obligatoriamente seccionados por un recreo, que si cuenta con uno de ochenta dentro del cual puede disponer libremente de interrupciones en la actividad. Si los pupitres están atornillados al piso será difícil cambiar la disposición espacial y relacional dentro del aula.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos, el docente deberá considerar que hay tareas que es conveniente realizar de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total, dependiendo del contenido, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, el nivel de conocimientos, etc. Los agrupamientos pueden ser fijos y permanentes o flexibles y circunstanciales, dependientes del tipo de tarea que se realice. Podemos decir, a grandes rasgos, que los agrupamientos fijos tienden a crear estereotipos en los miembros que los componen (el caso de los grados A, B y C que agrupan alumnos según su rendimiento o las hileras o filas que agrupan a chicos con "problemas de disciplina"). Los agrupamientos flexibles tienen como ventaja que permiten que los alumnos jueguen distintos roles, según su capacidad, su interés y que se acostumbren a funcionar con diferentes compañeros de trabajo.

En el grupo-clase total se pueden desarrollar actividades como clases expositivas, exposiciones, asambleas y debates. Pero este grupo-clase puede dividirse para realizar tareas puntuales en equipos de trabajo o pequeños grupos, en los cuales puede promoverse la autorregulación de la actividad y la discusión, que siempre se ven favorecidas en los agrupamientos más restringidos.

²³ Trabajaremos estos temas en la parte final del próximo capítulo.

También pueden realizarse actividades en forma individual. Así como el trabajo en pequeños grupos favorece la discusión y la generación de consenso entre los alumnos y el trabajo con el grupo-clase permite la exposición de los temas de un modo más general, el trabajo individual permite la apropiación y evaluación de las capacidades personales, con todos los matices y variaciones posibles. No debemos dejar de tener presente que el aprendizaje es un proceso intersubjetivo pero que se afirma también como un fenómeno intrasubjetivo, personal.



Posibles agrupamientos de los alumnos.

h. La evaluación de los aprendizajes

Si bien retomaremos el tema de la evaluación en el capítulo 8, no podemos dejar de nombrarla dentro de la problemática más general de la planificación. La evaluación es una exigencia esencial de control en toda institución educativa, pero es también la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza. El docente necesita de dicha información para realizar modificaciones en las tareas propuestas, para incorporar elementos que no había tomado originalmente en cuenta o para ofrecer ayudas adicionales a los alumnos que lo necesitan.

La evaluación tiene que ver entonces no sólo con los instrumentos de acreditación, sino con todas las producciones exigidas a través de las cuales el alumno pueda manifestar o expresar lo que sabe, lo que ha aprendido. Al momento de realizar la planificación, el docente debe tener presente qué y cuánto les va exigir y cuáles van a ser los niveles o estándares que determinarán si un producto, un conocimiento o una habilidad se ha alcanzado. La evaluación forma parte de esta necesidad de anticipación que la actividad de enseñanza requiere.

Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza

En la escuela existen distintos tipos de planes que están determinados por el tiempo que se intenta abarcar en el diseño y con los procesos que se pretende prefigurar (el "qué" de lo que se va a planificar):

- **Respecto del tiempo**, no es lo mismo planificar la tarea a) para todo el año, b) para un mes o dos semanas de trabajo, c) para la clase de matemática del día lunes. En el primer caso, lo más probable es que el maestro realice una selección general de los contenidos que se propone presentarles a sus alumnos a lo largo de los meses y una identificación de los objetivos más generales, lo cual que le dará un perfil general de la materia o asignatura. En el segundo caso (la planificación de un mes o de una quincena), seguramente, tomará como base la distribución anual de los temas, elaborará la secuencia de contenidos, pensará en líneas generales algunas de sus actividades (sobre todo, las iniciales) y la forma que asumirá la evaluación o los productos finales esperados. En el último caso (la planificación de la clase), el docente intentará clarificarse el o los objetivos de la clase, revisará la secuencia de contenidos con más precisión, determinará el tipo de actividad

y sus momentos, pensará consignas para orientar a sus alumnos y seleccionará cuidadosamente el texto y los materiales que piensa utilizar.

• **Respecto de lo que se planifica**, los planes varían si se trata de diseñar o coordinar una unidad de aprendizaje, una actividad conjunta entre distintos grados o los contenidos a desarrollar en el Segundo Ciclo para el área de matemáticas. La relevancia de las variables mencionadas y las cuestiones que habrá que precisar en cada caso irán variando.

Los planes, cuando se los piensa como operaciones prácticas, como concreciones escritas o mentales de un determinado raciocinio o estrategia de enseñanza, deben ser diversos. Por eso no hemos brindado fórmulas, modelos o planillas para la planificación anual, de unidad o de clase. Hemos intentado explicitar una serie de criterios que el lector, en el ejercicio de la tarea, podrá ir ajustando, mejorando, concretando en instrumentos que le vengán bien a la medida de sus intenciones como educador.

Frente al gran cúmulo de cuestiones abordadas, un estudiante de profesorado podría decirse: *¿qué estoy haciendo yo acá?!!* Calma. La enseñanza es una actividad compleja pero no es una actividad imposible de realizarse ni de realizarse bien.

La tarea de reflexión sobre la actividad en sí de enseñanza es importante ya que nos permite conocerla para poder actuar e interactuar cada vez mejor. En esto será de gran ayuda el momento de la planificación. De cara a los múltiples condicionantes de las situaciones de enseñanza (el currículum y el cuerpo de contenidos, las diversas filosofías de la enseñanza o ideas reguladoras, la evaluación que deberá hacerse de los alumnos, los ritmos de trabajo impuestos por el contexto social e institucional) el diseño de la práctica de enseñanza nos servirá de guía, de eje vertebrador y nos permitirá pensar una y otra vez sobre nuestra propia tarea. Como un puente sutil tendido entre la provisionalidad del conocimiento y la incertidumbre de la situación educativa, el diseño y la planificación constituyen un momento y una herramienta para afirmar nuestra condición de enseñantes. Es nuestra hipótesis de trabajo que, seguramente, hemos de ajustar en un futuro.