

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Didácticas Específicas

Perspectivas y prácticas de planificación en la formación docente inicial: Una aproximación a la cuestión en dos Profesorados de Educación Primaria de la ciudad de Santa Fe.

Tesista: Prof. Carolina Laura Giacone

Directora: Dra. Victoria Baraldi

Mayo de 2017

Dedicatoria

A Federico Luis Giacone.

Agradecimientos

A la Dra. Victoria Baraldi por su tiempo, su mirada cálida y paciente, su palabra precisa y sincera. Por invitarme a recomenzar tantas veces como fue necesario. Por valorar mis progresos. Por enseñarme a creer que puedo.

A la Prof. Cecilia Ludueña, amiga incondicional, profesional sólida, apabullante y de corazón generoso. Por nunca soltar mi mano e invitarme a recorrer este camino de formación.

A Ariel Contenti, mi amor, mi par. Por tanta comprensión, por tantos momentos cedidos a mi estudio y escritura. Por ayudarme y alentarme siempre.

A todos los docentes, estudiantes y personal de los dos Institutos de Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Santa Fe, que colaboraron, en medio de la vorágine cotidiana, brindando su experiencia y compromiso a través de las voces que dan vida a este relato.

Índice

| | |
|--|-----|
| <i>Dedicatoria</i> | 2 |
| <i>Agradecimientos</i> | 3 |
| Introducción..... | 8 |
| Referencias teóricas..... | 10 |
| Decisiones metodológicas | 19 |
| Objetivos del proyecto..... | 21 |
| Capítulo I. Perspectivas didácticas acerca de la enseñanza y la planificación. Recorrido histórico. | 25 |
| I. Enfoques para pensar la enseñanza y la planificación en la formación docente | 27 |
| La perspectiva tecnicista..... | 27 |
| Principales exponentes de la perspectiva tecnicista | 34 |
| Taxonomías de los objetivos de la educación | 43 |
| La influencia Hilda Taba | 48 |
| La cuestión de los objetivos..... | 50 |
| El planeamiento de una unidad didáctica | 53 |
| El tecnicismo en Argentina..... | 59 |
| El normalismo..... | 64 |
| Influencias actuales de la perspectiva tecnicista..... | 68 |
| II. Disrupciones e irrupciones: Schwab y el <i>lenguaje de lo práctico</i> | 71 |
| La perspectiva práctico-crítica..... | 71 |
| Los aportes de la deliberación como método de la práctica | 76 |
| La naturaleza de los problemas del curriculum | 80 |
| Stenhouse y el enfoque procesual..... | 83 |
| Schön y los profesionales reflexivos | 89 |
| Enfoques de fines de siglo XX | 92 |
| Los aportes de la Sociología del Curriculum..... | 100 |
| Los aportes de la Psicología Cognitiva..... | 105 |
| Los aportes de la narrativa. El guion conjetural. | 106 |
| III. Materia y forma: una dialéctica necesaria para pensar la planificación. | 114 |
| El contenido | 114 |
| La organización del conocimiento..... | 120 |

| | |
|--|-----|
| Criterios epistemológicos de organización del contenido | 125 |
| El método..... | 129 |
| La planificación como construcción metodológica | 132 |
| Capítulo II. Aspectos político-normativos, epistemológicos y pedagógico-didácticos del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09)..... | 138 |
| I- Contexto de producción | 138 |
| II. Estructura curricular..... | 142 |
| IV. Definiciones teóricas | 153 |
| El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria: totalidad integral, instrumento político y proyecto cultural..... | 154 |
| El conocimiento: construcción social permanente y compleja..... | 156 |
| Educación: praxis social y política | 158 |
| Educador: sujeto-cuerpo autónomo, apasionado por la enseñanza | 159 |
| Una antropología de la complejidad | 161 |
| La enseñanza de la planificación en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. | 163 |
| V. Algunas cuestiones controversiales | 169 |
| VI. La complejidad de un cambio curricular | 181 |
| Capítulo III. Docentes, estudiantes y planificaciones. Voces y relatos. | 184 |
| I. Contextos de realización del trabajo de campo | 185 |
| El Instituto Superior del Profesorado “A” | 186 |
| El Instituto Superior del Profesorado “B” | 187 |
| Conformación de la muestra intencional. Unidades curriculares y docentes seleccionados. | 188 |
| II. La voz de los profesores | 194 |
| La Planificación de la enseñanza: metáforas y sentidos..... | 195 |
| La planificación de la enseñanza como instrumento y vínculo de comunicación..... | 199 |
| La planificación de la enseñanza como tarea y vínculo intelectual y reflexivo | 201 |
| La planificación como instrumento burocrático de control y poder..... | 205 |
| III. La planificación de la enseñanza como práctica institucional..... | 206 |
| Los docentes y el proceso de elaboración de sus planificaciones. Aspectos involucrados en esta práctica..... | 207 |
| La planificación y los criterios institucionales para su elaboración. | 210 |

| | |
|--|-----|
| La planificación como construcción colectiva | 223 |
| La escritura de la planificación y la participación de los estudiantes..... | 227 |
| IV. La planificación como política institucional | 228 |
| La planificación en el ISP “B”. El Agrupamiento de Didáctica..... | 229 |
| La presentación de las planificaciones | 234 |
| La planificación: recurso legal y administrativo | 236 |
| V. La enseñanza de la planificación | 237 |
| Estrategias empleadas en la enseñanza de la planificación | 241 |
| Dificultades evidenciadas en la enseñanza de la planificación | 247 |
| Lo inédito como instituyente: responsabilidades compartidas | 254 |
| VI. Estudiantes: aprendizajes y ecos | 260 |
| Dimensión comunicativa, intelectual, reflexiva y ética de la planificación | 270 |
| Dimensión estructurante y ordenadora de la planificación | 273 |
| Aproximarse a la planificación..... | 276 |
| Hacia una idea de enseñanza | 279 |
| Consideraciones finales | 283 |
| Respecto al proceso de elaboración de las planificaciones, los docentes mencionaron ciertos factores que condicionaron esta práctica. Su recorrido en otro/s nivel/es del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario o Superior. La trayectoria en una institución pública de gestión oficial o privada. Su desempeño en cargos académicos, administrativos o de gestión en cualquiera de las instituciones y niveles mencionados. La elección de la docencia como profesión o ser profesionales de otras disciplinas que, en forma secundaria, hacen docencia. Su formación de grado y/o posgrado. Su dedicación a la investigación. Dichos aspectos influyeron en mayor o menor grado en la elaboración de sus planificaciones. Sin embargo, el aspecto que más pareció influenciar la relación de los docentes con la planificación fue su situación de revista en los ISP; es decir, su desempeño como titulares, interinos, o reemplazantes. | 288 |
| Bibliografía de referencia | 292 |

Introducción

“Perspectivas y prácticas de planificación en la formación docente inicial: una aproximación a la cuestión en dos Profesorados de Educación Primaria de la ciudad de Santa Fe”, es un itinerario que comienza a delinearse desde los avatares de la propia práctica educativa: el rol docente a cargo del Taller de Prácticas III, en el 3° año del Profesorado de Educación Primaria de una localidad del interior de la provincia y de las vicisitudes manifestadas por los estudiantes cursantes de dicho espacio, ante el desafío de elaborar planificaciones para sus futuras prácticas de ensayo en distintos ciclos y grados del nivel.

“A las profesoras nunca les parece bien lo que hacemos nosotros, los objetivos especialmente y por eso es mejor si copiamos todo directamente de los Diseños. ¿Podrías darnos una lista de verbos?” “Hay que hacerlas tal y como ellos quieren, si no, está mal. Hay que usar unos conectores, sustantivar verbos, o algo así. Es como una receta.” “A mí me asusta no llegar a cumplir con todo lo programado cuando haga mis prácticas; me parece que no me va a alcanzar el tiempo ¿Eso influye en la nota?” Eran las expresiones que manifestaban los estudiantes del Taller de Prácticas cuando comencé a trabajar y solicitaban listas de verbos para redactar objetivos que debían obedecer, a la misma tipología aplicada para los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La revisión conjunta de los planes de clase elaborados, mostraba copias textuales de documentos curriculares, manuales, e inclusive, de planificaciones de compañeros más adelantados, egresados de la carrera y/o con varios años de experiencia docente.

Es entonces cuando circunstancias y testimonios instan a volver la mirada sobre la planificación de la enseñanza, y, como en un juego de palabras, sobre la enseñanza de la planificación para convertirla, aquí, en objeto de estudio e indagación.

Estas vivencias motivaron la formulación de la siguiente *hipótesis de sentido*: “Las perspectivas didácticas que fundamentan la enseñanza de la planificación, suelen constituirse en tecnicismos que obstaculizan el modo de entender a la planificación como un constructo teórico-práctico que permite la anticipación y reflexión de la práctica docente y configurar un canal de comunicación entre docentes y alumnos.”

Camuflaje prejuicioso y determinista que guio la etapa inicial del proyecto, en función del cual se pretendía, ilusoriamente, *corroborar* la enorme escisión teoría-práctica evidenciada en decires y haceres docentes en relación a la planificación de la enseñanza. En consecuencia, se sostenía que aunque desde el discurso educativo institucional

políticamente correcto, se proclamaran las bondades del docente como intelectual crítico y reflexivo, se planificaba y se seguía enseñando a planificar desde el tecnicismo aparentemente superado.

Como puede adivinarse, la dinámica de trabajo ha sabido de encrucijadas y bifurcaciones, recurrencias, y reescrituras, de múltiples retornos sinuosos; más siempre reconstructivos. Su propio devenir ha reubicado los interrogantes iniciales trazando nuevos rumbos. No se trata ya únicamente de la planificación en cuanto objeto de conocimiento a enseñar y de sus características en cuanto proceso. Interesa abordarla ahora en tanto *práctica institucional* constructora de múltiples sentidos que se descubren, elucidando, a su vez, huellas de diferentes perspectivas didácticas que, a través del tiempo, han enmarcado los modos de entender la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, y los supuestos acerca de quien enseña y de quien aprende. Así es como nacen los principales interrogantes de este recorrido:

- ¿Qué perspectivas didácticas sustentan hoy la enseñanza de la planificación durante la formación docente inicial en los Institutos Superiores de Profesorado de Nivel Primario la Ciudad de Santa Fe?
- ¿Qué lugar se concede a la enseñanza de la planificación en el *curriculum*¹ de formación docente?
- Desde las voces de los docentes de dichos Institutos de Formación Docente ¿Cómo se enseña a planificar?
- ¿Qué entienden los docentes y los estudiantes por planificación?
- ¿Qué metáforas y sentidos se construyen en torno a ella?
- ¿Qué funciones le atribuyen?

Considerando el sesgo que significó el tecnicismo en la enseñanza, un modelo altamente prescriptivo, con pretensiones de universalidad y que, con ligeras variaciones, se presenta como matriz válida para los diversos contextos, niveles y situaciones de enseñanza; que instaló un único prototipo válido de planificación, en función del cual un verbo determinado debía corresponderse con un dominio específico del conocimiento, y cuyo cumplimiento debía ser verificable, se produce de la mano de Schwab y Stenhouse, el advenimiento de los enfoques práctico y procesual respectivamente, como perspectivas

¹ Se utilizará indistintamente el término *curriculum* en su forma latina (en cursiva, tipografía de uso extendido dentro de la literatura especializada) o "el currículo" o "los currículos" en su forma castellanizada.

emergentes, capaces de someter al antedicho enfoque y a sus precursores (Bobbit, Tyler, Bloom, Taba entre otros) y fundamentos, a cuestionamientos e interpelaciones que se han profundizado e intensificado progresivamente en los años posteriores, llegando a involucrar en el debate actual los aportes de la epistemología de la complejidad dentro del planeamiento curricular.

Desde este lugar se aspira clarificar puntualmente: desde qué perspectivas didácticas se está enseñando a planificar hoy en la formación docente de nivel primario de la ciudad de Santa Fe; cómo acontecen las prácticas de planificación de la enseñanza de los docentes de dos Profesorados de Educación Primaria de la misma localidad y en qué medida dichas prácticas de planificación están vinculadas a las perspectivas didácticas identificadas.

Referencias teóricas

Desde el enfoque epistemológico-metodológico de Zemelman (1992) la situacionalidad histórico-política propia de los sujetos sociales los coloca frente a la exigencia de cuestionar los límites teóricos y de asumir a la teoría como un instrumento de razonamiento sometiéndola continuamente a una exigencia de problematización. Siguiendo al autor, Migueles (2012) señala que investigar supone una exigencia permanente de problematización, a través de la cual se enriquece el campo de la experiencia y del pensamiento; se cuestionan las certezas y se articula la multiplicidad de aspectos, dimensiones y niveles que la complejidad de la realidad presenta; se cuestiona lo sabido y los modos que lo hicieron posible, en un movimiento de aprehensión y toma de distancia que busca trascender los límites impuestos por un cuerpo teórico cristalizado.

Asumir un posicionamiento hermenéutico y problematizador de la realidad educativa implica interpretar y comprender la conducta humana desde los significados, creencias, motivaciones e intenciones de los sujetos que intervienen en ella. Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que dicha realidad es múltiple, holística y dinámica.

En este sentido, se especifican, a continuación, algunas categorías de análisis cuya descripción, limitada a los sentidos en que son empleadas en este itinerario, no pretende en modo alguno limitar su polisemia y complejidad, sino contribuir, ante todo, a la operativización y delimitación conceptual del trabajo.

Enfoques y perspectivas didácticas

De acuerdo con Morales Gómez (2008) los *enfoques* son maneras de entender, organizar y realizar la educación y el aprendizaje. Son “concepciones y percepciones abiertas, flexibles, e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrática en el análisis del fenómeno educativo” (p.51). En el mismo sentido, se utiliza el término *perspectiva*, para dar cuenta de la maleabilidad, de la incertidumbre, de la probabilidad, del cambio, contrapuestos a la cerrazón, delimitación y encorsetamiento que traduce la noción de *modelo* didáctico, popularizada en la literatura pedagógica y definido por Morales Gómez (2008) como “un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. [...] son formas histórico-culturales de concreción de un enfoque, una corriente o un paradigma. Esto los hace más cerrados, limitadores y encasilladores.” (p.53)

Las perspectivas son, de hecho, construcciones teóricas que acercan a la realidad y que es necesario leer e interpretar dentro márgenes más amplios. Según Ávila (2008) son lugares físicos o simbólicos desde los cuales los sujetos miran la realidad.

Por lo tanto, identificar perspectivas didácticas para relacionarlas con prácticas de planificación y de enseñanza de la planificación, no significa en ningún sentido que se pretenda -y que aún se pueda- hallarlas en estado puro en la cotidianeidad institucional a modo de entelequias con la intención de forzar una categorización. Se procura, en cambio, a partir de ellas, evidenciar y reflexionar acerca de los modos de entender la enseñanza, el aprendizaje, y el conocimiento, el lugar de quien enseña y de quien aprende.

Enseñanza y aprendizaje

En relación a lo anterior, parece oportuno recuperar a modo de *precepto guía*, la precisión realizada por Alicia Camilloni (2017):

Se ha producido una ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando el lema pedagógico (“el proceso de enseñanza-aprendizaje” como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicitación y formulación de la normativa

didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes y hasta contradictorios en muchos casos. (p. 27)

En efecto, la expresión “proceso de enseñanza-aprendizaje” parece conducir, como por inercia, a una especie de linealidad causa-efecto en cuanto la enseñanza parece conllevar necesariamente al aprendizaje como su producto final. Basabe y Cols (2007), metaforizan esta aparente *causalidad* entre ambas actividades, enseñanza y aprendizaje, a través de la figura del Jano² romano; dos caras de una misma moneda; fases inseparables de un fenómeno único. Al respecto, Fenstermacher (1989) presenta un análisis profundo del concepto de enseñanza consistente en separar su significado genérico (aquellas características que la distinguen de cualquier otra actividad) de las formas y significados elaborados que aparecen frecuentemente en las investigaciones educativas que se realizan sobre ella; tal es el caso, por ejemplo, del concepto de “buena enseñanza” o de “enseñanza con éxito”. Y revela además, la ingenuidad que caracteriza a la relación que se suele establecer entre enseñanza y aprendizaje. Según el autor, existe entre estos términos una dependencia semántica que está fuertemente imbricada en el lenguaje. A raíz de que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, se tiende a pensar con facilidad que uno es causa de la otra. Más aún, si se observa que las variaciones en la enseñanza, casi siempre producen variaciones en el aprendizaje. Esta aseveración remite a la existencia de una relación de dependencia ontológica, es decir, de sentido, entre ambos conceptos; correspondencia que se confunde con una relación causal.

En principio, para que haya enseñanza debe haber, al menos, dos personas, una de las cuales posee un cierto conocimiento, contenido o habilidad que la otra no posee; y este poseedor intenta (tiene la intención) de transmitir ese conocimiento a quien carece de él, llegando así a establecerse una relación entre ambos. El *aprendizaje*, en cambio, puede realizarlo el propio individuo, en su interior, sin necesidad de que haya alguien más. Aprender implica adquirir algo; enseñar, dar algo. Sin el concepto de aprendizaje, no habría concepto de enseñanza; dependencia que no actúa en sentido inverso. La dependencia ontológica pretende fundamentar la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa.

La confusión ocurre también por el doble papel que se atribuye al término *aprendizaje*, usándolo algunas veces para hacer referencia a los contenidos que los

² **Jano** (en latín *Janus, Ianus*) es, en la mitología romana, un dios que tenía dos caras mirando hacia ambos lados de su perfil, padre de Fontus. Jano era el dios de las puertas, los comienzos y los finales.

alumnos adquieren por medio de la instrucción, -aprendizaje entendido como rendimiento- y otras, para aludir a los procesos que el estudiante hace para adquirir ese contenido - aprendizaje como tarea-. Así, al mezclar ambos sentidos, se llega a sostener erróneamente que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando sería mucho más adecuado sostener que la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. Fenstermacher emplea el neologismo “estudiantar” para designar todas las tareas que realizan los estudiantes para apropiarse de esos contenidos.

Siguiendo esta premisa, Basabe y Cols (2007) señalan que la enseñanza sólo incide de manera indirecta sobre el aprendizaje, a través de la tarea de aprendizaje que realiza el propio estudiante. De este modo, se pasa de una relación causal entre ambos términos, a una concepción que reconoce mediaciones de carácter cognitivo (que resultan de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan comprender el nuevo material logrando una representación mental de él y su posterior integración con sus estructuras cognitivas) y de carácter social (aquellas derivadas de la estructura social del aula y de las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte) entre las acciones de los docentes y los logros de los estudiantes. Estas mediaciones de carácter social propias de las relaciones pedagógicas constituyen un aspecto preeminente. Desde la psicología social, Enrique Pichon-Rivière (1992) habló de “enseñaje” para apelar a la relación dialéctica existente entre enseñanza y aprendizaje y cuyo objetivo reside en el encuentro de una mayor riqueza del aprendizaje en común y en la construcción de una nueva cultura grupal.

Al enseñar, un docente (se) muestra, (se) expone a fin de que otro, *su* estudiante, pueda y quiera aprehender algo, consiga hacerlo propio y pueda y quiera luego demostrar(se) y de-mostrar(le) lo que ha logrado. Al ocurrir, enseñanza y aprendizaje se retroalimentan y posibilitan que sus protagonistas puedan volver sobre sí mismos participando del “diálogo formativo” que propone Filloux (2004).

Formación

Advierte Ferry (2008) que la enseñanza y el aprendizaje también se diferencian de la *formación*, en tanto ésta los sobrepasa y subsume. Bien pueden ser sus soportes, pero no resultan homologables. El autor repara precisamente en la equivocidad del término *formación*, y en especial, en la necesidad de verla como una “dinámica de desarrollo personal” y advierte que, estrictamente hablando, ningún individuo puede formar a otro así

como tampoco puede hablarse de un formador y de un formado porque ello supondría la existencia de un polo activo: el formador, y un polo pasivo: aquel que es formado. Razón por la cual, es el propio individuo quien encuentra su forma y se desarrolla como evolucionando de forma a forma.

Si se dice que el sujeto se forma a sí mismo, esto es posible únicamente a través de *mediaciones*, variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, así como también lo son las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el curriculum, no son “la” formación, sino medios para la formación, puesto que orientan la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.

Basándose en la explicación de Kaës (1976) -también trabajada por Filloux (2004)- Ferry habla de dos fantasías opuestas existentes en el campo de la formación. Una es la fantasía de Pigmalión, -que quizás todos los formadores compartan inconscientemente o no, en mayor o menor medida- quien como un dios, crea, modela, la materia dócil, pasiva, dándole la forma de una mujer: Galatea, de quien se enamora perdidamente. Pigmalión pide a Afrodita, diosa del amor y la belleza, que dé vida a la estatua y aquella conmovida por el sentimiento del enamorado, le concede su deseo. Tal es el relato de Ovidio en “La Metamorfosis”. La fantasía opuesta aparece al hablarse de un individuo que se forma a sí mismo y por sus propios medios, a través del mito del fénix, ave que se consume y renace por sí misma de las cenizas. La formación, sin embargo, no es ni un extremo ni el otro. Es un trabajo de sí mismo y sobre sí mismo que acontece a través de mediaciones.

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esa dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares. (Ferry, 2008, p. 96)

En la trama de las relaciones intersubjetivas propias de la formación docente, Filloux (2004) resignifica la filosofía existencialista al tomar la teoría del reconocimiento de Hegel, para quien el sujeto psíquico sólo existe en relación con el otro “...yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco al otro. Y es por eso que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento. [...] Y es ese reconocimiento que el otro tiene de mí lo que me hace existir a mí” (p.38). Su pregunta abre un vasto terreno para la

reflexión: “Y acaso la formación ¿no podría ser un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismas?” (p.37).

Volver sobre “sí mismo” implica un doble movimiento: pasar de una consciencia “de sí mismo” a una consciencia “para sí mismo”; y que esta consciencia “para sí mismo” reconozca que el otro también es una consciencia “de sí mismo” y “para sí mismo”. Ser consciente de sí mismo implica poder existir por sí mismo y ser capaz de analizar la propia existencia: “que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo” (Filloux, 2004, p.38). Una suerte de *objetivación* de la propia subjetividad. De aquí el gran desafío del formador: ayudar a que los otros puedan volver sobre sí mismos luego de haberlo logrado él. Por eso, la dialéctica del retorno sobre sí mismo reivindica la dimensión específicamente humana que tiene lugar en el acto educativo subrayada por el autor: relativizando en dicha *humanidad* la asimetría propia de la relación pedagógica.

A la luz de lo anterior, se adhiere concretamente a la definición que Achilli (2008) acuña para *formación docente*: un “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”. (pp. 22-23)

Prácticas institucionales

El concepto de *práctica* es una categoría que amerita análisis en sí misma. Siguiendo la explicación por vía aristotélica de Carr y Kemmis (1988), puede decirse que *praxis* es una acción informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente los conocimientos que la informan, que se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente. Grundy (1991), tomando las aportaciones de Freire, destaca la acción y la reflexión como los dos elementos constitutivos de la *praxis*, que se desarrolla en el mundo real y de la interacción, un mundo cultural, y, por lo tanto, construido y no “natural” en el cual se construyen socialmente los significados de las cosas. Ambas acepciones preceden e iluminan la categoría de *práctica docente*.

Desde la noción de *formación docente*, Achilli (2008) entiende las *prácticas docentes* como “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.” (p. 23) Esta noción de *práctica docente* comprende y su subsume a la de

práctica pedagógica definida como “la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.” (p.23) Para la autora, la *práctica pedagógica* incluye la *práctica de la enseñanza* propia de cualquier proceso formativo y todo cuanto constituye la arquitectura identitaria del docente: apropiarse del oficio, iniciarse y perfeccionarse en la práctica de enseñar.

En la misma línea, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) entienden la *práctica docente* como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.” (p.21)

Ambas conceptualizaciones destacan la situacionalidad de las prácticas docentes a través de *lo institucional* como nota característica.

Explica Fernández (1994) que las instituciones son, primeramente, objetos culturales que exteriorizan cierta cuota de poder social en tanto expresan la posibilidad de lo colectivo para regular el orden social. Simbolizan para los individuos una suerte de custodias del orden establecido, capaces de brindarles una lógica en función de la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante. Más concretamente dice:

Un establecimiento institucional es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas; obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar alguna institución universal. (Fernández, 1994, p.217)

Lo institucional alude entonces al “conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación entre las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos” (Fernández, 1994, p. 38) funcionando a modo de trama de articulación entre los conjuntos de significaciones psicoemocionales –significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción de acuerdo sus condiciones materiales y organizacionales- y de las significaciones políticas –aquellas significaciones derivadas de la ubicación de los sujetos en la trama de relaciones de los sistemas de poder así como de las particularidades de los sistemas mismos. *Lo institucional* explica los rasgos de los movimientos grupales y organizacionales. La

recurrencia y perdurabilidad de determinados rasgos va configurando una serie de constancias dinámicas que se conocen como *estilo institucional*.

En el contexto de este trabajo se emplearán indistintamente las categorías *prácticas docentes*, y *prácticas educativas*, subsumiendo en ellas la noción de *prácticas pedagógicas* y de *prácticas de la enseñanza* y circunscribiéndolas al contexto *institucional* de dos Institutos Superiores de Formación Docente, [ISFD] de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe.

Curriculum

Tomando como punto de partida la polisemia y complejidad de esta noción, así como la multiplicidad de concepciones existentes, sin pretender acotarlas, se dirá siguiendo a Grundy (1991) que un *curriculum* se entiende aquí como “una construcción cultural” (p.18), como “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p.20). “Una construcción social” cuya “forma y objetivos [...] “estarán determinados por intereses³ humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.” (p. 39)

Con la intención de profundizar y precisar la cuestión, se adopta la definición de de Alba (1995), quien establece:

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación⁴.” (pp. 59-60)

³ Alude a la teoría habermasiana de los tres intereses humanos fundamentales: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador.

⁴ “Se concibe a los niveles de significación como construcciones conceptuales que nos permiten pensar el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un curriculum así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes.” (de Alba, 1995, p.74)

Planificación

Planificación y programación aluden a un modo particular de enfocar la enseñanza y el *currículum*: el tecnicismo, cuyo auge extendido en el tiempo a través de usos, costumbres, ritos y rituales, ha hecho que ambos términos se cristalicen en el lenguaje cotidiano de las instituciones educativas. A la luz de las nociones previamente definidas – *enfoques y perspectivas didácticas, enseñanza y aprendizaje, formación, prácticas institucionales, currículum-* y desde la perspectiva “opuesta”, que se denomina aquí *práctico-crítica*, se dirá en una primera aproximación, que se procura alejar a la *planificación* de la idea de patrón único, predefinido y unívoco de prescripciones para el diseño y desarrollo de las prácticas docentes.

Se pretende, en cambio, comenzar a pensarla como un *instrumento de mediación* de quien enseña entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los de quien aprende (Bixio, 2009) en el entorno de una institución educativa. Empezar a entenderla como un *vínculo* entre los extremos de la tríada didáctica: el docente como sujeto enseñante, el estudiante como sujeto aprendiente, mediados por un objeto de conocimiento; entendiendo que dotar de *sujeción* a la enseñanza y al aprendizaje significa, precisamente, circunstanciar ambos procesos, circunscribirlos a la humanidad e historicidad de quienes los protagonizan.

Si se afirma que la inter-subjetividad remite a los vínculos, toda conducta humana es siempre un vínculo con otros, una relación interpersonal concreta y/o simbólica, pero no por ello menos real desde el punto de vista psicológico. Aún la relación con objetos implica vínculos humanos. Los objetos de conocimiento, por ejemplo, son mediadores que se cargan de las cualidades de las relaciones y experiencias humanas. (Mansione, 2004)

Como admiten Clark y Peterson (1990) “el análisis de la planificación es dificultoso porque se trata tanto de un proceso psicológico como de una actividad práctica” (p.455). Ambas dimensiones psicológica y práctica dan cuenta de la complejidad inherente a un mismo proceso en relación al cual se descubren y resignifican *nuevos* sentidos que serán tratados en el capítulo III.

En este contexto, se emplearán indistintamente los términos planificación, plan y/o programa de cátedra, propuesta pedagógica, propuesta de enseñanza.

Decisiones metodológicas

La metodología propuesta es de tipo cualitativa y se fundamenta en la necesidad de brindar un acercamiento más global y comprensivo a la realidad estudiada. La flexibilidad inherente a este enfoque hace posible la modificación y adaptación de la investigación durante su desarrollo, visto que, como supo advertir Edelstein (2003) la complejidad de las prácticas docentes plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico-metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas, que procure diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la institución educativa como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza y de los procesos de apropiación, negociación, resistencia, simulación, intercambio, entre tantos otros que allí ocurren.

En este sentido, se trata de un trabajo de corte descriptivo, puesto que su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos en estudio, utilizando criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de dichos fenómenos, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes. En consecuencia, no se plantea la constatación de hipótesis, sino la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente. (Sabino, 1994)

La concepción ontológica de la realidad social, justifica su abordaje teórico y también metodológico, lo que nos indica el tipo de datos que se recogerán: datos producidos por todos los actores implicados en su interacción habitual con una realidad dinámica y sistémica. La interpretación de dichos datos plantea, a nivel epistemológico, develar significados sociales, descubrir los valores, ideas y representaciones que sustentan las prácticas culturales. Hay que entender que los diseños cualitativos de ningún modo son más sencillos o fáciles de desarrollar, por el contrario, obligan a un trabajo muy cuidadoso de recolección, análisis e interpretación de datos que sólo puede hacerse después de una adecuada preparación. El análisis cualitativo obliga a controlar y hacer consciente la propia subjetividad, a evaluar las respuestas con detenimiento, a incorporar muchos conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación. (Sabino, 1994) Por ende, los instrumentos no sólo registrarán lo externo, sino que deberán profundizar sobre las concepciones que les otorgan significados a las acciones. (Sagastizábal y Perlo, 2006). En este caso, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a docentes; encuestas a

estudiantes y análisis documental (planes de cátedra, Diseño Curricular, entre otra normativa vigente).

Cabe destacar la excelente disposición de las autoridades y personal académico-administrativo de los ISFD, que permitieron el acceso a los planes de cátedra y suministraron los datos personales y horarios institucionales de los profesores y de cursado de los estudiantes, augurando un comienzo auspicioso en el trabajo de campo. Se logró contactar a catorce docentes -en cuyos planes de cátedra la planificación es contenido de enseñanza- quienes, con gran cordialidad y solícitamente concedieron entrevistas, tanto durante sus horas libres dentro de los institutos como en sus hogares.

Si bien el *aprendizaje* no se definió como objeto específico de indagación, se toman las voces de los estudiantes como referencia para confrontar el discurso de los docentes, para escuchar sus propios significados. Con este fin se encuestó a las comisiones de tercer y cuarto año de dos Profesorados de Primaria de la ciudad de Santa Fe, en situación de prácticas de observación, de ensayo y residencia, ya concluidas o en proceso, a fin de obtener una postura más cabal en relación a su identidad profesional.

La elaboración del estado de situación continuó ampliándose durante el tiempo de realización de la indagación de campo. Requirió indagación bibliográfica exhaustiva a fin de identificar perspectivas didácticas desde las cuales entender la planificación de la enseñanza como objeto de conocimiento y como práctica institucional desde una mirada crítica. Entre los principales exponentes de la temática es dable destacar las producciones de Augustosky y Vezub (2000); Aguerrondo (2002, 2007, 2009); Clark y Peterson (1990); Díaz Barriga (2005, 2006, 2009); Migueles (2013); Angulo y Blanco (1994); Salinas (1994); Edelstein (2000, 2002, 2003, 2011); Bombini (2006), entre otros.

Al mismo tiempo, se requirió del análisis de los aspectos estructurales-formales⁵ de las políticas curriculares vigentes, a fin de dilucidar de qué modo se estaba enfocando la cuestión que interesa analizar, es decir, las perspectivas y las prácticas de planificación. Para ello se realizó una lectura exhaustiva del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria vigente (Res. Ministerial N° 528/09). Asimismo, en tanto el *curriculum* tiene distintos niveles de significado, para conocer las perspectivas de los docentes, se analizaron los planes de cátedra de los espacios curriculares en cuyos fundamentos y síntesis de contenidos explicitan la enseñanza de la planificación como

⁵ De acuerdo con De Alba (1995) los aspectos estructurales-formales de un *curriculum* hacen referencia a las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar.

contenido a enseñar, lo cual da cuenta del criterio intencional de selección de las muestras. Estos mismos docentes también fueron entrevistados en la misma medida en que su disponibilidad lo permitió.

La relevancia de la temática en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas está dada por el hecho de que no abundan producciones en torno de la enseñanza de la planificación y las perspectivas didácticas y curriculares que la sustentan en el ámbito de la formación de profesores de Educación Primaria. Al mismo tiempo, planificar es una de las tareas propias del docente, y la enseñanza de la planificación -como contenido- aparece como una temática que excede el ámbito de la Didáctica General, ubicada en el Campo de la Formación General del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09), para volverse subsidiaria de los desarrollos de cada disciplina en su propio campo de conocimiento. Se trata de aquellas unidades curriculares que forman parte del Campo de la Formación Específica (Matemática y su Didáctica I y II; Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, Lengua y su Didáctica I, Literatura y su Didáctica II), de los Talleres de la Práctica Profesional I, II, III y IV, y de los Ateneos del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, espacios en los cuales la planificación adquiere diversas identidades y anticipa múltiples modos de ser entendida y abordada.

Objetivos del proyecto

Objetivos generales:

- Sistematizar perspectivas didácticas y curriculares acerca de la enseñanza y sus relaciones con los modos de entender la planificación.
- Contribuir al conocimiento de los enfoques que actualmente se sostienen en torno a la enseñanza y la planificación en las políticas curriculares vigentes de la provincia de Santa Fe.
- Indagar las perspectivas didácticas que sustentan la enseñanza de la planificación en la formación docente inicial en Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Santa Fe.
- Aproximarse al conocimiento de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes de cada espacio curricular de los Profesorados de Educación Primaria para abordar la enseñanza de la planificación.

Objetivos específicos:

- Identificar espacios curriculares, contenidos y enfoques referidos a la cuestión de la planificación en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09).
- Indagar las perspectivas didácticas y sentidos que otorgan los docentes a la enseñanza de la planificación.
- Identificar las dificultades que enfrentan los docentes en el proceso de enseñar a planificar.
- Conocer el proceso de elaboración de los planes de cátedra de los docentes de los ISFD y qué factores influyen en dicho proceso.
- Aproximarse a los sentidos que los estudiantes le asignan a la planificación y su relación con la enseñanza.
- Analizar las relaciones entre concepciones docentes, planes de cátedra y prácticas institucionales.
- Reconocer si en los Institutos Superiores de Formación Docente existen políticas concretas referidas a la planificación de la enseñanza.

Diseño de esta escritura

A través de una reconstrucción histórica, el capítulo I “Perspectivas didácticas acerca de la enseñanza y la planificación. Recorrido histórico” se propone sistematizar las principales perspectivas en torno a la enseñanza y al *currículum* para comprender los modos en que se han definido los sentidos de la planificación en la formación y la práctica docente desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. No se trata de una historia más del campo curricular, sino de una revisión necesaria, a su vez, para encarar el análisis de la normativa curricular en vigencia, (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria Res. Ministerial N° 528/09), de los programas de cátedra, de las entrevistas realizadas a los docentes, y de las encuestas a estudiantes de dos Institutos Superiores de Profesorado [ISP] de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe.

A efectos de organizar la escritura, se identifican dos grandes enfoques o perspectivas didácticas y curriculares: la perspectiva tecnicista y la perspectiva práctico-crítica, nutrida esta última por posicionamientos de corte crítico y reflexivo, por los aportes de la Sociología de la Educación, los desarrollos de la Psicología Cognitiva y, muy

especialmente, de la Etnografía a la través del enorme potencial de la narrativa pedagógica. Dispositivos como el *guion conjetural* invitan a replantear la manera de entender a la planificación de la enseñanza en tanto *construcción metodológica*.

Finalmente se busca profundizar la reflexión acerca de dos componentes nucleares de toda propuesta pedagógica sólo escindibles a fines analíticos: contenido y método.

El segundo capítulo “Aspectos político-normativos, epistemológicos y pedagógico-didácticos del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09)” considera el contexto de producción y las principales referencias teóricas y normativas (encuadre político-normativo y pedagógico epistemológico) desde las cuales se encara la enseñanza de la planificación en la formación docente desde las políticas curriculares vigentes.

El análisis se centra en los fundamentos, estructura y organización del Diseño Curricular y en las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje, docencia, ciencia y conocimiento plasmadas en el documento, las cuales, dan sustento a una manera diferente de entender la planificación de la enseñanza. La indagación en las fundamentaciones y síntesis de contenidos en aquellos espacios curriculares en donde la planificación es planteada como objeto de estudio y la diversidad de formatos curriculares que éstos presentan, anticipan modos múltiples y diversos de entender y abordar la planificación y su enseñanza.

El tercer capítulo, “Docentes, estudiantes y planificaciones. Voces y relatos” circunscribe la indagación de campo a los dos Institutos Superiores de Profesorado de gestión oficial más importantes de la ciudad de Santa Fe -ISP “A” y “B”⁶- que, nacidos bajo tradiciones diferentes, han signado con su impronta y trayectoria la formación de generaciones de educadores de una vasta zona de influencia. Se expone, asimismo, la conformación de la muestra intencional de profesores entrevistados.

En este contexto se busca conocer concretamente las perspectivas y prácticas que los docentes están concediendo a la planificación, tanto desde las interpretaciones que realizan del Diseño curricular, como desde sus prácticas cotidianas. Se analizan sus propias planificaciones -en donde se condensan y expresan dichas perspectivas-, y se realizan entrevistas individuales. Sus voces dan cuenta de los múltiples sentidos que se revelan en relación a la planificación de la enseñanza en tanto práctica institucional, considerándola como instrumento y vínculo de comunicación, como tarea y vínculo intelectual y reflexivo

⁶ A fines de evitar la denominación real de los Institutos Superiores de Profesorado, se opta por aludir a ellos de este modo: ISP “A” e ISP “B”.

del docente, y como instrumento burocrático vinculado al control y de poder, dimensiones que dejan traslucir pistas de las perspectivas didácticas abordadas en el capítulo primero.

Como se advierte, aunque el aprendizaje en cuanto proceso no ha sido definido como objeto de indagación, los testimonios de los estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria de los dos Institutos visitados complementan -mediante coincidencias y contrastes- el discurso de los docentes. Posibilitan una lectura más cabal en relación a su identidad profesional, a los sentidos que otorgan a la planificación de la enseñanza, a sus primeras aproximaciones a este proceso y a los modos de entender la enseñanza.

Por último, las consideraciones finales constituyen el corolario del trabajo a través de un conjunto de reflexiones que interpelan y enriquecen su punto de partida, dando cuenta del aprendizaje que significa *salir de la caverna*, y *ensayar la lucidez* de *mirar con nuevos ojos*.

Capítulo I. Perspectivas didácticas acerca de la enseñanza y la planificación.

Recorrido histórico.

A través de los diferentes momentos históricos la planificación educativa ha obedecido a las diversas perspectivas pedagógicas y didácticas a cuyas intencionalidades ha debido -y debe- responder. Dichas demandas tienen que ver, básicamente, con las respuestas a tres cuestiones elementales: cómo se entiende el aprendizaje y cómo se define al alumno; cómo se entiende la enseñanza y cómo se define al maestro y su rol y cuál es la concepción epistemológica subyacente. Es decir, cómo se produce y cómo se valida el conocimiento. Responder a estas cuestiones implica, ante todo, responder qué se entiende hoy por conocimiento.

A lo largo del siglo XX se avanzó mucho en la definición de dos *vértices* de la tríada didáctica: el rol del docente y el rol del alumno. Sin embargo, poco se ha avanzado sobre las definiciones epistemológicas que deben caracterizar lo que la sociedad define hoy como conocimiento “válido”. Una de las razones de las crisis no resueltas en educación, es que nuestros sistemas educativos así como la mayoría de las reformas que proponen, están todavía basadas en un modelo de conocimiento que ya no es pertinente. Un modelo de conocimiento que se corresponde con el momento en que se generaron los sistemas educativos, pero que no ha podido mutar hacia nuevas definiciones. (Aguerrondo, 2002)

La enseñanza sobrelleva ésta entre múltiples cuestiones pendientes y debe, no obstante ello, plantear nuevos modos de trabajo con un conocimiento que ha perdido las cualidades propias de la modernidad. Un conocimiento racional, acabado, determinado e incuestionable, reproducido y transvasado con sacralidad de precepto a un educando forzosamente dotado de una pasividad cuasi absoluta.

El paso de la racionalidad clásica a la racionalidad sistémica provocó un quiebre en la historia del conocimiento científico (Aguerrondo, 2009). Admitir su naturaleza compleja y la necesidad de reflexionar sobre su definición trae aparejada la tarea ineludible de redefinir la concepción epistemológica de los contenidos a enseñar.

Como la otra cara de una misma moneda, la problemática del aprendizaje está fuertemente marcada por una comprensión científicista que incluye teorías de diversa índole, y tras concepciones aparentemente opuestas acerca del modo en que se produce el conocimiento, se oculta una misma valoración respecto del tipo de saber admitido. No es

posible desvincular el modo en que se relacionan las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje con las formas de entender el conocimiento. (Candioti de De Zan, 2001)

Aunque ocurrieron algunos cambios tales como actualizaciones curriculares, modificaciones de la estructura educativa y en la formación de profesores, todos ellos se asientan en un supuesto que no resulta cuestionado y que tiene que ver con el tipo de conocimiento que se transmite. Esta función de transmitir el conocimiento científico, es decir, los modos de hacer ciencia, que no se adquieren por la interacción con otros grupos socializadores, es propia y exclusiva de la escuela. (Aguerrondo, 2009)

La problemática de la descripción y el análisis de la enseñanza y su planificación a través de la historia, implica reconocer que existen numerosas y diferentes perspectivas de teorización e investigación curricular cuyos alcances y limitaciones han sido desarrollados exhaustivamente por numerosos autores.

De acuerdo con Salinas (1994), uno de los intentos más clarificadores y difundidos de categorización, centrado en la racionalidad del discurso curricular, es el desarrollado por William Pinar en 1979. Dicho autor parte de un análisis sobre los tipos de teorización curricular elaborado por Mac Donald (1975) para establecer lo que denomina un “mapa de campo”, es decir, una clasificación de perspectivas en Teoría del *Curriculum*, en una de las cuales, la reconceptualista, él mismo se sitúa y analiza las restantes: la tradicionalista, y la conceptual empirista.

Siguiendo a Litwin (2010), se puede saber que Eisner (1992) incorpora el pluralismo cognitivo, una categoría diferente de la reconceptualista para analizar el *curriculum*, y que ofrece una síntesis que tiene implicancias teóricas en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación, pues se basa en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la Psicología Cognitiva.

La coexistencia de múltiples síntesis teóricas da cuenta de la gran complejidad del tema. Como reconoce Díaz Barriga (2002), el afán de clasificar la producción curricular bajo un determinado posicionamiento, continúa siendo un verdadero reto para los expertos en la temática. Acaso resulte más prudente entender junto con Lundgren (1991) que la teoría curricular es y será siempre de carácter provisional; como no puede definirse, ha de hallarse: es un método de investigación.

En esa dirección, la exposición se organiza en torno de dos perspectivas distintivas principales orientadoras de la reflexión: la llamada tecnológica o tecnicista, y la

perspectiva práctico-crítica, enriquecidas por los aportes de diferentes áreas de conocimiento tales como la Sociología de la Educación y la Psicología Cognitiva.

Lejos de polarizaciones y antagonismos entre cada una, se propicia una mirada integradora y global de sus fundamentos, de sus alcances y límites como encuadre para el análisis y la reflexión. En tal sentido, las *fronteras* entre una perspectiva y otra no deben interpretarse como fiordos repentinos y abruptos, sino como transiciones paulatinas acontecidas a lo largo de más de un siglo. Procesos en los cuales la educación debió responder a múltiples exigencias planteadas por escenarios socio-culturales, políticos, económicos y científicos diversos evidenciadas en la planificación de la enseñanza. Aquí se inicia el recorrido.

I. Enfoques para pensar la enseñanza y la planificación en la formación docente

La perspectiva *tecnicista*

En el contexto mundial, la planificación como actividad reconocible en el marco de la sociedad y como tarea del Estado, es un producto del siglo XX. Inaugura su trayectoria en la Rusia de 1917 y llega a Occidente después de la Segunda Guerra Mundial con el Plan Marshall (Aguerrondo, 2007). Ambas experiencias emergen del terreno económico, pero con el correr del tiempo consigue abrirse camino hacia todos los demás sectores. La educación es uno de ellos y las circunstancias no han sido inocuas ya que marcaron sus características iniciales, muchas de las cuales siguen en pie.

No es casual que la preocupación por la planificación de la enseñanza surja vinculada al eficientismo social que, al incorporar las aportaciones de la organización científica del trabajo, ve en la escuela y en el *curriculum* instrumentos para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. Por ende, la organización didáctica realizada por el docente pasa a ser un reflejo de los esquemas tayloristas de organización del proceso de producción industrial, donde el tiempo constituye la variable fundamental de la rentabilidad.

Como una imagen especular, la enseñanza se halla fuertemente demarcada por objetivos claramente formulados y el *alumno-trabajador* es alguien que recibe instrucciones muy precisas acerca de aquello que debe hacer, cómo debe hacerlo y en qué

tiempo. La meta es lograr un entrenamiento que, en coherencia con el modelo industrial, le permita resolver su tarea de la forma más eficiente posible.

La justificación metodológica de este paradigma conocido como *tecnicista* o *pedagogía por objetivos*, es el experimentalismo de base positivista, que acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad.

Este modelo para guiar la enseñanza nace como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden meramente instrumental y aspirando a la máxima eficacia de modo que la consecución de esta, es el máximo criterio para juzgar lo que es o no adecuado para dicho enfoque. Por extensión, también será éste el criterio en función del cual evaluar la técnica pedagógica: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinadas a partir de analizar la sociedad existente para reproducirla por medio de la escuela y el *currículum*. Todo ello guarda perfecta coherencia con el modelo industrial, donde *formación* es sinónimo de adquisición de destrezas concretas y útiles. (Gimeno, 1997)

Morelli (2005) analiza esta relación entre escuela y *currículum* considerando a este último como un artefacto educativo surgido en el contexto de valoración de la técnica del siglo XX. En tanto invento, el *currículum* no es neutral, puesto que ha sido creado y puesto en uso bajo determinadas ideologías y para beneficio de ciertos sectores sociales y perjuicio de otros. En los aspectos formales, el *currículum* es una creación con claros intereses políticos de control, segmentación y cualificación social para la transmisión de saberes. De acuerdo con la autora, aunque siglos antes ya se utilizaba el término para referirse a cuestiones educativas, es precisamente en este momento histórico donde alcanza su validación social logrando imponerse como programa de estudios utilizado en la escolaridad obligatoria.

Para Díaz Barriga (2005) la discusión sobre planes y programas de estudio refleja las aspiraciones propias de una veta del pensamiento didáctico del siglo XVII -encontrar un orden universal y único para la enseñanza, premisa del pensamiento de Comenio muy reiterativa en su "Didáctica Magna"-, las cuales se cumplen cabalmente en el contexto de la pedagogía pragmática, caldo de cultivo de la pedagogía tecnocrática, pensamiento gestado en Estados Unidos y difundido en América Latina bajo el rótulo de *pedagogía científica* a partir de los años cincuenta.

En este entorno social se estructuró un modelo particular de programar la enseñanza y se gestó gran parte del sentido que atribuimos actualmente a la planificación. A través de ella se buscó establecer un tipo de contenido y de práctica educativa que tendiera a lo unitario y uniforme, teniendo como meta garantizar idénticas experiencias de aprendizaje

para todos los alumnos. Así es como empieza a despojarse al docente de la dimensión intelectual de su trabajo y a considerársele un operario en la línea de producción cuya única tarea consiste en aplicar lo que otros han hecho.

Esta condición [...] implica, en sí misma, elementos de alienación de la práctica docente y del propio maestro como persona [quien] ...evidencia esta enajenación cuando manifiesta a sus estudiantes que su tarea es 'cumplir con el programa', que desconoce el motivo por el que se incorporan determinados temas, que no sabe qué utilidad o aplicación pueda tener el aprendizaje de determinados contenidos.

En esta situación las propuestas pedagógicas que emanan de la pedagogía pragmática tienen una visión totalmente antiética respecto de la valoración que otras propuestas pedagógicas hacen del maestro, donde es considerado como un intelectual que convoca a un saber, cuya tarea es estimular el deseo de saber. (Díaz Barriga, 2005, p. 25)

Fenstermacher y Soltis (2009) nombran a este modelo *enfoque del ejecutivo* porque entiende al docente como un ejecutivo encargado de producir determinados aprendizajes. Describen la relación pedagógica que se determina como un vínculo mediado por materiales curriculares cuidadosamente elaborados y por las mejores habilidades y técnicas de enseñanza disponibles para que dichos aprendizajes ocurran. La planificación de la enseñanza debe necesariamente ser explícita y detallada, de modo tal que garantice la eficacia de los resultados a lograrse en los plazos previamente estipulados. El docente es un ejecutivo, un verdadero *gerente* del tiempo, porque es él quién decide el modo en que mejor lo distribuirá para cada actividad que deban desarrollar los estudiantes.

La secuencia de actividades propia de este modelo son las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y los refuerzos. Se les otorga un determinado tiempo para aprender cierto contenido, dándoles pistas, advertencias, acerca de lo que deben aprender y cómo. Luego realizan una rápida corrección de esas actividades tanto orales como escritas y finalmente utilizan refuerzos que pueden ir desde un simple gesto de aprobación, alguna buena calificación, llegando hasta incluir algo material como *premio*.

En la actualidad, el auge de este código curricular racional⁷ (Lundgren, 1991) en Estados Unidos no es un acontecimiento fortuito. Se acostumbra que los periódicos locales

⁷ Lundgren (1991) menciona al pragmatismo, el fuerte interés por el individuo, el desarrollo de la educación como una aplicación de la psicología y el fuerte vínculo racional entre la política educativa y la ciencia como los cuatro elementos principales y constitutivos de lo que denominó código curricular racional.

publiquen anualmente los resultados de los exámenes estandarizados que se toman en distintos centros educativos. Líderes de negocios, empresas inmobiliarias y los propios padres de los alumnos, muestran un gran interés en torno a ellos, lo que genera que los docentes estén totalmente abocados a conseguir el máximo nivel por parte de los estudiantes en estas evaluaciones. Inclusive, se trata de buscar un rendimiento superior a los estándares, lo que según este enfoque, constituiría el *verdadero* concepto de enseñanza eficaz.

La intención de obtener niveles superiores a los estándares comenzó a gestarse a principios del siglo XX a partir de los trabajos de Thorndike y ganaron luego legitimidad con el surgimiento de la psicología conductista de B. F. Skinner. En “Reflexiones sobre conductismo y sociedad”, Skinner (1982) postula la eficiencia de la educación como la panacea de los problemas económicos, ya que según afirma: “podría enseñarse el doble de lo que se enseña hasta ahora en el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo; el personal actual y los recursos serían suficientes para enseñar a más estudiantes y enseñarles más a cada uno” (p.135). Y remarca las contribuciones del llamado *análisis experimental de la conducta*. Dado que maestro y estudiante necesitan una evidencia clara de su progreso, la solución estaría dada por una *redefinición* de las metas educativas, no ya en términos de procesos mentales, sino a través de la conducta del estudiante, único ámbito donde actúa el maestro. Esto le daría una conciencia más clara de su deber y del grado en el cual éste ha sido cumplido:

La definición de objetivos en términos conductuales, el diseño de contingencias eficaces en el salón de clases y la programación de materiales educativos pueden ser todo lo necesario para resolver muchos de los problemas actuales de la educación. El condicionamiento operante es cuestión tanto de ‘adquisición’ como de ‘motivación’, y para la mayoría de los estudiantes las señales de progreso a través de un programa son una consecuencia altamente reforzante. El tratamiento individualizado elimina la mayor parte de la ineficiencia de la instrucción tradicional. (Skinner, 1982, pp. 141-142)

El diseño experimental de la conducta ha contribuido además, según Skinner, al diseño de materiales educativos. Y cita el programa de instrucción personalizada diseñado por F. S. Keller. Estas técnicas para el moldeamiento de una conducta compleja a través de un programa de aproximaciones progresivas, surgieron del laboratorio operante. Sus características son conocidas: se le pide al estudiante que avance en pequeñas etapas y que

domine cada una de ellas antes de pasar a la siguiente. El material está diseñado de modo tal que es muy probable que se obtengan respuestas correctas, siendo este progreso lo que mantiene trabajando *motivado* al estudiante. Como describen sugestivamente Fenstermacher y Soltis (2007):

El educador se parece a un gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los ‘ensambla’ en forma de personas (se ganan su tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio). El docente no es tanto una parte real del proceso como un gerente. [...] el profesor no está ‘dentro’ del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se sitúa ‘fuera’, desde donde regula el contenido y las actividades del alumno. [...] algunos críticos han considerado los aspectos de manejo del tiempo en el enfoque del ejecutivo como afines a la tarea que cumplía el jefe que marcaba el ritmo en los antiguos barcos de esclavos: aquel que se mantenía de pie, golpeando un gran tambor para hacer que los remeros no descuidaran su tarea. (p.41)

PISA, (Programme for International Student Assessment⁸), de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es un ejemplo de examen estandarizado conocido mundialmente. Su objetivo es evaluar la formación de los alumnos en áreas temáticas clave: Matemáticas, Lectura y Ciencias, e incluyen el estudio de una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

Es un examen que tiene lugar cuando los estudiantes llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años, cuando están a punto de iniciar la educación post-secundaria o a punto de integrarse a la vida laboral. Se aplica cada tres años y ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Descripción a la que se puede acceder en el sitio web oficial⁹ del Programa.

Sin desconocer el valor y el potencial de este tipo de evaluaciones, es posible realizar otro tipo de lectura al respecto. Tal es la postura crítica que asume Torres Santomé (2011), para quien PISA es un instrumento que establece unos indicadores internacionales

⁸ Traducción: “Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado.”

⁹ Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/>

de rendimiento para evaluar los sistemas educativos sin un debate verdaderamente democrático acerca de sus razones, finalidades, e incluso, modos de llevar a cabo su tarea de diagnóstico. Tareas que, por otra parte, según el autor, *nadie* le ha requerido.

Torres Santomé (2011) puntualiza la necesidad de contextualizar los datos que arrojan estas evaluaciones con otras informaciones recogidas mediante otras técnicas de corte cualitativo. Se da por sentado que miden lo que es la *calidad* de la educación, es decir, lo que las agencias de evaluación consideran que es *buena educación*, pero sin abrir un debate público acerca de una cuestión tan básica como *qué es educar*. Ello supondría interrogarse críticamente sobre la adecuación del instrumento elegido para evaluar, así como los significados verdaderos e implícitos de lo que se pretende y, de lo que, en realidad, se constata.

Aunque PISA y, por ende, la OCDE no establecen sanciones a los países que no obtienen buenos resultados en la comparación internacional, la enorme difusión e interpretaciones que hacen de ellos los medios de comunicación, en función de las ideologías y de los grupos de presión que los controlan, los partidos políticos y las organizaciones sociales, inciden claramente en las agendas de los Ministerios y Consejerías de Educación, puesto que ningún gobierno quiere salir mal parado en esos exámenes considerados ejemplos *oficiales* de buenas prácticas.

Las estrategias de reorientación que PISA emplea, se basan en datos empíricos que, mostrados como objetivos y neutrales, son más fácilmente aceptados por una población muy acostumbrada a concebir a las estadísticas como si fueran argumentos irrefutables, pero bajo variables decididas, organizadas e interpretadas en función de los intereses de las organizaciones que las difunden. Así, se presentan como análisis científicos comparativos y como los datos que ofrecen los diagnósticos más certeros a la hora de orientar, decidir y predecir las mejores políticas y modelos educativos.

Son cifras que acaban por atar a los gobiernos -y, obviamente, a sus Ministerios y Consejerías de Educación-, porque las grandes multinacionales económicas neoliberales amenazan a los Estados conminándolos a tomar decisiones y a legislar unas determinadas medidas políticas, que, según sus pronósticos, pueden generar mejores condiciones para incrementar la rentabilidad y productividad de sus negocios. Así, la estadística aparece como un instrumento privilegiado para lograr el convencimiento de los gobiernos y sus poblaciones.

En este sentido, Torres Santomé (2011) califica a PISA como "un eficiente recurso de control oculto de las agendas educativas", (p.186) y como "una forma un tanto

camuflada de presionar a los Estados para reformular sus políticas educativas y a la OCDE como vigía de las políticas educativas". (p. 187)

Dado el enorme impacto de PISA y su apariencia de neutralidad, la OCDE nunca dispuso de tanto poder y autoridad para imponer un modelo de lo que es un sistema educativo de calidad. Se presenta ante la opinión pública con un conjunto de medidas de política educativa con posibilidades reales de generar progreso, riqueza, bienestar e, implícitamente, justicia; lo mismo que otras instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte), por citar otros ejemplos. Organizaciones mundialistas que tienen una importantísima capacidad de influencia pero que apenas precisan de dar explicaciones, o de rendir cuentas de lo que hacen o exigen y, mucho menos, de sus errores.

Este modelo de política educativa está basado en las teorías del capital humano y enfocado a priorizar la construcción y difusión del conocimiento necesario para sostener los actuales modelos productivos y económicos neoliberales.

Basada en la evaluación controlada por indicadores de rendimiento, condiciona de manera restrictiva la programación, la selección de recursos didácticos, las modalidades de evaluación y cualquier otra tarea a realizarse dentro de las aulas. Ciertos contenidos como las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía, en la medida en que acostumbran a dirigir su mirada a los asuntos de mayor actualidad, suponen un potencial peligroso para los intereses políticos, culturales y económicos de los colectivos económicamente más poderosos e ideológicamente conservadores, por lo que son grandes sus tentaciones de dedicar muchos esfuerzos a restarles cada vez más peso en los currículos y en los sistemas educativos en su conjunto.

En este tipo de evaluaciones, todo lo que no puede decirse numéricamente no tiene importancia alguna. Simplemente, no existe. Se menoscaba el poder de los docentes y de los conocimientos. Los primeros, porque serán los auténticos responsables de las fallas de sus alumnos si éstos obtienen malas puntuaciones, puesto que desconocen la multiplicidad de factores que influyen en estos resultados. Los segundos, porque tendrán valor de ser aprendidos en tanto su dominio sirva para responder eficazmente los tests y, así, obtener las mejores puntuaciones. No interesa si son verdaderamente significativos y relevantes, si son trabajados críticamente y de un modo interdisciplinar a fin de facilitar su mejor comprensión. Ambos, docente y conocimientos, son tenidos como medios para arribar a un fin: los *mejores* resultados.

Un aspecto no menos importante es el enorme crecimiento de los negocios derivados de este tipo de tests y demás recursos implicados en su aplicación, corrección y difusión de resultados, otro de los efectos colaterales de las políticas dominadas por las agencias de evaluación.

Después de más de medio siglo de investigaciones e innovaciones en el ámbito de la evaluación, en los que parecía que se había llegado a una notable unanimidad en la crítica e inadecuación de los modelos positivistas y sumativos de evaluación; cuando ya desde la década de los setenta era visible un notable consenso sobre la necesidad de apostar por modelos de evaluación formativa, de investigación-acción y de evaluación cualitativa; de optar por modelos que tomaran en consideración los procesos y no únicamente los resultados. Cuando, igualmente, había quedado claro que la forma de evaluar condiciona decisivamente el contenido a evaluar; ahora, sin reabrir el debate sobre la metodología más apropiada y los distintos tipos de pruebas para llevarlas a cabo, se impone sin debate la evaluación sumativa, se da por sentado su validez y relevancia para diagnosticar un sistema educativo. Se hacen oídos sordos a los modelos que se vienen demandando por parte del profesorado más comprometido con su trabajo en las aulas, que manifiesta de manera reiterada la urgencia de investigaciones democráticas más serias; que defiende una evaluación formativa y desarrollar mayor número de investigaciones etnográficas y hermenéuticas sobre la vida en los centros, acerca del verdadero curriculum que se trabaja en las aulas.

Pero volvemos a la dictadura de los números y de la estadística. Todo lo que no se puede medir numéricamente no existe o no es relevante. Se asume que un simple examen de lápiz y papel, realizado en un día elegido al azar, es suficiente para obtener una radiografía de la calidad y del funcionamiento de un sistema tan complejo como el escolar [...]. (Torres Santomé, 2011, p.191)

Principales exponentes de la perspectiva *tecnicista*

Hacia 1918, después de la Primera Guerra Mundial, ocurre lo que podría considerarse la institucionalización del *curriculum* con la obra de John Franklin Bobbitt "The Curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum"¹⁰. En ella se evidencia su inspiración en el modelo de gestión y funcionamiento industrial de Taylor y en la psicología conductista de Thorndike y expone los conocimientos y habilidades necesarios para que niños y jóvenes puedan desempeñarse

¹⁰ Traducción: "El Curriculum: un resumen del desarrollo acerca de la Teoría del Curriculum."

adecuadamente cuando adultos, exitosos en la sociedad industrial. Divide dichos conocimientos y habilidades en unidades específicas y estas, a su vez, en experiencias de aprendizaje. (Morelli, 2005)

En este contexto en que la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo son la piedra angular del *nuevo* pensamiento educativo, "The Curriculum..." se inscribe en la polémica global que tiene la educación en el capitalismo a finales del siglo XIX y principios del XX, a raíz de las transformaciones que se operan en el proceso de industrialización como resultado de la invención de la máquina, la creación de un nuevo tipo de fábrica (producción en serie) y la conformación, en el caso de Estados Unidos, de los grandes monopolios. De estas transformaciones deviene la disputa entre lo que se denomina una concepción general de educación, es decir, una formación amplia de acercamiento a la cultura y de visión humanista frente a una alternativa novedosa consistente en una capacitación productiva en cuestiones laborales que tendrán una remuneración específica.

En el prólogo y los primeros capítulos de la obra, Bobbitt se dedica a debatir ambas posturas: si la educación debe ser general o especializada, y concluye exaltando la importancia que tiene para el siglo XX asumir la necesidad de vincular la educación a los problemas de ejecución práctica.

Salinas (1994) cita un fragmento del libro de Taylor de 1947, "Scientific Management", quien explica:

Los principios básicos en que el sistema científico de management¹¹ difiere del ordinario o empírico, son de naturaleza tan sencilla, que parece recomendable enunciarlos antes de empezar con ejemplos. [...] Los managers toman a su cargo la tarea de reunir todos los conocimientos tradicionales que en el pasado eran patrimonio de los trabajadores; deben clasificar, tabular y reducir estos conocimientos a reglas, leyes y fórmulas que son de inmensa utilidad para los trabajadores en la realización de su trabajo diario. [...] Quizás el elemento más importante del management científico sea la idea de tarea. El trabajo de cada obrero está completamente planeado por el management con un día de antelación, por lo menos, y cada obrero recibe, en la mayoría de los casos, instrucciones completas por escrito que describen en detalle la tarea que debe realizar, así como los medios a utilizar para llevarla a cabo. [...] Y siempre que el trabajador logra hacer su tarea

¹¹ Salinas aclara que la expresión *Scientific Management* puede traducirse como "gestión empresarial científica" aunque en un sentido más estrictamente taylorista como *organización científica del trabajo*. El *manager* sería el gestor, administrador, directivo de la tarea de los obreros.

correctamente y dentro del límite de tiempo especificado, recibe un incremento de su salario ordinario. (pp. 141-142)

En 1924, Bobbitt publica "How to make a Curriculum"¹², donde demuestra cómo formular los componentes curriculares haciendo especial hincapié en los objetivos, a los que clasifica en nueve áreas disciplinares que derivan, a su vez, en un listado de ciento sesenta objetivos fundamentales. Cada objetivo se concretará en el logro de conductas específicas en el desarrollo escolar. Eisner (1983) citado por Salinas (1994, p.143) indica que

Bobbitt no se encontraba sólo en creencia sobre la importancia de formular clara y específicamente los objetivos educacionales. Pendleton ofreció un listado de 1.581 objetivos de tipo social para el inglés, Guiller registró más de 300 para Aritmética, desde primero a sexto grado, y Billings prescribió 888 generalizaciones que eran importantes para Ciencias Sociales. Si Thorndike tenía razón, si la transferencia era limitada, parecía razonable animar al profesor para enseñar a lograr determinados resultados y construir los curricula únicamente después de que se hubiesen identificado objetivos específicos.

Inspirado por este mismo propósito hacia 1949, es Ralph Tyler quien instala con "Basic Principles of Curriculum and Instruction"¹³, la idea de producción eficiente en la escuela junto a una concepción técnica del *curriculum* entendido como plan de estudios. En la introducción, declara que no se trata de un libro de texto porque no contiene lecciones ni orientaciones necesarias para un curso, que tampoco es un manual para preparar el curriculum porque no describe los pasos necesarios para ello, y que anima al estudioso a que examine otros métodos racionales. Su obra esboza, simplemente, una forma de encarar el programa de estudios como un *instrumento funcional de la educación*. Sin embargo, como admite Kemmis (1993), "en manos de lectores poco dados discernir, el libro llega a ser todas esas cosas". (p.56)

Tyler expresa que el advenimiento de la era científica luego de la Revolución Industrial, impidió a los establecimientos de enseñanza seguir incluyendo en sus programas todo lo aceptado como saber. El análisis de tareas¹⁴, esto es, el estudio de las actividades

¹² Traducción: "Cómo hacer un curriculum."

¹³ Traducción: "Principios básicos del curriculum y de la instrucción."

¹⁴ Alrededor de los años cincuenta, interesan muy especialmente las primeras aportaciones de Robert Gagné al análisis de tareas, cuando la administración estadounidense contrata a un grupo de psicólogos para que elaboren programas de instrucción destinados a familiarizar al personal militar en las nuevas tecnologías surgidas tras la Segunda Guerra Mundial para asegurar su funcionamiento adecuado y eficaz. Este proceso resultó por demás significativo dada su posterior aplicación al terreno educativo. Gagné parte de la idea de que en la ejecución de una tarea intervienen capacidades intelectuales de complejidad diversa que reposan unas sobre otras siguiendo un criterio de complejidad

que desarrolla un obrero en un tiempo determinado para intensificar el adiestramiento en aquellas más difíciles que deba cumplir, nace como una exigencia de la Primera Guerra Mundial, cuando se debía impartir capacitación técnica a un gran número de individuos en un lapso relativamente breve. En función de este objetivo, los viejos y lentos sistemas de aprendizaje, simplemente, no sirvieron.

A partir de ello se plantea cada vez con mayor asiduidad e insistencia "la cuestión de la importancia contemporánea de los ítems del conocimiento, las técnicas y las habilidades" (Tyler, 1973, pp.21-22) que resultan absolutamente correspondientes con su idea de educación: "educar significa modificar las formas de conducta humana". (p.11)

Su exposición se organiza en torno a cinco interrogantes que dan título a los diferentes capítulos de su obra. Son cuestiones que luego retomarán Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl y Masia (1981) y que tendrán como referencia casi todos los autores dedicados al planeamiento educativo:

- 1- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- 2- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- 3- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- 4- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?
- 5- ¿Cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del *curriculum*?

La primera pregunta alude claramente a los objetivos. Formular objetivos educacionales implica para Tyler tomar en cuenta a los propios estudiantes, las sugerencias de los especialistas en asignaturas y las demandas de la sociedad moderna. Como dichas

jerárquica. De este modo, cualquier tarea puede descomponerse, desglosarse, en un conjunto de subtareas ordenadas jerárquicamente en función de la complejidad de las capacidades intelectuales involucradas en su ejecución. La ordenación jerárquica de las subtareas representa una *estructura de transferencia*. Esto quiere decir que las subtareas más simples -aquellas en las que intervienen procesos intelectuales de nivel inferior- deben dominarse previamente a las subtareas más complejas -aquellas en las que intervienen capacidades intelectuales de nivel superior-. Así, el procedimiento general de la secuencia de aprendizaje comporta tres pasos: 1°. Identificar la tarea (conducta terminal del objetivo de ejecución); 2°. Identificar los componentes de la tarea o subtareas (objetivos intermedios); y 3°. Secuenciar los componentes identificados en función de la complejidad de las capacidades intelectuales que hacen intervenir de manera que los más simples sean aprendidos antes de los más complejos. Las habilidades de los alumnos proceden en un sentido ascendente. Esta teoría del aprendizaje acumulativo de Gagné, postula la existencia de ocho tipos de aprendizaje organizados jerárquicamente del más sencillo al más complejo: aprendizaje de señales, aprendizaje de conexiones estímulo-respuesta, aprendizaje de cadenas, aprendizaje de cadenas verbales, aprendizaje de discriminaciones, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de reglas y aprendizaje de resolución de problemas. Sin embargo, luego debió admitir que las intenciones educativas no se limitan únicamente al dominio de habilidades intelectuales. Debido a ello, en producciones posteriores propuso distinguir entre cinco tipos posibles de aprendizaje escolar: habilidades motrices, actitudes, información verbal, habilidades intelectuales y estrategias cognitivas. Para Gagné todos los contenidos de la enseñanza pueden tratarse definiéndolos en términos de objetivos de ejecución, definiendo jerarquías de aprendizaje y secuencias óptimas de instrucción. (Coll, 1995, pp.71-72)

fuentes brindan un material superior en cantidad al que cualquier escuela podría incluir en su programa, este debe ser seleccionado cuidadosamente.

Puesto que las conductas de los seres humanos no resultan fácilmente modificables, el logro de objetivos también requiere de un tiempo considerable, por lo que conviene seleccionar aquellos que sean más acotados, importantes y coherentes. La tarea de *tamizar* objetivos cuyo logro efectivo sea puesto en duda, recae para Tyler en la filosofía de la educación y en la psicología del aprendizaje, *filtros* gracias a los cuales decantará la lista de objetivos más exacta posible.

Kemmis y Fitzclarence (1993) observan que, si bien, Tyler se refiere al estudio de la vida social contemporánea y de la filosofía de la educación, reflejando el espíritu liberal y progresivo de la primera parte del siglo XX, no está claro qué entiende por una filosofía de la educación *aceptable*, ni tampoco cómo los encargados de confeccionar el *curriculum* pueden identificar los aspectos y elementos de la vida social que deben ser estudiados para cimentar los objetivos curriculares. No parece ocurrir lo mismo con la psicología, a la que su obra parece presentar como la fuente más autorizada para la teoría del *curriculum* y su elaboración. Ya en los años '40 había alcanzado el cenit de su autocomprensión viéndose a sí misma como una ciencia conforme el modelo de las ciencias naturales. Para Tyler (1973)

Un programa educacional no es eficiente si pretende tanto que logra poco. Lo esencial, entonces, consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean en verdad asequibles en buena medida en el tiempo de que se dispone y realmente importantes. Por otra parte, ese grupo de objetivos debe ser muy coherente, para que el estudiante no se debata entre formas de conducta contradictorias. (p. 37)

Como la *verdadera finalidad* de la educación es promover cambios significativos en la conducta del estudiante, todo enunciado y selección de objetivos debe realizarse de tal manera que resulte útil para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje. Una *experiencia de aprendizaje* no se trata del contenido ni de las actividades que desarrolla el profesor, sino de la interacción del estudiante con el medio. Todo método que emplee el profesor deberá modificar el medio de tal manera que genere situaciones estimulantes y capaces de suscitar el tipo de conducta deseado en su alumno.

Aunque estas situaciones externas sean iguales para todos, es sabido que las situaciones de aprendizaje que vive cada alumno pueden ser muy diferentes. La responsabilidad del docente será, entonces, no sólo generar situaciones que posibiliten distintas experiencias de aprendizaje, sino también que estas sean múltiples y diversas para

estimular a cada alumno en particular. Para ello, las actividades de aprendizaje que selecciona el profesor, deben obedecer a una serie de postulados que responden a los principios de la psicología del aprendizaje propia de este momento:

- Para un objetivo dado, el estudiante debe realizar ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo al tipo de conducta señalado por ese objetivo y le deben proporcionar la oportunidad de trabajar con el tipo de contenido implícito en ese objetivo.
- El tipo de actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en los objetivos. Para ello el profesor deberá conocer los intereses y necesidades de sus alumnos para que estas actividades resulten satisfactorias.
- El punto de partida del profesor debe ser el alumno: las actividades de aprendizaje deben adecuarse a las predisposiciones, capacidades y posibilidades de este.
- Existen muchas actividades de aprendizaje para alcanzar los mismos objetivos educativos; por lo cual el profesor cuenta con un amplio campo de posibilidades creativas para hacerlo.
- Una misma actividad de aprendizaje da distintos resultados, por lo que cada una de ellas lleva a la concreción de más de un objetivo. Sin embargo, el profesor debe estar alerta para evitar las consecuencias indeseables de una actividad de aprendizaje proyectada hacia algún otro fin.

La evaluación de dichas experiencias de aprendizaje consistirá no sólo en ver hasta qué punto producen los resultados buscados tal y como se las proyectó, sino en determinar en qué medida el *curriculum* y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación:

la evaluación [...] supone determinar tanto los aciertos como los fracasos de los planes. Así ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del *curriculum*, y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea, los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del *curriculum* y cuáles por lo contrario, deben corregirse. (Tyler, 1973, p.108)

En esta perspectiva, el lugar del conocimiento dentro del *curriculum* es secundario: constituye nada más un medio para lograr determinados fines. Análogas implicaciones recaen, como se observó, en el rol del docente. Si consideramos sus fundamentos, el conductismo psicológico aportó el lenguaje técnico y la metodología necesaria para configurar las técnicas para programar la enseñanza. Pero es el experimentalismo de base positivista lo que acentuó el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad.

Según Mardones (1991) el *positivismo*¹⁵ es un concepto que se ha vuelto escurridizo porque puede aplicarse a una larga lista de autores que van desde Hume hasta Popper y sus discípulos actuales. Sin embargo, pueden reducirse a cuatro los rasgos fundamentales del vocablo acuñado por Comte:

- *El monismo metodológico*: sólo puede entenderse de una única manera aquello que se precie de ser una auténtica explicación científica. El punto de partida serán siempre los hechos empíricos y se aplicará el mismo método para todas las ciencias cualquiera sea su objeto de estudio.
- *El canon de las ciencias naturales exactas*: -que no es otro que el llamado “método positivo”-, el modelo de la ciencia físico-matemática pretendía aplicarse desde el siglo XIX no sólo a las ciencias naturales sino a las recién nacidas ciencias humanas.
- *La explicación causal o erklären como característica de la explicación científica*: la ciencia trata de responder a la pregunta *por qué* ha ocurrido determinado hecho o fenómeno. Esa explicación causal viene expresada también en las leyes generales hipotéticas de la naturaleza que subsumen los casos o hechos individuales.
- *El interés dominador del conocimiento positivista*: el ideal baconiano de ver para prever y prever para poder. Comte pensó que la ciencia sería la que suministraría el dominio sobre la naturaleza. La amenaza es cosificar, reducir todo a objeto, hasta al hombre mismo. Cuando la razón se absolutiza, se asiste a lo que Adorno y Habermas denominan *razón instrumental*.

La ciencia occidental se fundó sobre la eliminación positivista del sujeto a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podrían ser

¹⁵ A fin de dimensionar adecuadamente sin reduccionismos ni ingenuidades la constitución del movimiento positivista y su influencia en la educación en segunda mitad del siglo XIX, se propone su consideración a la luz de la obra de Dussel (2001) “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del S. XIX.”

observados y explicados en tanto tales. La idea de un universo de hechos objetivos, liberados de todo juicio de valor, de toda deformación subjetiva, gracias al método experimental y a los procedimientos de verificación, ha permitido el desarrollo prodigioso de la ciencia moderna. (Morin, 1997, p.65)

Como remarcan Augustowsky y Vezub (2000), se constituye un modelo de planificación altamente prescriptivo, con pretensiones de universalidad, que con ligeras variaciones, se presenta como matriz válida para los diversos contextos, niveles y situaciones de enseñanza. Con todo, estas apreciaciones no invalidan que se procure valorar lo más razonablemente posible las experiencias e investigaciones desarrolladas por sus exponentes atendiendo a su contexto de origen.

La teoría del *curriculum* de Tyler fue un producto de su tiempo. Su influencia no puede desconocerse porque plantea la forma de operar de la tecnología de la educación situando definitivamente al *curriculum* como campo tecnológico. Su obra constituye una guía acerca de cómo construir un *curriculum* con las limitaciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el Estado. Cuestiones fundamentales de planificación y política educativa quedan excluidas, ya que nada explicita respecto de la toma de decisiones referidas a ellas ni tampoco de los intereses subyacentes. Los planteos educativos más generales y nucleares de toda teoría curricular permanecen subdesarrollados y poco elaborados teóricamente. Con todo, innegablemente proporcionó un resumen útil de técnicas que buscaban muchos profesores de *curriculum* de educación superior. (Kemmis y Fitzclarence, 1993)

Díaz Barriga (1999) se suma a la exploración crítica del trabajo de Tyler y cuestiona duramente la serie de presupuestos que una abundante bibliografía, la crisis en la formación educativa de los sesenta expresada en una carencia de lecturas básicas (J. Dewey, W. James) y un examen superficial -cuando no ausente-, por parte de numerosos pedagogos, contribuyó a instalar y perpetuar: Que es él -Tyler- quien funda el campo del *curriculum*, establece la racionalidad curricular, realiza el primer planteo metodológico sobre el *curriculum* y que es el padre de los objetivos.

No es habitual esta situación. No es común que a partir de un libro muy pequeño, muy simple, carente de aparato crítico y de bibliografía, [...] se desarrolle un cúmulo de escritos y de elaboraciones conceptuales. Este para mí es el primer elemento que reclama un análisis. [...] se ha visto sólo una parte de lo que significa la obra de este autor. Esto es, hemos visto a *Principios básicos del curriculum* como

un libro fundante de una problemática, pero no nos hemos detenido a estudiar la veracidad de esta afirmación. Esto nos ha llevado a edificar un nuevo *ídolo* respecto de un campo que pretendía tener visos de científicidad. Quizás el mérito del trabajo de Tyler sea sólo coyuntural, *llegó en el momento oportuno*, pero no necesariamente lo es respecto a la postulación del campo del currículum como campo de conocimiento o como campo técnico (se dice que instaura la racionalidad del currículum). Quizá también nuestra exaltación de Tyler en el fondo sólo hable de nuestro desconocimiento de la historia estadounidense de este siglo. (Díaz Barriga, 2009, p.26)

Para agotar estas ideas, el autor mexicano reivindica los trabajos de Bobbitt (1918, 1924) y Charters (“Curriculum Construction”¹⁶ de 1923), pioneros en el campo de conocimiento del *currículum* y reprocha a Tyler obviarlos en referencias bibliográficas totalmente ausentes en su obra. Del mismo modo omite referir la declaración efectuada por el Comité de la *National Society for the Study of Education*¹⁷, relacionada con los fundamentos de un programa escolar en la década del '20, de cuyos planteamientos se muestra claramente deudor.

Díaz Barriga (1999) recrimina a Tyler no preocuparse por analizar la trayectoria que conforma el campo curricular y reflota los límites que Giroux (1981) plantea a su pensamiento, fundamentalmente, su posición ahistórica y apolítica.

Una simple comparación con el índice de “The Curriculum...” de Bobbitt, da cuenta del restringido planteamiento de Tyler respecto del problema de la educación frente al desarrollo industrial. Restricción que se profundiza en el tratamiento de Mager, Popham y Gronlund posterior a Tyler, y que se considera *excesivamente reduccionista* y *exageradamente tecnicista* en la evaluación del tratamiento técnico del *currículum*. Respecto a ellos, el pensamiento de Tyler aparece como de mayor apertura y comprensibilidad de los problemas de la educación. Díaz Barriga concluye irónico y severo:

De alguna manera volvimos a cambiar el espejo del conquistador por una pepita de oro. Volvimos a ser víctimas de lo extranjero. No tuvimos ni lucidez, ni los

¹⁶ De acuerdo a las búsquedas realizadas, esta obra no posee traducción al castellano.

¹⁷ Díaz Barriga (1999) cita la siguiente explicación tomada de Luzuriaga: El Comité estaba integrado por W. Bagley, F. Bonser, W. Kilpatrick, H. Rugg de la Universidad de Columbia, Nueva York. F. Bobbitt, W. Charters, G. Counts y Ch. Judd de la Universidad de Chicago. S. Coutis de la Universidad de Michigan, E. Horn de la Universidad de Minnesota y G. Works de la Universidad de Cornell. Después de deliberar dos años sobre el problema, se emitió una “Declaración general” sobre los problemas científicos y administrativos que subyacen en los programas escolares, y fue publicada en el anuario de la “National Society for the Study of Education” en su *25 Yearbook*. La editorial Losada la publicó en español en 1944 bajo el título *El nuevo programa escolar* reconociendo como primer autor a William Kilpatrick. Díaz Barriga remarca que el libro de Tyler en una ocasión menciona entre paréntesis el nombre de dos miembros de este Comité: Judd y Rugg, pero nunca el nombre de Bobbitt.

conocimientos requeridos para enfrentar críticamente la propuesta que la llamada pedagogía científica nos traía para cambiar la educación. La lección puede ser dura, pero tiene que convertirse en una invitación para que abordemos con mayor rigor y mayor rigidez nuestro tratamiento de la problemática social y de la problemática educativa. Sólo así evitaremos nuevos Tylers en nuestro futuro. (Díaz Barriga, 2009, p.40)

Taxonomías de los objetivos de la educación

Ralph Tyler fue maestro de Benjamin Bloom, lo que permite entender mejor la gran influencia que ejerció en su pensamiento. Precisamente a Tyler dedica su obra: "Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals".¹⁸ Ambos trabajaron en la Universidad de Chicago en la elaboración de especificaciones mediante las cuales pudieran organizarse los objetivos educativos de acuerdo con su complejidad cognitiva. En caso de poder desarrollarse tal jerarquía, los examinadores de la universidad contarían con un procedimiento más fiable para evaluar a los estudiantes y los resultados de la práctica educativa.

Bloom explica que una taxonomía está construida sobre reglas estructurales complejas que exceden en mucho a una simple clasificación, pues el orden de sus términos debe responder al orden real de los fenómenos que estos términos representan. Además debe ser coherente con los puntos de vista teóricos que resultan de la investigación del campo que intenta ordenar. Su uso exige una comprensión clara de su estructura y de los principios seguidos en su construcción y organización.

Respecto de los principios, se acordó que la taxonomía sería un sistema educacional-lógico-psicológico de organización.

De acuerdo con su creador, su valor principal es el educacional, puesto que se propone mejorar la comunicación entre educadores. Es un sistema de clasificación lógico en el sentido de que sus términos puedan ser definidos con la mayor precisión posible para poder usarlos coherentemente y para corresponderse de manera armónica con las teorías psicológicas pertinentes. Tendría como meta la neutralidad respecto de determinadas filosofías de la educación para poder incluir objetivos propuestos por distintas tendencias.

Los tres dominios principales que conforman la taxonomía son: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

¹⁸ Traducción: "Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas Educativas."

El área cognoscitiva, que constituye el primer tomo o manual de la taxonomía, involucra a los objetivos que se refieren a la memoria o evocación de conocimientos y al desarrollo de las habilidades y las capacidades técnicas de orden intelectual. Es el nivel donde los objetivos pueden formularse con mayor claridad, tanto en su forma verbal como en descripciones del comportamiento. La mayoría de los objetivos educacionales pertenecen a este dominio.

La taxonomía se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en los niveles precedentes.

El área afectiva incluye aquellos objetivos que describen cambios en los intereses, aptitudes y valores, el desarrollo de apreciaciones y de una adaptación adecuada. Constituye el segundo manual de la taxonomía. Bloom admite la unidad fundamental del organismo y que el hecho de haber separado el área cognoscitiva de la afectiva, no intenta sugerir de ninguna manera la existencia de una separación fundamental entre ambas. Es una escisión, previene, que sólo obedece a sus fines analíticos.

El tercer dominio de la taxonomía hace referencia a la habilidad motora, es decir, a la manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neuromuscular.

En 1972 y en medio del auge de taxonomías dedicadas a los dominios cognitivo y afectivo, Anita Harrow repara en la ausencia de una taxonomía funcional de comportamientos observables similar a las existentes en los dominios restantes. Advierte que a pesar de que el dominio psicomotor es el más fácil de todos en lo que respecta a la redacción de objetivos ya que la mayor parte de los movimientos son observables y que en su mayoría pueden ser medidos objetivamente, la ausencia de un modelo secuencial y funcional entorpece las tareas y genera confusiones en los educadores al momento de tener que categorizar una actividad dentro de uno de los tres dominios. Por ejemplo, el aprendizaje de la escritura ¿se trata de una actividad psicomotora o cognitiva? Decidirse por uno de ellos no implica que el docente no pueda interesarse por ambos aspectos de una misma conducta, pero deberá ponderar en función de cuál o cuáles sean sus objetivos, y de acuerdo con ellos, asegurarse de que está utilizando las técnicas evaluativas correspondientes. El propósito de su taxonomía es servir de guía en la toma de decisiones de este tipo.

Bloom afirma que aunque la arbitrariedad de la taxonomía se manifiesta en la división de las metas educacionales en los tres dominios, esta división parece ser natural porque es aquella en la cual los educadores dividen tradicionalmente sus objetivos en forma explícita o implícita.

A continuación se expone la versión condensada de la Taxonomía de los dominios cognoscitivos y afectivos de Bloom y de la taxonomía motora de Harrow:

| TAXONOMÍA DE BLOOM | |
|---|--|
| DOMINIO COGNITIVO DE LA TAXONOMÍA | DOMINIO AFECTIVO DE LA TAXONOMÍA |
| <p>1.00 CONOCIMIENTO 1.10 Conocimientos específicos 1.11 Conocimiento de la terminología 1.12 Conocimiento de los hechos específicos 1.20 Conocimiento de los modos y medios para trabajar con hechos específicos 1.21 Conocimiento de las convenciones 1.22 Conocimiento de tendencias y secuencias 1.23 Conocimiento de clasificaciones y categorías 1.24 Conocimiento de criterios 1.25 Conocimiento de la metodología 1.30 Conocimiento de las universales y abstracciones en un campo dado 1.31 Conocimiento de los principios y generalizaciones 1.32 Conocimiento de teorías y estructuras</p> <p>Habilidades y Capacidades Intelectuales</p> <p>2.00 COMPRENSIÓN 2.10 Traducción 2.20 Interpretación 2.30 Extrapolación</p> <p>3.00 APLICACIÓN</p> <p>4.00 ANÁLISIS 4.10 Análisis de los elementos 4.20 Análisis de las relaciones 4.30 Análisis de los principios organizadores</p> <p>5.00 SÍNTESIS 5.10 Producción de una comunicación única 5.20 Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones 5.30 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas</p> <p>6.00 EVALUACIÓN 6.10 Juicios formulados en términos de evidencias internas 6.20 Juicios formulados en términos de criterios externos</p> | <p>1.0 RECIBIR (ATENDER) 1.1 Conciencia 1.2 Disposición a recibir 1.3 Atención controlada o selectiva</p> <p>2.0 RESPONDER 2.1 Consentimiento en responder 2.2 Disposición a responder 2.3 Satisfacción al responder</p> <p>3.0 VALORIZAR 3.1 Aceptación de un valor 3.2 Preferencia por un valor 3.3 Compromiso</p> <p>4.0 ORGANIZACIÓN 4.1 Conceptualización de un valor 4.2 Organización de un sistema de valores</p> <p>5.0 CARACTERIZACIÓN POR UN VALOR O COMPLEJO DE VALORES 5.1 Conjunto generalizado 5.2 Caracterización</p> |

TAXONOMÍA DE HARROW

1.00 Movimientos reflejos

- 1.10 Reflejos segmentales
 - 1.11 Reflejo flexor
 - 1.12 Reflejo miotático
 - 1.13 Reflejo extensor
 - 1.14 Reacciones extensoras cruzadas
- 1.20 Reflejos intersegmentales
 - 1.21 Reflejo cooperativo
 - 1.22 Reflejo competitivo
 - 1.23 Inducción sucesiva
 - 1.24 Figura refleja
- 1.30 Reflejos suprasedgmentales
 - 1.31 Rigidez extensora
 - 1.32 Reacciones plásticas
 - 1.33 Reflejos posturales
 - 1.331 Reacciones de apoyo
 - 1.332 Reacciones de cambio
 - 1.333 Reflejos tónico actitudinales
 - 1.334 Reacciones de enderezamiento
 - 1.335 Reflejo prensil
 - 1.336 Reacciones de ubicación y salto

2.00 Movimientos básico-fundamentales

- 2.10 Movimientos locomotores
- 2.20 Movimientos no-locomotores
- 2.30 Movimientos manipulativos
 - 2.31 Prensión
 - 2.32 Rapidez

3.00 Habilidades perceptuales

- 3.11 Conciencia corporal
 - 3.111 Bilateralidad
 - 3.112 Lateralidad
 - 3.113 Dominancia
 - 3.114 Equilibrio
- 3.12 Imagen corporal
- 3.13 Relación del cuerpo con los objetos que lo rodean en el espacio
- 3.20 Discriminación visual
 - 3.21 Acuidad visual
 - 3.22 Seguimiento visual
 - 3.23 Memoria visual
 - 3.24 Diferenciación fondo-figura
 - 3.25 Consistencia perceptual
- 3.30 Discriminación auditiva
 - 3.31 Acuidad auditiva
 - 3.32 seguimiento auditivo
 - 3.33 Memoria auditiva
- 3.40 Discriminación táctil
- 3.50 Habilidades coordinadas
 - 3.51 Coordinación mano-ojo
 - 3.52 Coordinación ojo-pie

4.00 Habilidades físicas

- 4.10 Resistencia
 - 4.11 Resistencia muscular
 - 4.12 Resistencia cardiovascular
- 4.20 Fuerza
- 4.30 Flexibilidad
- 4.40 Agilidad
 - 4.41 Cambio de dirección
 - 4.42 Iniciación y detención
 - 4.43 Tiempo de reacción-respuesta
 - 4.44 Rapidez

5.00 Destreza de movimientos

- 5.10 Destreza adaptativa simple
 - 5.11 Principiante
 - 5.12 Intermedio
 - 5.13 Adelantado
 - 5.14 Superior o altamente adiestrado
- 5.20 Destreza adaptativa compuesta
 - 5.21 Principiante
 - 5.22 Intermedio
 - 5.23 Adelantado
 - 5.24 Superior o altamente adiestrado
- 5.30 Destreza adaptativa compleja
 - 5.31 Principiante
 - 5.32 Intermedio
 - 5.33 Adelantado
 - 5.34 Superior o altamente adiestrado

6.00 Comunicación no discursiva

- 6.10 Movimiento expresivo
 - 6.11 Postura y porte
 - 6.12 Gestos
 - 6.13 Expresiones faciales
- 6.20 Movimiento interpretativo
 - 6.21 Movimiento estético
 - 6.22 Movimiento creador

Bloom no creía en el determinismo genético por lo que sostenía, al igual que Tyler, que el desarrollo de las capacidades de los individuos dependía de los tipos de interacciones que pudieran establecer con su entorno, por lo que es de vital importancia contar con ambientes adecuados para el desarrollo de esas potencialidades. De aquí que la misión del educador consiste en disponer las condiciones del entorno para que estos desarrollos tengan lugar.

Consideraba posible organizar sistemáticamente las formas en las que podía fomentarse el aprendizaje a través del potencial de los objetivos definidos racionalmente para promover su consecución a través de la enseñanza. Su enfoque fue seguido durante al menos un siglo para medir, describir y comparar los resultados de los estudiantes universitarios, pero él contemplaba el asunto desde otra perspectiva. Era consciente de la complejidad de los resultados escolares y del peligro de una simplificación excesiva basada exclusivamente en las calificaciones.

Pensaba que lo importante en la enseñanza no era comparar a los alumnos, sino ayudarles a lograr los objetivos establecidos en el programa de estudios. La consecución de esos objetivos y no la comparación entre ellos era lo verdaderamente importante -lo que no invalida que dichas comparaciones hayan ocurrido-. El proceso didáctico tenía que ir encaminado a diseñar tareas que progresivamente contribuyeran a ello. La variable en la que había que actuar era la del tiempo. No tenía ningún sentido esperar que todos los estudiantes emplearan el mismo tiempo para alcanzar los mismos objetivos. Existían naturalmente, diferencias individuales entre ellos, y lo importante era tener en cuenta esas diferencias para fomentar el aprendizaje en vez de considerar el tiempo como una constante y prever que algunos alumnos no aprobasen. La enseñanza no era una competición. Creía que semejante enfoque del currículum, de la enseñanza y de la evaluación haría posible que prácticamente todos los niños obtuvieran resultados satisfactorios en la escuela. El problema radicaba en la elaboración del currículum y en los modos de enseñanza adecuados para fomentar la consecución de los objetivos. (Eisner, 2000)

Una de las preocupaciones que observaron Bloom y colaboradores, fue que el uso de la taxonomía pudiera inhibir el pensamiento y la planificación original de los maestros. Sin embargo se encargó de disipar esta duda afirmando que la *creatividad* sería uno de los aspectos fundamentales de la actividad de los docentes y que se reflejaría al momento de pensar cuáles podrían ser los objetivos, definirlos y relacionarlos con la enseñanza concreta y los procedimientos de examen.

La influencia Hilda Taba

La pedagoga estonia Hilda Taba ha tenido una gran influencia dentro de la perspectiva técnica como continuadora de la obra de Tyler en Estados Unidos, quien, asombrado por su gran dedicación a la investigación educativa y por su comprensión de los fenómenos educativos, la contrató para que formara parte de su equipo de evaluación como coordinadora de los currículos del área social. Cuando este equipo se trasladó a la universidad de Chicago en 1939, Taba fue nombrada directora del laboratorio de currículos y programas de estudio que dirigió hasta 1945. Su obra "Curriculum Development. Theory and Practice"¹⁹ de 1962, fruto de más de veinte años²⁰ de investigación, es uno de los clásicos de la literatura pedagógica.

En ella, Taba comienza por analizar los distintos orígenes de las críticas y demandas a la educación oficial estadounidense. Al detenerse en las diferentes voces provenientes de los intereses de los sectores más diversos, destaca que la presión más fuerte a favor de la revisión curricular viene dada por los cambios drásticos que la ciencia y la técnica operan en la sociedad y en la cultura. Luego de un cuidadoso análisis, su sentencia es contundente: "impresiona la falta de un aparente concepto cabal y sistemático de planeamiento del curriculum." (Taba, 1974, p. 15)

En principio, el concepto que la sociedad tenga acerca de la función de la escuela pública, es nuclear, puesto que determina en alto grado qué clase de *curriculum* tendrá y reconoce que el examen de estas funciones es sumamente necesario pero extremadamente difícil, puesto que los problemas tienden a ser confusos y los puntos de vista poco o nada objetivos. Por ello postula como necesaria una *reconciliación* entre las disciplinas que estudian la cultura y la educación, ya que los problemas que abruman a la escuela no tienen sus raíces exclusivamente en la educación, sino en la dinámica del medio humano y social. De aquí que el hecho educativo no pueda fundarse únicamente en el conocimiento psicológico, sino que es necesario agregar conocimientos de disciplinas diversas como antropología cultural, psicología social y sociología cultural, lo cual representa uno de sus aportes más significativos. Su lucidez precursora, avizora la complejidad del terreno educativo en su real dimensión, minimizada por ópticas binarias y fragmentarias.

Acentuar el planeamiento curricular en temas simples como el contenido, la sociedad o el niño, no hace sino originar una incompatibilidad inútil entre estos conceptos,

¹⁹ Traducción: "Elaboración del Curriculum. Teoría y Práctica."

²⁰ Dice Taba (1974): "Veinte años llevó la preparación de esta obra, cuyo objetivo principal es establecer un esquema de pensamiento, antes que sugerir ideas sobre un punto determinado." (p.8)

dando lugar a una desafortunada yuxtaposición de consideraciones que deberían combinarse dentro de una teoría amplia sobre el *curriculum* y terminan, en cambio, generando una suerte de contienda: interés versus asignatura, método versus contenido, desarrollo emocional versus crecimiento intelectual. Así, la separación entre aspectos teóricos y aspectos técnicos prevalecen más en la educación que en cualquier otra ciencia aplicada, al igual que el desinterés por parte de los científicos sociales para evaluar seriamente las enormes y graves dificultades que enfrentan las escuelas del Estado. Razón por la cual los currículos escolares deberían ser re-encausados constantemente en función de los descubrimientos y avances que realizan tanto las ciencias sociales como las ciencias de la conducta.

Todos los currículos tienen ciertos elementos en común: objetivos generales y específicos, que indican algún tipo de selección y organización del contenido, que delimitan ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza e incluyen algún programa de evaluación de sus resultados. A su vez, estos currículos difieren entre sí por el tipo de intenciones que imprimen a cada uno de dichos elementos. Pero para que la elaboración del *curriculum* no sea un procedimiento arbitrario sino científico y racional, las decisiones respecto de cada uno de los elementos que lo componen, deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios válidos provenientes de fuentes diversas: el análisis de la sociedad y la cultura, el estudiante, el proceso de aprendizaje, y el contenido de las disciplinas, es decir, el análisis de la naturaleza del conocimiento. Estas decisiones necesarias para elaborar un *curriculum* deben adoptarse siguiendo un orden determinado:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

Esta misma lógica es la que propone seguir para el planeamiento de una unidad didáctica.

Las apreciaciones de Krull (2003) facilitan una lectura más acertada de las consideraciones que Hilda Taba propone como sustento para la elaboración de planes de estudio.

- 1- Los procesos sociales, comprendida la socialización de los seres humanos, no son lineales y, en consecuencia, no pueden modelarse mediante un planeamiento lineal. En otros términos, el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad no pueden considerarse como procesos unilaterales mediante los que se establecen objetivos educativos y se determinan fines específicos a partir de un ideal educativo proclamado o imaginado por alguna autoridad.
2. La reestructuración de las instituciones sociales, incluidos los programas de estudios, será probablemente más eficaz si, en lugar del método clásico de reorganización administrativa -de la cúspide hacia la base-, se aplica un sistema de reforma bien cimentado y coordinado a partir de la base.
3. La preparación de nuevos programas de estudios es más eficaz cuando se funda en los principios de orientación democrática y distribución racional del trabajo. Se hace hincapié en una colaboración basada en las competencias, no en la administración.
4. La renovación de los planes de estudios no representa un esfuerzo a corto plazo sino un proceso largo, que puede durar años. (Krull, 2003, p.9)

La cuestión de los objetivos

Taba define a los objetivos educacionales como los enunciados de las expectativas de ciertos resultados a alcanzar por todo programa educacional. Su función más importante es orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje y proporcionar criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo. Sirven también para clarificar los tipos de facultades que deben desarrollar los estudiantes y como guías para una adecuada evaluación del rendimiento.

La autora menciona que la discrepancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, error frecuente de los programas educacionales, es un reflejo de la falta de claridad en la enunciación de los objetivos: "La frecuentemente mencionada intangibilidad de algunos objetivos no es más que una cortina de humo para la falta de claridad" (Taba, 1974, p. 263). Y expone una serie de criterios para orientar su formulación, que integran y profundizan, como se dijo, lo ya expuesto por Tyler:

- *La determinación de objetivos debe describir tanto el tipo de conducta esperado como el contenido o el contexto al cual esa conducta se aplica.* Primeramente, es necesario especificar las conductas para que los objetivos sirvan tanto para el desarrollo del *curriculum* como para su evaluación. Cuando la descripción del

contenido es la única definición de los objetivos, se prevé una serie demasiado pobre de los resultados de aprendizaje y se evalúa un número muy limitado de ellos. En segundo lugar, porque aunque resultados de conducta tales como interpretación, pensamiento, apreciación, se apliquen a una gran variedad de contenidos, los procesos específicos varían demasiado de un campo a otro como para hacer necesarias las diferenciaciones. Además, esta doble distinción permite ampliar el alcance del concepto de rendimiento para eliminar la creencia errónea de que dominar conocimientos es el único índice para el rendimiento y el progreso característicos de lo que se considera una persona educada.

- *Los objetivos complejos deben ser determinados tan analítica y específicamente como para que no quede duda sobre el tipo de conducta esperada o a lo que ésta se aplica.* Se trata de eliminar la generalidad y la vaguedad en la enunciación de objetivos con el fin de analizar los componentes particulares de las conductas complejas, para que las conductas precisas que se intentan, sean claramente perceptibles y que se comprendan las cualidades que se esperan de ellas.
- *Los objetivos deben formularse también de modo que establezcan diferencias claras entre las experiencias del aprendizaje apropiadas para lograr conductas diferentes.* Dominar un conocimiento, aprender a pensar o a desarrollar actitudes, intereses y habilidades, representan categorías de conducta diferentes que requieren experiencias de aprendizaje también diferentes. Suele concederse escasa importancia a estas diferencias aun cuando el análisis psicológico de los procesos involucrados en cada categoría de conducta, da cuenta de la necesidad de una experiencia de aprendizaje diferente. Esta falta de diferenciación suele ser la causante de una insistencia insuficiente en algunos aspectos importantes del conocimiento. No obstante, Taba advierte que la formulación analítica de objetivos no significa que en una experiencia real de aprendizaje los diversos tipos de conducta representados por ellos puedan separarse unos de otros, puesto que ocurren simultáneamente. En el planeamiento curricular, las conductas diferenciadas deben orientar el planeamiento de experiencias de aprendizaje dirigidas a objetivos múltiples.
- *Los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales.* La formulación y realización de objetivos educacionales necesita proyectarse con un criterio de continuidad teniendo en cuenta las diversas etapas del desarrollo y la diversidad de contextos. El concepto de continuidad evolutiva

remite al postulado anterior, porque exige un delicado análisis de las conductas comprendidas en los objetivos y del contenido al cual se refiere cada una. Por ejemplo, es difícil identificar la necesidad de un desarrollo acumulativo en la capacidad para pensar reflexivamente si se carece de una noción clara sobre la naturaleza del pensamiento reflexivo o de la materia a la cual puede ser aplicado. Para evitar convertir objetivos que exigen un tratamiento progresivo en expectativas finales y a corto plazo, se requiere un conocimiento adecuado de los procesos mentales superiores, un estudio cuidadoso de las secuencias evolutivas en el pensamiento y de la maduración de los sentimientos y las sensibilidades antes de que pueda esperarse un plan acumulativo eficiente para estas conductas.

- *Los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede ser trasladado al currículo y a la experiencia del aula.* Suelen redactarse objetivos, en ocasiones, demasiado ambiciosos sin tener en cuenta si están dadas las condiciones reales para lograrlos.
- *El alcance de los objetivos debe ser lo suficientemente amplio como para comprender todos los tipos de resultados de los cuales la escuela es responsable.* La falta de amplitud en los objetivos suele hacer que no siempre se incluyan todos los tipos de resultados que se consideran importantes en la tarea educativa. Esta situación responde a diversos motivos. Entre ellos, que el resultado de la plataforma de objetivos formulada por la escuela sea resultado de un conjunto de objetivos específicos formulados por diversas materias, lo que refleja una especialización del interés. Se representan los intereses de cada una de las materias específicas mientras que se descuidan aquellas capacidades generales significativas, esto es, aquellas conductas no afectadas especialmente por un contenido específico de aprendizaje. También existe la tendencia a *especializar* objetivos más abstractos y generales, como por ejemplo, creer que el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción son únicamente fomentados por la matemática. Así la debilidad en la plataforma general de objetivos, es que las diversas materias insisten sobre un conjunto de objetivos más limitado que lo conveniente, muchos de los cuales se abandonan a un interés incidental que a veces no suele ser interés alguno. Puede ocurrir también que los objetivos que tienen que ver con la modificación de actitudes y sentimientos tienden a recibir una atención mínima porque su descripción concreta es más difícil y requieren técnicas de enseñanza y aprendizaje menos habituales.

Toda enunciación organizada de objetivos expresa la filosofía educacional en la que se sustenta un sistema educativo o una institución educativa en particular. Taba expresa que el modelo bidimensional para determinar y clasificar los objetivos mediante la descripción de la conducta y del contenido al cual esta conducta se aplica, del mismo modo en que brinda la ventaja de una mayor claridad, implica también la dificultad de ajustarse a él y transmite la idea de que el punto fundamental en educación es cambiar la conducta. La clasificación de los objetivos en función de los tipos de conducta más que en función de los contenidos, es la que se ha privilegiado porque resulta mucho más funcional para la evolución del *curriculum* y su evaluación.

Un conjunto de objetivos generales, aunque estén bien definidos, no es una guía adecuada para los aspectos específicos de un *curriculum* como lo son la selección del contenido y las experiencias de aprendizaje correspondientes con ella. Por lo que dichos objetivos generales tienen que ser trasladados a otros aspectos más específicos. Para Taba, el término *traslación* designa el hecho de que estos objetivos específicos deben relacionarse claramente con los objetivos generales, y que esta especificación mayor se realiza con el propósito de adaptar dichos objetivos generales al contenido específico y a las necesidades de desarrollo del grupo en particular. De aquí que, para mantener esta compatibilidad, es indispensable que los objetivos generales sean lo suficientemente claros como para permitir la comprensión exacta de lo que se deriva de ellos.

El planeamiento de una unidad didáctica

El planeamiento de una unidad didáctica debe dividirse en una serie de etapas sistemáticas, cada una de las cuales requiere también una metodología definida. Taba establece la siguiente secuencia:

Primera etapa: Diagnóstico de las necesidades. Consiste en un análisis general de los problemas, condiciones y dificultades que precede al planeamiento de la unidad. Se trata de reunir información ya existente u obtener nueva para analizarla y descubrir todo aquello que pueda sugerir para una nueva aproximación o necesidad que pudiera haberse descuidado. Cuanto más se aparte el programa de lo tradicional, mayor será la necesidad de un diagnóstico amplio porque serán más numerosas las decisiones que habrá que adoptar. Mientras más vasto sea el alcance de los objetivos, mayor será la tarea del diagnóstico.

Si bien es cierto que mucho del conocimiento necesario no está disponible al momento de planificar la unidad o al comenzar el año y la mayor parte de él será reunido en el curso de la experimentación con ella, será necesario saber lo suficiente como para tener cierta perspectiva para organizar el trabajo.

Segunda etapa: *Formulación de objetivos específicos.* Para que la unidad pueda ofrecer aprendizajes más ricos y variados, los objetivos deberán ser lo suficientemente amplios como para incluir materiales sobre los siguientes aspectos:

1. Conceptos o ideas que deben ser aprendidos.
2. Actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados.
3. Formas de pensamiento que deben ser reforzadas, fortalecidas o iniciadas.
4. Hábitos y destrezas que deben dominarse.

Cada una de estas categorías requiere cierta selección y especificación de qué conocimientos, conceptos, aspectos del pensamiento, actitudes o capacidades particulares deben y pueden ser desarrollados en un determinado grupo, en un nivel determinado y en relación a un contenido específico. En esta etapa es donde tiene lugar la *traslación* de los objetivos generales de la escuela a los objetivos específicos, en función de lo que abarca la unidad y del análisis presente de las necesidades.

Es indispensable prestar atención a la progresión acumulativa en el nivel de las conductas indicadas en los objetivos. Si se pasara por alto esta necesidad, podrían llegar a planificarse contenidos y actividades de aprendizaje cuyas capacidades, percepciones y niveles de conceptualización estén más allá de las posibilidades reales de los estudiantes. También podría ocurrir lo contrario, que se planifiquen contenidos y actividades nuevos sin avanzar a niveles de desempeño más elevados. Como expresa Taba (1974): “Los objetivos que valen la pena son caminos para ser recorridos y no puntos terminales estáticos.” (p.459)

Es de hacer notar que no todos los objetivos específicos son igualmente alcanzables en todas las unidades. Algunas de ellas son más apropiadas que otras para su desarrollo.

Taba advierte una vez más sobre la necesidad de esperar a etapas posteriores del planeamiento de la unidad para clarificar los objetivos: “Dedicar un lapso de tiempo demasiado prolongado a la formulación de los objetivos al comienzo de la tarea, generalmente da por resultado un formalismo pomposo, y, a veces, el desaliento ante la complejidad” (Taba, 1974, p.460). Por el contrario, demorar el proceso más de lo necesario, podría hacer que nunca lleguen a complementarlos. El momento de la

determinación de los medios adecuados para evaluar los objetivos, será el momento más pertinente para clarificarlos.

Tercera etapa: Selección del contenido. En esta etapa se seleccionan los diversos niveles del contenido: el tema central y sus dimensiones, las ideas centrales de este tema, y los hechos y detalles que van a servir para el desarrollo de esas ideas.

La *selección de temas* debe hacerse racional y cuidadosamente, puesto que su naturaleza determina las relaciones que se establezcan y aquellas que no, así como el alcance que tendrá su estudio. Para que las unidades temáticas sean significativas, deben tratar dimensiones que sean importantes y permitan su desarrollo multidimensional. Deben atender a criterios de significación y validez del contenido, de accesibilidad del aprendizaje y de adecuación a las necesidades y niveles evolutivos, obedeciendo a criterios lógicos y psicológicos.

Las *ideas básicas* son los elementos fundamentales de una materia o disciplina. Aquellas que son seleccionadas para cada unidad, tienen por objeto brindar una perspectiva del contenido particular que se trate y de acuerdo a su lógica. Constituyen el conocimiento que deben dominar los estudiantes y orientan la selección, organización e interpretación de la información específica, por lo que contribuyen a evitar la inclusión de aspectos irrelevantes e insignificantes. La verificación de las ideas centrales ocurre cuando se seleccionan y organizan las actividades de aprendizaje. Las dificultades al crear actividades acumulativas de aprendizaje pueden aparecer por una secuenciación deficiente del contenido o por una idea central que haya sido pobremente enunciada. Esto conlleva una revisión de lo realizado en etapas precedentes.

Una vez que se eligen las ideas básicas se comienza a seleccionar el contenido específico para poder desarrollarlas. Tabá sugiere proveer a cada idea un ejemplo adecuado de un contenido específico, si bien podría haber varios que resultaran adecuados. No es simple realizar una selección del contenido sistemática y científicamente orientada. Implica decisiones acerca de lo que va a ser común y dónde se puede flexibilizar la selección de acuerdo con las necesidades especiales de los estudiantes o de la situación, así como el lugar relativo que se dará al dominio del contenido y al desarrollo de las facultades mentales. Son decisiones que se aplican a todos los niveles de la estructura del contenido descriptas: los temas, sus dimensiones, las ideas básicas y los detalles del contenido específico.

Cuarta etapa: Organización del contenido. El criterio en función del cual debe organizarse el contenido, es el ordenamiento lógico inductivo respetando una secuencia

psicológica para las experiencias de aprendizaje desde el punto de vista del desarrollo acumulativo de las capacidades mentales. Cada idea o pregunta en su sucesión exige operaciones mentales cuya dificultad vaya en aumento. El plan de unidad es un método para enseñar a pensar. Su organización irreflexiva no podrá favorecer y facilitar estos procesos.

Quinta y sexta etapa: Selección y organización de las experiencias de aprendizaje.

A menos que se suponga que el dominio del contenido es el único objetivo, el esquema del contenido es sólo un plan parcial para el aprendizaje. El contenido sólo puede lograr una parte de los resultados importantes. Todos los objetivos, excepto los del conocimiento²¹, deben complementarse con actividades de aprendizaje. Cada una de ellas debe tener una función definida. Primero es necesario considerar lo que los estudiantes necesitan hacer para adquirir determinadas competencias de aprendizaje y después, cuál será el orden de esas experiencias. Estas experiencias deben permitir el aprendizaje continuo y acumulativo que sea psicológicamente adecuado. Esto significa que no sólo deben suponer un avance inductivo hacia la generalización y abstracción, sino que deben incluir las etapas adecuadas para adquirir conceptos y actitudes.

- *Introducción, descubrimiento, orientación:* A esta instancia pertenecen todas las experiencias de aprendizaje indispensables para brindar a los maestros y a los estudiantes la atmósfera necesaria para abordar su tarea. Sirven para orientar a los estudiantes hacia la unidad y para establecer una conexión con sus experiencias personales. Por eso dan al maestro la oportunidad de realizar un diagnóstico del grupo, despiertan interés en los estudiantes, permiten obtener un sentido de los problemas que van a tratarse, al tiempo que crean compromiso y motivación. También incluye la oportunidad de un planteamiento junto con los estudiantes, como por ejemplo: crear maneras de estudiar, distribuir tareas, discutir métodos para su realización. Estas actividades pueden ser breves o prolongadas según las características del tema y de la clase. Por ejemplo, si la tarea requiere para su desarrollo alguna especie de clima y disposición emocional, lógicamente requerirá más tiempo. Este período generalmente suele demandar mucho más tiempo del que los maestros están dispuestos a dedicar, impacientes por llevar adelante el contenido especialmente porque la *productividad* de los estudiantes es escasa. Sin embargo, cuanto más completa sea la orientación, mayor será el progreso en las etapas siguientes.

²¹ Los objetivos del conocimiento se refieren a la memorización de hechos, ideas o fenómenos tal cual fueron experimentados o aprendidos. (Taba, 1974, p.280)

- *Desarrollo, análisis, estudio*: Son todas las experiencias de aprendizajes destinadas a desarrollar diferentes aspectos de la asignatura y a proporcionar el material necesario para ello: lectura, investigación, análisis de datos, trabajo en equipo, etc.

- *Generalización*: Involucra aquellos desempeños que ayuden a los estudiantes a coordinar ideas y reformarlas en sus propios términos, realizar comparaciones, contrastaciones, extraer conclusiones.

- *Aplicación, resumen, culminación*: Son actividades destinadas a aplicar lo que se ha aprendido, medir y evaluar o a ubicar lo aprendido dentro de una estructura más amplia, esto es, aplicar lo aprendido a una situación nueva y dentro de un nuevo contexto.

Cada una de estas etapas requiere de un ritmo particular. Según Taba, muchas fallas curriculares residen en el desarrollo deficiente de uno u otro tipo de actividad mental. Un *curriculum* equilibrado será aquel que permita oportunidades tanto para el dominio del conocimiento como para su internalización y posibilite su análisis y reflexión.

Séptima etapa: *Evaluación*. La evaluación consiste en la determinación de objetivos, el diagnóstico o el establecimiento de puntos de referencia para el aprendizaje y la estimación del progreso y los cambios. Para la autora, definir evaluación como calificación, es igual a reducir todo lo que se conoce sobre el progreso de los estudiantes, a una simple nota. Tampoco es sinónimo de medición, ya que esta se centra en características limitadas, específicas y bien definidas y, aunque la evaluación depende de ella, su campo abarca un perfil más amplio de características y logros.

En tanto la educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes, estos cambios constituyen los objetivos de la educación. La evaluación es entonces, el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos para descubrir hasta qué punto se logran. Como la conducta humana es multidimensional, los objetivos también lo son. Cuanto más amplios y complejos sean los objetivos, más compleja resultará la tarea evaluativa.

Octava etapa: *Verificación del equilibrio y la secuencia*. En esta etapa lo indispensable es volver a examinar toda la unidad planificada a la luz de todos los criterios inherentes a un *buen curriculum* para verificar que no existan incompatibilidades graves o

aspectos que pudieran haberse descuidado. Además, tener en cuenta que la organización sea lo suficientemente abierta como para brindar alternativas, tanto al contenido como a las formas y experiencias de aprendizaje, que permitan satisfacer las necesidades especiales. Respecto de las consideraciones prácticas, es necesario pensar en las limitaciones materiales que pueda tener la escuela para poder llevar adelante lo proyectado, o bien, que los maestros carezcan de la base adecuada para enseñar ciertas cosas. Es importante entender que la incorporación de las propias experiencias de los alumnos, siempre que sean revisadas cuidadosamente, produce experiencias positivas.

“Elaboración el curriculum. Teoría y práctica” de Hilda Taba ha sido material de estudio obligatorio en los profesorados de formación docente en Argentina sobre todo desde fines de los ‘70 y durante la década del ‘80. Si bien es una de las principales exponentes de la perspectiva tecnicista, asombra la actualidad y pertinencia de sus consideraciones respecto del abordaje de la complejidad de la problemática curricular contra polarizaciones y binarismos.

Revisar ciertas prácticas a la luz de sus aseveraciones hace posible repensar aquellas nociones explicitadas en la planificación, donde cada componente curricular (fundamentación, objetivos, contenidos, estrategias y recursos didácticos, criterios de evaluación, bibliografía) debe articularse con los restantes en forma coherente y susceptible de sustentar un proyecto educativo determinado.

Planificar significa para el docente de amplia trayectoria, para el docente novel y para aquel que transita su formación inicial, retomar la intencionalidad y sentido total de la tarea pedagógica plasmado inicialmente en los objetivos.

Frecuentemente, las rutinas y rituales de la práctica llevan a perder de vista que la función más importante de los objetivos es, de acuerdo con Taba (1974), la de “orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje, y proporcionar criterios sobre qué es lo que debe enseñarse y cómo hacerlo” (p.261), en tanto “son caminos para ser recorridos y no puntos terminales estáticos” (p.459). Tomando en cuenta que “la discrepancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa es un error común en los programas escolares” (Taba 1974, p.263), “la enunciación de los resultados deseados establece el alcance y los límites de lo que debe ser enseñado y aprendido.” (p.261)

Si bien la planificación o el programa, no constituyen *la* realidad, sino un intento de prefigurarla, la obnubilación por cumplir al pie de la letra lo plasmado a través de los objetivos, parece constituir aún hoy, un resabio inexpugnable.

El tecnicismo en Argentina

Si la intención es rastrear las raíces del tecnicismo en el país, importa afirmar siguiendo a Feeney (2012), que la modernización de la educación ocurrida entre 1960 y 1976, se caracterizó por el giro científico de la formación universitaria en educación y la consiguiente aparición de especialistas en este campo. Es también el momento de la irrupción de la teoría curricular en el país.

Durante la década del '60 se promovió la modernización del Estado a través del fortalecimiento de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación) y se crearon organismos técnicos de planificación a nivel nacional. Concretamente, en 1966 se crea la primera oficina de Currículo en el Ministerio de Educación. Serán los licenciados en ciencias de la educación los nuevos profesionales que integren el personal de las oficinas técnicas que impulsen las tareas de modernización del estado desarrollista.

Durante este proceso de consolidación y desarrollo de la planificación educativa es cuando el término *curriculum* aparece en Argentina. Diversos organismos como la Alianza para el Progreso, la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO y la International Evaluation Association contribuyeron a la difusión de la teoría curricular. Editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós y Losada se ocuparon de la traducción de las obras de R. Tyler, H. Taba, R. Doll, H. Johnson, J. Schwab, B. Bloom y W. Ragan, que comienzan a difundirse progresivamente y, de su mano, toda la tecnología ligada a la modernización de la enseñanza: la teoría de la evaluación y la formulación de taxonomías de objetivos operacionales.

Para poder llevar adelante las traducciones, las editoriales contaron con subsidios del Centro Regional de Ayuda Técnica (Departamento del Estado de Gobierno de Estados Unidos), -organización dedicada a producir versiones en español de material fílmico e impreso en inglés, empleadas por los programas de cooperación técnica auspiciados por la Alianza para el Progreso-, y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) agencia subsidiaria instituida en 1960 a través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza).

Esta importación y difusión de literatura curricular se produjo en medio de un intenso proceso de renovación de pensamiento pedagógico-didáctico en Argentina: los replanteos vinculados con la obra de Piaget, la modernización del *curriculum* para la enseñanza de las ciencias que realiza el Instituto Nacional para el mejoramiento de la

Enseñanza de las Ciencias (INEC), la propuesta de áreas curriculares integradas, los debates sobre los métodos globales de enseñanza, la introducción de la matemática moderna y la gramática estructural, la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica. Con todo, el campo curricular se encuentra inmerso en discusiones pedagógicas y metodológicas que se remiten a múltiples referencias teóricas.

Por otro lado, la Reforma Educativa impulsada entre 1968 y 1971 promovió activamente el planeamiento y la formulación operativa de objetivos didácticos, lo que acabó por convertirse en el discurso técnico-pedagógico oficial. Aunque fracasó en su implementación, su lenguaje logró instalarse y todas las obras sobre teoría curricular traducidas al español, especialmente las de Tyler y Taba, consiguieron difundirse.

Feeney (2012) menciona las obras de María Irma Sarubbi "Curriculum. Objetivos, contenidos, unidades" y "Planeamiento Curricular" de Oscar Combetta, ambos de 1971, como los primeros trabajos sobre teoría curricular producidos en el país. Ambas sistematizaron el enfoque curricular en una presentación canónica del modelo de Tyler. Si bien reconoce un esfuerzo por *aggiornar* los índices de las publicaciones con la terminología de la época, estas obras muestran temas y problemas típicos de los que se ocupaban hasta el momento las cátedras de Metodología de la Enseñanza o de Planeamiento y Conducción del Aprendizaje. Una didáctica de corte psicologizante que tuvo un fuerte impacto durante los años setenta en Argentina.

A partir del golpe militar de 1976, la censura y el control ideológico impidieron la llegada de determinados autores, especialmente, de aquellos exponentes de visiones críticas. Al mismo tiempo, algunas editoriales, continuaron traduciendo literatura norteamericana de perfil técnico-instrumental.

Tyler, Taba, Bloom, signaron la formación de varias generaciones de docentes, muchos de los cuales conservan las llamadas *planificaciones sábana* o *en parrilla*, como auténticas reliquias. Verdaderos testimonios de una época para los docentes más jóvenes.

Pensar el verbo indicado para cada dominio del conocimiento, susceptible de corresponderse con cierta actividad o procedimiento a desarrollar por los alumnos y a través de los cuales volverse comprobable, se tornó un aprendizaje arduo. Una técnica, con frecuencia tan engorrosa como angustiante, acechada por la inmediatez, la imprevisibilidad, la incertidumbre. Notas que Jackson (1992) describiría junto a la multidimensionalidad, la publicidad y la historicidad como rasgos propios de la práctica

educativa. Los tiempos, los sujetos, las instituciones, los contenidos, los medios, han cambiado. La pregunta es si han conseguido hacerlo ciertas formas y rituales.

"Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes" de Córscico y Moraschi fue una obra utilizada en los institutos de formación de la provincia de Santa Fe a comienzos de los ochenta, escrita con el propósito de contribuir a clarificar los procesos de comunicación entre docentes y alumnos, tal como explicitó Bloom respecto de su taxonomía. Las autoras postulaban una lista de los verbos *más adecuados* para que los docentes especifiquen las conductas esperadas por parte de sus alumnos y aclaraban que la alusión hecha a la Taxonomía de Bloom no implicaba una adhesión ortodoxa a ellas ni a la concepción de educación como un mero proceso de entradas y salidas donde lo único importante era cambiar conductas observables y mensurables: "el mismo profesor Bloom en comunicaciones personales con las autoras, ha deplorado que su taxonomía en lugar de estimular el pensamiento y la investigación en torno de problemas educacionales, se haya convertido en ciertos círculos en una especie de dogma". (Córscico y Moraschi, 1983, p.19)

"Planeamiento y evaluación de la tarea escolar" de Avolio de Cols y Martí fue otra obra clave en la formación docente en plena vigencia durante el desarrollismo²². Sus planteos conceptuales se vieron sustentados en la racionalidad técnica imperante. El objetivo principal era el logro de los resultados educativos establecidos mediante el control ejercido en todos los componentes de la planificación educativa.

Esta situación nos obliga a organizar toda la variada gama de problemas educativos con sus respectivas soluciones en sistemas totales y parciales de organización que nos permitan ahorrar tiempo, esfuerzo y dinero y, además, obtener el mayor grado de eficiencia en los resultados. Estos sistemas totales y parciales de organización se llaman *Planeamientos*. (Avolio de Cols y Martí, 1970, p.17)

²² Según Davini (2010), la llamada *tradición eficientista* se acuñó al amparo de la ideología desarrollista. Dicha ideología postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial "moderna" superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades "tradicionales". A partir de ello se prevé un estadio de despegue, otro de "impulso hacia la madurez" y finalmente una etapa de consumo de masas. La etapa del despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades más avanzadas. Cualquiera sea el nivel en que se implanten sus propuestas (educación, economía, salud, agricultura, etc.), la tradición eficientista plantea el pasaje hacia un futuro mejor. Todas sus expresiones reflejan la oposición entre los polos tradicional-moderno: lo rutinario y lo dinámico; el estancamiento y el desarrollo; lo productivo y lo improductivo; la conservación y el cambio; lo arcaico y lo renovado. El objetivo de la filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico. La educación se vincula explícitamente a la economía, sea como inversión o como formadora de "recursos humanos" para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios. Por lo tanto, la escuela es considerada un instrumento para el logro de los productos del nuevo orden social.

En este libro distinguen tres tipos de planeamiento: el Planeamiento del desarrollo educativo, Planeamiento del Curriculum y Planeamiento a nivel escolar. Este último está a cargo directo del profesor o maestro y puede corresponder a un ciclo, a un año, a una unidad, a un día o a una clase.

Asienten que la planificación escolar “debe ser una guía que oriente la labor docente, nunca algo tan rígido que nos impida realizar la tarea con confianza y plenamente por temor a no cumplir con el plan”. (Avolio de Cols y Martí, 1970, p.19)

Entre sus características principales mencionan que la planificación debe ser *flexible*, y que debe tener *unidad*, ya que todos sus elementos deben contar con la vinculación necesaria para no perder de vista la totalidad del proceso con miras a lograr los objetivos planteados. Debe ser *continua*, para que cada contenido y cada experiencia de aprendizaje se integre con lo aprendido anteriormente y con lo por venir. Y debe poder *adaptarse a la realidad*, esto es, adaptarse a los elementos materiales, temporales y humanos disponibles para evitar continuos reajustes y cuya ausencia vuelva a la planificación algo irrealizable.

Enfatizan su importancia en cuanto elemento que “evita la rutina y nos permite pensar previamente qué queremos y podemos hacer, cuáles son las posibilidades con que contamos para que la enseñanza resulte mejor” porque “evita las improvisaciones y las dudas [...] pues corremos el riesgo de no alcanzar los objetivos propuestos o de trabajar de manera menos adecuada”. (Avolio de Cols y Martí, 1970, pp.19-20)

Denominan *plan de clase* a la tarea que los docentes realizan cada día y apuntan que la misma perdió la gran importancia que tenía en el pasado al igual que las lecciones como elementos aislados, ya que

Actualmente hablamos de un proceso total de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, la planificación más amplia, más integral, es la más importante. Un planeamiento total de las unidades es el que brinda una visión general de cómo se va a realizar el proceso. (Avolio de Cols y Martí, 1970, p.37)

Aun así, no tardan en concluir con sentencias que dejan traslucir el verdadero fundamento:

Un buen planeamiento evita pérdidas de tiempo, y permite actuar con seguridad sobre la base prevista, superando tanteos inútiles. En síntesis: el planeamiento asegura una enseñanza efectiva y económica y nos permite guiar a nuestros alumnos en forma segura hacia el logro de objetivos propuestos.

El planeamiento ahorra tiempo, esfuerzo y dinero. (Avolio de Cols y Martí,
1970, p.20)

Los objetivos educativos -que también clasifican en *Generales* y *Específicos* y a estos últimos en conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes- son entendidos como los resultados de aprendizaje que los alumnos deben lograr y siguen siendo *el* aspecto puntual de la historia porque proporcionan el criterio fundamental para seleccionar contenidos y experiencias de aprendizaje.

La segunda parte de la obra está dedicada a la evaluación, que definen como un proceso de comparación entre las conductas que manifiestan los alumnos en una circunstancia dada y los principios elegidos. En ese proceso el profesor valora los resultados logrados en función de los que pretendía que se alcanzaran. Indica qué instrumentos utilizar para evaluar y cómo construir *pruebas tradicionales* y *pruebas objetivas*. Toda la obra toma hasta en su estructura -y en varias contradicciones- el desarrollo seguido por Bloom.

Salinas (1994) observa que tanto se ha insistido en la correcta formulación de los objetivos, en el verbo de conducta, en la necesidad de observación y evaluación, que el profesor o el estudiante de magisterio se preocupaba más por que el objetivo estuviera sobre el papel bien formulado más que por el hecho de plantearse la *bondad* del mismo. Esto es, preguntarse si ese objetivo era necesario, o posible, o si valía la pena que un alumno alcanzara efectivamente esa conducta. Lo difícil era diferenciar entre objetivo operativo y actividad. La evaluación era, en cambio, más sencilla si los objetivos estaban bien formulados, ya que sólo consistía en comprobar si el alumno era capaz de realizar la conducta previamente definida. Por supuesto, que llegado el momento, la realidad áulica quedaba bastante lejos de lo proyectado en el papel.

Resulta, en fin, que ese profesor o profesora comienza a pensar que el fin de semana no puede seguir dedicándolo a buscar verbos de conducta y reformular programaciones escritas, y que quizás resulta más útil para planificar la enseñanza reflexionar en términos de actividad de los estudiantes: ¿qué vale la pena hacer en el aula? ¿qué pasará en el aula si hacemos esto? ¿cómo podría plantear aquello?, etc...

Es decir, ese profesor o profesora comienza a tratar de justificar su enseñanza por "lo que ocurre" en el aula, no por lo que resultará después de que en el aula hayan ocurrido cosas. ¿Significa eso que su enseñanza carece de objetivos? Por supuesto que no, y no sólo tiene la obligación de conocer los objetivos marcados para la enseñanza de su nivel, sino también la de tratar de alcanzarlos [...] desde

unos medios que "valga la pena" poner en marcha porque generan una dinámica, unas relaciones, y una cultura en el quehacer cotidiano del aula. La validez de la enseñanza, de "lo que hacemos en clase" no puede descansar únicamente en justificaciones externas al aula, a nuestros alumnos y a nosotros mismos, pues el profesor no es un transmisor acrítico y apolítico de la cultura que otros definen, sino fundamentalmente un intercambio de un proyecto cultural que se va definiendo día a día en el aula. Así, una secuencia de enseñanza para los alumnos y para el mismo profesor, no se define por lo que se enseña, sino, en primera instancia, por lo que se hace, lo cual, a su vez, puede generar aprendizaje. (Salinas, 1994, pp.149-150)

El normalismo

Si se persiguen los rastros del enfoque tecnicista a través de la historia de la educación argentina, el desarrollo del *normalismo* es un punto que no puede obviarse. De acuerdo con Davini (2010) la organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos políticos, económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar.

En Europa y Estados Unidos este proceso resulta del desarrollo incipiente de la industrialización y de las profundas transformaciones sociales que tuvieron -entre otras consecuencias- el advenimiento de olas migratorias del ámbito rural a las ciudades: marginalidad y miseria, cambios en las costumbres y procesos de trabajo, graves problemas de salud pública que, entre otros aspectos, fueron modificando profundamente la cultura y las relaciones sociales. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió estas condiciones, introdujo la *maquinaria pedagógica* con el fin de *normalizarla*. Al principio fue el sistema lancasteriano con monitores-instructores que enseñaban *a los gritos* en las fábricas intentando luchar contra el ruido de las máquinas. Posteriormente fue el *buen maestro* como ejemplo moral para la educación de estas masas.

Para *ubicar* en el tiempo el nacimiento de la escuela normal, Zanotti (1960) remite al período de Organización Nacional, aproximadamente entre 1858 y 1880, en el que conviven los ideales del liberalismo, del republicanismo, del constitucionalismo y del positivismo. No es propio, en estos tiempos, hablar de pedagogos, ni de educadores en el sentido moderno de los términos. Hay grandes estadistas, grandes políticos, que deben realizar el *progreso* en todos los órdenes. Lo necesario es ilustrar a los hombres,

alfabetizarlos, convertirlos en *ciudadanos* de una República. Hay que *civilizar la barbarie*, hay que *educar al soberano*.

El normalismo comienza a institucionalizarse con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870. La difusión de la instrucción pública universal, obligatoria, gratuita, uniforme y neutra que exigía maestros formados adecuadamente, fue una de las grandes tareas de la época. La Ley 1420 de 1884 casi homologada al normalismo, constituye, en realidad, su corolario.

La estructura pedagógica del normalismo argentino respondió, lógicamente, a las concepciones filosóficas vigentes en la época de su creación: fe en el progreso, fe en el uso de la razón, fe en la ilustración como motor esencial de hombres y pueblos. Fue una pedagogía metodista, derivada de las concepciones racionalistas y empiristas. (Zanotti, 1960)

Nociones herbartianas como la motivación psicológica y los pasos formales – claridad, asociación, sistema y método- de la lección luego reformada en cinco pasos por sus seguidores –preparación, exposición, asociación, sistematización y aplicación- fueron una característica de la didáctica normalista argentina. Luego, José María Torres resumiría esta fórmula con suma sencillez en principio, medio y fin.

Algunos años después, la obra de Francisco Berra también tuvo una influencia similar. Si bien no fue un normalista propiamente dicho, fue el primer Profesor de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En "Resumen de las leyes naturales de la enseñanza" de 1896, expone veintinueve leyes (ley de universalidad, ley de integridad, ley de concomitancia, ley de proporcionalidad, ley de la unidad del saber... ley de ordenación lógica, etc.) que Zanotti (1960) compara con la *constitución* aplicada a la enseñanza y que hacía aprender casi de memoria a sus alumnos universitarios para que las aplicaran metódicamente.

Todo bien racional, bien metódico, y todo, naturalmente, basado en un estudio "científico" de los niños y de los contenidos: clases de 45 minutos, porque la psicología experimental (experimental, entiéndase bien: con conceptos bien probados mediante métodos y sistemas 'experimentales') ha comprobado que la atención no va más allá de ese límite; con contenidos dosificados convenientemente para cada una de las 'facultades del alma': atención, memoria, inteligencia, etc. etc., Todo esto se organizará en planes y programas muy claritos, con horarios perfectamente estudiados, y con maestros que en las escuelas normales habrán aprendido

previamente estos métodos y estos procedimientos y que los aplicarán perfectamente.

Y en el hombre, la humanidad, y los pueblos, progresarán. (Cap. II, párr. 35)

Víctor Mercante es otro gran exponente del normalismo argentino. En su obra "La Metodología", de 1925, describe una *lección modelo* respecto de la cual Zanotti (1960) comenta:

Es la combinación perfecta del racionalismo cartesiano aplicado al método experimental de Bacon, y para la enseñanza propiamente dicha una forma interrogativa calcada de los diálogos socráticos. En una palabra, el ideal de un normalista, o mejor dicho, de un profesor de didáctica actual, de un profesor de práctica de la enseñanza o de un maestro de escuela normal que siempre se desesperan porque sus alumnos en las clases no responden exactamente como en los "planes de clase" se ha escrito que debían contestar. Veamos el principio de la clase: "Maestro: hoy vamos a hablar del hidrógeno. ¿Recuerdas qué significa este nombre? Alumno: deriva del griego y significa generador del agua (¡Oh!, desesperación de practicantes cuando 'el alumno' no recuerda la noción anterior con la cual se debe introducir el tema o lograr la motivación psicológica) M.: En efecto, se lo puede separar del agua, uno de sus componentes. ¿Podrás decirme cuáles son los otros? A.: Me parece que Ud. dijo, alguna vez, el oxígeno..." y así hasta el final. (Cap. II, párr. 40)

Más allá de la ironía, Zanotti también explica que cuando Mercante transcribía las lecciones modelo, entendía perfectamente que se trataba de un ideal de lección, nunca una real, auténtica, efectivamente desarrollada. La misma aclaración vale para José María Torres, quien previene en sus escritos, en más de una oportunidad, contra los excesos del rigorismo metodológico. No obstante, es inútil pretender –dice Zanotti– que con el correr del tiempo, miles de maestros no se hayan quedado con lo esquemático de este modelo, desprovisto del talento original de hombres como ellos, y que al amparo del *positivismo*, se transformara en un metodismo traducido en meras exigencias formales, llevado adelante por directores o inspectores que se limitaron a exigir un cumplimiento militarizado de planes, programas, carpetas didácticas, horarios, procedimientos, formas. Un metodismo frío, carente de contenidos reales y de *chispas vocacionales*.

Lejos está todavía la psicología piagetiana. Es el auge de la psicología asociacionista. La estructura pedagógica y didáctica del normalismo estuvo basada en principios racionales y científicos, acorde con los modelos de pensamiento de la época. La meta es organizar científicamente la enseñanza, con preceptos claros y racionales. Los métodos deductivo e inductivo son sus normas esenciales. Los procedimientos analítico y

sinéptico, los medios de desarrollo de las explicaciones. La interrogación y la exposición, la forma de trabajo del docente frente a sus alumnos. Rasgos característicos de la pedagogía tradicional argentina. Planes y programas detalladísimos, analíticos, fueron consecuencia directa de esta misma concepción.

De acuerdo con Alliaud (2007) al detenernos en el nombre de las escuelas normales, el calificativo *normal* nos lleva a identificar la norma con el método de enseñanza. Lo que en principio impulsó la creación y proliferación de las escuelas normales fue la transmisión de ese saber específico relacionado con la metodología o con la didáctica, *el arte de saber transmitir los conocimientos al niño*. Pero luego, el ejercicio de la profesión va a exigir que los docentes cuenten no sólo con la posesión de saberes de las distintas disciplinas sino también con el conocimiento metodológico específico necesario para su transmisión. Dicha metodología adquirió relevancia frente al saber general, y, por tratarse de un saber especializado, requirió también de personal adecuadamente capacitado. Así, la posesión del título escolar era lo que socialmente acreditaba la idoneidad para el ejercicio de la docencia.

Alliaud (2007) advierte aquí una paradoja. El período de profesionalización de la docencia coincide con el surgimiento de las llamadas *ciencias pedagógicas*. No obstante el advenimiento de un saber riguroso, científico, racional y escriturado en libros que, a diferencia del *saber práctico*, requiere formas precisas de apropiación, la experiencia no perdió centralidad como requisito principal de desempeño docente. La formación continuó privilegiando la práctica antes que la teoría. Asimismo, la bondad del maestro, la exhibición de conductas moralmente incuestionables, son aspectos que adquirieron una preponderancia mucho mayor que el conocimiento. Así, el surgimiento de la pedagogía científica de base fuertemente positivista, no entró en contradicción con las finalidades educativas de orden moral.

En este sentido y siguiendo a Davini (2010), cuando la tradición normalizadora que había revestido la labor docente de prestigio simbólico y valoración social comenzó a desgastarse, fue desplazada por el eficientismo que se engarzó en el rasgo de reproducción de las órdenes. La autora cita como ejemplo una directiva de la Subsecretaría de Educación de la Nación del 20/02/1978 que indica:

Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con

intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto [...] Esta tarea estará a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos. (Davini, 2010, p. 40)

La autora concede que mucho antes del surgimiento de las pedagogías críticas y de las investigaciones sobre el pensamiento y las decisiones de los profesores, éstos ya habían advertido la presencia de mecanismos de dominación que buscaron sortear dotados de buen sentido y conciencia, descubriendo la autonomía relativa presente en su actividad áulica y no tardaron en desarrollar mecanismos de resistencia, decretando a la planificación como una cuestión formal.

Ello no implica en modo alguno ignorar que algunos grupos, subordinados a esta lógica eficientista, estuvieran absortos en el tedioso cumplimiento de planificaciones y planillas de supervisión o de decisiones preformadas en los manuales de enseñanza. Tampoco significa ignorar la cantidad de tiempo y esfuerzos invertida en la formación de grado para que los estudiantes aprendieran la batería de técnicas requeridas. En los cursos de formación se insistía hasta los límites de la paciencia, en que la planificación era una herramienta de trabajo. Pero los docentes la redujeron al rol del cumplimiento burocrático que maldecían por el tiempo que debían dedicarle, y que copiaban de otros colegas todas las veces que podían.

Con el correr de las décadas esta situación se vuelve un lugar común, casi propio de la tarea docente. Una figura repetida muy difícil de trocar.

Influencias actuales de la perspectiva *tecnicista*

En el escenario mundial del siglo XX, el paradigma técnico propiamente dicho, impulsado por el contexto militar de Estados Unidos, adoptó, como se mencionó, los aportes de Skinner y de Bloom asociados a las ideas del biólogo Ludwig von Bertalanffy para integrar las operaciones de los departamentos de capacitación, inteligencia y recursos humanos. Esto permitió el desarrollo de planes y políticas para adecuar la transmisión de los contenidos y de la instrucción dentro de los diferentes niveles y estructuras de la organización para favorecer la eficiencia de la enseñanza.

El comienzo de la *carrera espacial* iniciada con el lanzamiento del Sputnik en 1957, movilizó al gobierno de Estados Unidos a re-evaluar todo el sistema educativo a los fines de producir científicos capaces de competir contra los rusos. Así comienza el desarrollo de los modelos de diseño instruccional -concepto acuñado por Glaser (1962)-

como por ejemplo los de Gagné y Briggs (1982); Popham y Baker (1975); Mager (1970); Chadwick (1976); autores -entre otros- cuyas obras que han dejado una huella profunda en la formación docente y, desde luego, en las formas de planificar de la enseñanza.

Las influencias actuales del *tecnicismo* pueden descubrirse en el llamado *enfoque por competencias*, que reflota varios de los debates instaurados por aquél. Su tratamiento excede en mucho este trabajo, pero hay que decir que actualmente es objeto de todo tipo de propuestas educativas en todos los niveles de formación. Autores como Díaz Barriga (2009) advierten sobre el peligro que supone la adopción irreflexiva de este modelo por parte de los sistemas educativos.

De acuerdo con su postura, la controversia no viene únicamente por el hecho de que *competencia* es un término que tiene su origen en el ámbito laboral, sino porque una serie de imprecisiones tanto conceptuales como técnicas, han llevado a impulsar bajo dicha denominación, una serie de comportamientos fragmentados y segmentados que recuerdan el debate educativo de los setentas. Algunas de las interpretaciones de este enfoque retoman el debate que se abrió con la *programación por objetivos*. En otros casos, hace pensar en el *análisis de tareas* -al cual se aludió- cuando determinar una competencia genérica remite a la necesidad de desagregarla en una sucesión infinita de sub-competencias en las cuales es necesario establecer una serie de indicadores de desempeño, porque en ello subyace la misma lógica de implementación que en un objetivo conductual. Si bien su lógica *parece* racionalmente impecable, no da cuenta alguna de los intrincados senderos que tiene el proceso de aprendizaje, y menos aún de la formación intelectual y humana.

Díaz Barriga también se percata de una contradicción importante: aunque el surgimiento del enfoque por competencias remite a un serio cuestionamiento a la función enciclopedista que el sistema educativo confiere al contenido de la enseñanza, este mismo enciclopedismo se ve reforzado a raíz de las pruebas masivas estandarizadas que se aplican a nivel nacional y mundial para comprobar los resultados del uso del conocimiento que hacen los alumnos bajo el lema de impulsar la *calidad* de la educación.

Aunque esta propuesta de las competencias plantea que la retención de información no es lo más importante, sino el poder aplicarla en situaciones inéditas de modo estratégico y articulado como la vida cotidiana o laboral requiere, para Díaz Barriga, el sistema educativo no está diseñado para ello. Y aunque concede que no es del todo imposible generarlas, el número de situaciones inéditas, esto es, situaciones de aprendizaje lo

suficientemente significativas en la realidad como para que un estudiante sea capaz de desarrollar una competencia, es relativamente pequeño.

Sin negar sus potencialidades, el reto de este enfoque será clarificarse a sí mismo, mediante la construcción de un lenguaje que consiga dar cuenta tanto sus alcances, como de sus límites.

Hasta aquí se ha expuesto el origen y desarrollo de la *perspectiva técnica* de la teoría curricular en el contexto mundial, en aras de una comprensión más cabal de su surgimiento y desarrollo en el ámbito de la educación argentina, a la luz de sus supuestos más profundos.

Difundida en América Latina a partir de los años cincuenta, bajo el rótulo de pedagogía científica, la pedagogía pragmática, gestada en Estados Unidos, fue el caldo de cultivo del tecnicismo. Reflejo de una ingeniería social particular y de los esquemas tayloristas de producción, la institución escolar es un espejo del modelo industrial, donde *formación*, es sinónimo de adquisición de destrezas concretas y útiles. En la organización didáctica, cada segundo constituye la variable fundamental de la rentabilidad. A su cargo, el docente se convierte en un verdadero gerente del tiempo. El logro de la máxima eficacia constituye para el planeamiento tecnocrático e instrumental, el criterio que debe adoptar para juzgar lo que resulta adecuado y lo que no. Es el experimentalismo de base positivista el que determina la justificación de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad.

El logro de la satisfacción de las necesidades sociales será el criterio a partir del cual evaluar la técnica pedagógica, por lo que se buscará reproducir el orden social existente a través de la escuela y del *curriculum*, soslayando su profunda implicación política e ideológica.

En pleno auge del asociacionismo, el normalismo argentino se estructuró según los principios racionales y científicos de la época: la meta es organizar científicamente la enseñanza, con preceptos claros y racionales. Los métodos deductivo e inductivo son sus normas esenciales. Los procedimientos analítico y sintético, los medios de desarrollo de las explicaciones. La interrogación y la exposición, la forma de trabajo del docente frente a sus alumnos. Planes y programas detalladísimos, analíticos, son consecuencia directa de esta misma concepción y continuarán vigentes durante el desarrollismo, cuando el tecnicismo se convierta en el discurso técnico-pedagógico oficial.

Llegado este momento y relegados al papel de ejecutores de los proyectos trazados por otros considerados *expertos*, los docentes sabrán descubrir intersticios de autonomía relativa y resistencia en su hacer cotidiano ante el avasallamiento de los *sutiles* mecanismos de dominación evidenciados hasta entonces.

II. Disrupciones e irrupciones: Schwab y el lenguaje²³ de lo práctico

La perspectiva *práctico-crítica*

Paralelamente, entre 1960 y 1970 comienza a producirse una reacción frente a la escuela racional y científica de la teoría curricular, que también hacía eco de las oscilaciones que padecía la sociología más o menos en la misma época. El positivismo predominante utilizaba un modelo científico hipotético-deductivo, y procuraba -siguiendo un modelo relacionado con la filosofía de la ciencia-, encontrar un conocimiento del mundo social totalmente independiente de la percepción de las personas que lo habitaban. La reacción a esta búsqueda provino de los interaccionistas simbólicos, los etnometodólogos y los sociólogos del conocimiento, quienes abogaban por la rehabilitación del hombre, sus percepciones y sus construcciones subjetivas de la realidad. (Goodson, 2003)

Por supuesto, resulta necesario saber interpretar esta reacción contra *la teoría*, ya que se trataba de una respuesta a un tipo de teoría prescriptiva ajustada al contexto económico e ideológico en que se produjo. Sus repercusiones en el terreno curricular no se hicieron esperar.

Hacia 1969, el discurso de *lo práctico* irrumpe de la mano de un trabajo de Joseph J. Schwab: “The practical: a lenguaje for the curriculum”²⁴. Sus opiniones alcanzaron un grado de influencia muy significativo, en un contexto donde aumentaba la protesta contra la dominación tecnológica de los sistemas políticos y sociales. Para dimensionarlo debidamente: “Schwab explicitó el planteamiento de lo práctico ante la teorización y la práctica curriculares contemporáneas en la misma medida en que el trabajo de los teóricos educacionales y los técnicos curriculares tylerianos explicitó el planteamiento técnico.” (Carr y Kemmis, 1988, pp. 35-36)

²³ Se hace alusión a la obra de Schwab.

²⁴ Traducción: “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum.”

Schwab bregaba por una concepción alternativa sobre la naturaleza y la construcción teórica del *curriculum*. Más específicamente, adoptó una visión general sobre lo que ésta última significaba, partiendo del contraste aristotélico²⁵ entre la razón técnica y la razón práctica, y reclamaba una metateoría a partir de la cual fuera posible considerar y evaluar diferentes alterativas. Su fallo irrefutable “el campo del *curriculum* está moribundo”, abriría el camino a un cambio radical en su concepción y tratamiento, centrado, principalmente, en la singularidad de su práctica y en su análisis.

El campo curricular en crisis debía responder a los problemas surgidos de una incuestionada y errónea confianza en teorías oriundas de diferentes campos -como la psicología o la sociología, en cuyo seno también existen otras teorías en competencia, con su particular visión del mundo y aplicaciones- a partir de las cuales se dedujeron injustificadamente objetos y procedimientos concretos para las aulas y las escuelas y se tomaron como base del *curriculum*.

Para su elaboración, el *curriculum* requería, en cambio, de una visión que permitiera adoptar nuevos métodos de abordaje y que posibilite nuevos progresos educativos, que sólo serían posibles si dejara de centrarse en objetivos teóricos –como la

²⁵ Se hace referencia a aquí a la clasificación aristotélica de las disciplinas en *teóricas*, *productivas* o *prácticas*. La finalidad de una disciplina teórica es la búsqueda de la verdad a través de la contemplación. La finalidad de las ciencias productivas estriba en hacer, producir alguna cosa. El tipo de conocimiento adecuado para ellas es lo que Aristóteles llamó *poietiké*, que podría traducirse como *acción en curso*. Los griegos empleaban el término *tejné* para aludir a la disposición del diestro en un oficio, cuyo acto de producción se ve guiado por una imagen-guía o idea, *eidos* orientativa del acto de producción al suministrar un modelo perfecto de la utilidad del producto. Las disciplinas prácticas son aquellas que tratan de la vida ética y política, y su finalidad es la sabiduría y prudencia para la acción. Su forma adecuada de razonamiento es la *praxis*. La *praxis* se distingue de la *poietiké* porque es una acción informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente los conocimientos que la informan. La *tejné* es una disposición que guía y conduce la acción, pero no resulta necesariamente modificada por ella; sus objetivos y su carácter general tienden a permanecer invariables aunque el operario vaya adquiriendo cada vez más habilidad en su oficio. El oficio o el conocimiento técnico no son reflexivos, puesto que nadie cree que su ejercicio contribuya a reconstruir el carácter fundamental del conjunto de las relaciones sociales. La *praxis*, en cambio, sí tiene ese carácter: rehace las condiciones de la acción informada y somete permanentemente a revisión tanto la acción misma como los conocimientos que la informan. En la *praxis*, pensamiento y acción o teoría y práctica guardan una relación dialéctica; se entienden como mutuamente constitutivos en un proceso de interacción por medio del cual se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real. La *praxis* se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, lo que los griegos llamaban *phronesis*. Si en la *praxis* las ideas y la acción se hallan igualmente sometidas al cambio, el único elemento permanente es la *phronesis* (Carr y Kemmis, 1988).

Reid (1981) observa que la relación a establecer no es únicamente con el propio Aristóteles, sino con el *curriculum* escolástico aristotélico que dominó la erudición europea durante los períodos posclásico y medieval y que se desmoronó en una época tan tardía como el siglo XVIII. En el seno de esa tradición, la filosofía social no establecía una distinción fuerte entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor. Las disciplinas humanas se concebían como artes y métodos que deberían guiar la práctica hacia el verdadero bien y felicidad, y puesto que ello es de carácter intrínsecamente moral, la dirección de dichos métodos y artes debía de ser algo que emprendieran agentes morales guiados por las realidades de situaciones concretas. En contraposición con las artes de la práctica, estaban las ciencias, de naturaleza teórica, dirigidas hacia el descubrimiento del conocimiento de la verdad, considerada especulativamente. Pero a finales del Renacimiento, el éxito de la teorización dentro del ámbito de las ciencias naturales, se vio gravemente socavado por la estructura del pensamiento y del método escolástico. Se sugirió que todas las ideas de Aristóteles estaban equivocadas, concediéndose grandes bríos a la extensión de la teorización científica al ámbito de la práctica. Esta fe en el método científico se fortaleció durante el siglo XIX y los estudios humanos se lanzaron bajo su égida.

construcción de taxonomías, por ejemplo- para orientarse hacia otras modalidades que difieran radicalmente de la teoría y sus *ineptitudes*. Schwab describe tres de ellas:

- *El fracaso de su esfera de aplicación*: este aspecto se refiere, desde su punto de vista, a la *simplicidad arrolladora* con que se abordó la problemática curricular. Como se sostenía que los niños aprendían a partir de sus experiencias y nociones propias y que ese bagaje de ideas les permitía discernir y organizar lo que luego aprendían, el objetivo del currículum era determinar las ideas correctas y establecer el orden en que podían ser aprendidas. Sólo se requería presentarlas en el momento adecuado con claridad, asociaciones, organización y aplicación. Así, la aplicación de una teoría de la mente y del conocimiento resolvía aparentemente el problema de qué enseñar, cuándo y dónde. Sin embargo, un currículum basado en una teoría de la personalidad individual que relega a último término a la sociedad, sus exigencias, y su estructura o que las deja de lado enteramente, no puede ser otra cosa que incompleto y doctrinario. Idéntica situación acontece en sentido inverso. Ningún *currículum* podrá formularse tomando en cuenta uno sólo de todos los aspectos que atañen al estudio del hombre, porque en la práctica, al enfocar solamente uno, no sólo se deja de lado a los otros, sino que, además, se resta calidad e integridad al objeto en su totalidad. Por ende, un currículum que se base en uno o unos pocos sub-asuntos de las ciencias sociales, es indefendible. Se necesitan las contribuciones de todas ellas. Schwab propone un enfoque ecléctico como alternativa viable, caracterizado por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas.
- *El vicio de la abstracción*: El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales mientras que un currículum en acción trata efectivamente sobre ellas: actos, maestros y alumnos reales, diferentes de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas curriculares, se requerirán *artes prácticas* que la conduzcan a su aplicación. Artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias, y que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de la realidad que la teoría no considera.

- *La pluralidad radical*: En todas las ciencias sociales y de la conducta han surgido diversas *escuelas* que se distinguen por diferentes principios de investigación y por seleccionar una pequeña fracción del todo que constituye su objeto de estudio. Las teorías que son el resultado de estas investigaciones aparecen esencialmente incompletas. Esto es así en la medida en que, en su mismo ámbito, coexisten teorías rivales que se centran en diferentes aspectos del tema de investigación y lo abordan de distintas maneras. Tampoco puede dejarse de lado la existencia de una perenne invención de principios nuevos que iluminan nuevas facetas del objeto, nuevas relaciones entre ellas, y también nuevas maneras de tratarlas. Pero ni varias teorías ni una sola resultarán suficientes por sí mismas para tratar con la enorme complejidad del ser humano.

Para que la teoría pueda superar sus fracasos y utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del *currículum*, Schwab aboga por el desarrollo de las *artes* que conduzcan a su aplicación: la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica.

La primera etapa de la *modalidad práctica* comienza con el requisito de que las instituciones existentes no sean desmanteladas ni reemplazadas, sino preservadas y alteradas gradualmente. Los cambios deben planificarse para poder articularse con lo que permanece inalterado del modo más coherente posible:

Lo que necesitamos es una pauta totalmente nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y reacciones en el aula; un estudio que no sólo sirva de base para estudios teóricos sobre la naturaleza del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino para comenzar a ver lo que estamos haciendo y cuál es nuestro esfuerzo objetivo; qué cambios se necesitan, qué cambios necesarios pueden lograrse, con qué costo o ahorros y cómo pueden realizarse con el mínimo desgarramiento de la restante estructura educativa. (Schwab, 1969, p.27)

La segunda fase de la modalidad práctica, consiste en identificar y reparar posibles fallos o problemas surgidos en la realidad en lugar de tomar las consideraciones teóricas externas que recomiendan, sin más, la innovación. Requerirá, en más de una oportunidad, el desarrollo de nuevos modelos de investigación. Tiene el mandato de determinar qué efectos puede generar el cambio posible así como qué nuevas fricciones y deficiencias puede provocar involuntariamente.

La tercera fase de la modalidad práctica es la *creación anticipada de alternativas* a partir de la identificación temprana y la formulación eficaz de posibles situaciones problemáticas para pasar, luego, a la *deliberación*.

Puede decirse que la *deliberación* es el *método* de la modalidad práctica, es decir, una decisión sobre cómo actuar en una situación concreta. Es un proceso arduo y complejo que debe considerar los medios y los fines como si se determinaran mutuamente. Como describe Kemmis:

[...] se refiere constantemente a las cuestiones concretas del caso considerado y a los ideales relevantes para su valoración, que sigue activamente las consecuencias de las decisiones y las revisa a la luz de las mismas y que considera cursos alternativos de acción (y sus costos y beneficios), tratando de escoger siempre lo mejor (aunque reconociendo que siempre es el mejor curso de acción, no el único correcto.) (Kemmis, 1993, p.69)

La *modalidad casi práctica* es una extensión de los métodos y propósitos de la modalidad práctica a contextos mayores. Como las decisiones se aplicarían a grupos heterogéneos, no son definitivas, sino que implican considerar posibles variaciones. Por lo tanto, no es posible recurrir a reglas o prescripciones, sino que estas decisiones tienen necesariamente un carácter relativo y no directivo, dado que en la práctica pueden surgir otras consideraciones que lleven a modificar el curso de la acción.

La *modalidad ecléctica* pone en evidencia el carácter fragmentario y parcial de las teorías, pero supera esta debilidad permitiendo la utilización de dos o más de ellas para resolver problemas prácticos conciliando sus aportes, sin tener que esperar a que surja una teoría unificada de la totalidad. Esto permite compensar la fragilidad de la teoría como terreno para la toma de decisiones.

La teoría deliberadora del *curriculum* no es nueva. Como se dijo, tiene sus raíces en Aristóteles e impregna toda la teoría de John Dewey. Aboga por recuperar el sentido de la acción artística en el campo de la educación y por formar docentes capaces de participar en el proceso deliberativo, no obstante el grado de dificultad y complejidad involucrada en el trayecto. Para ello se deben tener como referencia estudios empíricos de las acciones y reacciones que ocurren en las aulas para ponerlas en común. No sólo por el interés en el logro de objetivos sino por el descubrimiento de fallas, fricciones y efectos secundarios que dichas acciones puedan tener y que sirvan para reorientar el proceso de toma de

decisiones. Este es el camino por el que la investigación educativa encontrará la forma de canalizar sus descubrimientos hacia un mejoramiento sostenido de las escuelas. Parece atinado acudir a una exposición más detallada.

Los aportes de la deliberación como método de la práctica

Toda la obra de Schwab es una invitación a la indagación y a la reflexión sobre las decisiones y alternativas inmersas en el pensamiento acerca del significado de la educación en general, la naturaleza de la ciencia y el carácter del pensamiento educativo. Promueve el compromiso con la escolarización como proyecto público y rechaza la simple disensión con respecto a los dogmas imperantes.

La deliberación se fundamenta en la búsqueda de una base para la acción consensuada entre aquellos que participan en el trabajo continuo de las escuelas. A través de ella intenta aportar propiedad a aquellos involucrados más centralmente en la misión y el perfil de cada institución. Entiende que la mejora de lo que busca la escuela debe empezar armándose previamente con la comprensión de cómo alcanzar genuinamente esa mejora por parte de quienes tienen que lograrla y que se beneficiarán de ella de una forma más inmediata y tangible. Sin embargo, no deja de reconocer que en las escuelas intervienen intereses más grandes y comprende que éstos deben ser respetados buscando una forma de relacionarlos con lo local.

Westbury (2002) coincide con ello: es precisamente la gente que trabaja en las escuelas la que mejor puede determinar lo que sucede en ellas y la que tiene que participar en la búsqueda de respuestas colectivas según las características de cada lugar y comunidad. En tal sentido, el autor ofrece un marco para pensar sobre el *currículum* en el que se respeta el trabajo de los profesores y de los diversos agentes institucionales en tanto actores participativos que son, a partir del énfasis puesto en el individuo como persona moralmente responsable.

Por su parte, Reid (1981) enfatiza este carácter moral de la deliberación:

A pesar de los mejores esfuerzos de los expertos técnicos, las cuestiones del currículum siguen siendo cuestiones morales, que es la razón por la que las medidas técnicas tienen frecuentemente como resultado planes inferiores y decisiones deficientes. [...] La discusión sobre cómo planificar el currículum debería ser la discusión de la virtud, antes que la discusión de la técnica. (p. 161)

Siguiendo al autor, la planificación del *currículum* ha estado dominada por teorías que se presentan como administrativas (también llamadas logísticas o sistemáticas), pero que contienen fuertes elementos de pragmatismo. La perspectiva administrativa se esfuerza por ser procedimental y científica. Es decir, en respuesta a cómo se han de definir y alcanzar los fines, propone un conjunto de técnicas universalmente aplicables, mientras que, en respuesta a la cuestión de la naturaleza de los materiales, acontecimientos y comportamientos, ofrece una descripción mecánicamente científica, arropada en términos de sistemas, vínculos entre sistemas, mediciones psicométricas, objetivos de comportamiento, etcétera. En cambio, la perspectiva pragmática (u operativa) utiliza una suerte de enfoque de *caja negra*, ya que no plantea preguntas profundas acerca de la naturaleza de las cosas de las que trata, sino que se concentra en *lo que funciona*. Esto implica basarse en parte de la experiencia ya existente sobre qué hacer y cómo hacerlo, y, en parte, en probar ideas que parezcan prometedoras para ver lo que podría tener éxito y capacidad de ser añadido al acervo experiencial.

A estas teorías se ha criticado su intento de representar los problemas del *currículum* como solubles a través del procedimiento, puesto que se afirma que en cualquier determinación sobre el *currículum* se hallan hondamente imbricadas cuestiones de valores, intereses e ideales y que resultaría fraudulento y equívoco adoptar ante ellas un enfoque técnico con pretensiones de neutralidad. La perspectiva deliberadora ha sido crítica con esta perspectiva dominante al mismo tiempo que se ofrece como un posicionamiento alternativo.

Una teoría de la planificación del *currículum* es una teoría de la acción. A diferencia de una teoría científica, que se interesa por describir cómo y explicar por qué suceden los hechos, su meta principal es mostrar cómo se pueden definir y tratar de alcanzar los fines deseados, pero a través de una propuesta realista. Para que sea realista debe hacer una exposición plausible de los materiales y acontecimientos que son los objetos de la acción, y también del comportamiento de quienes intervienen en ella. Es así como el método de lo práctico que postula la perspectiva deliberadora se plantea como una exposición moral y lógica de cómo se tienen que plantear y resolver los problemas presentados por el *currículum* y como una fuente de ideas acerca de cómo deben dirigirse los procesos de la planificación.

Es preciso rescatar la diferenciación conceptual que realiza Reid entre procedimiento y método, al presentarse la deliberación como *el método de la práctica*. El

procedimiento, dice el autor, se entiende en un contexto de pensamiento axiomático, en que el procedimiento es el punto final de la indagación. Trabajando a partir de los primeros principios, se llega a una formulación que se puede aplicar universalmente cuando se tiene que resolver un problema determinado. La lógica del proceso se entiende en términos de la bondad del procedimiento terminado y de los principios que dieron lugar al mismo, y no en función de la mente del usuario o de la situación material que se ha de afrontar.

El *método*, en cambio, debe entenderse dentro del contexto del pensamiento deliberador, y no empieza a partir de principios sino de problemas. Su esencia es iniciar y mantener un proceso a través del cual queda expuesta la naturaleza de un problema específico y se converge hacia una resolución. El método no constituye un punto final de la indagación, sino que la guía de tal forma, que deja abierto el final. Se basa en habilidades personales que tienen que aprenderse, y no en fórmulas abstractas que se puedan establecer como algoritmos, por lo que su lógica no está completamente cerrada y se reconstruye continuamente a medida que interactúa con su contenido. Su curso sólo se puede cartografiar retrospectivamente y su empleo está sujeto, en todo momento, al juicio de las personas.

Asumir la configuración del *currículum* como una cuestión de procedimiento, es confundir la naturaleza de los problemas que tiene que resolver. La perspectiva deliberadora considera a los problemas del *currículum* como prácticos y morales, y propone para su resolución el método de la práctica. Método y procedimiento son maneras de adaptar los medios a los fines. Pero el método, a diferencia del procedimiento, no necesita tratar a los medios como una secuencia previamente especificable, separados de los fines, ni a éstos como predeterminados e inalterables. El método de la práctica no parte de una declaración pre-especificada del problema que debe abordarse, de modo que la deliberación quede limitada a los medios, sino que su punto de partida está dado por la sensación de que el estado actual de las cosas resulta insatisfactorio y de la creencia que puede lograrse que dichas condiciones sean de otro modo.

La primera fase de la deliberación es, entonces, el descubrimiento del problema por parte del grupo que controla el proceso de indagación, en lugar de los imperativos de los grupos externos y expertos políticos o administrativos que ya han definido el problema previamente. Como es la naturaleza del problema la que dirige el proceso, ninguna información adquiere prioridad al momento de abordar las respuestas a las cuestiones que plantea la indagación. Es el propio proceso deliberador el que asigna autoridad a los hechos y opiniones.

El foco de la *indagación práctica* se desplaza desde la búsqueda del problema y de información, a la búsqueda de soluciones. La indagación práctica exitosa será aquella que cree soluciones durante la deliberación, tomando en cuenta soluciones viejas y nuevas, que tienen que ser examinadas para determinar la importancia que tengan para abordar y resolver el problema que se ha definido. La misma naturaleza de los problemas prácticos, hace que éstos nunca se solucionen de un modo definitivo, por lo cual, el elemento esencial del proceso de indagación está dado por el esfuerzo de establecer las *consecuencias* de las acciones, que, presumiblemente, supondrá la recolección de más datos. La fase final de la indagación es el proceso de *resolución* del problema, lo que significa elegir una acción a seguir luego de la evaluación cuidadosa de todas aquellas acciones posibles.

Si la teoría deliberadora no presenta soluciones preparadas o formas axiomáticas de razonamiento, las buenas acciones tienen que ser descubiertas y los significados de su descubrimiento se encuentran en el comportamiento inventivo de la gente. Se trata de confiar en la gente, en que desarrolle las habilidades que necesita para hacerlo y de que las ejerza con ingenio. Según Reid, para el teórico deliberador esta preocupación por la gente es algo más que limitarse a declarar que los estudios del *curriculum* son una *disciplina humana*, y subraya que para Schwab la fase inicial de la deliberación es el principal medio por el que cada planificador empieza a descubrirse a sí mismo.

La deliberación es un proceso mediante el que los planificadores empiezan a descubrirse a sí mismos (sus valores y proyecciones en las intenciones educativas), así como a sus colegas, para llegar a una colegialidad en su propósito de realizar la tarea a la que se enfrentan. En otras palabras, el descubrimiento, en el contexto de la deliberación, es un proceso moral antes que técnico y su realización fructífera depende de las cualidades de carácter antes que del dominio de la técnica. (Reid, 1994, p.156)

Vista su naturaleza moral, la práctica de la deliberación tiene que enseñarse tanto en términos de virtudes como de vicios, tanto de técnica como de organización. Los medios más eficientes de asegurar que los juicios deliberadores procedan del compromiso virtuoso con el proceso, se encuentran en la existencia de una tradición de deliberación que asegure que los individuos o grupos recientemente incorporados a ella, adquieran los rasgos de carácter que exige (humildad, paciencia, simpatía, capacidad de recursos...), a través de una experiencia ejemplar de resolución de problemas prácticos. Pero todas las tradiciones se tienen que crear y esto exige esfuerzos para fomentar el carácter y el escenario mediante

el examen de otros modelos que puedan tomarse como ejemplo. Es fundamental utilizar los recursos técnicos de que pueda disponerse para crear circunstancias en las que se puedan crear los elementos de dicha tradición.

Contra ciertas objeciones plausibles de realizarse a su exposición, Reid admite que la teoría deliberadora sólo es idealista en el sentido de que se basa en compromisos de valor y en la creencia de que las políticas dirigidas hacia el logro del bien tienen que estar guiadas, a su vez, por visiones de bien, pero no porque dichas visiones sean alcanzadas en último término, sino porque la actividad moralmente válida depende de aquello que pretende alcanzar. No excluye a las personas demostrando que no son *expertas* o diciéndole que la teoría ya ha encontrado las respuestas a sus problemas.

La naturaleza de los problemas del curriculum

¿Y cuál es, entonces, la naturaleza de los problemas del *curriculum*? “Los problemas del curriculum exigen acción. Es la acción y no la explicación la que mejora las condiciones humanas y sociales” (Reid, 1994, p.134). Los problemas del *curriculum* son problemas prácticos²⁶. Puede tratarse de problemas prácticos procedimentales o inciertos. Hay problemas que pueden categorizarse con certidumbre y que se solucionan a través de procedimientos disponibles, apropiados a esa categorización. Responden a la pregunta ¿qué hay que hacer? son llamados *problemas procedimentales o ciertos*.

Pero también hay clases de problemas de tipo muy diferente y que no tienen precedentes, y que, por lo tanto, no tendrán soluciones procedimentales. El problema se puede presentar en un contexto singular, de modo que el conocimiento de ese contexto sea tanto o más importante que conocer algún procedimiento general aplicable a dicho problema. Quizás haya que elegir entre diversos cursos de acción para valorar si alguno será más afectivo que otro, si todos presentan o no desventajas, o cuáles de ellas favorecen

²⁶ Si se trata de problemas teóricos, Reid (1994) explica que el método a utilizar para abordarlos se desprende de la categoría disciplinar en la que se decide situarlo. Percibir al problema como soluble en el encuadre teórico de una disciplina, encierra fortalezas y debilidades. La fortaleza de los métodos disciplinares en la resolución de un problema se encuentra en su potencial para la simplificación de los procedimientos, ya que proporcionan un criterio preciso que sirve para especificar los datos en los que se debe hacer foco ofreciendo, al mismo tiempo, métodos bien establecidos para analizarlos y juzgar la importancia de los resultados obtenidos a partir de esos análisis. Dentro de las debilidades de la indagación teórica, puede decirse que la validez de nuestros resultados depende de lo apropiada que haya sido la categorización a priori del problema a resolver. Otra debilidad es que los paradigmas disciplinares dan cabida a datos de naturaleza general, pero no particular. Por último, el resultado de la indagación es una explicación y las explicaciones no son guías para la acción. En cambio, si el problema puede categorizarse en el ámbito de una disciplina que trabaja con datos generalizados, que no tiene en cuenta circunstancias singulares, que se preocupa por el conocimiento y no por la acción, entonces es correcto concebirlo como un problema teórico.

a unos y generan desventajas en otros. Responden a la pregunta ¿qué tendría que hacerse? Cuántas más condiciones se tengan que aplicar, menos ciertos y procedimentales serán los problemas.

En este ámbito de problemas prácticos inciertos, existe una instancia más contenida en la pregunta “¿qué debería hacerse?” que no sólo muestra al problema como incierto, sino que da cuenta de una responsabilidad moral implícita. Hay problemas prácticos que son inciertos y problemas prácticos que no sólo son inciertos. Los primeros, son clasificados como *prudenciales* porque el método para solucionarlos es el razonamiento prudencial, la parte del razonamiento práctico en el que las razones para actuar se ven limitadas a los deseos, aspiraciones, necesidades y objetivos del agente. Los problemas prácticos que no sólo son inciertos afectan a otras personas y a otros intereses cuya resolución exige razonamiento *moral*.

La misma naturaleza curricular afecta a todos quienes se relacionan con ella: profesores, estudiantes, padres, comunidad, por eso sus problemas se clasifican como morales inciertos.

Cualquier *método* que se proponga para abordar los problemas morales prácticos, tiene que responder a aquellos aspectos que los señalan como claramente diferentes de los problemas que son inciertos, pero prudenciales. Aquellos que son prácticos pero ciertos (procedimentales) y aquellos que son teóricos.

Primero: tiene que ofrecer una forma de moverse desde la sensación actual percibida como insatisfactoria, hasta la definición de problemas específicos prácticos que sus métodos puedan abordar.

Segundo: tiene que poder abordar la singularidad contextual, espacial y temporal que presentan los problemas prácticos e inciertos.

Tercero: tiene que poder sopesar hechos, opiniones, ideales y realidades dentro de un marco de referencia común moralmente aceptable para poder producir propuestas para la acción que afecten a muchas personas e intereses.

Cuarto: tiene que poder justificar provisionalmente una acción cuyos resultados no serán fácilmente predecibles.

Quinto: tiene que tener en cuenta los puntos de vista y los deseos de todos quienes tienen un derecho moral profundo a contribuir al proceso y a los resultados de la planificación.

El método de la deliberación es capaz de abordar estos requerimientos a través de la indagación y del juicio.

Desde el punto de vista de Knitter (1985) el pluralismo crítico y las artes asociadas de la ecléctica son esenciales para la deliberación. El uso pluralista o ecléctico de una teoría, es esencial en la medida en que ésta se ve enriquecida por el examen de situaciones problemáticas vistas desde una variedad de perspectivas diferentes. Las artes eclécticas son aquellas que se necesitan para la práctica de un pluralismo crítico, para abordar los problemas desde una perspectiva *polifocal*.

Lamentablemente, existe una infortunada tendencia a evitar los problemas prácticos inciertos en el afán de reducirlos a procedimentales o de imponer una solución ideológica. Se necesita una actitud de tolerancia a la ambigüedad para mantener abierta la propia mente ante una amplia gama de hechos y perspectivas potencialmente relevantes para la deliberación. Los efectos potencialmente perjudiciales de reducir inapropiadamente problemas prácticos inciertos a problemas procedimentales (que implican dogmatismo, mentalidad cerrada, poseer una visión túnel, posicionarse en una zona de confort) siguen dos direcciones: se corre el riesgo obtener lo que se desea, y paradójicamente se asevera que aquello que se elige como un bien en sí mismo, resultó no ser tan bueno en general. O bien, cuando, en sentido contrario, cerrarse a consideraciones e intereses más amplios tiene consecuencias regresivas para la propia personalidad. Citando a Reid, Knitter (1985) destaca:

Las mentes de las personas cambian mediante el acto del aprecio. Entonces, ven las cosas de formas nuevas y, en consecuencia, cambian sus puntos de vista sobre lo que constituyen los hechos relevantes para emitir juicios. Puesto que el aprecio es educativo, constituye una actividad que merece la pena practicar por derecho propio, aun cuando se ignoren las recomendaciones para la acción. (p.120)

En cambio, cuando la deliberación es genuina, tiene un carácter educativo. Quizás sea esta la mejor señal de que se ha producido una deliberación que ha tenido en cuenta verdaderamente el carácter de un problema práctico incierto.

Retomando las observaciones realizadas al desarrollo de Schwab, Angulo Rasco (1994) señala que aunque aquél critica la estructura epistemológica de las teorías, a las que considera inoperantes como guías para la práctica, no plantea la posibilidad de construirlas desde la práctica misma. En su opinión, las artes prácticas y eclécticas y la deliberación curricular misma, soslayan cualquier análisis crítico de la realidad social y política de la educación y del *curriculum*, dado que son mecanismos de *adaptación* del conocimiento

científico generado en las ciencias conductuales. Por estas dos razones, los conceptos de práctica y de deliberación tal como Schwab los entiende, resultan insuficientes para vertebrar de un modo sólido, coherente y crítico el enfoque práctico que el *curriculum* necesita. Este aspecto cambiará a partir del trabajo de Lawrence Stenhouse.

Stenhouse y el enfoque procesual

Hacia fines de los setenta y durante los años ochenta continúan desarrollándose trabajos que centran el problema de la planificación en el cuestionamiento al *modelo* tecnicista: Mac Donalds Ross (1985), Gimeno Sacristán (1982), Díaz Barriga (1986), Eisner (1985), Stenhouse (1984), cuyos aportes oponen al *modelo producto*, derivado del tecnicismo, el nuevo *modelo procesual* para concebir la enseñanza y su planificación.

Para Stenhouse, por ejemplo, la enseñanza no puede considerarse una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, porque la naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el desarrollo libre de la mente, del individuo y del grupo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

Desde su punto de vista, la programación por objetivos implica una excesiva simplificación del problema del *curriculum*. Aún si los objetivos son *ambiciosos en un modo adecuado*, no ayudan a los profesores a lograrlos y reducen el nivel de aspiración de los mejores de ellos, puesto que definen una norma para el grupo situado en la parte inferior del colectivo al que se enseña. Es claro que su lógica no responde a la situación multivariada de la clase. El mismo grado de especificación de los objetivos disuade a los profesores de ver hasta dónde pueden llegar porque aprisiona a los alumnos dentro de los límites de sus expectativas. Si la función del conocimiento no es determinar la conducta sino liberarla, esta programación no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento, con su epistemología, porque la reduce a rendimientos especificados de antemano que la uniforman al anular la diversidad de acciones que devienen de la comprensión y la creatividad. El enfoque por objetivos trivializa los propósitos de la educación. El conocimiento, que debería ser el fin, se convierte en medio para el desarrollo de destrezas cuando, en realidad, son éstas las que deberían ser el medio para la consecución de aquel. (Stenhouse, 1991)

Para Stenhouse al igual que para Schwab, la enseñanza consiste, sobre todo, en un *arte* a través del cual las ideas educativas adquieren expresión práctica. El discurso de *lo práctico* tiene que ver con la capacidad de aplicar valores éticos a la actividad educativa concreta, lo que difiere notablemente de la sola maestría técnica que puedan poseer los profesores.

Basándose en las ideas de R. S. Peters, Stenhouse elaboró un desarrollo curricular que prescindía del supuesto tecnológico del enfoque por objetivos, al que consideraba *antieducativo*. Según el pensamiento de Peters las metas de la educación no son puntos finales a los que se oriente la enseñanza como medio instrumental, sino indicaciones para especificar los valores que llevar a la práctica en y a través de la enseñanza. Una meta educativa como el *pensamiento crítico* por ejemplo, forma parte de lo que él llamó *principios de procedimiento*, esto es, valores a los que deben ajustarse todos los procesos educativos regidos por ellas. Decir que estas metas son deseables, significa que determinadas técnicas como el aprendizaje rutinario o la memorización, no sólo son incompatibles e ineficaces con el desarrollo del pensamiento crítico, sino que es necesario juzgar si dichos métodos de enseñanza tienen un valor educativo intrínseco y constituyen, por tanto, auténticos procesos educativos. (Carr y Kemmis, 1998)

Para poder desarrollar el modelo procesual, el profesor no puede ser un simple ejecutor de técnicas y rutinas; debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, ámbito en el que desarrolla su práctica. Para Stenhouse -y esto es un axioma de su trabajo- no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, entendido éste como un proceso de investigación en el que los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su actividad y utilizan los resultados de esa reflexión para mejorar su propia enseñanza. Llega incluso más lejos al considerar los medios a través de los cuales este desarrollo sea posible:

El modelo de proceso va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional. Con demasiada frecuencia las actuales condiciones de enseñanza propician que la supervivencia sea una preocupación más urgente que el saber. Y se requiere incrementar la investigación y un mayor desarrollo para forjar procedimientos de enseñanza que incluyan técnicas de supervivencia compatibles con el desarrollo personal e intelectual, tanto de los alumnos como de los profesores. (Stenhouse, 1991, p.141)

A diferencia del discurso técnico, que indica el modo más adecuado de actuar para alcanzar un fin correcto, el discurso práctico se refiere a la forma más adecuada de actuar para llevar a la práctica valores y objetivos éticos. El discurso práctico es necesario cuando los profesores se enfrentan a una situación problemática determinada que supone la aplicación de determinados valores educativos. Desempeño para el cual deberían estar capacitados.

Mientras que la perspectiva técnica contempla la enseñanza y el aprendizaje como elementos de un sistema que, al menos en principio, puede controlarse como medio para la consecución de una determinada finalidad, el enfoque práctico aduce que el mundo social es, en suma, demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización. [...] bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas medios/fines en que estos quedan totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permitan alcanzarlos. Los que asumen la perspectiva de lo práctico, creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico (Carr y Kemiss, 1988, p.53).

Stenhouse articuló una lógica alternativa de racionalidad práctica que ya estaba implícita en las prácticas de los profesionales innovadores. Sus premisas como el respeto por el carácter ético y no instrumental de la enseñanza y del aprendizaje se hicieron carne en el “Humanities Curriculum Project” (1967-1972), uno de los movimientos de desarrollo curricular más controvertidos e influyentes del Reino Unido.

Este proyecto se basó en el modelo curricular de proceso en contraposición al modelo curricular por objetivos. Gran parte del *curriculum* de humanidades de esta época estaba conformado por contenidos relacionados con situaciones humanas socialmente controvertidas -guerra y sociedad, la familia, relaciones entre los sexos, educación y pobreza, las personas y el trabajo, la vida en las ciudades, la ley y el orden-, para cuyo tratamiento los profesores carecían de criterios públicos que pudiesen respaldar sus puntos de vista y posibles intervenciones. Ideas esencialmente incoherentes con un modelo curricular basado en resultados de aprendizaje.

Desarrollar la comprensión de la naturaleza y la estructura de algunas cuestiones valorativas de interés general para los seres humanos era el objetivo general del proyecto. A partir de él, Stenhouse derivó un conjunto de principios de procedimiento *lógicamente*

coherentes con él. Para llevarlos a la práctica se requería que los profesores estuvieran debidamente capacitados.

- 1- Los temas controvertidos serán tratados en clase con los estudiantes.
- 2- El profesor aceptará la necesidad de someterse al criterio de neutralidad en las áreas controvertidas. Aceptará, por tanto, como parte de su responsabilidad, no promover sus opiniones personales.
- 3- El debate, más que la instrucción, presidirá el estudio de las cuestiones comprometidas.
- 4- El debate, más que el consenso, protegerá la divergencia de criterios entre los participantes.

El profesor, en su calidad de “moderador” del debate, tendrá la responsabilidad de la calidad y el nivel de los conocimientos aprendidos por los estudiantes. (Blanco, 1994)

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es una cualidad del pensamiento que se construye paulatinamente a través del aprendizaje. Las ideas y conceptos principales de cualquier disciplina del conocimiento son problemáticos en sí mismos y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetos inertes que deban ser dominados. Por ello resulta imposible describir los resultados del aprendizaje por sí solos con independencia de los procesos necesarios para conseguirlos. Los resultados del aprendizaje no son normalizables ni estados finales prefijados.

Los principios de procedimiento docentes derivados de la comprensión, fundamento y objetivo principal del modelo curricular de proceso, son los siguientes:

1. La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad de procedimiento, y
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista. (Elliot, 1997)

Al ser el conocimiento comprensión del mundo y de la vida y no una suma de conductas, el modelo de planificación educativa derivado del modelo de proceso se aparta

completamente de las planificaciones derivadas del modelo tecnológico. No sólo por la forma en que son tratados los objetivos, sino por la necesidad de pensar cuidadosamente en todos los demás componentes curriculares. Los contenidos deben generar nuevos intereses y las actividades (debates, dilemas, etc.) que se planteen, deben ser lo suficientemente significativas y promover la investigación, el análisis, la reflexión, y la autonomía en los estudiantes.

El profesor se compromete activamente en el proceso educativo. Se plantea cuestiones relativas al valor y a la calidad de actividades y materiales (audiovisuales, informáticos, lúdicos, propuestos por los alumnos, etc. no únicamente librecos) que utiliza en su intervención. No es un mero consumidor o predicador editorial *aplicador* de teoría no revisada ni cuestionada. Consecuentemente, la evaluación no se entiende como un medio para medir rendimientos, estandarizar y comparar, sino que se convierte en una herramienta valiosa que permita revisar el proceso educativo de los estudiantes y las propias intervenciones docentes en vistas a ser mejorados. La consideración de todos estos elementos es lo que hace que el profesor revise constantemente su propia práctica.

El “Humanities Curriculum Project” con sus principios de procedimiento sienta un precedente para afirmar que sin duda existen otros modos, otras alternativas válidas de concebir la racionalidad de la práctica para poder pensar y trabajar en coherencia con ciertas intenciones educativas.

En la misma línea, “Man: A Course of Study” (MACOS) fue un proyecto curricular dirigido por Jerome Bruner. Surgió como una respuesta de la sociedad norteamericana a la necesidad de transformar los cimientos de la educación, en especial ante el impacto psicológico causado por el Sputnik, el cual fue visto por la administración estadounidense, como un el evento que significó la superioridad de la formación soviética. MACOS contó con un amplio apoyo económico de un gran sector privado de Estados Unidos, desarrollándose entre 1963 y 1968 y contando con el respaldo de importantes figuras científicas y artísticas. Luego, sería adoptado por países como el Reino Unido, Australia, Canadá, Suecia y Holanda, entre otros. Se orientó a alumnos de primaria y secundaria, también en el campo de las ciencias sociales.

Al igual que en el Humanities Currículum Project, las ideas y potencialidades de MACOS no quedaron encerradas en un listado de objetivos conductuales, ya que se sustentaba en un conocimiento de tipo especulativo de acuerdo con el cual los resultados a obtener por parte de los estudiantes no podían ser predichos. Se trataba de un currículum en espiral donde las ideas se van introduciendo y reconsiderando constantemente. Giró en

torno a tres cuestiones: ¿Qué es propiamente humano en las personas? ¿Cómo emprendieron este camino? ¿Cómo puede llegar a acrecentarse su humanidad? (Malagón Plata, 2007)

Cuestiones fundamentales sobre la naturaleza humana comenzaron a abordarse trazando un paralelismo con las especies animales. Las unidades didácticas se organizaron en torno a ellas. A modo de ejemplo, una de dichas unidades es *Los mandriles*. Las investigaciones realizadas en torno a esta especie, ponen de relieve, más allá de su cercanía al ser humano, el rol de dominación en una estructura de grupo y el comportamiento individual de los miembros de las manadas. También la crianza de cachorros, la obtención de alimentos, la supervivencia frente a los predadores, la comunicación entre los integrantes de la manada. En todo momento, estas dimensiones se van contrastando con los comportamientos sociales de los seres humanos. De este modo, la conducta de los mandriles deberá suscitar el planteamiento de interrogantes acerca de la función de la dominación, de la agresividad, el compartir y la reciprocidad, el intercambio, y las diversas modalidades de relación interpersonal.

Los materiales curriculares fueron creados en torno a películas y documentales etnográficos e investigaciones de campo. Sin embargo, la clave del éxito de este proyecto es el profesorado. Éste debe recurrir a los mismos métodos de descubrimiento e investigación que se propone a los estudiantes, dejando de lado la instrucción y cualquier otro posicionamiento de corte autoritario que pueda implicarlos como seleccionadores y suministradores de información al alumnado. Deben adquirir nuevas destrezas propias del papel de guías y tutores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al consistir en una propuesta abierta y flexible, los profesores tienen entre sus deberes incrementar con nuevos materiales el proyecto y desarrollar innovaciones metodológicas siempre dentro del marco de la filosofía que sustenta el programa.

Es importante conocer que previamente a la presentación de MACOS se realizaron numerosos seminarios y congresos para su debate, para reflexionar en torno a las características que debía poseer. Se recopiló material con cuya funcionalidad se iba experimentando, y se rechazaba o rehacía según sus resultados. Se investigó cuál era la mejor manera de implementarlo en las aulas, el papel de los docentes, qué características debían tener las actividades de los alumnos y las evaluaciones, entre los aspectos más importantes.

Según Torres Santomé (2006), la elaboración de un proyecto tan minucioso, es lo que explica un presupuesto económico tan elevado.

Schön y los profesionales reflexivos

Fue Carr (1998) quien observó algunas cuestiones que no fueron consideradas dentro del marco teórico desarrollado por Stenhouse. Por ejemplo, la necesidad de explicar y evaluar sistemáticamente las premisas epistemológicas comprendidas en su concepto de *profesionalidad* docente. Concretamente, un análisis detallado del carácter del saber profesional que informa el arte del profesor. Será Donald Schön quien dé una respuesta a este planteo delineando a partir de sus obras “The reflective practitioner, How professionals think in action”²⁷ y “Educating the reflexive Practitioner”²⁸ el perfil de los llamados profesionales reflexivos.

Habiéndose doctorado en Harvard con una tesis sobre John Dewey y resignificando su axioma de *aprender haciendo*, los interrogantes de las investigaciones de Schön giran en torno a la praxis de los profesionales. Cuáles son los procesos cognitivos que guían la tarea de los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas, mientras están ejerciendo su profesión.

Schön define a la práctica profesional como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, además de las tradiciones de una profesión, un tronco común de conocimiento profesional explícito, organizado sistemáticamente y también ciertas convenciones de acción: medios, lenguajes e instrumentos distintivos funcionando en el marco de instituciones determinadas. Admite: “si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece” (Schön, 1992, p.25). La epistemología dominante de la práctica a la que se refiere, no es otra que la racionalidad técnica.

La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Desde esta perspectiva, el práctico competente es aquel que se preocupa por problemas instrumentales. Su competencia se medirá por el grado de eficacia para encontrar aquellos medios o acciones que garanticen el logro de determinados objetivos. Para resolver los problemas que se le puedan presentar en la práctica, este profesional aplica teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferentemente, científica. Su pensamiento está gobernado por la aplicación de reglas y principios teóricos que detallan las condiciones causales que facilitan al máximo la obtención de los estados buscados. En

²⁷ Traducción: “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.”

²⁸ Traducción: “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.”

este entorno se presupone la generalizabilidad de las situaciones problemáticas y de sus soluciones. No queda prácticamente sitio para el *arte profesional*.

Arte profesional es un término que define los tipos de competencia que los prácticos muestran en algunas situaciones de la práctica que son singulares, inciertas, conflictivas. No todos los prácticos actúan siguiendo los parámetros descritos de la racionalidad técnica. En ocasiones, lo hacen casi espontáneamente, sin pensar de antemano la acción a realizar. Esto hace pensar que se basan en una comprensión intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y modos de solucionarlo. Como si el conocimiento se incorporara a la acción como por inercia, sin poder describir cómo. Para definir esta situación, Schön tomó de Raimond M. Hainer y de Michael Polanyi el concepto de *conocimiento tácito*.

Conocimiento en la acción designa al tipo de *conocimiento tácito* que se despliega en las acciones inteligentes, sean estas observables o privadas. Algunas veces es posible mediante la observación y reflexión sobre ellas, describir el conocimiento tácito allí implícito. Estas descripciones son construcciones independientes del lenguaje -secuencias de operaciones y procedimientos, reglas, valores y supuestos, teorías, etc.- que se utilice para hacerlas. Con ellas se intenta poner de forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Son conjeturas que requieren ser probadas ante la observación de sus originales, que al menos en parte, van a ser distorsionados, ya que el conocimiento en la acción es dinámico y los hechos, procedimientos, reglas y teorías son estáticos. Ese ajuste y anticipación automáticos, esas detecciones y correcciones de errores lleva a denominar *inteligente* a una actividad. La actividad de conocer, da cuenta de la cualidad dinámica del conocer en la acción, que, al describirla, se convierte en conocimiento en la acción. (Schön, 1992)

Schön divide el *conocimiento en la acción* en dos categorías: *reflexión sobre la acción* y *reflexión en la acción*. Reflexionar *sobre* la acción se refiere a la capacidad de pensar sobre lo que se ha hecho, una vez que se alcanzó un resultado, quizás, inesperado. Qué conocimiento en acción pudo haber contribuido a ese resultado. Reflexionar *en* la acción ocurre cuando es posible pensar sobre lo que se está haciendo en el momento en que la acción está ocurriendo. Lo cual permite, en caso de ser necesario, reorganizar la acción presente sin llegar a interrumpirla. Su duración temporal depende del tipo de tarea que se esté desarrollado.

El proceso de reflexión en la acción puede ocurrir sin que el profesional pueda ser capaz de decir lo que está haciendo, igual que el conocimiento en la acción. Pero la

reflexión sobre la reflexión, en la acción pasada, puede modelar indirectamente nuestra acción futura. Como afirma Elliot (1997), ambos procesos presuponen que los contextos de acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que puedan surgir a partir de ellos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos. Esto presupone la oposición a la racionalidad técnica.

La racionalidad técnica descansa en una concepción *objetivista* de la relación del práctico competente con la realidad que conoce. El conocimiento profesional descansa sobre una base de hechos. En cambio, en la reflexión desde la acción, subyace una concepción constructivista de la realidad y del conocimiento. Un profesional práctico construye las situaciones de su práctica no sólo en el ejercicio del arte profesional, sino también en todos los modos restantes de competencia profesional.

El conocimiento en la acción trae a la realidad, muchas veces, respuestas de tipo espontáneo y rutinario. A veces produce una sorpresa, resultados inesperados que pueden ser agradables o desagradables cuando la acción que se desarrolla se aleja de los patrones habituales. Esta sorpresa lleva a reflexionar dentro de la acción presente, reflexión que, en alguna medida, es consciente aunque no se produzca por medio de palabras. Tiene una función crítica porque pone en cuestión toda la estructura de suposición del pensamiento en acción. Esto hace que pueda lograrse una mayor comprensión del fenómeno, que se pueda re-formular un problema o re-estructurar estrategias de acción. La reflexión da lugar a la experimentación *in situ* porque se prueban nuevas acciones con el objetivo de verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar aquellos pasos que se hayan seguido en la consecución de un resultado satisfactorio. Experiencias posibles que remiten claramente a aquellas presentes en el proceso deliberativo antes descrito.

Este tipo de conocimiento y de práctica, a la luz del positivismo, resulta incomprensible. La pregunta por el *cómo* debería actuar el profesional, se reduce a una cuestión netamente instrumental sobre los medios más adecuados para lograr los fines que se persiguen, pudiendo convertirse en una cuestión científica al aplicar una teoría científica para seleccionar y disponer de los medios más adecuados para dichos fines. (Schön, 1998)

El modelo de práctica profesional de conocimiento en la acción, plantea una alternativa respecto de las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional que ocupó a Stenhouse. El conocimiento en acción práctico del profesional es de carácter ético más que técnico, o sea, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de como conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción.

Las situaciones prácticas son potencialmente inestables, por lo que el conocimiento en acción, aunque ayuda al profesional, nunca puede proporcionar una guía infalible para las conductas futuras. Éste debe mantenerse abierto a la necesidad de replantearse su camino y reflexionar sobre la adecuación de éste a las situaciones que se le van presentando.

Interesa considerar, como expuso Elliot (1997), que cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo que han aprendido, mayor será la contribución que realicen al bagaje común de conocimientos que poseen. Y cuánto más se desarrolle este caudal de conocimientos comunes, más y mejores respuestas contribuirá a dar a aquellas situaciones problemáticas que puedan acontecer en contextos cada vez más cambiantes a través de la actuación de los profesionales, cuya capacidad de diagnóstico y respuesta también se verá incrementada y enriquecida.

La responsabilidad de desarrollar conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los teóricos y a los investigadores especializados. En el desarrollo del conocimiento profesional docente a través de la reflexión en la acción, los medios y los fines no pueden tratarse por separado. Toda teoría práctica de la enseñanza presupone la existencia de una teoría educativa, una teoría normativa, valorativa, que juzgue la coherencia entre la ética y la práctica.

El trabajo de Stenhouse en el Reino Unido sobre el modelo curricular de proceso a raíz del cual se gesta el movimiento de los profesores como investigadores, y el desarrollo de Schön en Estados Unidos sobre los procesos de reflexión en y sobre la acción, se concretarán en la perspectiva de la *investigación-acción*, -concepto acuñado por Kurt Lewin en los años cuarenta y retomado en los setenta por Elliott, Stenhouse, Carr y Kemmis entre otros-, en el seno de la cual se superará la dualidad existente entre la investigación educativa y la práctica docente intuitiva.

Enfoques de fines de siglo XX

Hacia fines de la década del ochenta y principios de los noventa, las perspectivas teóricas que abordan el problema de la planificación, continúan realizando fuertes cuestionamientos al tecnicismo y comienzan a tomar fuerza los desarrollos teóricos de Gimeno Sacristán (2007), Torres Santomé (2006), Cesar Coll (195) y Shirley Grundy (1991, 1998) entre otros, quien admite:

La conciencia técnica se ha convertido en la ideología dominante de nuestra época. La tentación de justificar el trabajo educativo mediante la aplicación de criterios relacionados con la producción económica es muy fuerte. Las burocracias interpretan inevitablemente las exigencias de excelencia en la educación en el sentido de unos resultados cuantificables de los procesos de enseñanza y de unos productos de gran calidad del sistema escolar. Los educadores perciben claramente esta presión. Es una presión que parece valorar más el producto de la enseñanza que el proceso de aprendizaje, haciendo más hincapié en la técnica que en la creatividad y sustituyendo la interacción por la receptividad. (Grundy, 1998, p.70)

Pese a todo, la elaboración de los objetivos, parecería continuar siendo la principal - cuando no la única- fuente de legitimidad y racionalidad de la enseñanza. En este sentido, Blanco (1994) cita a dos renombrados pedagogos a los que considera defensores de los objetivos “con un cierto tono intimidatorio” (Blanco, 1994, pp. 221-222). Miguel Ángel Zabalza (1991), por ejemplo, para quien la enseñanza sin especificación de objetivos sería una “actuación asistemática, sin norte o pérdidas en la provisionalidad” y Jaume Sarramona (1987), quien indica sin sutilezas que “tras la crítica radical (al modelo de objetivos) puede esconderse el deseo de hacer prevalecer la dimensión improvisadora o rutinaria, tan generalizada en la educación escolar, aunque ello se revista de valoraciones ‘artísticas’ para la función docente.” Pero la autora, tomando como referencia a Gimeno Sacristán (1988), aclara:

que nuestras acciones sean racionales indicaría no sólo que sabemos qué deseamos y en qué dirección vamos, sino que tenemos razones, argumentos, para justificar aquello que hacemos. Hay una gran diferencia entre definir un objetivo y establecer una dirección porque “los resultados no están predeterminados en las direcciones que se establecen y parece que es bueno que así sea” (Gimeno, 1988, p. 142). Esto es lo que caracterizaría, por ejemplo, a los objetivos ‘expresivos’ que planteara Elliot Eisner, aquellos que hacen referencia a la búsqueda de respuestas, originales y creativas en los estudiantes y que, por lo tanto, ni pueden ni deben pre-especificarse.

Si en vez de referirse a los logros a alcanzar, los objetivos marcan una dirección a seguir, la acción pedagógica podría convertirse en una búsqueda, en un proceso en el que se van logrando resultados distintos y múltiples, cuya unidad y coherencia viene dada por el proyecto al que se dirigen. [...] “El sentido unitario de ese proceso sólo puede partir de objetivos generales; se desarrolla mediante un tanteo, haciendo de la educación un proceso de investigación, y el sentido de ese fin, que se enuncia al principio como un mero bosquejo o dirección, y encontrando razón de ser en el

desarrollo de la propia acción. Si el fin es el resultado previsto, entonces, como dice Dewey, la acción es puro instrumento, sin valor en sí misma. Por el contrario, es la guía hacia algo que se vislumbra al final pero que nunca se alcanza, no pierde su potencialidad orientadora.” (Gimeno, 1982, pp. 142-143). Pero, entonces, ya no estaríamos hablando de objetivos sino de fines o metas. (Blanco, 1994, pp. 222-223)

César Coll es otra figura que participó activamente en la reforma educativa de su país (LOGSE²⁹) en 1990. En “Los contenidos en la Reforma” (1994) y en “Psicología y Currículum” (1995) describe la reestructuración curricular acontecida en España, reforma adoptada y adaptada posteriormente a la realidad Argentina tras sancionarse y promulgarse la Ley Federal de Educación N° 24.195, cuya implementación, como se sabe, desbordó ríos de tinta desde aquel tiempo a esta parte.

La Reforma española se basó en una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como una crítica a la concepción transmisiva y acumulativa de la educación “tradicional”. En razón de ello propuso reivindicar los contenidos como fuentes de construcción de significado y atribución de sentido y como posibilitadores de aprendizajes significativos. Instó, a su vez, a re-situar al docente, reducido a transmisor y depositario de contenidos por la corriente *tradicional* y a simple guía o facilitador de la actividad descubridora y creativa del alumno por parte de la corriente *progresista*.

Los contenidos designan, según su punto de vista, un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación se considera esencial para el desarrollo y socialización de los alumnos. Los clasifica en contenidos conceptuales (hechos y conceptos) procedimentales (destrezas, técnicas, estrategias, etc.) y actitudinales (actitudes, valores, y normas). La enseñanza y el aprendizaje de estos tres tipos de contenidos específicos no constituyen un fin en sí mismos, sino un medio para favorecer y promover el desarrollo personal de los alumnos.

Esta clasificación de contenidos se mantiene vigente en numerosas planificaciones docentes, especialmente de nivel inicial y primario y ha llegado a implementarse en la especificación de objetivos. Habitualmente se observan planes de clase con subdivisiones de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y, aunque no sea inválida, es una tendencia que busca ser descartada, fundamentada epistemológicamente por la fragmentación del conocimiento que involucra.

²⁹ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo español, sancionada el 3 de octubre de 1990. Sustituyó a la Ley General de Educación de 1970 y fue derogada por la Ley Orgánica de Educación en 2006.

Con la intención de evitar el exhaustivo debate en torno a qué es el *currículum*, Coll se limita a precisar qué entiende por dicho término admitiendo la coexistencia de distintas concepciones posibles. Básicamente, desde su punto de vista, la razón de ser de un *currículum* es explicitar un proyecto que presida las actividades escolares organizadas con el objetivo de proporcionar ciertos conocimientos y aspectos de crecimiento personal válidos para la cultura de un grupo humano determinado. Estas actividades no podrían producirse a menos que sigan un plan de acción guiado por ciertas finalidades, que a su vez, son el resultado de una toma de decisiones debidamente fundamentadas y que deben velar por la coherencia del proyecto en su conjunto.

En tanto proyecto, el *currículum* es una guía, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor, por lo cual, no puede limitarse a cumplir una serie de principios que estén totalmente alejados de lo que se vive en las aulas; debe tener en cuenta las condiciones reales en las que se llevará a cabo. Será eficaz si consigue evitar que se produzca un hiato entre ambos extremos. En este cometido, los profesores tienen un protagonismo insustituible: ningún proyecto curricular puede suplantar su iniciativa y responsabilidad convirtiéndolos en meros ejecutores.

A diferencia de Stenhouse, por ejemplo, para quien el *currículum* incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que sucede efectivamente en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo, Coll distingue entre Proyecto o Diseño Curricular y Desarrollo o Aplicación Curricular:

Es obvio que hay dos aspectos relacionados con el currículum, el Proyecto o Diseño Curricular y su aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside [...] en que, definido de esta manera, amplia, el currículum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad. Por otra parte, resulta difícil admitir también que el análisis empírico de lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum... ¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera, inciden sobre la realidad escolar! [...] con el fin de subrayar el carácter de proyecto del currículum, mantendremos la diferencia entre Proyecto o Diseño Curricular y Diseño y Desarrollo o Aplicación del Currículum como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más. (Coll, 1995, p.32)

En este Proyecto o Diseño Curricular, Coll distingue tres niveles de concreción que determinan, a su vez, tres niveles de planificación. El primer nivel de concreción se refiere al *currículum* nacional o jurisdiccional que sostiene el sistema educativo de un país. El segundo nivel corresponde al Proyecto Curricular Institucional, traducido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el tercer nivel está conformado por el Proyecto Curricular Áulico, comprendido por las planificaciones o proyectos que realizan los docentes para concretar los niveles anteriores.

Salinas (1994) cuestiona particularmente estos modelos de desarrollo curricular - entre los que también se cuenta el modelo por objetivos- en tanto plantean la misma lógica para cada uno de estos niveles sin que haya, desde su punto de vista, una justa discriminación de las especificidades propias de cada nivel. Esto quiere decir que el mismo esquema de objetivos, contenidos, métodos y evaluación se aplica, sin más, al diseño curricular oficial, al *currículum* de una institución o a la planificación que realiza el profesor, cuya función también queda claramente establecida:

Así, por ejemplo, de los grandes fines y metas del sistema educativo, se desprenderían los objetivos generales de etapa, de éstos, los objetivos específicos de nivel o grado, y de éstos, los objetivos operativos para un curso o trimestre... Cuando esta lógica se convierte en institucional lo que se le pide al profesor o profesora no es el debate o análisis sobre el *currículum* oficial, sobre el proyecto de cultura o escuela, ni siquiera su adaptación, sino su concreción en programación de aula, en forma de unidad didáctica, lecciones, tópicos o temas. (Salinas, 1994, p. 147)

Gimeno Sacristán posiciona su análisis curricular en una perspectiva multidimensional. Advierte que la equivocidad del término *currículum*, surge a raíz de los múltiples y diversos enfoques paradigmáticos a los que obedece, al tiempo que se utiliza para designar a las distintas instancias o fases de su desarrollo. Para él, “la enseñanza en general y el propio *currículum* se entienden como un proceso de construcción social en la práctica” (Gimeno, 2007, p.198). En tanto construcción, el *currículum* reclama un tipo de intervención activa y discutida explícitamente por todos los agentes que intervienen en su configuración como medio para sortear la mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas a la que suele reducirse, idea ya desarrollada por los *teóricos de la deliberación*.

Desvelar las relaciones y los espacios de autonomía que se establecen en un sistema curricular, es imprescindible para entender la realidad y poder establecer un marco de

política curricular diferente en una escuela. Un marco que, sin dudas, será diferente al de los orígenes de esta escuela y al de cada período histórico concreto que atraviere. De aquí la necesidad de clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro de él y sus determinantes políticos.

Toda ordenación curricular forma parte de la intervención del Estado en la vida social. Según las diferentes épocas y modelos políticos, pueden encontrarse diferentes grados y modalidades de esta intervención, que, naturalmente, tiene consecuencias sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto.

La política curricular es un aspecto de la política educativa que actúa como un condicionante de la realidad práctica de la educación en tanto establece una forma de seleccionar, ordenar y cambiar el *curriculum*. Por ejemplo, determina ciertos mínimos de contenidos y de orientaciones que inciden en la cotidianeidad áulica. Marca también diversos aspectos y márgenes de actuación que tienen los agentes que intervienen en ella, clarificando el grado de poder y autonomía de cada uno. Todo ello genera una dinámica de consecuencias diversas.

En toda práctica curricular se entrecruzan diversos subsistemas. Desentrañar este proceso de construcción curricular posibilita entender y detectar los puntos neurálgicos que afectan esa transformación procesual. Es el imperativo para poder incidir decisivamente sobre la práctica. Tras ese propósito, Gimeno distingue seis momentos o fases de desarrollo curricular, las cuales, si bien poseen una relativa autonomía en su configuración, mantienen relaciones e influencias mutuas: el *curriculum* prescripto; el *curriculum* presentado a los profesores; el *curriculum* moldeado por los profesores; el *curriculum* en acción; el *curriculum* realizado y el *curriculum* evaluado. De ellos, *el curriculum moldeado por los profesores* es el que se identifica con el nivel de la planificación docente.

Gimeno toma de Grundy (1987) la afirmación de que si el *curriculum* es una práctica, todos los agentes que participan en ella son sujetos activos. Los profesores, sujetos activos de primer orden, moldean el *curriculum* a través de su práctica. Al mismo tiempo, el *curriculum* también moldea a los profesores marcándoles las fronteras de su misma práctica, por lo que puede hablarse entonces de una influencia recíproca.

El profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales

terminadas, rutinizadas, y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores, como tampoco se adjudica rigurosamente a otros profesionales cuya actividad puede parecer que cae más en ese esquema: un médico, un arquitecto, etc. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas. Pero tampoco se trata de una estricta profesión de diseño [...] (Gimeno, 2007, p. 201)

Grundy (1991) alega que no se puede hablar de *curriculum* como si se tratara de una *idea* (eidos). *Curriculum* no es un concepto abstracto que antecede a la existencia humana, sino que es una construcción cultural. “Un curriculum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991, p.19). La autora se basa en la teoría de los tres intereses humanos fundamentales constitutivos del conocimiento de Habermas: el interés técnico, el interés práctico y el interés el emancipador. Importa especialmente este último para comprender cabalmente las características del *curriculum* como praxis, categoría que incorpora del pensamiento de Freire.

El interés emancipador alude a un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. El interés emancipador es generador de teorías críticas, que son teorías de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad. Es un interés que se preocupa de la *potenciación*, de la capacitación del individuo y los grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

Si ha de darse la verdadera emancipación, es importante que el sujeto se libere de *falsas consciencias*. Si un curriculum es emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia experiencia cuando las proposiciones representen perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariables de existencia. En el nivel de la práctica, el curriculum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un curriculum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. (Grundy, 1991, p.39)

Acción y reflexión son dos notas constitutivas de la praxis. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo social y cultural. Por ello el mundo de la praxis es un mundo construido, no es el mundo natural. Aplicar este principio a la teoría del *curriculum*, implica reconocer que el saber es una construcción social. Por ende, en la praxis curricular está implícita, necesariamente, la crítica de todo saber.

De aquí se deriva que la praxis supone también un proceso de construcción del significado que reconoce a este último como construcción social. Ello hace que todo el proceso del *curriculum* sea inevitablemente político, porque la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos. Cuando estudiantes y profesores desafían a quienes tienen el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de ser transmitidos, están afirmando su derecho a determinar el significado por su cuenta. De aquí que el proceso de construcción del *curriculum*, en cuanto operación de otorgar significado, se convierte en un acto político.

Construir un *curriculum* que promueva la praxis, más que la producción o la práctica en el sentido aristotélico, supone reconocer a la enseñanza y al aprendizaje como una relación dialógica entre docente y alumno. No consistirá en un conjunto de planes a implementar sin más, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.

Si la praxis está informada por un interés emancipador, la cuestión que se plantea constantemente es si las prácticas actúan o no a favor de la emancipación de los participantes a través de los procesos de aprendizaje. Por ello, para Grundy, la reflexividad en la enseñanza es fundamental para el desarrollo de la conciencia crítica y la comprensión de las experiencias docentes y realza la idea del profesor como aprendiz a través de la práctica activa de pasar de la teoría a elaborar nueva teoría a través de la práctica. Para ello es crucial abandonar la idea de enseñanza como experiencia *sólo de ida*.

El abandono progresivo del rol del profesor como un mero ejecutor y considerado, en cambio, como un profesional reflexivo (Schön, 1992) capaz de volver sobre su accionar, esbozaron también un nuevo modo de entender a la planificación como un proceso reflexivo de toma de decisiones, como instrumento mediador entre la teoría y la práctica.

La influencia de Schwab, Stenhouse, Schön, por citar a los más significativos, inaugura un lenguaje docente muy distinto porque elimina la imagen de los maestros y profesores como técnicos expertos y los muestra, en cambio, como profesionales del arte de traducir unos valores educativos abstractos en la actividad concreta. Es un lenguaje que

comienza a borrar la frontera entre el *saber profesional* y la *actividad profesional*. El saber profesional no aparece ya como un cuerpo de saber teórico, independiente de los valores y elaborado fuera del ámbito escolar, sino como un cuerpo de saber impregnado de valor e implícitamente aceptado, utilizado por los maestros para dar sentido a su actividad. Los maestros reflexionan críticamente sobre su propio saber y no aplicando un saber teórico elaborado por expertos académicos. Así ya no es posible disociar el saber profesional del perfeccionamiento de la actividad profesional porque se constituyen mutuamente (Carr, 1998).

Sin embargo, una crítica a estas posturas está dada porque si bien revalorizan el papel del docente como un profesional creativo y comprometido, no toman en cuenta la realidad de los múltiples condicionamientos laborales e institucionales que debe enfrentar, y que limitan en mayor o menor medida su grado de libertad y autonomía.

Los aportes de la Sociología del Curriculum

En Argentina no se puede desconocer el impacto que tuvo la obra de la mexicana Alicia de Alba (1995) quien propone analizar el *curriculum* como un entretrejo de problemas provenientes de la sociedad, concibiendo a ésta última como un conjunto de antagonismos. El *curriculum* mismo se entiende como un campo de contacto e intercambio cultural, como una confrontación en la cual distintos sectores y grupos con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un *curriculum*. Según sea la relación de fuerza entre dichos grupos y sectores, primarán mecanismos de negociación o de imposición. “El curriculum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y se desarrolla el poder” (de Alba, 1995, p. 66). Las luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores que determinan un *curriculum* en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante, los denomina “procesos de determinación curricular”.

El protagonismo de dichos procesos lo tienen los “sujetos sociales del curriculum”, es decir, grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.

Los “sujetos de la determinación curricular” son aquellos interesados en determinar los rasgos esenciales de un *curriculum* particular. Entre ellos pueden mencionarse las

empresas, sectores profesionales, populares, la Iglesia, los partidos políticos, que sin tener presencia directa en el ámbito escolar, poseen un interés específico en relación a la orientación de dicho documento.

Los “sujetos del proceso de estructuración formal del *currículum*” son aquellos que en el ámbito de la institución escolar, le otorgan forma y estructura al *currículum* de acuerdo a los rasgos centrales que se perfilan en el proceso de determinación curricular. Están conformados por los consejos técnicos, los consejos universitarios, los equipos de evaluación y diseño curricular. Generalmente este proceso se concreta en la elaboración del plan de estudios.

Por último, los “sujetos del desarrollo curricular” son los maestros y los alumnos, quienes convierten un *currículum* en práctica cotidiana. Es decir, retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole significados y sentidos diversos, que impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales. (de Alba, 1995, pp.80-94)

La autora destaca la relevancia de los aportes del pensamiento crítico inglés y estadounidense, particularmente de aquellos autores como Giroux, Apple, Mc Laren, Willis, quienes incorporan en sus posiciones el análisis de la problemática cultural, social, política, ideológica y económica.

Bernstein (1994) y Apple (1986, 1997), representantes de la llamada Nueva Sociología de la Educación, exponen en sus producciones, la gran complejidad de la realidad social y educativa y recuerdan la centralidad de entender su dinámica como generadora y reproductora de discursos, prácticas y significados específicos. El estudio de las interrelaciones entre ideología y currículum y entre ideología y argumentación, tienen importantes implicaciones para la teoría educativa y para la política en general.

La relación entre *cultura* y *poder* es la directriz del trabajo de Michael Apple. El autor entiende a la cultura en dos sentidos. Por un lado, como experiencia vivida e incorporada a la vida cotidiana y al funcionamiento de grupos. Por otro, como la capacidad de algunos de ellos para transformar la cultura en producto, para acumularla y convertirla en *capital cultural*. Este último aspecto tiene íntima relación con la perpetuación de las categorías de estratificación social y descubre la forma que adquiere la cultura, no ya como vivida, sino como programada. Estos aspectos culturales e ideológicos se clarifican en la escuela a través del estudio del *currículum*. (Marano, 2004)

La línea de investigación curricular más tradicional, se ha dedicado a los análisis de contenido, es decir, a ver qué se enseña y qué se deja de enseñar en las escuelas y qué es lo que ayuda a mantener el privilegio de algunos modos culturales tomando el conocimiento correspondiente a los grupos poderosos y definiéndolo como *el* conocimiento que debe ser valorado, transmitido y conservado.

Otra importante línea de estudio e investigación curricular es la que se ocupa del develamiento del “currículum oculto”, concepto acuñado por Jackson en 1968³⁰, que funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares dando como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad. Básicamente, no lo ocupan los contenidos y conocimientos en sí mismos, sino su *organización*, la *estructura* curricular; e intenta mostrar cómo a través de ella se instauran los mecanismos de control funcionando como un currículum oculto. En esta perspectiva se ubica Apple.

Por otra parte, la obra de Basil Bernstein muestra que la educación no sólo puede ser fundamental en la reproducción de la sociedad por la adopción de la lógica del capital, sino porque mediante sus organizadores discursivos pedagógicos, compromete de un modo particular las formas de conciencia de los sujetos, cómo éstos piensan el mundo.

Bernstein piensa el discurso pedagógico como un dispositivo pedagógico en tanto es un *artefacto discursivo* que contribuye a que la educación cumpla con sus fines, y le interesa particularmente el control que regula las relaciones pedagógicas, entre transmisores y adquirientes y entre estos últimos entre sí.

Considera a las escuelas como agencias reproductoras de control simbólico, al que define como “el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes” (Bernstein, 1989, p.8) y que “traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Se trata de una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada”. (p.188)

Así, por ejemplo, los discursos de las ciencias, campos de producción del discurso, son transformados mediante el control simbólico en un campo de reproducción discursiva.

³⁰ “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum* oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *currículum* “oficial” por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *currícula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. [...] el sistema de gratificaciones de la escuela está ligado al éxito en ambos *currícula*. (Jackson, 1998, p.73)

Las ciencias se traducen a través de él, en la escuela, como ciencia pedagógica. Entonces, el discurso pedagógico no es ya un discurso específico, sino una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadoras que se manifiesta en el proceso de significación y que interviene como un principio de recontextualización que crea, a su vez, su propio campo de recontextualización.

El discurso pedagógico cumple aquí un papel mediático en la transmisión y reproducción de la cultura instrumentado a través del *dispositivo pedagógico*, que aporta las condiciones para la producción, reproducción y transformación de la cultura, siendo concebido como un regulador simbólico de la conciencia.

Tanto Bernstein como Apple, no sólo retoman, sino que trascienden los alcances de las teorías de la reproducción, limitadas por sus propios supuestos. Bernstein, porque muestra, a través de un desarrollo consistente teórica y empíricamente, cómo se lleva a cabo la reproducción en el campo de la cultura. Apple, porque además de superar los reduccionismos marxistas, consigue salir de la parálisis de las teorías de la reproducción y anunciar la posibilidad de prácticas contrahegemónicas. (Marano, 2004)

En este sentido, cabe mencionar el aporte de Bernik (2005), quien alega sobre la necesidad de poner en entredicho, pensar y analizar la noción de programa desde una perspectiva crítica, alternativa a la perspectiva técnico-instrumental. Una racionalidad crítica es aquella que

...provoca y, a la vez, es provocada por una *actitud interrogativa*³¹ frente a los hechos y sus circunstancias; permite visualizar cada hecho como parte de una totalidad, como una intersección de dimensiones que lo sobredeterminan y recíprocamente son determinadas por él; que estas dimensiones que tejen cada hecho social no conviven armoniosamente sino que existen *contradicciones* y conflictos que funcionan como motores de la historia particular y colectiva; y que, finalmente poder avizorar la complejidad de la realidad como totalidad implica la *praxis*, acciones con sentido, prácticas comprometidas en mejorar esta realidad que se analiza y se conoce. (Bernik, 2005, p.15)

La *actitud interrogativa* alude a la necesidad de dudar de lo que se acepta como legítimo (saberes, prácticas, experiencias, rutinas) y de procurar responder quién o qué es

³¹ Las cursivas pertenecen a Bernik.

lo que define esa legitimidad. Parafraseando a Horkheimer, es el esfuerzo por no aceptar por simple hábito las ideas y prácticas dominantes.

La noción de *totalidad* refiere a que la racionalidad crítica incorpora la intencionalidad de los sujetos y la imprevisibilidad de la práctica. Si bien reconoce la necesidad de la norma, ésta no puede prever y delimitar la totalidad de las prácticas.

La *contradicción* aparece como un rasgo constitutivo de la complejidad de los actos humanos, individuales y colectivos. Es resultado de proyectos e intereses contrapuestos que es necesario develar. Precisamente, la práctica docente es compleja porque está atravesada por contradicciones; por la naturaleza de sus problemas, por su origen, por sus causas. En ellas residen las contradicciones. La dificultad radica en desocultarlas e identificar las fuerzas que se contraponen para luego poder resolverlas en las decisiones que hay que tomar. Sólo así se puede avanzar hacia una situación transformada.

La transformación sólo es posible a través de la *praxis*, columna vertebral de la racionalidad crítica. No existe actitud crítica si no existe la voluntad y la acción de transformar la realidad que se analiza. Conocimiento y acción son condiciones para una racionalidad crítica.

Aclaradas estas notas constitutivas, Bernik define al programa como:

La síntesis que construye el docente que constituye su proyecto de enseñanza; síntesis que deviene de sus microdecisiones sobre el sentido que tiene la enseñanza de la disciplina en relación a las demás disciplinas y a la propuesta formativa general que procura ofrecerse a los alumnos (encuadre institucional); sobre el sentido de enseñar la disciplina en la institución de hoy para la realidad actual (encuadre pedagógico y disciplinar); sobre el sentido de enseñarla de una manera determinada y el sentido que pretende que le asignen los y las alumnos hoy (encuadre didáctico); síntesis que se resignifica cotidianamente en la práctica diaria. (Bernik, 2005, p.15)

El *encuadre institucional* da cuenta del lugar de la disciplina dentro de la propuesta curricular oficial y en el escenario particular de la institución.

El *encuadre disciplinar y pedagógico* está constituido por el propio campo disciplinar, y consiste en el sentido epistemológico y pedagógico que quiere darse al programa. En él subyace la concepción que se asume desde la disciplina. Es el que explicita la propuesta metodológica -*encuadre didáctico*-.

Planificar, explica Bernik (2005), reúne un cruce sugestivo de significados, ya que supone una representación de la realidad, mediante palabras, gráficos, esquemas, mapas

conceptuales, cuadros, entre muchas otras formas posibles que son intentos, aproximaciones o ensayos que pueden ser modificados en el momento en que pasan de la representación al plano de la acción propiamente dicha. No existen estructuras relevantes en sí mismas si no existen las decisiones y acciones que las suponen y sostienen. Desde la perspectiva crítica, la relevancia de un programa no está en cómo se expresa sino en cómo se resuelve la síntesis que implica. Es decir, necesitará formar críticamente a los alumnos, brindándoles herramientas que les permitan una comprensión más profunda de la realidad para poder actuar sobre ella transformándola.

Los aportes de la Psicología Cognitiva

Otra vertiente para el análisis de la planificación que complementa a la Sociología de la Educación, emerge de los avances producidos en el seno de la Psicología Cognitiva, los cuales también contribuyeron a cambiar el rol de los profesores a partir de los trabajos sobre sus procesos de pensamiento en el contexto escolar. Interesa especialmente la producción de Clark y Peterson (1990) de la Universidad de Michigan. Estos autores parten de afirmar que “el análisis de la planificación es dificultoso porque se trata tanto de un proceso psicológico como de una actividad práctica” (p.455). Y sistematizan la exposición de investigaciones existentes sobre planificaciones docentes realizadas en escuelas norteamericanas en torno a tres cuestiones importantes: cuáles son los tipos y funciones de la planificación; qué modelos se han utilizado para describir el proceso de planificación y qué relación hay entre la planificación y sus acciones posteriores en el aula.

En respuesta a la cuestión por los tipos y funciones de la planificación, alegan que las razones que tienen los docentes para planificar, son tantas como los tipos de planificaciones que realizan. La función más evidente de la planificación por parte de los enseñantes de las escuelas norteamericanas es la de transformar y modificar el plan de estudios a fin de adecuarlo a las circunstancias particulares de cada situación docente. Y concluyen que la planificación docente reduce pero no suprime la incertidumbre sobre la interacción de docentes y alumnos.

La complejidad de la enseñanza en el aula es tal, que para comprender plenamente cómo funciona la planificación del docente, los investigadores “deben mirar más allá del aula vacía” y estudiar los modos en que los planificaciones determinan la conducta de

docentes y alumnos, las formas en que se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza.

Como advierte Gimeno Sacristán (1989) es necesario contraponer marcos de explicación social al enfoque excesivamente psicologicista que explica el pensamiento profesional de los profesores, de sus procesos de toma de decisiones y de su práctica consiguiente. Una descripción fenomenológica y contemplativa de los mismos puede perder de vista la procedencia del contenido de dichos procesos de pensamiento que se desarrollan en el marco de un puesto de trabajo atravesado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. Es cierto que muchos profesores conocen los límites de su actuación y procuran forzarlos en vistas a una mayor autonomía y de mejoras educativas, pero también, para otros, los límites de su accionar no resultan tan evidentes y conviven bien con ellos porque los han interiorizado. “La figura del profesor como mero desarrollador del curriculum es contraria a su propia función educativa” (p. 200) “El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado.” (p. 201)

Los aportes de la narrativa. *El guion conjetural.*

Las contribuciones de la Psicología Cognitiva y de la Sociología de la Educación dan cuenta de profesionales reflexivos que, lejos de la victimización o de considerarse “expertos infalibles” (Elliot, 1991), han elegido devenir sujetos conscientes, autónomos, políticos, prácticos-críticos comprometidos con el reto cotidiano de revelar los “códigos curriculares invisibles” (Lundgren, 1991) de los que se han sabido rehenes durante demasiado tiempo.

Recuperar el valor de la palabra a través de la planificación de la enseñanza en cuanto forma de comunicación, de construcción de nuevas significaciones y sentidos es recuperar *anticipadamente* el valor dialógico de la enseñanza. Si como acertadamente describen Alliaud y Antelo (2011), enseñar es contar, los maestros, cuando enseñan, se convierten en contadores de historias.

En tanto es posible entender las situaciones de enseñanza y aprendizaje como textos particulares, puede decirse también que los maestros son *interpretadores* de dichas narraciones. Poder *leer* todo cuanto acontece en lo inmediato y a lo largo del tiempo para, a partir de allí, resolver lo posible y lo deseable en determinadas circunstancias, constituye un desafío fundamental para todo educador. Esas narraciones son relatos de sus

experiencias y trascienden lo acontecido para convertirse en objeto de reflexión; no sólo para sus *escritores*, sino para todos quienes se encuentren con ellas. Son textos que configuran un conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan su enseñanza y su práctica diaria. De allí la importancia de recuperarlos y trabajarlos para incorporarlos a las instancias de formación y desarrollo profesional.

Para Philip Jackson (2012), probablemente no haya una sola materia escolar en la que los relatos no desempeñen un papel central. Aunque el material de enseñanza no sea en sí mismo un relato, la lección puede incluir una serie de segmentos narrativos que toman la forma de bromas, recuerdos, anécdotas, ejemplos... Por lo que de una u otra forma es muy difícil imaginar una lección totalmente desprovista de narrativa. Cuando se trata de defender el papel de los relatos en los programas escolares y aunque haya quienes afirman que estos modifican al hombre de una manera que depende relativamente poco del conocimiento *per se*, es importante saber que hacen algo más que brindar información. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, ayudan a crear nuevos intereses, inspiran e instruyen. Los relatos transforman a los individuos.

En este sentido, la planificación posee cualidades instrumentales y comunicativas porque al volverse texto escrito ayuda a explicitar *parte* de un contrato didáctico³²; pero también posee carácter performativo en tanto es transformadora de subjetividades. (Monserrat, 2009)

Según Caporossi (2009) las narraciones dan lugar, en el narrador, a procesos de identificación y de construcción de subjetividad en tanto acontecen en una red de interacciones. Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades. El sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social, que retoma sentidos

³² De acuerdo con Brousseau (1980) “Llamamos *contrato didáctico* al conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro. [...] este *contrato* rige las relaciones entre maestro y alumno en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas. Es este mismo el que, en cada momento, precisa las posiciones precisas de los participantes en relación con la tarea y define el significado profundo de la acción que se desarrolla, de la formulación o de las explicaciones suministradas. [...] Es la regla de decodificación de la actividad didáctica por la cual pasan los aprendizajes escolares. Puede pensarse que, a cada instante, las actividades de un niño en un proceso dependen del sentido que da a la situación que se le propone, y que este sentido depende mucho del resultado de las acciones repetidas del contrato didáctico. El contrato didáctico se presenta así como el vestigio de las exigencias habituales del maestro (exigencias percibidas con mayor claridad), sobre una situación particular. Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o en menor medida con lo que es específico del conocimiento buscado; ciertos contratos didácticos favorecerían el funcionamiento específico de los conocimientos por adquirir y otros no, y ciertos niños leerían o no las intenciones didácticas del profesor y tendrían o no la posibilidad de ser beneficiados con una formación conveniente” (p.35).

preexistentes. En las narrativas aparecen las historias del colectivo humano, las concepciones de las ciencias, del arte, del hombre mismo.

Diferentes campos y paradigmas de la investigación en ciencias sociales postulan la importancia de la escritura. Se puede reconocer que a partir de la implementación del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09), ha tenido lugar en la formación una profundización y ampliación del retorno reflexivo ya delineado en propuestas anteriores.

La adopción de enfoques socioantropológicos, particularmente, de la etnografía en investigación educativa, hace que la narrativa pedagógica, materializada en dispositivos diversos tales como los diarios de clase, biografías escolares, entre otros, que tienen al relato como eje, adquiera un protagonismo que se ha soslayado demasiado tiempo. Como señalan Mc Ewan y Egan (2012), el retorno a la narrativa como manera de conocer, organizar y comunicar experiencias, indica que hoy está reconsiderándose el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente de la educación, donde tradicionalmente se impuso un sesgo no narrativo y conductista.

Las biografías escolares, por ejemplo, suelen ser un vehículo para que los docentes consigan tomar distancia de su actuar cotidiano para convertirlo en objeto de reflexión, explorarlo, darle un sentido. Desde la Psicología Cognitiva, este proceso se conoce como *descentramiento*, y, cuando ocurre, surge una verdadera oportunidad para *descongelar* las propias visiones y avanzar hacia otros lugares cognitivamente hablando.

Para muchos teóricos críticos y algunos fenomenólogos, la entrevista interactiva sobre las autobiografías escolares de los maestros, es una excelente vía para el cambio de actitud; y a partir de allí, una suerte de emancipación de los trillados caminos de pensamiento sobre el propio trabajo.

Emancipación no tiene un significado liviano e inocente. Significa adquirir una visión mucho más crítica del propio lugar que cada uno ocupa en la profesión y en la organización social derivada de ella. Explorar la propia vida como docente puede abrir vías novedosas para reconstruir las propias formas de actuar y de ser en el aula, y a partir de allí, para moldear la propia carrera. Hay que subrayar que, para algunos autores, la emancipación es un requisito previo del compromiso social; puesto que, a partir de ella, resulta más fácil hacer visibles las determinantes sociales y políticas del trabajo docente para poder comprenderlas y actuar sobre ellas. (Huberman, 2012)

Existe, acaso, un lado oscuro en el funcionamiento de la narrativa, que se muestra muy claramente en la propensión que se sostiene a veces desde la docencia, a rendirse ante

la seducción de determinados mitos e ideologías. Surge así la cuestión del contenido de la narrativa como una dimensión problemática en el ámbito de la discusión acerca de la narrativa en educación, especialmente cuando los relatos se usan para promover o legitimar determinado punto de vista en detrimento de otros. Los posestructuralistas y los teóricos críticos han hecho hincapié en este poder de la narrativa para moldear conciencias y para dirigir las operaciones de nuestras instituciones.

La narrativa tiene un rol preponderante en la construcción del *currículum*, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la revisión de las prácticas de la enseñanza. A través de ella los docentes recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de sus propios relatos, en cuanto las narraciones, siempre tienen un sujeto, un autor, un *algo* que les da sentido en un contexto de situación.

En Argentina, enfatizando el lugar propio del docente como autor y artífice de la planificación, Augustowsky y Vezub (2000) retoman el planteo de Salinas (1994) que consiste en reemplazar la clásica pregunta *¿Cómo debería planificar el docente?* por otra que considere alternativas superadoras centradas en los posibles modos de hacerlo: *¿Cómo podría planificar el docente?* alterando así el carácter prescriptivo y universal de la primera por el abierto e inclusivo de la segunda, capaz de contemplar otras posibilidades. Su análisis diferencia además, la planificación *escrita* de la planificación como *proceso*:

La planificación del curriculum, en cualquiera de sus niveles [...] tiene carácter de *proyecto público* [...] porque en una sociedad democrática un curriculum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, a crítica, y por supuesto, a mejora. Pero ello no debe llevarnos a confundir el formato en el que escribimos y hacemos pública esa propuesta cultural –una programación, un programa, un plan- [...] con la naturaleza real de los problemas que tratamos de abordar y analizar cuando planificamos esa misma oferta educativa. Una cosa es planificar, como proceso de prever una situación y, otra es hacer una planificación por escrito, como explicitación de una parte de lo anterior. (Salinas, 1994, p.138)

Considerar la *escritura* de la planificación contempla ambos aspectos: el proceso de planificar –o, más propiamente, la diversidad de procesos implicados en él- y la escritura de la planificación en sí misma. Estas dimensiones revisten un interés particular para los formadores cuando deben abocarse de lleno a introducir en esta empresa a los futuros docentes, aspecto que abordaremos específicamente en el capítulo tercero.

En este aspecto, luego de años de experiencia a cargo de prácticas de residencia, y desde el campo de la Didáctica de la Lengua, el Doctor Gustavo Bombini observó la vinculación existente entre las prácticas de la enseñanza y la planificación, particularmente, qué incidencia tiene el formato textual de la planificación en la constitución de la propia práctica docente. Dicha relación solidaria y productiva estriba entre aquello que se escribe acerca de la práctica y el modo en que la misma se va desarrollando, poniendo en evidencia un gran valor epistémico escasamente reconocido.

La planificación deviene en un texto necesariamente coercitivo que parece ser en última instancia obstaculizador de la relación con el conocimiento de la construcción de la propuesta didáctica. En vano son todas las advertencias acerca de que la planificación es más que un texto burocrático, que debe constituirse en el espacio en que se imprimen las decisiones, el mapa de mi práctica, que es flexible, que es un texto abierto, que se puede alterar haciendo responsables aclaraciones en la columna final de observaciones. Las representaciones previas acerca de la planificación, acerca de su carácter inmediatamente burocrático impiden reconocerle usos y funciones interesantes. Ya nunca serán libres, se encerrarán en las celdas de sus propias planificaciones y esto funcionará como un freno para el flujo de sus prácticas. Un flujo referido a la necesidad de torcer el rumbo, de tomar decisiones sobre la marcha, de recuperar como ricos aquellos momentos impredecibles de la experiencia del aula. (Bombini, 2006)

Ante la reiteración de estas experiencias, Bombini se propuso reflexionar acerca de qué tipo de texto es la planificación, cuáles son las funciones que se le atribuyen y qué impacto tiene en la práctica de cada docente. Partió de repensar ciertos formatos de escritura diferentes de la planificación tradicional revalorizando a la escritura como espacio de anticipación y de análisis de prácticas a través de lo que denominó *guion conjetural*. Como él mismo explica, el guion constituye

... una suerte de relato de anticipación, de género de 'didáctica-ficción' que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de plantearse una didáctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos, (el docente – los alumnos) que en ella participan. (Bombini, 2006)

Si bien la planificación como guion conjetural nace y se propone en un ámbito de profesorado universitario, hay material bibliográfico que muestra su adecuación y

contextualización a otros niveles del sistema educativo, donde las dudas, cuestionamientos y posibles dificultades se replican. Reflejo de ello son los trabajos de Laura Pitluk (2007) y Carolina Sena (2009), quienes adoptaron la propuesta del guion conjetural en la educación maternal.

Si la planificación es una hipótesis de trabajo que supone una conjetura provisoria sujeta a la realidad, ¿Por qué cuesta aceptar esa provisoriedad? ¿Qué tipo de procesos se ponen en juego en su escritura? ¿Quién es 'sujetado' (alienado) ante este requerimiento de la tarea cotidiana? ¿Qué tipo de relaciones de poder se juegan en la elaboración y apropiación del acto que supone planificar? (Sena, 2009, p.88)

Para intentar responder estos interrogantes y superar la tendencia burocrática que estigmatiza a la planificación, es imprescindible repensar las lecturas que se realizan sobre ella y ensayar otras miradas. Sin embargo, cuando -como observa Bombini- su autor es un sujeto en formación que, muy posiblemente, no tenga ningún antecedente en la práctica más que su propia biografía escolar, la planificación funciona muchas veces como una *tabla de salvación*, como un pasaje seguro a un mundo muy distinto del académico que es el mundo de la práctica, en donde la iniciativa y la innovación probablemente no encuentren el terreno más fértil.

El texto de la planificación se emparenta, además, con una larga tradición prescriptiva, de evaluación y de control que, pareciera entronizarse cuando de prácticas de ensayo y residencia se trata. Frente a esta herencia, Bombini y Labeur (2013) reconocen que la cuestión de la escolarización académica y el manejo fluido de ciertos géneros asociados al estudio, como lo son las evaluaciones escritas, o las monografías, vienen siendo motivo de preocupación de muchos especialistas y de las propias políticas educativas. Y sostienen que el desafío de cambiar el paradigma de trabajo en la didáctica y, consecuentemente, en el trabajo con la formación y con la enseñanza, propicia el desarrollo de líneas de investigación centradas en la indagación práctica y teórica de nuevos y variados dispositivos de escritura susceptibles de complejizar la construcción, reflexión y productividad de la escritura durante estos procesos. Conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica.

En su investigación dan cuenta de algunos géneros narrativos que complementan el trabajo con el *guion conjetural*, denominados *autorregistro* y *dos hojitas*, considerando sus condiciones pragmáticas de uso y su paulatina aparición en la escena de las prácticas, de modo que permitan entender sus sentidos en el propio contexto de su producción.

Aunque, como observa Monserrat (2009), "multiplicar los formatos de escritura de la planificación para dar lugar a criterios idiosincráticos, a decisiones situacionales o a marcos conceptuales didácticos flexibles complejizaría el proceso de evaluación del estudiante/practicante" (p. 4), también es cierto que dichos géneros juegan como una alternativa para poder pensar desde otro lugar la planificación y la práctica de residencia con implicaciones mucho más profundas. El guion conjetural incluye todos los componentes curriculares de la planificación, pero permite hipotetizar de un modo diferente la interacción entre pares y docentes y no sólo la relación con el conocimiento. No consiste en abstraer objetivos, contenidos, actividades, sino en detenerse en el detalle de todo lo que se imagina que ocurrirá en esa clase que *todavía no es*.

Fundamentalmente, es un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de ella. La narración consigue anticipar esa futura realidad y posibilita partir de decisiones tomadas y por tomar, de certezas y de incertidumbres, de suposiciones, de hipótesis, de fundamentaciones y propuestas, dando paso a una lógica diferente, y *no prescripta* porque se va construyendo a medida que la escritura avanza y se termina de construir a medida que la práctica se va desarrollando descubriendo múltiples posibilidades. Simplemente, no es *otra* forma de redactar una planificación.

A diferencia de la mayoría de los textos que circulan en el escenario formativo, no es un texto personal y definitivo sujeto a la revisión y a la evaluación del docente. Por el contrario, es un texto inicial, siempre provisorio, enmarcado en un proyecto de escritura compartida, que se discute en reuniones semanales entre practicante y profesor, con la participación del resto del curso y también en los foros que proveen las aulas virtuales de las plataformas educativas.

La circulación de los guiones en los foros, a la vista de todos los participantes, constituye una nueva mirada sobre los textos escritos en el espacio académico, ya que propicia otros caminos de producción y circulación, lecturas e intercambios inéditos al momento de configurar grupos de prácticas que interactúan y reflexionan sobre sus experiencias a partir de textos.

Tachado, coloreado con todas las posibilidades que ofrece el procesador de textos, con globitos de comentarios al margen, polifónico; el texto escrito no es nunca definitivo y puede modificarse todas las veces que sea necesario. Y el tachar, colorear, anotar, mezclar voces, al contrario de la mayoría de las situaciones que los alumnos reconocen en su formación, no indican que el texto está mal, sino que creciendo y discutiendo, volviendo atrás para reflexionar, cambiar de rumbo el texto

va dando cuenta del aprendizaje que se está produciendo porque se escribe.
(Bombini y Labeur, 2013, p.26)

Como el guion es precisamente conjetural, ficcional, maleable, admite ser modificado según los devenires de la clase, los *autorregistros* son narraciones que incluyen las explicaciones y argumentos en los que el practicante interpreta y cuenta qué pasó mientras estuvo dando clase. Con alumnos reales que con sus intervenciones ocasionalmente desvían el recorrido originalmente planeado, el practicante actúa y toma nuevas decisiones. A través del autorregistro, reflexiona sobre qué caminos marcados en el mapa siguió y a qué destino arribó y de los golpes de timón que fue dando para acomodar ese texto mutante a los sucesos del aula.

Dos hojitas se realiza una vez finalizada la práctica y tiene tres condiciones: ocupar sólo dos hojas A4 con los tipos e interlineados convencionales; dar cuenta e interpretar una escena de la práctica que por algún motivo resulte significativo al practicante y, por último, llevar un título. Cada año, las *dos hojitas* de cada comisión se organizan en un documento único que los practicantes reciben en sus correos electrónicos:

encontrarse a sí mismos y encontrarse en la voz de otros les muestra en pequeñas escenas –en las similitudes y diferencias– la complejidad de una práctica social, la de la docencia, que, al principio de la cursada de la materia, se mostraba como unívoca, sin fisuras, monótona, levemente aburrida, conocida por todos. (Bombini y Labeur, 2013, p.27)

Los investigadores concluyen en que el trabajo con la escritura demuestra su productividad en relación al reconocimiento y al abordaje de la complejidad de los procesos de enseñanza y de formación propiciando una perspectiva crítica tanto del estudiante en formación como del propio formador que interviene activamente. Es un posicionamiento que asume una voz que da cuenta de sus procesos de toma de decisiones, que muestra sus dudas y vacilaciones, que explicita sus contradicciones, y argumenta sus decisiones y modos de resolver los avatares de la práctica, volviendo, a la vez, sobre su propio proceso de manera crítica y transformadora.

El trabajo de campo desarrollado en el capítulo tercero habilita la hipótesis de que, actualmente, incursionar en el empleo del guion conjetural, es más propio de los profesorados de nivel universitario que de los Institutos Superiores de Formación Docente (Terciarios), exceptuando, de ambos niveles educativos, los Profesorados de Lengua y

Literatura, en los cuales el *guión conjetural* es un formato específicamente abordado. En los Profesorados de Educación Primaria de los ISP “A” y “B”, si bien se introduce el guion con un formato posible de planificación, se considera que la estructura y redacción de la planificación *tradicional* ayuda a que los futuros docentes puedan organizarse y ubicarse con mayor facilidad en el tiempo real de la clase y sus momentos: preactivo, activo y pos-activo y, particularmente, a que se sientan respaldados y contenidos en la peculiar situación de prácticas. Es un formato solicitado y sostenido casi por unanimidad en las escuelas primarias asociadas en donde los estudiantes realizan sus prácticas de ensayo y residencia.

El *guion conjetural* es una práctica incipiente, pero paulatinamente conquista adeptos cuando sus fundamentos y potencialidades son entendidos cabalmente y llevados a la práctica con auténtico compromiso buscando nuevos sentidos en escenarios educativos cada vez más complejos.

El propósito no reside en adoptar un formato de planificación y descartar otros; simplemente en comprender el valor de incursionar en otros formatos para pensar y elaborar las propuestas pedagógicas. Volver sobre ello ayuda a juzgar la importancia de premeditar nuevas mediaciones de trabajo con el conocimiento para organizar la enseñanza; a anticipar *otras* transposiciones didácticas susceptibles de motivar *otros*, procesos de aprendizaje, más humanos, más nutridos, motivadores y significativos.

III. Materia y forma: una dialéctica necesaria para pensar la planificación.

La intención de este apartado es retomar aquellos interrogantes radicales que inauguraban el capítulo, y que aparecen agazapados tras las preguntas sobre la planificación de la enseñanza: qué se entiende hoy por conocimiento, cómo se produce y cómo se valida el conocimiento, y cómo se transmite.

El contenido

Pensar una propuesta pedagógica y reparar en el formato que se le concederá, encierra planteos específicos que comprometen a dos componentes curriculares nucleares: *contenido* y *método*. Su explicitación y exposición dependerán de las decisiones didácticas y epistemológicas que sustenten dicho proyecto.

Los contenidos responden al *qué enseñar* y constituyen el núcleo central de toda propuesta de enseñanza. Los modos en que se seleccionan, jerarquizan y organizan los contenidos, traducen las formas en que se entiende el conocimiento. Dichos modos se derivan directamente de la función social de la enseñanza y se justifican en tanto resulta imposible que la totalidad del acervo cultural y científico de la humanidad sea objeto de aprendizaje por parte de las nuevas generaciones. En este sentido, los contenidos son aquellos saberes que un sujeto debe alcanzar en cada etapa del sistema educativo: información, técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Sólo una pequeña porción está compuesta por el *saber científico o académico*, por lo que no deja de ser curioso que se trate del tipo de contenido que a través del tiempo ha gozado de mayor relevancia.

El saber científico o académico, en tanto construcción humana, siempre es relativo a una circunstancia histórica y a peculiaridades socio-políticas; es dinámico, provisional, plausiblemente erróneo y cambiante. Surge ante la exigencia de presentar el conocimiento de modo que resulte asequible a los sujetos de aprendizaje de las nuevas generaciones de acuerdo con sus características; de las condiciones que definen su transmisión en el contexto artificial de las instituciones que evalúan, sancionan y distribuyen recompensas en forma de títulos. Pero el sujeto no conoce la realidad como es en sí, sino mediada por la estructura conceptual que internaliza también en relación a las contingencias de una estructura social particular. No hay manera de evitar el reflejo de los intereses del grupo social dominante en la selección y organización del conocimiento académico, por lo que la selección y organización de los contenidos tiene profundas raíces sociopolíticas y no puede reducirse a un mero análisis epistemológico. (Contreras, 1990)

De acuerdo con Litwin (2012), seleccionar contenidos consiste en identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un campo temático particular, su relevancia y su relación con otros campos, y con los desarrollos actuales de la ciencia, el arte y la tecnología junto con los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos que subyacen al tema en cuestión. De acuerdo con ello, los diseños curriculares deberían ser elaborados con la participación en equipo de las comunidades de científicos del campo de conocimiento correspondiente para que constituyan el marco adecuado para la participación de los didactas preocupados por la especificidad de problemas de enseñanza que dicho campo entraña por un lado y, por otro, de los docentes con experiencia en la enseñanza cuyas contribuciones remiten a los problemas prácticos que la enseñanza genera. Así es posible distinguir tres niveles de conocimiento: primero, el

saber erudito, luego el saber que se seleccionó para enseñar y por último el saber que se enseña. Estos tres niveles pueden dar cuenta del desarrollo del conocimiento científico, de sus recortes –que, como aclara Litwin, no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quien realizó la selección o de la comunidad que así lo admitió-, de sus relaciones y distancias con cada uno de los saberes, también de los procesos de formación de los docentes y de sus relaciones con el pensamiento de los docentes.

La autora advierte que los recortes particulares que se generan permiten diferenciar por una parte, la disciplina; y por otra, los inventarios que se diseñan para la enseñanza. En la medida en que dichos inventarios constituyen organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificador, han contribuido enormemente a la división de las disciplinas en asignaturas. Recuperar la disciplina entraña recuperar sus principios, sus problemas, sus constructos y sus relaciones con otras disciplinas. Para ello es menester indagar el tipo de pensamiento que le es propio, identificar los temas que investiga para comprender por qué cierto problema es propio de su campo, cómo se investiga en ella, cuáles son sus problemas centrales, sus límites³³. Lo cual remite al principio de vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998) al que debe atenderse en toda transposición didáctica.

Desde un posicionamiento fuertemente crítico, María Saleme (1997) advierte que tanto la relación con el conocimiento como la relación con el objeto mismo de conocimiento, está signada por el quehacer específico de la profesión docente, es decir, por el objeto específico de la enseñanza. Si el docente profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar, se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada; para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, el sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad de otra forma de conocer que favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre como reflexionan Foucault, Bronoswki y Morin, principalmente. Prosigue:

Pero ¿cómo enseña esto un docente en su tarea cotidiana? Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la

³³ Cabe tener presente que el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Resolución Ministerial 528/09) reconoce las contribuciones de la organización disciplinar, pero sin dejar de reparar en las limitaciones que estarían implicadas al tomar este criterio como el único válido para la organización del conocimiento. A tal efecto propone una gran variedad de formatos curriculares. Además de materias y asignaturas, propone talleres, seminarios, espacios de definición institucional, formatos reducidos opcionales, ateneos.

cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más de lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente. (Saleme, 1997, p.68)

Es en el microcosmos de relaciones que surgen en el espacio privilegiado del aula, donde se concreta el conocimiento escolar. Educador y educando asumen, reconstruyen, median, restituyen y también olvidan estos contenidos académicos, presentados generalmente como *verdaderos* y portadores de las visiones de mundo *autorizadas*. Así es como se definen los límites de lo válidamente cognoscible en la experiencia escolar y en esa medida es como se define *autorizadamente* lo que es el mundo para los sujetos.

Cada sujeto posee una manera singular de apropiarse del conocimiento, definida por su historia personal y por su bagaje de conocimientos previos, por lo que, entre otros aspectos, no es posible pretender una relación lineal entre lo que es enseñado y aprendido. También los contenidos que se proponen en la planificación, son reelaborados al ser transmitidos, a partir de las historias de los maestros y de su intención de hacer accesible el conocimiento a los alumnos, la cual conlleva implícitamente una concepción de cómo se aprende. La planificación se concretiza, adquiere existencia social y material en la escuela, a través de mediaciones institucionales singulares. Como resultado, se dan varias formas de conocimiento. (Edwards, 1997)

Forma de conocimiento es un concepto que alude a la existencia social y material del conocimiento en la escuela y está configurada por dos dimensiones: la lógica del contenido -es decir, los presupuestos epistemológicos desde los cuales dichos contenidos han sido formalizados- y la lógica de la interacción -el conjunto de relaciones entre maestros y alumnos, el modo de dirigirse unos a otros, sus discursos explícitos e implícitos-. Según cómo se articula una cierta lógica de interacciones sociales en el aula con una determinada lógica del contenido, el conocimiento transmitido se definirá de maneras diversas. Ningún contenido es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido dando lugar a un “nuevo” contenido; por eso Edwards (1997) dice que la forma de conocimiento es, en sí misma, contenido. Distingue tres formas de conocimiento en la enseñanza: el conocimiento *tópico*, el conocimiento *como operación* y el conocimiento *situacional*.

El *conocimiento tópico* se refiere a la ubicación de un espacio (topos) como eje en torno al cual se estructura todo el contenido. Se enfatiza su ubicación en un determinado orden circunscripto a una relación de contigüidad entre diversos elementos. Está mediado por un lenguaje científico que habilita formas precisas de respuesta, que son únicas, textuales. El conocimiento se presenta cerrado en sí mismo, acotado, con carácter de verdad incuestionable y excluyendo por completo lo que pueda ser producción y elaboración personal del alumno.

Aunque no está fundado en principios epistemológicos distintos del contenido tópico, el nivel de relación entre los elementos del conocimiento *como operación*, es más complejo. Se presenta generalmente como la forma de aplicación de un conocimiento global altamente formalizado, a casos más específicos, por lo que su lógica es deductiva. En la enseñanza el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, en la estructura abstracta independientemente del contenido. El conocimiento se entiende como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten *pensar* y como aparentemente opuesto a la memorización. Pero requiere de gran cantidad de *entrenamiento* basado en la replicabilidad de las formas generales a casos específicos. Históricamente, la escuela, a través de sus innumerables ejercitaciones, ha dado cuenta de esta forma de conocimiento. Si bien la operación con el conocimiento se apoya, por un lado, en la utilización de un lenguaje científico y técnico que legitima su validez, y por otro, representa un grado de formalización que permite “ahorrar razonamientos” por una aplicación rápida y eficiente, también desvela claras concepciones de enseñanza y aprendizaje.

El *conocimiento situacional*, en cambio, alude a un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y el sujeto para el cual ese mundo significa. *Situación* es la realidad que se crea en torno a un sujeto y que lo implica. Por ello representa para éste un valor intrínseco. Mundo no es únicamente la realidad inmediata al sujeto, sino también aquellas situaciones totalmente lejanas y abstractas a las que está interrogando permanentemente para poder comprender. Es un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal y viceversa. Desde esta historia compartida, la realidad es resignificada en tanto pertenece al mundo de los sujetos.

Cada una de estas formas de conocimiento, *tópico, como operación y situacional*, da lugar a distintas maneras en que el sujeto se posiciona frente a él. Se habla de una *relación de exterioridad* con el conocimiento cuando debe relacionarse con un contenido que se le presenta como problemático e inaccesible y respecto del cual demanda pistas que

le permitan acceder a una respuesta correcta. La apropiación de dicho contenido deja al sujeto en posición de exterioridad y por eso la relación con el objeto de conocimiento se vuelve mecánica, exterior y “exitosa”.

Por el contrario, surge una *relación de interioridad* con el conocimiento cuando su apropiación requiere elaboración por parte del sujeto, quien se ve incluido e interrogado por aquel. En este sentido, se logra establecer una relación significativa con el conocimiento.

La *relación de exterioridad* es propia de la forma del conocimiento tópica y del conocimiento como operación, donde la realidad es una abstracción esquemática de la vida, una estructura formal independiente de cualquier contenido que lleva a poner entre paréntesis a cualquier otra dimensión constitutiva del conocimiento. El sujeto debe aceptar que lo que allí se dice, es. Debe apropiarse de un orden externo a sí mismo y reproducirlo y, al hacerlo, debe dejar de lado sus propias elaboraciones. Edwards caracteriza como coercitiva a toda relación de exterioridad con el conocimiento a la cual el sujeto deba suscribirse de un modo irreflexivo, puesto que esta lógica habilita una simulación en la apropiación del contenido que acarrea serias implicaciones en la constitución aparentemente racional del sujeto, quien, realmente, se encuentra escindido de otra de sus dimensiones constitutivas. Entra así en la lógica de sujeto alienado envuelto en un conocimiento como orden externa transmitida por el maestro, que representa la verdad de otro y en la cual debe incluirse para ser exitosamente *alumno*.

Una forma de conocimiento es un mundo que se interioriza, es un modo de apropiación de la realidad. La forma de conocimiento situacional y la relación de interioridad que el sujeto puede establecer con ella, lleva a romper con esa lógica exterior y alienante porque lo vuelve protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

Si la forma en que se presenta el contenido también es, en sí misma, contenido, esto quiere decir que es necesario tomar en consideración no sólo la *selección y organización del contenido*, sino *la forma* en que éste se presenta a los estudiantes.

En general, la idea de sujetos activos y productores de conocimiento valioso es desplazada por aquella de sujetos que no eligen, que no producen ni seleccionan el contenido de su aprendizaje. Proceso que, con demasiada frecuencia, se vuelve una rutina de memorización acrítica, que profundiza la relación alienante del estudiante con el conocimiento como *orden externa*, para ser luego almacenado y reproducido. Se profundiza una visión consumista del conocimiento y del aprendizaje que, a su vez,

actualiza la visión dogmática e idealista de la ciencia y la pretensión aséptica de su objetividad y neutralidad. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 2008)

Sin embargo, el estatuto de la ciencia como el resultado neutro y objetivo de la actividad investigativa, descontextualizada de sus condiciones de producción, eximida de responsabilidad social, ha sido sometida a una dura crítica desde nuevas perspectivas epistemológicas. A partir de ahí, el conocimiento científico será entendido como un proceso relativo a sus condiciones históricas de producción, a formas y estilos de construcción, a modos específicos de legitimación y circulación social, vinculado a regímenes de verdad y de poder.

La formación del sentido crítico acerca de la verdad y de la utilidad de unos conocimientos tampoco serviría de nada si no va acompañada de la exigencia de pensar y actuar cotidianamente en vistas al logro de una comunidad capaz de crear un universo ético, basado en el respeto, la solidaridad, la justicia. Ante ello, la reforma de la educación adquiere nueva luz al encarar el propósito de formar subjetividades cuyas prácticas sociales construyan y sostengan un sistema de vida democrático respetuoso de la dignidad del hombre, de su libertad y sus derechos. (Guyot, 2011 pp. 37-41)

La organización del conocimiento

Ante la pregunta por los principios y criterios que deberían regir la selección, organización y presentación de los contenidos, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2008) toman los aportes que desde una perspectiva de corte filosófico hacen Pring (1978), Hirst (1969) y Phenix (1975), quienes prefieren la prevalencia de un enfoque epistemológico centrado en disciplinas.

Las disciplinas desarrollan un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que remite al método de producción del conocimiento y al modo de validarlo y legitimarlo. Remarcan que, si la organización disciplinada del conocimiento es la forma que optimiza el desarrollo e incremento del progreso científico, debe ser también el mejor modo de provocar su asimilación. Puede acordarse con ello, aunque con ciertos reparos.

La producción del conocimiento científico está siempre vinculada a los intereses de una formación social peculiar, responsable, en gran parte, de cómo se produce y utiliza dicho conocimiento, e inclusive de por qué no se produce otro tipo de conocimiento. Esa

vinculación entre estructura social y producción científica, también tiene que enseñarse en la escuela³⁴, porque solamente así se podrá comprender la verdadera naturaleza de los procesos de producción del conocimiento científico que evite una visión simplificada y mistificada de la ciencia.

Tampoco se puede negar la posibilidad y la necesidad del trabajo interdisciplinar, capaz de tender puentes entre las disciplinas si se procuran construcciones teóricas significativas que den cuenta de las complejas relaciones entre los elementos de la realidad que configuran sistemas de interacción. No da lo mismo una propuesta de cátedra cuyos contenidos se reducen a simple enumeración de temas inconexos que aquella que se elabora y se presenta como un entramado de tópicos o núcleos problemáticos en procura de una enseñanza para la comprensión. (Stone Wiske, 2005)

Un buen sistema educativo debe ser sensible en todo momento a las demandas sociales y a las exigencias de un mundo en constante evolución, lo que supone estar atento a la adecuación de su oferta formativa. La inclusión de nuevos contenidos de aprendizaje en su *currículum* de formación, es tan lógica como imprescindible. Más allá de que puedan ampliarse los tiempos de escolarización, de por sí escuetos, la incorporación de nuevos contenidos, implica la desaparición de otros. Cuando esto ocurre, en opinión de Zabala Vidiella (1999), lejos de hacerse en forma equilibrada, se opta por añadir y añadir nuevos contenidos y nuevas materias. No se suprimen aquellos contenidos disciplinarios menos relevantes para las finalidades educativas, sino que la opción contemplada habitualmente es suprimir asignaturas enteras.

Una organización de contenidos encajonados en disciplinas, hace que prime esta lógica del todo o nada y que la solución consista en la priorización de materias enteras ante la imperativa necesidad de introducir nuevos contenidos. Así, al reducirse el problema de la selección de contenidos, a selección de materias, el resultado no se desprende de un análisis profundo de las necesidades formativas del alumnado, ni tampoco de la relevancia relativa de cada uno de dichos contenidos de aprendizaje. La priorización de los contenidos se traslada al predominio de unas disciplinas sobre otras, en las que los criterios selectivos están sometidos a las demandas y presiones de aquellos colectivos profesionales con mayor capacidad de incidencia.

³⁴ Ello remite a la idea de *código curricular* que Lundgren (1991) entiende como un conjunto homogéneo de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión de conocimientos y destrezas que conforman un *currículum*.

Con el correr del tiempo, la progresiva difusión del pensamiento democrático de “educar para la vida” y el acceso y la generalización de la enseñanza de sectores sociales postergados, lleva cada vez más a reflexionar en torno a la importancia que tiene la educación para el desarrollo integral de la persona independientemente del papel profesional que vaya a desempeñar socialmente. Este nuevo posicionamiento en las verdaderas necesidades de la persona como ser global capaz de dar respuesta a los problemas que le plantea la vida en sociedad, implica una modificación profunda en las directrices organizadoras del *currículum*, que actúan como subsidiarias de los criterios que provienen exclusivamente de la lógica de asignaturas o disciplinas.

Se trata de un cambio en las finalidades educativas que representa un quiebre revolucionario en los criterios de científicidad que se deben utilizar en las decisiones escolares y curriculares, puesto que lo que es científico para una disciplina académica es científicamente cuestionable cuando se refiere a su enseñanza, tal como plantea Litwin (2012). Cuando esta paradoja se traslada a las decisiones sobre la selección y organización de los contenidos, se patentiza una contradicción entre los modelos de las disciplinas sumamente específicas y analíticas y las necesidades de estructuras organizativas de los contenidos que den respuesta a necesidades explicativas, las cuales, al referirse a la realidad vital, son de carácter global y holístico. Por esta razón, Zavala Vidiella (1999) brega por un *currículum integrado*.

Hoy en día, más que nunca, existe un esfuerzo deliberado por instaurar un cuadro general para la investigación científica y relacionar unas disciplinas con otras. Este fenómeno podría llevar a la integración de múltiples áreas de conocimiento. Los estudios sobre desarrollo muestran que es necesario reunir disciplinas diferentes si se desea comprender los problemas más importantes de nuestros tiempos y realizar investigaciones en este sentido [...] Esta necesidad de modelos integradores que conviven inexcusablemente con conocimientos superespecializados comporta que el debate sobre contenidos escolares y su organización sea cada vez más importante. Si, por un lado, es imposible dar respuesta a los problemas profesionales y científicos sin disponer de un conocimiento disciplinar, al mismo tiempo a las maestras y maestros de nuestra época nos corresponde renunciar a los particularismos y buscar en común la restauración de los significados humanos del conocimiento. Acción que comporta, a fin de identificar lo que es relevante para la educación, recobrar los contactos perdidos entre las diferentes disciplinas como única vía para restaurar la alianza entre la ciencia y la sabiduría. (Zavala Vidiella, 1999, p. 22)

En la misma línea, Morin (2007c) asiente que el imperativo de la educación de hoy es el desarrollo de una actitud para contextualizar y totalizar los saberes, para lo que se requiere una organización de conocimientos que evite una acumulación estéril. La organización de los conocimientos implica, -entre otros principios y reglas- operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión). Es un proceso circular, que insume al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis. La civilización y por ende la enseñanza, han privilegiado un tipo de conocimiento que propició la separación y el análisis. Unión y la síntesis quedaron subdesarrolladas. Por eso, tanto la separación como la acumulación sin relaciones de los conocimientos están privilegiadas en detrimento de la organización que los vincula. Las consecuencias son nefastas.

En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus actitudes naturales para contextualizar saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos). (Morin, 2007, p. 40)

Contra ese modo de conocimiento que desune a los objetos y los separa de su contexto natural y del conjunto del que forman parte, es una necesidad cognitiva concebir qué los une, así como ponerlos en sus contextos y situarlos respecto de un conjunto. El desarrollo de una aptitud semejante tiende a producir un pensamiento *ecologizante*, porque incita a situar toda información, acontecimiento o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y natural dándole una luz diferente. Es un pensamiento que se abre al *contexto de los contextos*, que el autor llama *planetario*.

En este escenario, Morin, promueve la reforma del pensamiento y de la educación de la mano de un cuerpo docente que pueda ubicarse a la vanguardia de las transformaciones del contexto actual, conquistando una capacidad de liderazgo y un temple capaz de transitar la incertidumbre.

El *pensamiento complejo* será el fundamento de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, que supere los paradigmas que han regido en la organización de la educación de todos los niveles, lo cual encierra necesariamente una mirada meta-educativa para realizar una operación crítica y constructiva: Enseñar las cegueras del conocimiento:

el error y la ilusión. Enseñar los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión y enseñar la ética del género humano. (Guyot, 2011)

El nudo del problema acaso no reside tanto en abrir las fronteras de las disciplinas como en transformar aquello que genera las fronteras: los principios organizadores del conocimiento. Dichos principios son siete y articulan el pensamiento complejo para superar la *inteligencia ciega*. A modo ilustrativo se enuncian escuetamente:

- 1) *Principio sistémico u organizativo*: une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. La idea sistémica se opone a la idea reduccionista. El todo es más que la suma de las partes, pero también es menos que la suma de cada una de ellas, cuyas cualidades permanecen inhibidas por la organización del conjunto.
- 2) *Principio holográfico*: la parte no solamente esté en el todo, el todo también está inscripto en la parte. Por ejemplo: cada célula es una parte de un todo, el organismo global, pero el todo está en la parte: la totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula individual; la sociedad está presente en el individuo como un todo a través del lenguaje, la cultura, las normas.
- 3) *Principio del bucle retroactivo o retroalimentación (feedback)*: la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, de modo que rompe con el principio de causalidad lineal.
- 4) *Principio del bucle recursivo*: se trata de un bucle generador en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce. Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de dichos individuos al aportarles lenguaje y cultura.
- 5) *Principio de autonomía / dependencia (auto-eco-organización)*: los seres vivos son seres autoorganizadores que sin cesar se autorreproducen y, por ello, requieren encontrar la energía, la información y la organización en su medio ambiente para lograr autonomía. Esta autonomía es inseparable de la dependencia que tienen de su medio. Los seres humanos desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura.
- 6) *Principio dialógico*: une dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí pero que son indisolubles en una misma realidad, por lo que permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un

mismo fenómeno complejo. Así, cuando se considera la especie o la sociedad, el individuo desaparece; cuando se considera el individuo, las que desaparecen son la especie o la sociedad. El pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse entre sí.

- 7) *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*: todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente/cerebro en una cultura y un tiempo determinados. El sujeto construye la realidad por medio de los principios antes mencionados. Pero es una construcción siempre incierta puesto que dicho sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer. La reforma del pensamiento y nuestra lucidez conciernen a nuestra aptitud y complejidad para organizar el conocimiento.

La frecuente reorganización del conocimiento es una de las notas distintivas del pasado siglo XX. La pugna entre la disciplinariedad y la interdisciplinariedad cuenta, respectivamente, con partidarios acérrimos. Con todo, hay que reconocer que la defensa de la interdisciplinariedad ha cobrado inusitado valor en las últimas décadas, y entre las diversas razones que confluyen para que esto sea así, se esgrimen los interrogantes en torno a los límites de las disciplinas, organizaciones del conocimiento y de la posibilidad de lograr mayores cotas en la unificación del saber. Lo que da cuenta, en definitiva, de la necesidad de tomar en consideración la mayor cantidad de puntos de vista posibles ante la gran complejidad de la sociedad actual.

Criterios epistemológicos de organización del contenido

La organización del conocimiento que se pone en juego a través de la elaboración de propuestas didácticas, se sustenta en *criterios epistemológicos*. La forma más común de organización del conocimiento ha sido siempre la disciplinar.

Para Torres Santomé (1998) una *disciplina* es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar una investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión, por lo que cada una ofrece una imagen particular de la realidad.

Para Morin (2007a) una disciplina se puede definir como una categoría que organiza el conocimiento científico, que instituye la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los campos que abarcan las ciencias. Aunque está subsumida en un conjunto científico más vasto, tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras: por el lenguaje que la conforma, por las técnicas que elabora y utiliza, por las teorías que le son propias. De modo que, aprender una disciplina, es aprender, a la vez, su estructura semántica (conceptual) y sintáctica (procedimental / metodológica) en forma inescindible, para comprender la construcción del saber motivo de aprendizaje.

Las disciplinas no se mantienen inertes. Evolucionan, tienen su historia. Su origen se remonta a comienzos del siglo XIX, vinculado al proceso de transformación social de los países europeos más desarrollados. Esta transformación social dependía de una especialización consecuente con la división material del proceso productivo que la industrialización ofrecía. Esta historia está ligada a la historia de la universidad y, a la vez, a la historia de la sociedad, por lo que Morin afirma que el estudio de la disciplinariedad, debería extraerse de la sociología de las ciencias, de la sociología del conocimiento, de una reflexión interna sobre ella misma y también de un conocimiento externo.

Si bien la disciplinariedad demarca un campo de competencia sin el cual el conocimiento se fluidificaría y se volvería vago, construye, al mismo tiempo, un objeto de interés para el estudio científico, pero que acarrea el riesgo de hiperespecialización del investigador y de cosificación del objeto estudiado. La misma frontera de la disciplina, su lenguaje, sus propios conceptos, la mantienen aislada de las demás disciplinas. La apertura, hoy, es imperativa. Así lo demuestran las migraciones de conceptos innumerables y evidentes de una disciplina a otra.

Nociones que en un cierto sistema de referencia son corrientes, pueden volverse completamente innovadoras en otro. Resultan todavía más importantes las traspolaciones de esquemas cognitivos de una disciplina a otra. En efecto, ciertas concepciones científicas conservan su vitalidad porque rechazan el encierro disciplinario. Según Morin, un poderoso antídoto al cierre y al inmovilismo de las disciplinas, proviene de los grandes sacudimientos sísmicos de la historia que, al azar, provocan los encuentros e intercambios que permiten a una disciplina dispersar una semilla de la cual nacerá una otra.

Con la finalidad de esquivar posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación con otras, surge la *interdisciplinariedad*.

La crítica a la parcelación del conocimiento, va de la mano con la que se erige contra el trabajo fragmentado de los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la escisión entre trabajo intelectual y manual, entre la teoría y la práctica, a la jerarquización y ausencia de comunicación entre los diversos puestos de trabajo, entre humanismo y técnica. (Torres Santomé, 1998)

Existen numerosas modalidades de interdisciplinariedad³⁵. Torres Santomé (1998) toma la clasificación propuesta por Ryszard Wasniowski en 1971 más difundida por Erich Jantsch en 1979. Los conceptos de esta jerarquización hacen referencia a la relación entre las diversas disciplinas, a las distintas etapas de colaboración y coordinación entre las especialidades.

La *multidisciplinariedad* es la mera yuxtaposición simultánea de diferentes disciplinas, donde si bien aparecen elementos comunes, nunca llegan a ser claramente explícitas las relaciones entre ellas, por lo que la comunicación entre cada una, es mínima y refleja el nivel más bajo de coordinación.

La *pluridisciplinariedad o polidisciplinariedad* es la unión cooperativa de dos o más disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo campo de conocimientos en torno a un proyecto que les es común. Si bien la intercomunicación tiene por finalidad la optimización de relaciones entre dichas disciplinas, se produce en un plano de igual a igual, y cada una mantiene su independencia, por lo que no se producen modificaciones profundas de la base teórica, problemática y metodológica de esas ciencias en su individualidad.

La *disciplinariedad cruzada* consiste en un acercamiento de disciplinas basado en posturas de fuerza. La materia considerada importante determina lo que tienen que asumir las demás. La comunicación es desequilibrada porque existe un control impuesto por el objetivo de una disciplina concreta que dominará a las demás. Esta postura es fruto de los fuertes reduccionismos de algunas escuelas científicas.

La *interdisciplinariedad propiamente dicha*, implica la elaboración de un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto se modifican y empiezan a depender unas de otras, establecen una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco que implica una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de sus terminologías fundamentales. De acuerdo con Torres Santomé (1998) la

³⁵ Torres Santomé (1998) menciona clasificaciones de interdisciplinariedad tomadas de autores como Scurati, C., y Damiano, E. (1977); Boissot, M. (1979); Piaget, J. (1979) entre otros.

enseñanza basada en la interdisciplinariedad, tiene un gran poder estructurante, ya que los conceptos, marcos teóricos, los procedimientos, se encuentran organizados respecto de unidades más globales, conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, lo que propicia transferencias de aprendizajes y favorece la motivación.

Es necesario percatarse del peligro que entraña que los estudiantes sólo entren en contacto con conocimientos de síntesis, donde se patentiza, por su mismo desconocimiento, la dificultad para respetar ciertas jerarquías conceptuales y procedimentales que van a posibilitar una mejor progresión en el conocimiento. En este sentido, es sumamente importante que el profesorado, en colaboración con especialistas en las disciplinas en cuestión, detecte cuáles son las jerarquías conceptuales troncales para planificar secuencias de unidades didácticas que ayuden a construir estructuras jerarquizadas.

La *transdisciplinariedad*, también conocida como *metadisciplinariedad*, supradisciplinariedad, omnidisciplinariedad o transespecialidad, es el nivel superior de interdisciplinariedad donde desaparecen los límites entre las disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas. El nivel de cooperación es tal, que puede hablarse de la aparición de una macrodisciplina.

La finalidad de la *transdisciplinariedad* sería la de construir modelos utilizables y transferibles entre las diversas disciplinas para evitar la pérdida de esfuerzos de la repetición, del hecho de que cada disciplina deba dedicar mucho tiempo a trabajos que ya fueron realizados por otras. Hay que dejar en claro que tampoco debe darse necesariamente una evolución progresiva desde niveles más bajos de interdisciplinariedad a los más integrados, es decir, desde la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad.

Torres Santomé y Morin alertan sobre la necesidad de tomar en consideración los *excesos de optimismo*, puesto que la presión del ambiente, la tradición e incluso el vocabulario más espontáneo predisponen mucho más al pensamiento disciplinar que interdisciplinar. Se da una suerte de territorialización del conocimiento, también a raíz de las propias instituciones que promueven y controlan la construcción del conocimiento y perpetúan estructuras muy dominadas por la mentalidad disciplinar. Por tanto es menester ecologizar las disciplinas, tener en cuenta todo lo que les es contextual, incluyendo las condiciones culturales y sociales para ver y comprender en qué medio ellas nacen, presentan problemas, se esclerosan y metamorfosean.

Desafortunadamente, como argumenta Zavalla Vidiella (1999), para la enseñanza más allá de la teoría de los sistemas, la ecología, el marxismo o el estructuralismo, no existe ningún sistema científico capaz de atender por sí sólo las exigencias de una intervención global de la realidad. Y aquí se materializa nuevamente con toda su fuerza, el problema de la selección y definición de los contenidos de la enseñanza, porque si no existe una ciencia transdisciplinar que pueda aportar con rigor los contenidos de aprendizaje, ¿dónde hay que buscarlos?

El hecho de que no exista tal ciencia, no elude ni anula el problema. Difícilmente los estudiantes podrán comprender e intervenir en su propia vida si no se les brindan los instrumentos necesarios para que puedan hacerlo. Por ello es esencial abordar el conocimiento de la realidad asumiendo su naturaleza global, desde una perspectiva metadisciplinar.

La *metadisciplinariedad* es la disposición a acercarse a la realidad desde el conocimiento que sólo es aprehensible desde la globalidad, aceptando que las disciplinas, debido a su misma formulación analítica, no pueden captar dicha globalidad. Según el autor, esta perspectiva, es el medio fundamental para reconocer la relevancia de los contenidos que deben configurar el *currículum* escolar.

El método

De acuerdo con lo desarrollado hasta este punto, el primer paso para que el sujeto (alumno) se apropie del objeto (contenido) será la construcción de la *estructura conceptual* (Remedi, 1989), de acuerdo con ciertas jerarquías conceptuales troncales traducidas en propuestas didácticas que propicien aprendizajes siguiendo una espiral continuidad gradual y de complejidad creciente.

La tarea del docente es ser el nexo entre la realidad objetiva existente y la representación que de ésta tengan los alumnos, garantizar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas haciendo que la estructura objetiva de las ciencias se convierta en patrimonio subjetivo del alumno.

De acuerdo con Furlán (1989), existen cinco procesos básicos a partir de los cuales se estructura el método de enseñanza.

- a) *La estructuración del contenido como estructura metodológica de base* (Remedi, 1989): consiste en la reorganización de las estructuras conceptuales de

las disciplinas a enseñar en función de los principios del aprendizaje cognoscitivo, atendiendo al principio de la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998), es decir, sin violentar la lógica propia de las disciplinas ni el significado científico de los conceptos. Este proceso demanda al profesor un conocimiento profundo de la disciplina que debe enseñar, tanto de la información como de las relaciones lógicas y los procedimientos metodológicos que las constituyen. Implica que pueda reflexionar sobre su disciplina desde una óptica epistemológica. Pero es necesario que conozca, además, los principios de aprendizaje cognoscitivo que le permitirán buscar las secuencias óptimas para la enseñanza: es decir, considerar los niveles de complejidad lógica que están presentes en la estructura conceptual y que exigirán a los estudiantes los correspondientes niveles de operación intelectual.

- b) *La estructuración de las actividades que realiza el estudiante para aprender los contenidos del programa:* constituye el proceso central del planteamiento metodológico.
- c) *La organización de los materiales:* para que los estudiantes perciban el contenido y puedan operar con él. La introducción de materiales diversos hace posible que el planteamiento metodológico pueda responder a una concepción activa del aprendizaje capaz de descargar al profesor de gran parte de su labor informativa, y les ayude a los estudiantes a trabajar sobre la información.
- d) *La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa:* El planteamiento metodológico también se construye a partir del sistema de interacciones que se desarrolle entre los estudiantes y el profesor (lógica de interacción definida por Edwards, 1997). Ellas expresarán múltiples posibilidades de trabajo y estudio, diferentes formas de concebir la autoridad y las relaciones entre cada individuo y el grupo.
- e) *La sistematización del proceso educativo:* que es el que permite sincronizar a todos los procesos anteriores en un programa bajo la lógica de la planeación.

En efecto, la estructuración metodológica se efectúa a la luz de los objetivos de un plan de estudios, que son los que definen lo que el profesional requiere para desempeñarse en la enseñanza. En ningún caso puede aceptarse el método como algo preestablecido y listo para aplicar a distintas situaciones de enseñanza; puesto que se vertebra sobre un

conjunto de ideas matrices que son independientes del contexto por cuanto son propósitos y abstracciones. Sin embargo, su desarrollo en pautas de actuación está determinado por las circunstancias contextuales en que se desenvuelve. De igual modo, los objetivos, como supo advertir lúcidamente Taba (1974) son caminos por recorrer antes de puntos terminales estancos.

Configuración didáctica es un concepto acuñado por Edith Litwin (2012) para designar la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Es la expresión de su experticia evidenciada en los modos en que aborda temas propios de su campo disciplinar; las selecciones que realiza en el tratamiento de contenidos y las vinculaciones que efectúa. Las prácticas profesionales involucradas en dicho campo disciplinar, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, los vínculos que establece con la clase, el estilo de negociación de significados que genera, a través de una propuesta a realizarse en un contexto particular y que no constituye un modelo que pueda ser trasladado como un esquema para la enseñanza de otro contenido. La investigación de esta autora da cuenta de la existencia de configuraciones didácticas deficientes que dan origen a patrones de malentendimiento y que se vuelven un obstáculo para la comprensión genuina.

De lo expuesto hasta aquí es posible concluir que el método no es ciego ni neutro. Se fundamenta en un conjunto de teorías y fines determinados, al tiempo que se apoya en una serie juicios de valor, ya que no se puede validar únicamente por los resultados obtenidos o por la pura científicidad de los principios en que se sostiene. Tanto la configuración del método como las decisiones derivadas de él, son responsabilidad de los agentes que intervienen y de las determinaciones organizativas emanadas del contexto de actuación.

El método opera como un catalizador de todos los demás componentes que intervienen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En el desarrollo de las actividades educativas, intervienen siempre recursos didácticos y dispositivos pedagógicos que contribuyen a su desarrollo. Les da un sentido pedagógico al vincularlos con determinados propósitos educativos, con un proceso y contextualizarlos en el ámbito de interacción. Por lo mismo, el método nunca puede estar definido por los recursos o herramientas que lo hacen viable, sino por los planteamientos teóricos, asunciones y conocimientos prácticos cuya sistematización permite organizar la secuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La selección de recursos didácticos puede hacerse siguiendo determinados criterios que no sean necesariamente excluyentes entre sí, y pueden ir desde la facilidad de empleo por su disponibilidad en la institución, como su pertinencia respecto del área de conocimiento y del propósito educativo.

Lo más relevante no es el criterio en sí mismo, sino su adecuación e integración al conjunto de la estrategia³⁶ metodológica que se intenta llevar a la práctica. La secuencia de tareas entrelazadas da lugar a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Un mismo planteamiento metodológico puede inspirar distintas estrategias, pero no cualquier tipo de estrategia es compatible con un método particular.

la autonomía discursiva de la escuela depende, en buena medida, de cómo el método pueda contextualizar sus prácticas y reconstruir estructuras significativas, tanto cultural como socialmente, para quienes pasan por sus aulas. El problema no es tanto de ajuste entre los medios (las tecnologías) y los fines (propósitos educativos), sino de cómo se interpreta el medio social y el tratamiento diferencial que se le da dentro de las aulas. (San Martín Alonso, 1995, p.83)

La planificación como *construcción metodológica*

Claramente, no se puede hablar del contenido sin tocar la forma; es decir, dejando de lado lo metodológico. Lo metodológico constituye el núcleo de las prácticas escolares y del discurso pedagógico. Para Edelstein:

La separación con que se percibe método de contenido, crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales,

³⁶ En relación al concepto de *estrategias* Edelstein (2010) observa que es una expresión que a partir de los años ochenta comienza a utilizarse para referirse a cuestiones que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método. La autora insta a la reflexión a partir de cuestionarse si es cuando la Didáctica comienza a separarse del campo filosófico para unirse estrechamente al campo de la Psicología y de la Sociología, el momento en que aparecen referencias explícitas a este concepto. Si la preeminencia de uno u otro se relaciona con los aportes conceptuales de otros campos disciplinares o bien, si es el resultado de superposiciones en los abordajes sin derivaciones específicas pertinentes. “Podría pensarse en otras hipótesis-interrogantes [...]: ¿es que el concepto de ‘método’ liga más a los universales, y desde allí quizás a la perspectiva de la modernidad, mientras que ‘estrategia’, en tanto implica la multiplicidad, lo plural, la diversidad, vincula más al pensamiento posmoderno? ¿Es que las estrategias se buscan ante la supuesta pérdida del camino, orden que supone el método? ¿O tiene que ver con que los métodos que hemos manejado ya no nos sirven, por lo que recurrimos a estrategias, que implican una búsqueda más flexible? ¿Se opta por las estrategias a causa de su movilidad, su capacidad de cambio y, por lo tanto, de adecuación a las problemáticas del mundo y de la ciencia? En tal caso, ¿podrían las estrategias resolver propuestas de más largo alcance o serían útiles sólo para resolver situaciones concretas? ¿Será que ya no es posible hablar de método, sin el plural, y que en todo caso es por ello que la resolución demanda la generación de nuevas categorías como la de ‘construcción metodológica’, más inclusivas y que integren estrategias y métodos?”. (Edelstein, 2010, pp. 87-88).

propios y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de sujetos, textos y contextos. Se prioriza el aspecto técnico instrumental [...] entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de reflexión. (Edelstein, 2011, p.178)

Siguiendo a Remedi (1989) la autora afirma que llegamos a imaginar que los cambios en el enseñar pasan por lo metodológico sin incluir un cuestionamiento de los contenidos, lo que genera una falacia: pensar que es posible continuidad en los contenidos y ruptura en lo metodológico.

Insiste en que el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado prioritariamente como un problema de conocimiento. Únicamente desde el contenido y asumiendo una posición interrogativa ante él, se hace posible superar una postura netamente instrumentalista. Posicionarse en una perspectiva diferente supone que el docente no apoye su profesión únicamente en el dominio de técnicas, sino en un conocimiento profundo de las ciencias que hacen a su campo específico, y que le permita elaborar un modo personal de intervención concretizable en opciones diversas y acordes a su contexto de acción.

Edelstein (2011) coincide con Zavala Vidiella (1999) en que el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a sus condiciones de producción y validación exigen cada vez un mayor dominio de la lógica disciplinar de los contenidos, cuestión que debe ser abordada desde la formación docente inicial:

En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de las disciplinas. Al hablar de dominio no se alude a un conjunto de conocimientos desarticulados, sino a la necesidad de revisar enfoques alternativos de los que devienen configuraciones didácticas diferentes al traducirlos en propuestas de enseñanza [...] pertinentes a la vez para contrarrestar el efecto de expresiones *didactizadas* en relación con el contenido.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Es claro que, si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de aprendizaje de las disciplinas, muy difícilmente pueda resolver la cuestión en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos. (Edelstein, 2002, pp. 476-477)

Ninguna propuesta metodológica puede obviar el tratamiento del contenido y de la problemática del sujeto que aprende. Estas dos variables justifican la imposibilidad de un método único, generalizable. Edelstein (1995) acuña la categoría *construcción metodológica* para dar cuenta de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica³⁷. Explicar el acto singularmente creativo que realiza el profesor en el cual articula la lógica del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en los que estas lógicas se trenzan. Así entendida la construcción metodológica no es absoluta sino relativa, porque se construye casuísticamente en relación a determinados contextos: áulico, institucional, social y cultural.

La construcción metodológica permite abordar la problemática del método desde una perspectiva superadora de las vertientes tecnicistas, ya que el docente se constituye como autor y protagonista de sus propias propuestas pedagógicas. Supone la articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje, lo que implica a su vez, el reconocimiento de la problemática particular de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y de aprendizajes en relación a los contextos en que se encuentran insertos. Es una categoría multirreferencial puesto que resulta del entrecruzamiento de distintos momentos y dimensiones.

El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos, se propone una lectura plural de ellos, es decir, desde distintos ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos a otros. Se trata más de una decisión epistemológica que de una posición metodológica. (Ardoino, 2005, p.112)

Como intervención pedagógica a desarrollarse, toda construcción metodológica requiere de un diagnóstico institucional y áulico que posibilite conocer las dimensiones objetivas y subjetivas de quienes serán sus destinatarios y protagonistas. En segundo lugar,

³⁷ *Construcción didáctica* alude a una elaboración recontextualizada que realizan los maestros y profesores de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas y que se expresa en las macrodecisiones (epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, etc.) que se adopten en cada caso respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimiento. Implica superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículum para entenderla como un proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Sólo a fines estrictamente analíticos Edelstein (2011) admite delimitar los conceptos de configuración didáctica, construcción didáctica y construcción metodológica.

necesita de una propuesta que ponga en tensión los diagnósticos elaborados y los posicionamientos teóricos del docente, que tienen que ver con aquellos aspectos inherentes a la propia disciplina que se pretende enseñar, a las diferentes perspectivas que se tienen sobre el aprendizaje. En un tercer momento, el docente pone en acto su propuesta pedagógica, y es atravesado por la inherente complejidad del acto pedagógico: la imprevisibilidad, la simultaneidad, la inmediatez, la multiplicidad de tareas que supone el rol docente, la variedad de contextos en que debe desempeñarse, la indeterminación de situaciones a las que necesita responder, la implicación personal y el posicionamiento ético que entraña (Diker y Terigi, 2008). Finalmente, acontece la revisión crítica de las propias prácticas.

Por ello, la construcción metodológica permite a los docentes interpretar a la planificación como objeto de análisis y de reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas. Edelstein (2011) considera que abordar el tema de las prácticas reflexivas sin explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, es banalizar la cuestión. Entiende que la reflexión implica el esfuerzo de una inmersión consciente por parte de un sujeto en su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valoraciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas. Instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, que ayudan a tomar consciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos, y asumir frente a ellos una postura crítica. Sólo mediante la reflexión el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías.

La reflexión como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), requiere diálogo y debate. Demanda imperativamente un contraste intersubjetivo y plural, que ponga en tensión las situaciones y los sujetos que las protagonizan, sus acciones, decisiones y los supuestos allí implicados lo que lleva a incluir como objetos de análisis la reflexión sobre los contenidos y su presentación a fin de propiciar la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; la posibilidad de aplicación de estrategias concretas sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo por parte de los alumnos; la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad. Siendo la enseñanza una actividad intencional que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés central es poner en situación de análisis la intencionalidad y la racionalidad subyacente en cada caso. (Edelstein, 2000)

Es oportuno retomar la relación que, como en una cinta de Moebius, surge entre la perspectiva de la complejidad y la construcción metodológica, entendida como instrumento de reflexión y de análisis multirreferencial, ya que:

La noción de complejidad [...] supone una visión sistémica, comprensiva y hermenéutica de las cosas [...] Es necesario situar la complejidad en las relaciones que ligán al objeto a propósito del cual uno se interroga en la investigación con el sujeto que quiere producir conocimiento. El sujeto se incluye en la relación con el objeto de conocimiento.

...La complejidad [...] es más una inteligencia de la temporalidad y de la historia que del espacio. Toma en cuenta el carácter finalizado de la acción humana, de los proyectos, y, a través de la implicación, la intersubjetividad, la reflexividad hace intervenir los efectos de sentido en los modelos de inteligibilidad. Por eso, el enfoque de la complejidad es siempre multirreferencial y no sólo multidimensional. (Ardoino, 2012, pp.112-113)

La construcción metodológica posibilita la creación de propuestas didácticas, que al estructurarse desde la lógica del conocimiento situacional, consigue generar relaciones de interioridad con el conocimiento no sólo desde el aprendizaje, sino también y muy especialmente desde la enseñanza; proceso cuya reflexión comienza mucho antes de hacerse inteligible a través de la palabra plasmada en una propuesta didáctica. Porque como supo advertir Chevallard (1998) “preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (O más bien, en la transposición didáctica).” (p.20)

Como se mencionó al inicio del capítulo, la problemática de la descripción y el análisis de la enseñanza y su planificación a través de la historia, implica reconocer que existen diferentes perspectivas de teorización e investigación curricular. No es posible comprender el presente soslayando las circunstancias que le han dado origen. He aquí la razón principal de este recorrido.

Los desarrollos exhaustivos de numerosos autores respecto de los alcances y limitaciones de perspectiva, constituyen los cristales a través de los cuales se advierte la imposibilidad de miradas arbitrarias que pretendan desvincular el modo en que se relacionan las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje con las formas de entender el conocimiento.

El sesgo instrumental, experimental y científicista, conductual y positivista, el planeamiento minucioso y sistemático, operacional, taxativo, abrumador reglado por los cronómetros y los estándares de la máxima eficacia constitutivos del enfoque tecnicista, y la invitación fulgurante a la deliberación, a la indagación y la reflexión crítica asumida mediante el compromiso consciente de sujetos eminentemente morales y políticos protagonistas de lo imprevisible, lo inmediato, lo simultáneo, lo histórico, lo inacabado de la perspectiva práctico-crítica denotan un antagonismo notorio.

Si bien es posible precisar la localización espacio-temporal y el apogeo de cada enfoque, hay que repetir que no obstante cuán disyuntivos puedan resultar, lejos de evidenciarse como etapas sucesivas, contiguas, como en una vuelta de página, ambas han coexistido con una relativa nitidez. Descubrir este rastro a través de las voces y relatos de sus protagonistas, es un propósito que se abordará en el capítulo tercero.

Previo a ello, la convocatoria continúa en el segundo capítulo con la exposición y análisis de los fundamentos, estructura y organización del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09).

Capítulo II. Aspectos político-normativos, epistemológicos y pedagógico-didácticos del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09).

El Diseño Curricular Jurisdiccional [DCJ] del Profesorado de Educación Primaria, avalado por Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe N° 528 del año 2009, constituye el encuadre político-normativo, epistemológico y pedagógico-didáctico del trabajo de los docentes de dos Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe. La exposición toma como puntos referenciales su contexto de surgimiento y producción, sus fundamentos, su estructura y criterios de organización curricular.

Con el propósito de explicitar el lugar que se concede a la planificación en el *curriculum* de formación docente, se detalla seguidamente, la conformación de la muestra intencional de aquellas unidades curriculares en cuyos fundamentos y síntesis de contenidos se alude a la enseñanza de la planificación (Didáctica General, Didácticas Específicas: Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, Matemática y su Didáctica I y II, Lengua y su Didáctica, Literatura y su Didáctica, y el Trayecto de Práctica: Taller de Práctica I, II, III y IV y Ateneos de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Asimismo, se entrevistó a los docentes a cargo de dichas unidades curriculares para conocer sus opiniones acerca de la implementación del *nuevo* Diseño Curricular. El análisis de sus planificaciones se abordará puntualmente en el capítulo tercero.

I- Contexto de producción

Los principales argumentos que dieron origen a la reforma curricular (Res. Ministerial N° 528/09) fueron la fragmentación de los planes de estudio vigentes en ese momento; el crecimiento vertiginoso de los avances científicos, tecnológicos, socioculturales y pedagógicos por los cuales dichos planes y la organización de la carrera perdieron actualidad en relación a las necesidades formativas de los estudiantes y el hecho de no resultar suficiente el incremento del tiempo dedicado a las prácticas docentes. Dicha Resolución se enmarca, principalmente, en los artículos 71°, 74° y 76°, Título IV “Los/as

docentes y su formación”, Capítulo II “La Formación Docente” de la Ley de Educación Nacional N° 26.206³⁸.

Todo el proceso de cambio curricular llevado a cabo en la Provincia de Santa Fe durante el año 2008 tuvo como referencia ciertas cuestiones básicas prescriptas desde el Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD] a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y Continua [LCN]. Una de las disposiciones de este organismo, prescribe que todas las carreras de formación docente deben tener una extensión de cuatro años de duración para ser acreditadas por la administración nacional (Consejo Federal de Educación [CFE] N°24/07 artículo 26).

En base a ello, el DCJ comenzó a implementarse progresivamente en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia al inicio del ciclo lectivo 2009, durante la gestión de la ministra de educación Élide Rasino y del gobernador Hermes Binner.

Según establece la propia ministra Rasino en la introducción del documento, el Diseño

es el resultado de un esfuerzo verdaderamente intenso y fructífero en el cual han participado especialistas invitados, docentes del nivel a los que se relevó para la producción de los documentos de base, y los propios ISFD a través de sus equipos y estudiantes. (DJC, 2009, párr.3)

A diferencia del plan de estudios anterior -aprobado por Decreto 564/02-, la propuesta del nuevo documento gira en torno a una nueva organización y distribución del

³⁸ ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán: a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio-humanísticas y artísticas. g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes. h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

tiempo y del espacio procurando centrarse en nociones como *praxis e interdisciplinariedad* y no únicamente en los contenidos y estructuras disciplinares.

Al efectivizarse sin alterar la organización institucional y de cátedras, hace posible garantizar el mantenimiento del trabajo docente. Es importante mencionar que esta reforma del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria se realiza sobre una planta docente previamente titularizada, evento que no tenía lugar desde hacía 22 años, el cual, según palabras de Rasino expuestas en el Portal de noticias del Gobierno de la Provincia de Santa Fe el 12 de mayo de 2009, supuso “una reivindicación histórica para los profesores del nivel superior después de décadas de postergación.”

En cuanto a las modificaciones que versan sobre los aspectos generales del DCJ, los Equipos Técnicos de la Dirección de Educación Superior e Investigación Educativa informaron que se re-escribió el marco del mismo teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa jurisdiccional; se incorporaron horas de costeo³⁹ explicitando la distribución de las mismas en las unidades curriculares compartidas; se suprimieron las especificaciones sobre titulación para los diferentes espacios; se eliminaron las prescripciones de ingreso para los estudiantes y los párrafos referidos a enfoques metodológicos, estrategias o posibles actividades y se efectuaron precisiones referidas al Régimen de Asistencia, Promoción y Correlatividades. Se incluyó sólo bibliografía correspondiente a las citas de las diferentes unidades curriculares a los fines de respetar la decisión de cada docente en su plan de cátedra y se suprimieron las recomendaciones sobre las articulaciones entre unidades curriculares por considerar que el documento constituye una propuesta integral y no fragmentaria, como expresa.

Establece, además, las modificaciones curriculares propias del Campo de la Formación General, del Campo de la Práctica Profesional, y del Campo de la Formación Específica, procurando dar respuesta a las consultas, diagnósticos y propuestas de docentes, directivos y estudiantes de los ISFD, recabadas por la Comisión de Reforma Curricular y el Gabinete Joven del Ministerio de Educación desde principios de 2008 y enriquecidas por encuentros sucesivos con autoridades nacionales y provinciales (INFOD) y con otros especialistas.

Dicho recorrido proveyó un documento borrador elaborado por la antedicha Comisión, cuya tarea oficial finalizó el 31 de diciembre de 2008. Las acciones posteriores se centraron en considerar los aportes que sobre dichos borradores enviaron los ISFD y en

³⁹ La expresión alude a la creación de horas cátedras pagas.

las definiciones en base a la política educativa del gobierno provincial. Los ajustes que de aquí derivaron, se enviaron nuevamente a la Comisión de Reforma para su revisión y de esas últimas correcciones realizadas surgió la versión del actual documento.

En su elaboración se trabajó, asimismo, con distintas fuentes de información: estadística, relevada de tesis y trabajos de investigación sobre Formación Docente, informes elaborados por los ISFD en las Jornadas Institucionales de 2008, aportes de Supervisores, Directivos y Docentes de diversos niveles y modalidades del sistema educativo provincial, y se también consultó a especialistas y equipos curriculares de otras provincias.

II. Estructura curricular

| PRIMER AÑO | | | | | | | | | |
|---|---|-----------|---|-----------|---------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------|---|
| CAMPOS DE CONOCIMIENTO | UNIDADES CURRICULARES 1º CUATRIMESTRE | | UNIDADES CURRICULARES 2º CUATRIMESTRE | | Hs. Cátedra anuales | Hs. de costeo semanales | Hs. de costeo anuales | Formato Curricular | P R O D U C I Ó N P E D A G Ó G I C A |
| | Hs. Cátedra semanales | | Hs. Cátedra semanales | | | | | | |
| FORMACIÓN GENERAL | Psicología y Educación | 4 | Psicología y Educación | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Pedagogía | 4 | Pedagogía | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Sociología de la Educación | 2 | Sociología de la Educación | 2 | 64 | 2 | 64 | Materia | |
| | Historia Argentina y Latinoamericana | 4 | Historia Argentina y Latinoamericana | | 64 | 4 | 64 | Materia | |
| | Movimiento y Cuerpo I* | 4 | Movimiento y Cuerpo I* | 4 | 128 | 4 | 128 | Taller | |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica) | Taller de Práctica I | 3 | Taller de Práctica I | 3 | 96 | 3 | 96 | Taller | |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | Comunicación y Expresión Oral y Escrita | 3 | Comunicación y Expresión Oral y Escrita | 3 | 96 | 3 | 96 | Taller | |
| | Resolución de Problemas y Creatividad | 4 | | | 64 | | 128 | Taller | |
| | | | Ciencias Naturales para una cultura ciudadana | 4 | 64 | 4 | 128 | Taller | |
| | | | Problemáticas de las Ciencias Sociales | 4 | 64 | 4 | 64 | Taller | |
| | Área Estético Expresiva I | 3 | Área Estético Expresiva I | 3 | 96 | 3 | 288 | Taller | |
| | Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I | 3 | Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I | 3 | 96 | 3 | 96 | Seminario-Taller | |
| TOTALES | | 34 | | 34 | 1088 | 44 | 1408 | | |
| ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA | | | | | | | | | |

| SEGUNDO AÑO | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|-----------|---|-----------|---------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|---|
| CAMPOS DE CONOCIMIENTO | UNIDADES CURRICULARES 1º CUATRIMESTRE | | UNIDADES CURRICULARES 2º CUATRIMESTRE | | Hs. Cátedra anuales | Hs. de costeo semanales | Hs. de costeo anuales | Formato Curricular | P R O D U C I Ó N P E D A G Ó G I C A |
| | Hs. Cátedra semanales | | Hs. Cátedra semanales | | | | | | |
| FORMACIÓN GENERAL | Didáctica General | 4 | Didáctica General | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Filosofía de la Educación | 3 | | | 48 | 3 | 48 | Materia | |
| | | | Conocimiento y Educación | 3 | 48 | 3 | 48 | Materia | |
| | Movimiento y Cuerpo II* | 4 | Movimiento y Cuerpo II* | 4 | 128 | 4 | 128 | Taller | |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica) | Taller de Práctica II | 4 | Taller de Práctica II Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje | 4 | 128 | 4 | 128 | Taller Seminario | |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | Matemática y su Didáctica I | 4 | Matemática y su Didáctica I | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Ciencias Naturales y su Didáctica I | 4 | Ciencias Naturales y su Didáctica I | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Ciencias Sociales y su Didáctica I | 4 | Ciencias Sociales y su Didáctica I | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Lengua y su Didáctica | 4 | Lengua y su Didáctica | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Sujeto de la Educación Primaria | 4 | Sujeto de la Educación Primaria | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| TOTALES | | 35 | | 35 | 1120 | 35 | 1120 | | |
| ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA | | | | | | | | | |

| TERCER AÑO | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------------|--|-----------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|--|
| CAMPOS DE CONOCIMIENTO | UNIDADES CURRICULARES 1º CUATRIMESTRE | Hs. Cátedra semanales | UNIDADES CURRICULARES 2º CUATRIMESTRE | Hs. Cátedra semanales | Hs. Cátedra anuales | Hs. de costeo semanales | Hs. de costeo anuales | Formato Curricular | P R O D U C C I O N P E D A G Ó G I C A |
| FORMACIÓN GENERAL | Tecnologías de la Información y la Comunicación | 3 | Tecnologías de la Información y la Comunicación | 3 | 96 | 3 | 96 | Materia | |
| | Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina | 3 | Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina | 3 | 96 | 3 | 96 | Materia | |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica) | Taller de Práctica III Seminario de Instituciones Educativas | 4 | Taller de Práctica III | 4 | 128 | 16 | 512 | Taller Seminario | |
| | Matemática y su Didáctica II | 4 | Matemática y su Didáctica II | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | Ciencias Naturales y su Didáctica II | 4 | Ciencias Naturales y su Didáctica II | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Ciencias Sociales y su Didáctica II | 4 | Ciencias Sociales y su Didáctica II | 4 | 128 | 4 | 128 | Materia | |
| | Literatura y su Didáctica | 4 | | | 64 | 4 | 64 | Materia | |
| | | | Alfabetización Inicial | 4 | 64 | 4 | 64 | Materia | |
| | Área Estético Expresiva II | 3 | Área Estético Expresiva II | 3 | 96 | 9 (3 leng.) | 288 | Taller | |
| | Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II | 3 | Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II | 3 | 96 | 6 | 192 | Seminario-Taller | |
| | Espacio de Definición Institucional I | 3 | Espacio de Definición Institucional II | 3 | 96 | 3 | 96 | | |
| TOTALES | | 35 | | 35 | 1120 | 56 | 1792 | | |
| ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA | | | | | | | | | |

| CUARTO AÑO | | | | | | | | | |
|---|--|-----------------------|--|-----------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------|--|
| CAMPOS DE CONOCIMIENTO | UNIDADES CURRICULARES 1º CUATRIMESTRE | Hs. Cátedra semanales | UNIDADES CURRICULARES 2º CUATRIMESTRE | Hs. Cátedra semanales | Hs. Cátedra anuales | Hs. de costeo semanales | Hs. de costeo anuales | Formato Curricular | |
| FORMACIÓN GENERAL | Ética, Trabajo docente-Derechos Humanos y Ciudadanía | 3 | Ética, Trabajo docente-Derechos Humanos y Ciudadanía | 3 | 96 | 3 | 96 | Materia | |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica) | Taller de Práctica IV | 4 | Taller de Práctica IV | 4 | 128 | 18 | 576 | Taller | |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | Ateneo: - Matemática - Ciencias Naturales - Ciencias Sociales - Lengua y Literatura - Formación Ética y Ciudadana | 5 | Ateneo: - Matemática - Ciencias Naturales - Ciencias Sociales - Lengua y Literatura - Formación Ética y Ciudadana | 5 | 160 | 15 | 480 | Ateneo | |
| | Sexualidad Humana y Educación | 4 | | | 64 | 4 | 64 | Seminario | |
| TOTALES | | 16 | | 12 | 448 | 38 | 1216 | | |
| ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA | | | | | | | | | |

| CAMPOS DE CONOCIMIENTO | 1º AÑO | 2º AÑO | 3º AÑO | 4º AÑO | TOTALES HORAS CÁTEDRA | TOTALES HORAS RELOJ | % (Porcentaje por campo) |
|--|-------------|-------------|-------------|------------|-----------------------|---------------------|--------------------------|
| FORMACIÓN GENERAL | 512 | 352 | 192 | 96 | 1152 | 768 | 27 |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (*) | 128 | 192 | 224 | 384 | 928 | 619 | 22 |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | 480 | 640 | 800 | 224 | 2144 | 1429 | 51 |
| TOTALES HS. CÁTEDRA | 1120 | 1184 | 1216 | 704 | 4224 | | |
| TOTALES HS. RELOJ | 747 | 789 | 811 | 469 | | 2816 | |

(*) Se incluyen las horas que los estudiantes deberán cumplir en instituciones asociadas
Producción Pedagógica total de horas cátedra: 192 hs.

III. Criterios de organización curricular

Desde su marco conceptual, el DCJ plantea un cuestionamiento a las dicotomías y fragmentaciones heredadas de la modernidad que parcelan la realidad generando las continuas oposiciones teoría/práctica, mente/cuerpo, ética/estética, forma/contenido. Adopta una postura superadora que revaloriza el saber disciplinar heredado del desarrollo científico moderno, por el sustento que brinda la complejidad en que sitúa su mirada. A su vez, promueve y enfatiza espacios tendientes a provocar “la construcción de un saber integral y transdisciplinar estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas que tienen por objetivo que estudiantes y docentes desarrollen una práctica subjetiva y emotiva, una instancia experimental y de cruce de diferentes lenguajes y disciplinas” (DCJ, 2009, p.20). Lenguajes cuya comprensión se busca propiciar para poder accionar sobre ellos y a través de ellos, resignificando teorías que les permitan abordar las problemáticas del aprendizaje produciendo estrategias de enseñanza necesarias acordes a la realidad.

La estructura curricular se organiza en torno a tres campos principales: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, el Campo de la Formación Específica, y a dos ejes transversales: el “Itinerario por el Mundo de la Cultura” y el “Taller de Producción Pedagógica”.

El Campo de la Formación General propone posibilitar el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los estudiantes a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permitan asumir el trabajo docente como una práctica política, social, pedagógica y cultural; orientándose a la comprensión de los fundamentos del mismo, a partir de sucesivas aproximaciones sistemáticas que propicien el análisis crítico de los distintos contextos socio-educativos y la intervención comprometida y fundamentada.

En este campo se recuperaron los nombres clásicos de las disciplinas desde un enfoque articulador de perspectivas diversas, favoreciendo la lectura crítica de las problemáticas del contexto. Para la selección de los contenidos, se tuvieron en cuenta tanto los núcleos centrales de cada disciplina como el “principio de transferibilidad para la actuación docente” (DCJ, 2009, p.23), dejando abierta la posibilidad de que la institución y el docente a cargo de cada espacio decidan los criterios de organización y jerarquización de los mismos, como así también la inclusión de otras perspectivas.

Conforman el Campo de la Formación General los siguientes espacios formativos:

Primer Año:

- Pedagogía.
- Sociología de la Educación
- Psicología y Educación.
- Historia Argentina y Latinoamericana.
- Movimiento y Cuerpo I.

Segundo Año:

- Movimiento y Cuerpo II.
- Filosofía de la Educación.
- Conocimiento y Educación.
- Didáctica General.

Tercer Año:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Cuarto Año:

- Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en las instituciones asociadas tanto escolares como socio-comunitarias que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas, así como en los talleres a desarrollarse en el Instituto.

El objetivo principal de este campo es la formación en la práctica profesional desde el inicio de la carrera, para brindar la posibilidad de confrontar teoría y práctica y la oportunidad de socializar las nuevas construcciones que dicha situación genere. Dichas prácticas son entendidas como un

conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase. De aquí la necesidad de comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión “aplicacionista” se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente, modelo formativo que resultó altamente productor de prácticas acríticas. (DCJ, 2009, pp.40-41)

Las prácticas que acontezcan en ámbitos escolares serán supervisadas por el profesor de prácticas y contarán con el apoyo del profesor co-formador.

Con el fin de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se pauta el establecimiento de convenios con diversas instituciones del nivel (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras que ofrezcan servicios educativos del nivel, incluyendo situaciones en las que se integran sujetos con discapacidades transitorias o permanentes), y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, dispensarios, medios de comunicación, hospitales, entre otras) lo cual no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas), por cuanto ello impediría la profundización de las mismas. Estas experiencias serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica y por los responsables que designen dichas instituciones, pudiendo solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

El *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* está configurado por cuatro Talleres de Prácticas I, II, III y IV articulados entre sí y con los restantes campos de formación. Su objetivo es retomar conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos. Se prevé el abordaje paulatino de instrumentos de *investigación*, hasta culminar con la elaboración de un trabajo integrador. En el marco de los Talleres de Práctica II y III, se prevé el desarrollo del Seminario *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y el Seminario *Las instituciones educativas* respectivamente. Estos Seminarios estarán a cargo de los profesores/as de práctica que tienen a cargo el Taller en el cual se insertan, tendrán una acreditación independiente y la evaluación se llevará a cabo según lo previsto para dicho formato. Se realizó una distribución tentativa de la cantidad de horas para que los Institutos adapten a sus posibilidades (DCJ, 2009, p.43).

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año

- Taller de Práctica I

Segundo Año

- Taller de Práctica II
- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje

Tercer Año

- Taller de Práctica III
- Seminario Las Instituciones Educativas

Cuarto Año

- Taller de Práctica IV

El *Campo de la Formación Específica* comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en el nivel primario: el estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica, las tecnologías educativas, así como las características y necesidades propias de los alumnos y las alumnas de este nivel de formación.

Factores como los cambios de las finalidades educativas de la escuela, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos y alumnas, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, entre otros factores, los avances y cambios del conocimiento disciplinar, convierten en tarea urgente y necesaria la definición, redefinición, actualización y articulación permanente *de y entre* los saberes necesarios para la enseñanza y las capacidades que resultan relevantes para integrar el *currículum* de la escuela primaria. Por ello considera imperioso incluir dentro de la formación disciplinar a aquellos aspectos que hacen a la reflexión epistemológica y que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

La integración del Campo de la Formación Específica con el Campo de la Formación General, el Campo de la Práctica Profesional y de Producción Pedagógica, permite considerar de modo real la actividad de los/as maestros/as en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos -saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en la gestión de la clase, en la participación de proyectos institucionales, entre otros.

El *Campo de la Formación Específica* se organiza sobre la base de distintos sub-campos curriculares pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí. Está conformado por tres sub-campos: de Aproximación a las Problemáticas del Conocimiento, de los Saberes a Enseñar y las Problemáticas del Nivel y de las Construcciones Didácticas.

El *Sub-campo de Aproximación a las Problemáticas del Conocimiento*, pretende resolver la tensión generada entre las condiciones de los estudiantes ingresantes y las que necesitan para recorrer la Educación Superior. Su propósito fundamental es que “vuelvan

a enamorarse del conocimiento” (DCJ, 2009, p.59). Por ello se seleccionó el formato Taller, puesto que permite el desarrollo de contenidos que involucran desempeños prácticos, constituyéndose en un hacer creativo y reflexivo como medio de socialización y aprendizaje colaborativo. Las unidades curriculares que conforman este sub-campo que se desarrollarán en el Primer Año de la carrera son:

Primer Año

- Comunicación y Expresión Oral y Escrita.
- Resolución de Problemas y Creatividad.
- Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.
- Problemáticas de las Ciencias Sociales.

El *Sub-campo de los Saberes a Enseñar y las Problemáticas del Nivel* se vincula necesariamente con los aportes de la Didáctica General abordados desde el Campo de la Formación General. Está constituido por las áreas que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes del Nivel Primario y las Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Área Estético Expresiva.

Dichas áreas de conocimiento están destinadas a ser interpeladas y problematizadas desde su complejidad inherente, así como desde estrategias particulares de intervención didáctica adecuadas al contexto y a los sujetos destinatarios. Atender a dicha complejidad implica considerar las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, y a tener en cuenta que quienes se están formando como trabajadores de la educación asuman y comprendan el carácter político, y por lo tanto no neutral ni natural, de conocimientos que transmite la escuela y su lógica provisoriedad. Por esta razón, en la selección de los contenidos de las distintas áreas que componen este sub-campo, se privilegió la integración de las perspectivas disciplinar y didáctico-epistemológica.

Las unidades curriculares que conforman este sub-campo en Primero, Segundo, Tercero y Cuarto año son:

Primer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.
- Área Estético Expresiva I

Segundo Año:

- Sujetos de la Educación Primaria.

- Matemática y su Didáctica I.
- Ciencias Naturales y su Didáctica I.
- Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Lengua y su Didáctica.

Tercer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II.
- Matemática y su Didáctica II.
- Ciencias Naturales y su Didáctica II.
- Ciencias Sociales y su Didáctica II.
- Literatura y su Didáctica.
- Alfabetización Inicial.
- Área Estético Expresiva II

Cuarto Año:

- Sexualidad Humana y Educación.

El *Sub-campo de las Construcciones Didácticas* que se desarrollará en el Cuarto Año de la formación comprende Ateneos de:

- Matemática
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Lengua y Literatura
- Formación Ética y Ciudadana

El *Ateneo* propuesto como formato curricular del cuarto año, es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca. Está pensado como continuidad de los espacios presenciales y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva con el Taller de Práctica IV.

La evaluación del Ateneo será continua, procesual y a través de las diferentes actividades que vayan proponiendo a lo largo del año los/as profesores/as a cargo. Se cursa

simultáneamente con el Taller de Práctica IV y se acredita con una única calificación consensuada por el equipo de docentes que conforman el Ateneo y el Taller de Práctica IV. El Diseño propone líneas de acción diversas y complementarias para el desarrollo de los ateneos.

Se incluyen en la propuesta curricular del Profesorado de Educación Primaria, los llamados Formatos Reducidos Opcionales, esto es, Seminarios y Talleres propuestos como oportunidades de profundización en espacios multidisciplinares y generalmente transversales que muchas veces no son abordados, para cursarse en “formato reducido” dentro las unidades curriculares ya establecidas en el Diseño o bien en espacios de definición institucional (EDI I y EDI II). Se proponen:

Talleres opcionales correspondientes a: **TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

- Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación
- Taller: Diseños de Materiales Educativos

Taller opcional correspondiente a: **ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA**

- Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: **TALLERES DE PRÁCTICA**

- Taller: El lenguaje teatral en la formación docente
- Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo
- Seminario: Miradas sobre la Escuela

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: **MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I y II**

- Seminario: La Etnomatemática
- Seminario: El lenguaje plástico visual y la matemática
- Taller de Materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática
- Taller: El juego, un recurso a enseñar

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: **CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I Y II**

- Seminario: Educación Ambiental
- Seminario: Educación para la Salud
- Seminario: Ciencia y Arte
- Taller: Ciencia en la Cocina

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II

- Seminario: Educación Vial
- Seminario: Cine Documental
- Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia
- Seminario: Tiempo, espacio, entornos... Integración de Expresión Corporal con Ciencias Sociales
- Seminario: Miradas sobre el mundo
- Taller: El tango como integrador de múltiples lenguajes
- Seminario: Danzar la Historia

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: LENGUA Y SU DIDÁCTICA

- Seminario: Palabras, mensajes... tejidos en el cuerpo. Abordaje integrado Expresión Corporal-Lengua.
- Seminario: Análisis crítico de los Medios de Comunicación Audiovisual
- Seminario: Texto e imagen en la historieta y el humor gráfico
- Seminario: Danzando coplas

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

- Taller: Relatos... tejidos en el cuerpo. Un abordaje integrado de Expresión Corporal y Literatura
- Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales
- Seminario: Teatro de Títeres y Literatura
- Taller: La canción como simbiosis mágica entre música y literatura

Dentro de los Espacios de Articulación Transversal, se plantean el Taller de Producción Pedagógica y el Itinerario por el Mundo de la Cultura.

La Producción Pedagógica, se introduce como un espacio de trabajo integrador de las distintas disciplinas y campos de trabajo a desarrollarse a lo largo de toda la carrera. Está formado por un equipo de estudiantes del Profesorado, los docentes del ISFD y los maestros de escuela asociada que tendrá la tarea de reconocer problemáticas identificadas en la cotidianeidad escolar y elaborar y concretar intervenciones pedagógicas pertinentes para su abordaje al interior de las escuelas en encuentros periódicos sucesivos.

Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen también como un trayecto a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante, quien deberá acreditar, al menos, dos espacios diferentes electivos por año, pudiendo ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto Formador establecerá los respectivos convenios. A modo de ejemplo, pueden citarse: actividades literarias, musicales, teatrales, plásticas, cine y fotografía, distintos tipos de danzas, actividades deportivas, murga y acrobacia.

La organización básica del Diseño está planteada en Unidades o Espacios Curriculares, entendiéndose por ello “la selección llevada a cabo para facilitar la organización de contenidos afines, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, agrupamientos, las construcciones metodológicas más adecuadas y las formas de evaluación y acreditación de los diferentes saberes” (DCJ, 2009, p.1). Las Unidades Curriculares adoptan diversos formatos:

Materias o asignaturas: consisten en marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa.

Seminarios: son espacios para el estudio en profundidad de problemas de relevancia para la formación profesional mediante la lectura y debate de materiales bibliográficos variados o proyectos de investigación. Ejercitan la reflexión y estimulan la apropiación crítica de la producción del conocimiento a través de la producción socializada de escrituras. Algunos de ellos se plantean al interior de otras unidades curriculares y otros como unidades curriculares independientes.

Talleres: se orientan a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Son instancias de intercambios para el trabajo en equipos y apuntan al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encarar problemáticas propias de la práctica docente de un modo creativo y reflexivo. Propicia la profundización de contenidos y formas

participativas y socializadas de asumir las prácticas. Pueden incluirse en una unidad curricular, lo que supone la elaboración de un proyecto específico.

Seminario-Taller: Integra la profundización teórica de contenidos o problemas prevista para la modalidad Seminario, con la producción socializada propia del Taller.

Ateneos: Son espacios de reflexión y de socialización de saberes relacionados con la práctica docente, estructurados a partir de un abordaje casuístico y en profundidad de problemáticas diversas.

Espacios de Definición Institucional (EDI): Contemplan la autonomía e identidad de los ISFD y tienen el propósito de abordar contenidos o problemáticas que no estén incluidas en el diseño curricular y que la Institución considere relevantes, pudiendo también reforzar alguna de las incluidas en particular.

Formatos reducidos opcionales: son propuestas que la Institución puede definir si incluye dentro de las unidades curriculares establecidas, o bien, en los Espacios de Definición Institucional.

Módulos: constituyen unidades independientes u otra forma de organización de contenidos y actividades al interior de otro espacio que tienen por objetivo promover el trabajo autónomo de los estudiantes.

IV. Definiciones teóricas

La explicitación y el análisis de los supuestos que sustentan el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe (Resolución Ministerial N° 528/09) procura clarificar el modo en que se entiende el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la institución escolar, y el rol del educador.

Concebir un *curriculum* desde la complejidad implica pensarlo como un constructo que se contextualiza, que se interpreta, critica, discute, recrea y concretiza en la escuela, en el aula, modo en que se transforma en prácticas institucionales, construidas y acordadas cooperativamente. El desafío de un cambio curricular, implica superar el hiato entre dichos objetivos y las tentativas para operativizarlos. En palabras de Morin (2007)

los proyectos de reforma actuales se producen en torno de este agujero negro que sigue siendo invisible. Sólo sería visible si se hubiesen reformado las mentes. Y aquí llegamos a un punto muerto: no se puede reformar la institución sin haber reformado

previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron
previamente las instituciones. (p.103)

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria: totalidad integral, instrumento político y proyecto cultural

Una primera lectura del documento permite evidenciar la intención de unidad y globalidad, de totalidad en la propuesta. No sólo respecto de su organización y estructura de espacios curriculares de formatos múltiples, sino de los fundamentos que de cada uno de ellos expone, puesto que remiten a una noción de formación humana integral del futuro docente, dada por la posibilidad de vinculación, continuidad y complemento entre los mismos.

el curriculum todo está concebido como una unidad, ya que la totalidad de los espacios que lo componen se orienta a que los estudiantes construyan y comprendan la lógica que anida en cada disciplina y en cada campo; lógicas que son a la vez estructurantes de pensamiento y de modos de relacionarse con la realidad, de entender la complejidad del aprendizaje y desde allí abordar la enseñanza. (DCJ, 2009, p.21)

todas las unidades curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes construyan los fundamentos de las prácticas desde posiciones críticas y comprometidas, por lo que es importante que todas las unidades curriculares de la formación general se entiendan en relación con la enseñanza, la comunicación y los contextos sociales, culturales, pedagógicos, éticos y políticos. (DCJ, 2009, p.23)

La fragmentación identificada en encuestas realizadas por la Comisión de Reforma Curricular y por el Gabinete Joven del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, a docentes y alumnos, cuya formación correspondió a planes de estudio anteriores, aparece entre los principales factores que incidieron en el cambio curricular y que es reflejo de otra fragmentación mayor presente en todos los aspectos de la organización del sistema escolar: el tiempo y el espacio; entre niveles y modalidades del mismo sistema educativo; en el cuadro disciplinar que aísla ciencia, arte y tecnología; ciencias naturales y ciencias sociales. En la idea de aprendizaje escindido y dicotómico (cuerpo / mente – objetivo / subjetivo – teoría / práctica – forma / contenido – individualidad / sociedad –

racionalidad / emoción...), que prevalece el contenido tópico⁴⁰ curricular por sobre los sistemas de representación y simbolización. Fragmentación y simplificación que no contempla la complejidad del mundo actual, descontextualiza el aprendizaje y separa a los sujetos del conocer con el otro, esforzándose por una “pretendida asepsia política en el acto de enseñar”. (DCJ, 2009, pp.6-7)

Señala Najmanovich (2008):

La tentación dicotómica surge a partir de una forma peculiar de categorizar la experiencia y se entronca con las concepciones que plantean el conocimiento como algo radicalmente separado del mundo que le ha tocado vivir...y ¡conocer! El marco referencial de los cultores del pensamiento polarizado es único y fijo, al igual que su punto de vista, que ubican siempre fuera del uni-verso que pretenden conocer... (p. 166)

Ante los efectos devastadores de las políticas neoliberales sobre el entramado social, la producción de pensamiento y la transmisión de conocimiento, la tarea de formar docentes se ve doblemente exigida a transitar más que nunca por los territorios del sentido. Razón por la que el plan de acción imperativo es revisar las categorías del pensamiento moderno y su modo lineal de construir conocimiento; recuperando los diferentes lenguajes e incorporando lo poético como constitutivo de la formación, mediante una ética capaz de enfrentar a la violencia y las estrategias del mercado. (DCJ, 2009, p.6)

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, conduce a replantear al conocimiento y la educación como condiciones necesarias, aunque no suficientes, para promover la inclusión social y educativa, las cuales sólo resultarán posibles en tanto el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento. Docentes y estudiantes se asumen sujetos de este proceso, entendiendo a la realidad como socialmente construida y como objeto de problematización constante. (DCJ, 2009, p.51)

⁴⁰ La noción *contenidos tópicos* podría remitir al sentido que atribuye a esta noción Martha Stone Wiske, respecto de la cual afirma: “...es probable que un *tópico* sea *generativo* cuando es central para el dominio de una disciplina, es interesante y accesible para los alumnos, exita las pasiones intelectuales del docente y se conecta fácilmente con otros tópicos tanto dentro como fuera del dominio disciplinar particular”; concepto clave en el marco de una pedagogía de la comprensión (Stone Wiske, 2005, p.99). Sin embargo, la autora no es citada en la bibliografía del Diseño Curricular para el Profesorado de Enseñanza Primaria ni en ninguna otra parte del mismo. Por lo que la misma noción podría entenderse en función de la descripción que brinda Verónica Edwards (1997) sobre contenido tópico: “Es aquella forma de presentación del conocimiento que está orientada hacia la identificación tópica de la realidad. [...] intentando señalar con ello la ubicación de un espacio (topos) como eje en torno al cual se estructura el contenido. Este tipo de conocimiento produce una configuración del contenido cuyos elementos son datos que contienen sólo una relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos. Se trata siempre de datos que no permiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión...” Los datos de ambas obras se citan en la bibliografía de referencia.

De este modo, el DCJ se concibe como

... un instrumento político y no como un instrumento técnico, como una construcción discursiva, una síntesis, un documento de identidad que no se limita solamente a la implementación de contenidos y programas como algo que se consume, que se recibe desde afuera y que se digiere más o menos bien, sino como una propuesta tendiente al desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. (DCJ, 2009, p.11)

Dicho proyecto requiere de un *docente* comprensivo que, con responsabilidad ético-política, pueda desentrañar las lógicas que anidan en cada producto cultural transmitiendo sentido crítico; y de una *escuela* con actitud contra-cultural entendida como la capacidad de brindar acceso igualitario a los bienes simbólicos de calidad y a la posibilidad de elegir con criterio autónomo. (DCJ, 2009, p.10)

El conocimiento: construcción social permanente y compleja

El DCJ se presenta como “una orientación para transitar la forma y el contenido del conocer” (DCJ, 2009, p.6); que se encuadra explícitamente en la perspectiva de la complejidad desarrollada por Edgar Morin y que alude en líneas mucho más generales a la Teoría General de los Sistemas de Ludwig von Bertalanffy⁴¹ y a la Teoría del Caos de Ilya Prigogine.

Morin (2007a) repara puntualmente en el problema de la realidad como totalidad fragmentada, en la existencia de problemas que califica como pluridisciplinarios, transversales y multidimensionales y en la falta de adecuación cada vez más profunda y grave entre los saberes que se presentan disociados, parcelados y compartimentados en disciplinas que desembocan en una hiperespecialización cerrada en sí misma.

Desde sus primeras formulaciones, el DCJ adopta las palabras del autor, convocando a una “reforma del pensamiento [...] que abrace a la escuela del nuevo milenio” (DCJ, 2009, p.4). Reformar el pensamiento supone, desde esta perspectiva, entender al *conocimiento* como una “construcción social permanente y compleja entre diferentes actores y dimensiones: docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y

⁴¹ El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Resolución Ministerial N° 528/09) aclara en su página 7: “Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las cualidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar un todo a partir de los elementos tomados separadamente.”

ambiente. Consiste en una modificación que atienda no sólo a los contenidos de la enseñanza sino y fundamentalmente al “modo” de construir la realidad y de producir aprendizajes. (DCJ, 2009, p.5)

Para que esa reforma sea viable, es imprescindible intervenir sobre la estructura de los Institutos de Formación Docente.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se construyen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial...), estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto. (DCJ, 2009, p.7)

Entender el conocimiento desde su complejidad inherente exige una mirada inclusiva y amplia, capaz de contemplar una antropología, una posición filosófica humanística y universal sobre la *condición humana*⁴² que remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo por ello que el conocimiento subyace en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema y no solamente en el abordaje de cada elemento individualmente considerado. (DCJ, 2009)

Así, para Morin (2007c), *enseñar la condición humana* debería ser el objeto esencial de cualquier educación:

El ser humano, es la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y se ha vuelto imposible aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y consciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (p. 15)

Toda la propuesta curricular insta a una permanente y necesaria reflexión epistemológica y cuestiona las dicotomías y polaridades heredadas de la modernidad, pero reconoce y reivindica los aportes de la organización disciplinar propia de este *paradigma* científico: “Las disciplinas constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan

⁴² La cursiva pertenece a la tesista.

estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores” (DCJ, 2009, p.50). No obstante, los formatos curriculares que configuran el campo de la Formación General, de la Formación en la Práctica Profesional y de la Formación Específica, no son únicamente las materias y asignaturas tradicionales. Como se explicitó en el punto anterior, la propuesta ofrece seminarios, talleres, ateneos, y espacios de definición institucional, entre otras opciones, que cada ISFD puede adoptar según convenga a su realidad institucional. Se resalta el protagonismo que cobran los nuevos espacios como los “Itinerarios por el mundo de la Cultura” y los “Talleres de Producción Pedagógica”, buscando provocar un saber transversal, integral y relacionado a la vivencia de diferentes prácticas no circunscriptas únicamente al entorno del aula. En este sentido, el DCJ se concibe como proyecto cultural que entiende la *experiencia* como una *praxis*.

Experiencia en cuanto resultado de la acción consciente y reflexiva del hombre sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica. Un mundo que, recíprocamente, transforma al hombre que actúa sobre él. *Praxis* en el sentido empleado por Freire (1986), como el “conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (DCJ, 2009, p.11) y como parte de una formación que trasciende las fronteras de lo meramente escolar y que propone prácticas plurales y experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.

Educación: praxis social y política

En este contexto, la *educación* es entendida como

... un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generen la posibilidad de “resistir”, “interrumpir”, “inaugurar”, desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes... (DCJ, 2009, p.10)

Encarada desde la complejidad “deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra como núcleo

esencial formativo del futuro” (DCJ, 2009, p.5). Basada en “la recuperación de lo humano” (DCJ, 2009, p. 23), el *docente* encabeza de pronto

una ruptura superadora que busca terminar con la idea de un operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, no sólo práctico, sino también como intelectual, como trabajador social y cultural, [...] dando lugar a los escenarios cambiantes de la realidad, [...] para resignificar lo que acontece. (DCJ, 2009, p.11)

En este sentido, el DCJ es parte de la formación, y aspira a traducirse en un “hacer en busca de redefinir el modo de educar” (DCJ, 2009, p.4), provocando en el alumno, futuro docente, “la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares”. (DCJ, 2009, p.12)

Educador: sujeto-cuerpo autónomo, apasionado por la enseñanza

Otro de los propósitos formativos planteados, es recuperar en la formación docente la “intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica propiciando el aprender a aprender y el arte de vivir juntos” (DCJ, 2009, p.13). Ambas dimensiones delimitan el perfil de un *educador* apasionado por la *enseñanza*, entendida ésta como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento, como una práctica fundamental que facilite la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que supone; que favorezca el compromiso en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/las alumnos/as. En este sentido, se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio, la mejora y la democratización de los bienes culturales.

Busca formar un *docente* dispuesto a “aprender a aprender” (DCJ, 2009, p.13) que

Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido. Que se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender. Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera “posesión” de los mismos. No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor

de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental. Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos. Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la curricula superando toda visión fragmentada. Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos. No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética. Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción. (DCJ, 2009, 13)

La *concepción de aprendizaje* hace eje en el “sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral, donde el movimiento/acción/reflexión adquiere centralidad” (DCJ, 2009, p.7). Busca superar “una concepción de cuerpo y de subjetividad en las cuales la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación como caminos para arribar al conocimiento” (DCJ, 2009, p.6). La literatura, la poesía y el cine no sólo tienen que ser considerados objetos de análisis gramatical, sintácticos o semióticos, sino *escuelas de la vida* en tanto permiten descubrir y comprender la propia subjetividad a través de sus personajes. Las artes introducen al hombre en la dimensión estética de la existencia permitiendo pensar más profundamente la condición humana.

El DCJ propone una “alfabetización múltiple producida por la combinación de tres aspectos: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos, los modos de representación y simbolización (lenguajes) y las operaciones cognitivas y creadoras”, (DCJ, 2009, p.9) integrando los beneficios y potencialidades de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como elementos protagonistas en la educación del siglo XXI. Como ilustra Najmanovich (2008):

Las tecnologías de la palabra, tanto la escritura, como la imprenta o las redes informáticas, no existen en el vacío sino que nacen y se desarrollan en una sociedad determinada. La sociedad a su vez no es una abstracción sino una intrincada malla de relaciones, que sólo son posibles a través de los medios de comunicación [...] Sociedad y medios de comunicación no son compartimientos estancos; se interpenetran y determinan. [...] la sociedad no existe sin interacciones y éstas se dan siempre a través de un medio, en un contexto, en una forma peculiar. (p. 162)

Una antropología de la complejidad⁴³

Desde la perspectiva Moriniana, el ser humano es, a la vez, físico, biológico, psíquico, cultural, social, afectivo, racional e histórico. Es singular y múltiple a la vez. Y tal como el punto de un holograma, *lleva el cosmos en sí*. En él, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético. Unidad y la dualidad son constitutivas de lo propiamente humano.

Dado que esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, se ha vuelto imposible aprender lo que significa ser humano. Por ello es necesario restaurarla de modo que, cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y consciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y común a todos los demás humanos. El DCJ (2009) refiere:

Morin (1999, pp. 23-30) expresa con claridad la trascendencia de esta dimensión cuando se habla de educación, diciendo: “Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos “....” La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro”. (p.5)

En este sentido, el imperativo de la educación de hoy es el desarrollo de una actitud para contextualizar y totalizar los saberes, para lo que se requiere una organización de conocimientos que evite una acumulación estéril. La organización de los conocimientos implica, -entre otros principios y reglas- operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión). Es un proceso circular, que insume al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis.

⁴³ La cursiva pertenece a la tesista.

La civilización y por ende la enseñanza, han privilegiado un tipo de conocimiento que propició la separación y el análisis. La unión y la síntesis quedaron subdesarrolladas. Por eso, tanto la separación como la acumulación sin relaciones de los conocimientos están privilegiadas en detrimento de la organización que los vincula.

En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus actitudes naturales para contextualizar tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos). (Morin, 2007, p.40)

Contra ese modo de conocimiento que desune a los objetos y los separa de su contexto natural y del conjunto del que forman parte, es una necesidad cognitiva concebir qué los une, así como ponerlos en sus contextos y situarlos respecto de un conjunto. El desarrollo de una aptitud semejante tiende a producir un pensamiento *ecologizante*, porque incita a situar toda información, acontecimiento o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y natural dándole una luz diferente. Es un pensamiento que se abre al *contexto de los contextos*, que el autor llama *planetario*.

El *pensamiento complejo* será el fundamento de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, que supere los paradigmas que han regido en la organización de la educación de todos los niveles, lo cual encierra necesariamente una mirada meta-educativa para realizar una operación crítica y constructiva, enseñar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Enseñar los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión y enseñar la ética del género humano (Guyot, 2011).

En este escenario, la reforma del pensamiento y de la educación debe promoverse de la mano de un cuerpo docente que pueda ubicarse a la vanguardia de las transformaciones del contexto actual, conquistando una capacidad de liderazgo y un temple capaz de transitar la incertidumbre.

Como explica Raúl Motta al introducir otra de las obras de Morin (2007b), “se trata de entender la complejidad como un estado de prudencia y atención que no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y trivial de los determinismos [...] insuficientes para conocer el mundo y al hombre”. (p. 18)

La enseñanza de la planificación en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria.

Se extractan, seguidamente, las unidades curriculares en cuyos fundamentos y síntesis de contenidos se alude, de modo más o menos explícito, a diversas actividades implicadas en la enseñanza de la planificación.

| Unidad Curricular: 1. Didáctica General | |
|---|---|
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <p><i>se aborda la problemática del currículo, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico [...]</i></p> <p>Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica General, los estudiantes logren reconocer <i>las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los/as alumnos/as, involucrarlos activamente a en sus aprendizajes y en su trabajo, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos. (DCJ, 2009, p.34)</i></p> | <p>Dentro del eje <i>La enseñanza</i> el Diseño menciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Teorías acerca de la enseñanza: diversos enfoques y modelos.</i> - <i>La organización de la enseñanza: construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje. Los recursos socio-culturales que ofrece la comunidad. Materiales didácticos y recursos tecnológicos.</i> - <i>El lugar de los métodos y técnicas en la historia de la enseñanza. Aportes de autores clásicos y contemporáneos. Experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe.</i> <p>El Eje <i>El currículum</i> propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Niveles de concreción del currículum. Los diseños curriculares y otros materiales curriculares con los que se lleva a cabo la propuesta política.</i> - <i>El currículum como organizador institucional. Componentes. Criterios de organización de los contenidos. Las adaptaciones curriculares: riesgos y posibilidades. Materiales de apoyo, el libro de texto como propuesta editorial.</i> - <i>El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del currículum.(DCJ, 2009, p. 35)</i> |
| Unidades Curriculares: 2. Matemática y su Didáctica I y 3. Matemática y su Didáctica II | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <p>La formación de los/as futuros/as maestros/as tiene como uno de sus propósitos asociar lo más estrechamente posible una formación en matemática, con una <i>reflexión sobre la enseñanza</i></p> | <p><i>La Didáctica de la Matemática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Análisis de situaciones de enseñanza</i> en diferentes contextos y modalidades. - <i>Análisis de propuestas didácticas</i> de contenidos |

| | |
|---|---|
| <p>de esta disciplina en la escuela primaria.</p> <p>Es deseable que los estudiantes se apropien no solo de los contenidos matemáticos específicos, sino también de la concepción de la matemática como un proceso de enculturación, como actividad humana construida a través de la historia, la utilización reflexiva de las tecnologías, la importancia del lenguaje, la importancia de los aspectos emocionales en toda situación didáctica y la <i>reconsideración de contenidos matemáticos y su organización desde una perspectiva didáctica que involucra la enseñanza de la Matemática como objeto de estudio.</i></p> | <p>escolares con enfoques diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseño de actividades atendiendo a la diversidad.</i> - <i>Propuestas didácticas integrando contenidos intra y extra matemáticos.</i> - <i>Análisis de recursos didácticos</i> (los libros de texto de Educación Primaria, revistas de difusión masiva, materiales didácticos utilizados en las escuelas de Educación Primaria, ...) - <i>La evaluación en matemática.</i> Finalidades de la evaluación. Instrumentos. - Aportes de las TIC a la enseñanza del área: <i>estrategias didácticas</i> para la incorporación de las TIC a la enseñanza. <p><i>Sistema de numeración y de Números</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Caracterización de los distintos enfoques acerca de la enseñanza</i> de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza. - <i>Los recursos didácticos en el aprendizaje.</i> (DCJ, 2009, pp. 64-65) |
| <p>Unidades Curriculares: 4. Ciencias Naturales y su Didáctica I y 5. Ciencias Naturales y su Didáctica II</p> | |
| <p>Fundamentos</p> | <p>Síntesis de Contenidos</p> |
| <p>Acercar a los/las futuros/as maestros/as <i>herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan tomar decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar Ciencias Naturales</i> en la escuela primaria. Se sitúa a las prácticas docentes como eje de la formación, <i>seleccionando y organizando los contenidos para la enseñanza de los contenidos del área.</i></p> <p>La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes: uno <i>disciplinar</i> formado por los núcleos conceptuales definidos desde las disciplinas de referencia que conforman el área y un <i>eje didáctico</i> formado por conocimientos que provienen de la investigación didáctica y del análisis y la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias. (DCJ, 2009, p.67)</p> | <p>La Didáctica en las Ciencias Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La importancia y la problemática de los contenidos y sus formas de organización. Articulación, selección y secuenciación de contenidos.</i> - <i>Estrategias y dispositivos de enseñanza</i> que favorecen la interacción entre distintos niveles de conocimiento... - <i>La elaboración de proyectos</i> en ciencias naturales. - <i>Recursos de análisis: observaciones de clases, registros de clases, producciones de alumnos y alumnas.</i> - <i>...estrategias didácticas</i> para la incorporación de las TIC a la enseñanza de las Ciencias Naturales en relación a cada núcleo temático desarrollado. - <i>Diferentes propuestas de evaluación</i> y su relación con los <i>modelos didácticos desarrollados. Instrumentos.</i> |

| | |
|---|--|
| | - La <i>formulación y adecuación de contenidos</i> de las ciencias Naturales a diferentes contextos y modalidades. (DCJ, 2009, p.69) |
| Unidades Curriculares: 6. Ciencias Sociales y su Didáctica I y 7. Ciencias Sociales y su Didáctica II | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <p>Acercar a los/as futuros/as docentes <i>herramientas que les permitan tomar decisiones acerca de para qué enseñar Ciencias Sociales, qué contenidos enseñar y cómo lograr una buena enseñanza y aprendizajes</i>, para realizar una práctica fundamentada, reflexiva, crítica desde perspectivas de pensamiento que sustenten la toma de tales decisiones.</p> <p>La propuesta de contenidos se organiza alrededor de un Eje Disciplinar y de un Eje Didáctico que está formado por conocimientos que provienen del campo de la didáctica y del análisis y reflexión sobre la práctica de las Ciencias Sociales.</p> <p>Se presentan de manera que el/la alumno/a a través de distintas <i>propuestas didácticas construya el conocimiento y pueda responder al para qué enseñar Ciencias Sociales en la Educación Primaria, identificar corrientes de pensamientos explícitas o implícitas en el material académico utilizado, seleccionar contenidos socio-espaciales relevantes y de interés para organizar sus prácticas, reconocer el valor de algunas estrategias de enseñanza tradicionales e incorporar las estrategias más innovadoras, realizar análisis crítico de material didáctico específico destinado al nivel, de planificaciones y trabajos en el aula, seleccionar instrumentos y criterios de evaluación coherentes con los modelos de enseñanza desarrolladas.</i></p> <p>... Se sugiere diseñar secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, con el propósito de que los/as futuros/as docentes construyan paulatinamente y de forma articulada propuestas didácticas para la Educación</p> | <p><i>La Didáctica de las Ciencias Sociales</i></p> <p>-<i>Importancia de los contenidos sociales. Las dimensiones del contenido. Organización, selección y secuenciación de los contenidos. Articulación horizontal y vertical de los contenidos.</i></p> <p>-<i>Planificación de situaciones áulicas.</i></p> <p>-<i>Recursos didácticos.</i> Cartografía, fotografías, imágenes, medios audiovisuales, bases de datos estadísticos, fuentes literarias y documentales, PC y geoinformática, relatos, documentos, fuentes históricas y material bibliográfico destinados al nivel.</p> <p>- Aportes de las TIC a la enseñanza del área de las ciencias sociales: <i>estrategias didácticas</i> para la incorporación de las TIC a la enseñanza.</p> <p>- La <i>evaluación en Ciencias Sociales: diferentes propuestas</i> y su relación con los enfoques didácticos desarrollados. (DCJ, 2009, p.73)</p> |

| | |
|---|--|
| <i>Primaria. (DCJ, 2009, pp. 70-72)</i> | |
| Unidad Curricular: 8. Lengua y su Didáctica | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <i>Una propuesta pedagógica constructiva e interactiva que propicia el estudio del lenguaje verbal desde la propia experiencia como emisor y receptor y su consiguiente autorreflexión (metacognición), ya que instala un sistema cooperativo de enseñanza-aprendizaje. ...el reconocimiento de que en tanto usuarios de la Lengua, compenetrarse con el sistema, conocer su funcionamiento y dar fundamento a la praxis desde la metacognición, va a permitir optimizar el desempeño comunicativo-expresivo, definir la identidad cultural, avanzar en la tarea continua de alfabetización y posicionarse con soltura frente a la tarea didáctica como futuros docentes. (DCJ, 2009, pp.75-76)</i> | <i>-Práctica y reflexión sobre los hechos del lenguaje: -Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria. -Abordajes didácticos en la Educación Primaria. (DCJ, 2009, pp.76-77)</i> |
| Unidad Curricular: 9. Literatura y su Didáctica | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <i>La literatura y su enseñanza plantea algunas contradicciones: qué enseñar (y cómo) sin violentar los textos, qué enseñar (y cómo) aportando una mejor y más rica lectura de ellos, sin dejar de ser el/la profesor/a –en primer lugar- quien se apasiona con la lectura, inevitable gesto que se transfiere al estudiante. Qué enseñar y cómo enseñar para que el estudiante quiera leer y a la vez crezca como lector porque incorpora, en la medida que es necesario, elementos teóricos que profundizan su mirada. (DCJ, 2009, p.8)</i> | <i>-Aportes teóricos para la enseñanza de la literatura. Recorrido crítico de los distintos accesos didácticos. - El problema de los criterios de selección de textos literarios en la Escuela. -Documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión. -La literatura y las TIC: la literatura digital. Internet como fuente de recursos para la enseñanza de la Literatura. -La Literatura y la problemática de la evaluación en la Educación Primaria. (DCJ, 2009, p.79)</i> |
| Unidad Curricular: 10. Taller de Práctica I | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <i>En el primer Taller se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo un análisis reflexivo de su propia construcción subjetiva en relación a la carrera elegida, a partir del abordaje de materiales teóricos, de recursos metodológicos y de</i> | <i>Las prácticas como construcciones subjetivas: - La formación docente como trayecto, los momentos claves del mismo. La biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional. [...]</i> |

| | |
|---|---|
| <p><i>programadas inserciones en lugares de trabajo.</i> [...] Se trata del abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, de la recuperación de la historia social del trabajo docente en figuras de maestros/as, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares y de la cotidianidad escolar. (DCJ, 2009, p. 43)</p> | <p>- Las prácticas como construcciones sociales: <i>Prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas.</i> - Acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente. (DCJ, 2009, p. 44)</p> |
| Unidad Curricular: 11. Taller de Práctica II | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <p>El trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, <i>construcciones de pequeños proyectos pedagógicos</i> y de instrumentos posibles. (DCJ, 2009, p.45)</p> | <p>- El conocimiento del medio y su importancia para las <i>adecuaciones curriculares.</i></p> <p>- <i>La planificación de las intervenciones pedagógicas. - Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.</i></p> <p>- <i>Materiales curriculares: normativa curricular, propuestas editoriales, construcciones a cargo del docente.</i></p> <p>- <i>Construcciones metodológicas en diversos contextos y con sujetos diferentes. El uso de los recursos del medio y de las nuevas tecnologías. Materiales didácticos.</i> (DCJ, 2009, p.45)</p> |
| Unidad Curricular: 12. Taller de Práctica III | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |
| <p>Se espera que los estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y <i>participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone.</i> [...] <i>La lectura crítica de las propuestas pedagógicas</i> se constituirá en uno de los ejes del trabajo en el Taller de Prácticas III. (DCJ, 2009, pp. 46-47)</p> | <p>- El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimiento acerca de las prácticas</p> <p>- <i>La elaboración de proyectos pedagógicos.</i> (DCJ, 2009, pp. 46-47)</p> |
| Unidad Curricular: 13. Taller de Práctica IV | |
| Fundamentos | Síntesis de Contenidos |

| | |
|--|--|
| <p>En este Taller <i>se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos.</i> Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Cuarto Año, en la cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo en una de las escuelas asociadas, <i>para asumir todas las actividades que supone la práctica docente</i> en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos. (DCJ, 2009, p.48)</p> | <p><i>Eje de trabajo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repensar la escuela, reflexionar las prácticas, construir propuestas. <p><i>La complejidad de las prácticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseño y desarrollo de propuestas intensivas de intervención.</i> (DCJ, 2009, p.49) |
|--|--|

Al tomar en consideración las dos grandes vertientes analizadas en el capítulo I y ponerlas en consonancia con los fundamentos teóricos, la estructura y criterios de organización curricular del DCJ, así como el lugar concedido a la enseñanza de la planificación en las diferentes unidades curriculares, es posible encontrar numerosos elementos correspondientes con una perspectiva práctico-crítica, y con el modo de entender el conocimiento desde la epistemología de la complejidad.

Se advierte que las políticas curriculares para la formación docente de Nivel Primario vigentes en la provincia de Santa Fe, lejos de cualquier pensamiento que pueda catalogarse como aplicacionista o instrumentalista, aspira a que los futuros docentes se formen reconociendo la complejidad e incertidumbre inherentes a la tarea de enseñar. En función de este propósito se busca brindar dispositivos, herramientas, actividades, que les permitan percibir dichas cualidades y vivenciar la profunda implicación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa.

V. Algunas cuestiones controversiales

El cambio de perspectiva expresado en el documento resulta tan evidente como necesario y atrayente. Sin embargo, no se puede desconocer que no todas las intencionalidades allí expresadas han sido interpretadas del mismo modo por diferentes integrantes de la comunidad educativa.

A ocho años de su implementación, el documento ha sido y continúa siendo objeto de observaciones, valoraciones, críticas, revisiones y modificaciones diversas requeridas por diferentes actores: docentes, estudiantes y directivos de ISFD, especialistas y profesionales de la educación. A modo de ejemplo, puede citarse una investigación realizada en 2010 por Carbonari, Carlachiani y Craparo (2010), estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de un trabajo final de investigación del Área de *Curriculum* I y II, denominado "El proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09 de la Provincia de Santa Fe".

En ella, se menciona, entre otros aspectos, el grado real y simbólico de participación y de autonomía concedido a los ISFD a través de los docentes y estudiantes; marcadas tensiones entre los considerados "generalistas" (cientistas de la educación) y los "especialistas" de las áreas de Educación Artística y Educación Física, respecto de quienes se enumeran profundas diferencias en las formas de concebir el *curriculum* evidenciadas al momento de discutir y diseñar su estructura y organización, particularmente en relación al posicionamiento epistemológico dado por la teoría de la complejidad. La asunción de dicho enfoque se justificaría, en parte, por el desfase de los enfoques restantes para poder abordar la particularidad de la realidad educativa actual. No obstante, de acuerdo a la observación de los autores, dicha fundamentación no resultó clara para todos los integrantes de la Comisión de Cambio Curricular y para los docentes de los ISFD, por lo que, podría presumirse, no fue producto de un proceso de construcción colectiva. Quienes admitieron conformidad con la adopción de dicho posicionamiento, afirman que quienes así lo no hicieron se vieron condicionados, cuando no impedidos, por su propia formación disciplinaria y tradicional.

En un paréntesis, hay que decir que para algunos integrantes de la comunidad científica mundial, la complejidad es una perspectiva tan obsoleta e inviable como antidogmática y antiprescriptiva. Para otros, en cambio, no deja de ser un suceso

permanentemente desafiante, un punto de contacto con la fecundidad de horizontes inexplorados, de metáforas aún no pensadas pero próximas. (Najmanovich, 2008)

En lo que respecta al sistema educativo santafesino, la perspectiva de la complejidad (y, con ella, -aunque en menor medida- la teoría del caos y de los sistemas), no constituyen una novedad por cuanto han sido, desde inicios de los noventa, fundamento epistemológico de documentos curriculares jurisdiccionales de los diversos niveles y modalidades del mismo⁴⁴. Es oportuno destacar que el Diseño Curricular desarrolla una explicación de la perspectiva de la complejidad cuyo tratamiento exhaustivo, pormenorizado, carece de precedentes en cuanto fundamento epistemológico de un Plan de Estudios pensado para la Formación Docente Inicial.

Se considera oportuno señalar nuevamente que, -de acuerdo con Morin y con el propio Diseño Curricular-, se busca erradicar la concepción moderna de ciencia entendida como enciclopedismo, como saber absoluto, incuestionado y dogmático encerrado en sí mismo; pero resignificando la estructura disciplinar ordenada y metódica propia del saber científico. Se trata de un marco teórico que rescata este aspecto sin dejar de conceder un protagonismo especial a las llamadas cátedras experimentales: “Producción Pedagógica”, “Itinerarios por el Mundo de la Cultura” y “Movimiento y Cuerpo” del Área de Formación General, que son aquellas que lo dotan de dinamismo y flexibilidad. Destacar la innovación procurada a través de estos nuevos espacios no implica en ningún sentido excluir, desconocer y/o minimizar los aportes de la organización disciplinar.

Este Diseño curricular pone en cuestión desde su marco conceptual, la existencia de miradas dicotómicas heredadas de la modernidad [...] Sin dudas, es necesario rescatar la importancia del saber disciplinar heredado del desarrollo científico moderno, no sólo por sus aportes al conocimiento específico que han permitido

⁴⁴ En la Fundamentación General del Diseño Curricular de Base para la Formación Docente Inicial del entonces denominado “Profesorado para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica”, avalado por Decreto N° 564/02 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, plan de estudios inmediato anterior al actual Profesorado de Educación Primaria (Resolución Ministerial N° 528/09) puede leerse: “Este Diseño retoma los lineamientos generales presentados en los Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional, en los que se explicitan las concepciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas que dan sustento al marco pedagógico-didáctico. A partir de las ideas de sujeto, conocimiento, sociedad, educación, e institución educativa, analizadas desde diversas perspectivas, se define una propuesta pedagógico-didáctica que da lugar al diseño curricular para la formación docente.” (p. 2) A su vez, el encuadre pedagógico del mencionado Diseño Curricular Jurisdiccional de Base establece: “Sobre la base del paradigma de la complejidad, las instituciones escolares son vistas como una red, entretrejado o trama que responde a contextos comunitarios heterogéneos y dinámicos, donde se generan marcos de discusión-acción que, conjuntamente con el trabajo en grupo, resulten pertinentes para expandir y fundamentar los nuevos modelos de trabajo institucional. Es decir, que permiten nutrirse valorativamente de *lo nuevo* en articulación e integración con lo que ya se posee para iniciar, así, un proceso de transformación gradual y reflexivo. La inminente tarea de enfrentar el futuro con la incertidumbre que supone recorrer un camino que no está totalmente construido, muestra a la escuela en todas sus posibilidades de ser artífice de sus propios proyectos. De este modo entendemos que la escuela se constituye en un centro de investigación curricular.” (p. 3)

avances de relevancia para la vida humana, sino por el sustento que el saber disciplinar brinda a toda mirada compleja. [...] Es por ello que este curriculum mantiene en general el diseño disciplinar, y a la vez, hace énfasis en espacios transversales que tienden a provocar la demanda y la construcción de un saber más integral, transdisciplinar y estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas.” (DCJ, 2009, p.20)

La incorporación de los Trayectos de la Práctica con inserción en las instituciones educativas asociadas desde primer año fue otra de las grandes cuestiones a debatir entre generalistas y especialistas. Para los primeros no se trata sólo de zambullirse en la práctica desde los primeros años de formación, también es necesario contar previamente con conceptos teóricos a la luz de los cuales poder reflexionar re-trabajándola en el aula, en vistas a modificar o transformar tanto la propia teoría como la práctica en sí mismas. Los segundos, entre quienes también hay que contar a los estudiantes, opinaron a favor de la inmersión más temprana en la práctica, a fin de facilitar la visualización de las condiciones reales de la profesión docente desde el inicio de la carrera.

En relación a ello, hubo quienes pensaron al inicio del proceso de transformación curricular, que la implementación de un cuarto año de cursado en las carreras de profesorado supondría una baja considerable en la matrícula de ingresantes. Sin embargo, contra este pronóstico, gran parte de los estudiantes encuestados en los ISFD consideraron favorable y justificada la incorporación de un cuarto año como una oportunidad para que la residencia se torne menos agobiante al no tener que realizarse en paralelo al cursado de otros espacios curriculares.

La puesta en práctica de los espacios innovadores, la Producción Pedagógica, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura especialmente y Movimiento y Cuerpo, generó profundas controversias y enfrentamientos. Formulados en calidad de proyectos pedagógicos de carácter experimental, se implementarían a modo de prueba piloto durante un período no mayor a cuatro años continuos.

El Decreto Provincial N° 567/9 establecía que durante dicho plazo debía establecerse un mecanismo de evaluación permanente que habilite a su cese en caso de verificarse incumplimiento de sus finalidades previstas así como una evaluación al culminar dicho período dando cuenta de la validez o invalidez de la experiencia y de la conveniencia o no de su continuidad, dando por finalizado así su carácter experimental.

En teoría, dichos espacios apuntaban a la pronta interacción del estudiante con el medio socio-cultural como requisito fundamental de su profesión docente al insertarlo en la realidad institucional desde el comienzo de su formación. No tardó en objetarse -del mismo modo que en el ámbito de los Trayectos de la Práctica-, que en la realidad, el estudiante no poseía las herramientas teóricas básicas para enfrentar, analizar y generar alternativas ante las diversas problemáticas educativas surgidas en el ámbito de las cátedras experimentales, espacios que sólo serían productivos para la formación docente ante la posibilidad de ser re-trabajados en el aula propiciando la reflexión colectiva.

A finales de 2012, fecha en que concluyó la etapa experimental, se aplicó una evaluación de los espacios experimentales desde la jurisdicción que, sumada a la evaluación realizada por el INFOD, provocó como una primera medida una “suspensión transitoria” de los mismos durante el primer cuatrimestre de 2013. Esta medida se adoptó ante todo, debido a la presión de sindicatos como la Asociación del Magisterio de Santa Fe [AMSAFE] y de reclamos por parte de docentes, alumnos y de la gestión de los propios ISFD a raíz de los grandes inconvenientes causados por la puesta en práctica de estos espacios, de los cuales los medios de comunicación se hicieron eco en forma inmediata.

“Desde los profesorados, vienen criticando su implementación porque se hacen puertas afuera de los institutos pero requieren ser acreditados por los estudiantes para pasar de curso. ‘Son casi una gestión paralela a nuestras instituciones. Pero resulta que los alumnos nos trasladan las quejas e inconvenientes que se derivan de esos espacios a nosotros, que no sabemos cómo resolverlos porque no tenemos nada que ver ni con esas instituciones ni con esos docentes’. [...] Entre los ítems que serán evaluados figuran la excesiva carga horaria de esas cátedras, las formas de reunión o encuentro y la necesidad de que tengan lugar a continuación de las materias formales y no en el contraturno.” (Goy, 2013)

Para entender adecuadamente esta denuncia de labios de un directivo de ISFD, se debe saber que muchos profesionales a cargo de estos espacios no formaban parte de las plantas docentes estables de los ISFD, sino que fueron especialmente capacitados por el Ministerio de Educación de la Provincia y enviados a trabajar, incluso, a diversas localidades del interior. Esto aconteció en especial en “Movimiento y Cuerpo”, espacio respecto del cual pudo inferirse que no existían contenidos específicos explícitos y que éstos serían definidos directamente por la capacitación que el Ministerio otorgara a los

docentes seleccionados para su dictado. Este hecho llevó a presuponer se estaría quitando autonomía y poder de discusión y decisión a los ISFD respecto a dicha unidad curricular.

“También existen severas observaciones de parte de los alumnos de los ISFD: ‘Queremos discutir la obligatoriedad de los itinerarios y la necesaria articulación de los TPP (Talleres de Producción Pedagógica) con los planes de estudio’. La carga horaria de estas cátedras (obligatorias y en horarios a contra-turno o muchas veces superpuestas con las horas de clases) ‘obligan a muchos alumnos a dejar de estudiar’. Además pidieron ‘que se sumen políticas de bienestar estudiantil’ para atender los casos de jóvenes que trabajan o tienen familia a cargo. Queremos que quede en claro que no estamos pidiendo bajar el nivel académico, sino determinar qué es lo relevante o no para la formación docente. No puede ser que tengamos en nuestra carrera más horas de cualquier cosa (en referencia a los Itinerarios) que de historia argentina, por ejemplo’.”

"Hace dos semanas, más de 500 estudiantes y docentes de estos profesorados realizaron una jornada sobre qué pasa con la formación docente en la provincia. La mayor crítica que hicieron tras un largo debate pasó por asegurar que recibían ‘una formación precaria y de dudosa calidad académica’. Los jóvenes las rechazan por considerar que ‘es muy dudoso el aporte académico que pueden hacer a la formación docente’, esto porque abarcan en el caso de los Itinerarios yoga, bicicleteada, macramé, bailes de todo tipo, natación y hasta en época de receso caminatas por el parque.” (Diario La Ciudad, 27 de septiembre de 2012)

Entendido el curriculum como una estructura cuyo devenir histórico y no mecánico se expresa a través de distintos niveles de significación, y cuyos aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos no resultan homologables (de Alba, 1995), es significativo recuperar, a continuación, las opiniones de los docentes entrevistados, las cuales guardan grandes coincidencias con los testimonios anteriores dados por la prensa escrita y brindan mayores precisiones.

"[El Diseño] me parece interesante en cuanto a la escritura, a lo que presenta, pero, a la hora de implementarlo, hay problemas, como por ejemplo, en las cátedras experimentales: Movimiento y Cuerpo, los Talleres de Producción Pedagógica, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura. Los alumnos comentan, también hablo mucho con ellos y participé de reuniones en el Instituto.

Por ejemplo, cuando dijeron 'Itinerarios por el Mundo de la Cultura' yo me imaginaba que les iban a enseñar a visitar museos, observar obras de arte, ir a conciertos, al teatro, que les iban a enseñar folklore, tango, todo lo que tiene que ver con nuestra cultura... Y no.

En realidad, las propuestas eran: danza polaca, macramé, natación, aquaerobic en contra-turno y no se pensó en las características de los alumnos del Nivel Superior que tenemos nosotros, y de los cuales hay un alto número que recién salió de la secundaria, que tienen 18 años en adelante, pero que también hay otro grupo que trabaja, tiene familia, hay algunos que hacen otra carrera además de ésta. No se pensó en el tiempo y los alumnos estaban sobrecargados." (D2 - ISP N°1)

"Noto también una gran carga horaria, ahora eso también se ha reformulado pero tuvo mucha crítica porque era extra turno y porque a los alumnos también les insumía gastos de transporte, por los Itinerarios por el Mundo de la Cultura, Talleres de Producción Pedagógica, que por eso se criticaron mucho y se reformularon. [...] Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura todavía son un signo de interrogación, una aparente manera de cubrir carencias culturales que no se cubren en un trayecto así. Los alumnos, la mayoría en general, llegan con muchas debilidades de formación cultural. No problemas del nivel anterior, problemas de formación de componentes simbólicos. Son alumnos que no van al cine, no escuchan música excepto algún recital gratuito en algún lado. No saben lo que es una pintura, una obra de arte plástico, no saben cómo mirarla porque la cultura en el país está empobrecida, entonces son el resultado de lo mismo. Por lo tanto, lograr que lean algo más allá de lo que uno les pauta o que tengan alguna inquietud cultural es algo casi imposible. Te das cuenta que los Itinerarios por el Mundo de la Cultura no van a cubrir un montón de cuestiones ya generacionales que traen. Por lo menos, eso es lo que veo." (D12 - ISP "A")

“Yo tuve una postura adversa. El Instituto en general la tuvo. Se habló en reuniones. Primero, por el concepto fundamental, porque en realidad, se les dio el lugar de la innovación a esas cátedras, cuando en realidad, todo el plan tenía que serlo. Se establecieron categorías que son odiosas. Segundo, las actitudes ministeriales fueron malas porque el discurso era: “Bueno, ustedes hagan lo que quieran” pero a nosotros nos interesa esto que es lo válido como si fuera el descubrimiento de la pólvora, cuando en realidad lo que hicieron fue una cosa con muy poco fundamento pedagógico. ¡Muy poco fundamento pedagógico! ¿¡Qué hacían los chicos!? Tengo anécdotas de las actividades y de las cosas que les dieron. Ahora, en Buenos Aires, se puso de nuevo en discusión el tema de los idóneos para atender los jardines de infantes: gente sin título. Bueno, acá es más o menos lo mismo. Una maestra de labores, de actividades prácticas, a lo mejor una maestra jardinera, tenía que dirigir un grupo de alumnos con un profesor del Instituto pero no al mismo nivel. Ella era la coordinadora y no tenía fundamento para coordinar nada. Y lo que hacían eran unas actividades que, se suponía, eran ‘creativas’, para solucionar un problema que en realidad no era tal o que estaba mal planteado. Como decir que los chicos de jardín de infantes no eran solidarios porque no sabían jugar juntos, cuando sabemos que están en una etapa egocéntrica, el juego paralelo.... O donde todas las soluciones para cualquier problema pasaban por el aprestamiento, para cualquier problema, ¡de Matemática o de lo que fuera! ¿Por qué? Porque lo único que manejaba esa maestra era el aprestamiento, ya superado, digamos, ¿no? (Risas) [...] La implementación fue el otro elemento más irritante. Fue violento. Hubo gente que no era de la Institución ¡y que no era docente! Había comunicadores sociales, gente de informática, algún docente... y tenían un sueldo, cantidad de horas, que, comparativamente con lo que gana un docente de Superior, ¡era terrible! para un grupito de seis, siete personas. Estaba muy mal planteado eso y se llevó adelante porque se le puso a la Ministra y no estaba en el cambio curricular. Fue un invento de la Ministra. De las dos Ministras: de Cultura y de Educación. Lo llevaron adelante a toda cosa y dejaron de lado una promesa que habían hecho de conformar cargos para el nivel, lo cual, hubiera sido un cambio mucho más importante. Por todo esto, yo estuve en contra. Implementarlo, hubo que implementarlo, pero cada vez que pudimos nos opusimos al punto en que llegó un momento en que eso fue cayendo o se fue reduciendo a su menor expresión. Con “Movimiento y Cuerpo” fue con el que menos problemas hubo. El problema no fue que nosotros nos opusimos, sino que los chicos empezaron a oponerse. [...] y la otra, los “Itinerarios por el Mundo de la Cultura”, ¡Eso fue una barbaridad! ¡Fue una barbaridad! ¡Gente totalmente mal preparada! Me acuerdo que hubo una alumna que se me enfermó porque la hicieron entrar a la pileta sin climatizar cuando tenía un problema de alergias. ¡Cosas así! Y si no entraba le iban a poner falta, qué se yo. Y los contenidos. Las cosas que les hicieron hacer. Se implementó sin consenso”. (D9 ISP “A” y Ex Director ISP “B”)

Las cátedras experimentales también implicaron serios conflictos con los Talleres de Práctica, particularmente, en relación con la Residencia correspondiente al 4º año de cursado. Los ISP han intentado resolverlos con la implementación de diversas estrategias, pero, ante todo, buscando acuerdos que procuraran disminuir los perjuicios sufridos por los estudiantes, evidenciados en la dilatación del cursado y, por ende, en la culminación de la Carrera.

"Los Itinerarios por el mundo de la Cultura, que era un espacio experimental, gracias a un trabajo fuertísimo de muchos docentes y del equipo directivo, se ha generado una propuesta más que interesante... A mí me gustan. Y desde que no están los Talleres de Producción Pedagógica ¡a mí me gustan más! porque realmente eran una invasión a la práctica, con un discurso completamente distinto, con personas a cargo que no estaban formadas para coordinar esos grupos... Todo es criticable. El modo de selección de los profesores, la implementación, el avasallamiento a la práctica, la escasa capacidad de comunicación con el Instituto Formador..." (D12 - ISP "B")

"Nosotros hemos tenido una lectura bastante crítica de esto. Ideológicamente acordamos en muchas cuestiones. Respecto de las prácticas nos parece que recuperan la idea de una trayectoria, la idea de poder posibilitar distintas aproximaciones a las Instituciones desde 1º año, esto nos parecía muy positivo. Sí fuimos muy críticos respecto de algunos espacios como los Talleres de Producción Pedagógica (TPP) que, entendíamos, no deberían haber estado por fuera de la Institución y sí articulados con el Taller de Práctica porque nos parecía que compartían bastante algunas cuestiones. Esto les trajo muchas dificultades a los alumnos, incluso para hacer las prácticas y para cursar los Talleres de Producción Pedagógica. En la Institución y, particularmente, desde las cátedras intentábamos hacer mejores articulaciones, con todas las dificultades que esto también tenía. Dificultades como por ejemplo: para cursar los TPP, los alumnos lo tenían que hacer por fuera del horario del Instituto. Entonces, un estudiante de Nivel Superior que trabaja y que, además, estudia, tiene tiempos muy acotados. Desde las prácticas se respeta mucho el trabajo como una necesidad de todos. Entonces, los únicos horarios que les quedaban disponibles eran los mismos que ellos tenían para hacer las prácticas y tenían que cursar los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y los TPP. Allí tuvimos que negociar mucho con los coordinadores para que, por ejemplo, en 4º año, cuando hacían las prácticas intensivas, los alumnos estuvieran faltando a los TPP o articulando y combinando las estrategias de intervención del espacio de la práctica y el TPP. Esto traía conflicto. Por ahí los alumnos elegían cursar una cosa u otra y se les atrasaba la carrera. Ahora esto se resolvió, de alguna manera, con la idea de que los TPP básicamente "desaparecieron" y, se supone, se van a integrar en el sentido que deberían haber tenido desde un principio." (D10 - ISP "A")

Tras la asunción de la nueva Directora de Educación Superior del Ministerio, Profesora Irene López, se concluyó, mediante Resolución N° Resolución 1134 del 5 de julio de 2013, la implementación de estos espacios innovadores para el segundo cuatrimestre del dicho año y acciones para la re-adequación de los mismos en los diseños curriculares definitivos.

Desde luego, no todo el cambio curricular supuso posicionamientos negativos. A modo de ejemplo puede mencionarse como uno de los cambios más elogiados por algunos docentes, la ubicación curricular (año de cursado) reasignada a algunos espacios. Simultáneamente, en otros espacios considerados de especial relevancia para la Carrera, se cuestiona la aplicación del régimen de cursado cuatrimestral. Pueden observarse coincidencias en los discursos de profesores dictantes de la misma cátedra en ISP diferentes:

"[Los Diseños actuales] a mí me gustan. Ya el sólo hecho de que la Didáctica esté en 2° año fue un cambio muy positivo. La inclusión de nuevos espacios también, a pesar de que algunos son cuatrimestrales [...]." (D14 - ISP "B")

"En cuanto a algunos cambios que se dieron respecto del Diseño Curricular anterior, estoy de acuerdo. Por ejemplo, en las cátedras que dicto, Teoría del Curriculum y Didáctica, que antes se dictaba en 1° año, ahora pasó a 2° año y me parece que ese cambio es beneficioso para los alumnos y también para los docentes que dictamos esas cátedras, porque antes, en el plan viejo, se cursaban a la par: Pedagogía, Psicología Educativa y Teoría del Curriculum y entonces, uno no podía tomar elementos o contenidos trabajados en otras materias para poder clarificar o relacionar con lo que uno daba en Didáctica. Actualmente, con el nuevo Diseño, como ya pasaron por la Pedagogía y la Psicología uno sí puede..." (D2 - ISP "A")

"Creo que... -y esta es una crítica que ya discutimos bastante- la Alfabetización Inicial no puede relegarse a un cuatrimestre. [...] Otras cátedras también podrían reclamar el derecho a tener más tiempo de desarrollo, pero me parece que la alfabetización Inicial de Primaria es medular. Es 'la' materia, porque es una demanda concreta: la enseñanza y por ende el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte del niño." (D3 - ISP "B")

"Desde mi disciplina puntualmente, noto que se postergó la Alfabetización Inicial para el 3º año y se limita sólo a un cuatrimestre. Me parece una barbaridad porque los alumnos están expuestos a situaciones de prácticas áulicas y experiencias de aula y necesitan esos contenidos antes y no en un cuatrimestre. Noto una excesiva carga de contenidos para el 2º año para Lengua y su Didáctica [...] Por supuesto que yo los recorto porque no me alcanzaría el año [...]" (D12 - ISP "A")

"Creo que se avanzó en ciertas cosas, pero por ahí al no haberse consensuado los planes cuando se armaron, hay muchos docentes que siguen haciendo lo que hacían y "encajaron" lo nuevo en la materia que está. Hay cosas que pulir, por ejemplo las materias cuatrimestrales. Pienso que hay algunas que pueden funcionar pero hay otras que no. Un cuatrimestre en el terciario es un suspiro. Más aún el segundo cuatrimestre. Por ejemplo, ¡tenés cinco clases! Hay cosas que habría que mejorar. En cuanto a Matemática lo que veo positivo es que (por ahí no se toma en todos los Institutos ni todos los profesores de la misma forma) en los primeros años se intenta retomar los conocimientos que los chicos traen del secundario, que no suele hacerse. La carga horaria de Primario no cambió. Tenés dos años de matemática y en 4º también tengas un profesor que esté dando Matemática eso es positivo." (D5 - ISP "B" y UNL)

Los Ateneos son los nuevos espacios bienvenidos por su significatividad y no sólo por los docentes a cargo de los Trayectos de Práctica. Más allá del esfuerzo implicado en su construcción e implementación, son reconocidos por los docentes a cargo de las Didácticas Específicas como un ámbito de trabajo interdisciplinar, colaborativo y dialógico.

"Creo que hay aciertos y desaciertos. Es interesantísima la aparición de estas cátedras que se denominan Ateneos en cada una de las disciplinas como acompañando el proceso de los estudiantes que están en situación de prácticas de residencia." (D3 - ISP "B")

"Me parece que a lo largo del tiempo los Diseños se han ido afianzando y se pueden trabajar mejor en el Instituto. Por ejemplo, los Ateneos que hace un tiempo atrás eran un caos, ahora están funcionando muy bien y los chicos los capitalizan como una experiencia de formación importante." (D14- ISP "B")

"Creo que los Diseños de Primaria necesitan ser revisados en algunos aspectos. En otros, han logrado espacios interesantes, por ejemplo, los Ateneos. Me parecen un espacio riquísimo de trabajo, y, además, interdisciplinario. Creo que hay que darle la vuelta a algunos espacios en otros aspectos, pero me parece que es interesante la propuesta de los planes." (D8 - ISP "A" y "B")

"...estamos en una etapa de evaluación del Diseño de Primaria. Ahora se va a hacer una evaluación de los estudiantes, de esta primera cohorte que ya ha transitado el plan nuevo. En algunas cuestiones creo que está mucho mejor. Nosotros vemos un cambio en los alumnos que tenemos en 4º año. Comparando los que venían con el otro plan y los que cursan con este, realmente vemos que hay un manejo de herramientas, mayor solidez en la formación, en los posicionamientos, eso se ve y en algún punto es bueno. Después hay otras cuestiones que, por supuesto, no cierran, ¿no? Por ejemplo, esta cuestión de los Itinerarios... Movimiento y Cuerpo... son espacios que no se terminan de definir. El mismo Ateneo. A nosotros nos costó mucho, mucho, mucho la construcción de ese espacio. Y nos sigue costando. Tienen una identidad muy especial. No había directivas, el Diseño no te dice nada, no te orienta [...] Todavía hoy tenemos nuestras cuestiones que no cierran; desde cómo están pensados los formatos hasta cómo hacer las miradas disciplinares frente a las didácticas del nivel. Un montón de cuestiones. Pero lo vamos construyendo y a los alumnos les vamos diciendo esto, realmente." (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP "A" - UCSF)

El 24 de septiembre y el 17 de octubre de 2014 se realizaron jornadas de trabajo institucional "Debates y reflexiones sobre el cambio curricular y Marco Normativo (Reglamento Académico Marco [RAM], Reglamento Orgánico Marco [ROM] y Reglamento Académico de Práctica [RAP])" de las que participaron profesores y estudiantes de los ISFD de gestión oficial y privada. Instancias en las cuales también se les consultó acerca de la vinculación existente entre los campos de la Formación General, Específica y de la Práctica.

Entre otros nudos críticos, se consideró imperativo resignificar la investigación en la construcción de Diseños Curriculares, rasgo inherente a la Formación Docente en todos sus niveles y modalidades. Superar la concepción del docente con horas cátedras -para el dictado de espacios curriculares- para avanzar en la conformación de cargos que permitan pensar a los Institutos y sus docentes en las dimensiones que conforman el nivel superior:

Formación Inicial, Capacitación/Formación permanente e Investigación; con espacios y estructuras que sostengan el oficio, normativa que lo regule, presupuesto que posibilite la publicación y comunicación de las investigaciones, generación de propuestas de formación en el contexto en el cual la institución desarrolla su labor, a fin de encuadrar el oficio de investigación en los Institutos revalorizando las jefaturas de investigación y capacitación en su conformación, sus objetivos y funciones, desde la heterogeneidad de los Institutos en toda la provincia, a partir de los cambios en dichos reglamentos ROM y RAM.

Luego de versiones preliminares elaboradas por cada ISFD, se aprueba el Reglamento Académico Marco a través del Decreto N° 4.199 del 25 de noviembre de 2015, para implementarse a partir del año académico 2016 en los Institutos de Educación Superior de gestión oficial y privada. Será el marco de referencia a partir del cual elaborarán sus respectivos Reglamentos Académicos Institucionales (RAI).

Entre los aspectos más significativos del RAM puede mencionarse la puesta en vigencia de todas aquellas condiciones normativas que posibiliten la construcción de recorridos propios en el marco de los Diseños Curriculares y la organización institucional correspondientes a la Trayectoria Formativa. La misma deberá contribuir a la construcción de una identidad profesional basada en la autonomía del estudiante, partiendo del reconocimiento de su libertad y responsabilidad, del vínculo con la cultura y la sociedad, con una participación comprometida en la vida institucional y con la comunidad. Los ISFD deben promover una mayor flexibilidad en los trayectos académicos, brindando a los/as estudiantes la posibilidad de seleccionar personalmente sus recorridos formativos.

En idéntica fecha, 25 de noviembre de 2015, se aprueba a través del Decreto N° 4.200, el Reglamento Académico de Práctica Docente Marco [RAP]. El mismo funcionará como norma supletoria de aplicación hasta tanto cada Instituto elabore su propio Reglamento de Práctica Institucional [REPI] y sea aprobado por la autoridad ministerial encargada de su regulación. Aquí la formación en la práctica docente se concibe como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendidas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, y como dispositivo de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen.

Una de las consideraciones centrales a las que dicho documento dio respuesta, tiene que ver con la asignación de reconocimiento ministerial a la figura del co-formador. Puede leerse en su artículo 9°:

El docente de las escuelas asociadas y/o de las instituciones socio-comunitarias, en adelante *co-formador*, será el que reciba e integre paulatinamente a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con los IES.

De acuerdo con el artículo 10° del Reglamento de Práctica Docente Marco, cada Instituto de Educación Superior organizará el o los Equipos/s Formador/es de la Práctica Docente, entendidos éstos como los que definen el encuadre de la Práctica, acompañan pedagógicamente, habilitan la reflexión y evalúan el proceso realizado por el/la estudiante de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento de Práctica Institucional. El artículo 11° establece que serán los co-formadores, junto a los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y el Jefe de la práctica - Coordinador/a de Práctica o referente institucional de la misma, quienes integren el Equipo de Formador de la Práctica Docente.

Durante los años anteriores, la Directora Provincial de Educación Superior, Prof. Irene López, declaró que el Ministerio de Educación otorgaría a los co-formadores algunas horas de formación en servicio para capacitarse y tener encuentros con los docentes de los profesorados. Más allá de que ciertos Institutos extendían a los co-formadores, alguna suerte de certificación a modo de agradecimiento por su labor, el reconocimiento oficial y formal al rol específico y primordial de dedicar generosamente espacios, tiempos, y experiencias a estudiantes, futuros docentes, es concedido en 2016 a través del Reglamento de Práctica Docente Marco, corolario de esta deuda pendiente.

VI. La complejidad de un cambio curricular

Como explica Camilloni (2001) un diseño curricular, es, ante todo, un instrumento para llevar a la práctica acciones pedagógicas. Sin la práctica, carece de sentido. Por eso es que cuando se reflexiona en torno a un nuevo plan de formación, siempre se hace en términos de su implementación.

La autora advierte que al decir *cambio curricular*, muchas veces se corre el riesgo de asistir a una mutación más de forma que de fondo; porque no es lo mismo un cambio de aquello que *está escrito* que un cambio de aquello que es *realmente* enseñado. Es una

forma de cambio socio cultural muy profundo, porque trae aparejadas modificaciones muy hondas que afectan a los distintos aspectos de la vida institucional.

Se ponen en cuestión los propósitos de la institución, es necesario repensar su estructura organizativa, ponderando, entre otras cuestiones, de qué manera se van a utilizar los medios y recursos disponibles. Cuando el cambio no se introduce realmente en la estructura general de las relaciones que implican definir y poner en marcha un *curriculum*, es muy sencillo diseñarla e implementarla como también lo es anularla o volver al *curriculum* anterior.

Lejos de ser perfectos, los diseños curriculares, son siempre perfectibles; son o no son factibles, puesto que encierran procesos sumamente complejos de sensibilización, análisis y toma de decisiones. Detrás de cada decisión que se toma, juegan un papel central las concepciones que tienen las personas involucradas en dicho cambio, concepciones que dan paso a las teorías sustentan el diseño. A través de sus acciones, todo docente pone en acción sus ideas acerca de cómo se construye el conocimiento, y, en particular de cómo se construye el conocimiento de su propia disciplina; como así también de cómo aprenden los alumnos y cómo construyen su propio conocimiento.

Responder a la pregunta sobre cómo se construye el conocimiento desde cada una de las disciplinas que se enseñan no es una cuestión simple ni sencilla. La asignación de tiempos a cada unidad curricular también deja en evidencia un orden de jerarquías y prioridades establecidas en relación a las diferentes disciplinas que se enseñan.

Respecto de las decisiones que se toman acerca del *curriculum*, son definitorias las ideas y supuestos que se tienen acerca de quiénes aprenden y de cómo aprenden. Tomando posesión de los interrogantes de la autora: ¿Cuáles son las características de los estudiantes que reciben los ISFD? ¿Son estudiantes que están capacitados para ingresar a un Nivel Superior? ¿Todos los estudiantes son capaces de aprender o la función del docente es identificar a aquellos que lo sean y, de acuerdo con ello, seleccionarlos, promoverlos y dejarlos avanzar? Porque son los estudiantes quienes deciden finalmente qué es lo que van a estudiar en serio, en profundidad y qué es lo que van a estudiar más superficialmente. ¿Cómo se relaciona la disciplina que cada docente enseña con la imagen internalizada - idealizada- del graduado que, en términos generales, se quiere formar? ¿Cómo se forma un profesional? Todas estas cuestiones hacen a la complejidad del diseño y de implementación. (Camilloni, 2001)

Quitar un *curriculum* y poner otro, nunca es sinónimo de cambio, de innovación curricular. Nunca puede ser una labor de suplantación de una práctica por otra. Lo que

erróneamente suele pensarse como un punto final, constituye, en realidad, el punto de partida: nunca se tiene primero un *currículum* para después implantarlo. Lo primero que se tiene es un profesor desarrollando un *currículum*, por lo que cualquier proceso de innovación curricular interactúa con esa realidad.

El análisis de estas condiciones de realidad en que opera la enseñanza, es un elemento clave de la intervención curricular. Es impensable comprender el *currículum* al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada. No tiene sentido plantearse un cambio curricular sin aprehender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza y en que los implicados viven e interpretan la situación y entienden su cometido. Cualquier noción de *currículum* que se limite a entenderlo como una idea a la que hay que distinguirle elementos y componentes, resultará cuando menos, insuficiente.

En este sentido, las posiciones más avanzadas, tanto en diseño, desarrollo y evaluación curricular, son aquellas susceptibles de reconocer el *currículum* como una realidad contradictoria, como una práctica que, como toda práctica educativa, se debate entre lo que cree que es real, lo que siente como posible, lo que defiende como deseable y lo que se reconoce como limitaciones y presiones. Pero en el caso del *currículum*, en cuanto se mueve a un nivel mayor de articulación política, lo problemático viene acentuado por participar en procesos más complejos que no siempre se pueden captar y controlar, pero de los que tampoco es posible sustraerse. (Contreras, 1990)

Cualquier acción inherente a implementación de un cambio curricular, no resulta sencilla ni inocua. Por el contrario. Exige el compromiso y la reflexión de todos los actores institucionales a través de la deliberación y la praxis. En este sentido, tomando lo expresado en uno de los programas de Didáctica General que se analizan en el próximo capítulo, y entendiendo al *currículum* como un campo de lucha, seguramente ya no sea suficiente que los docentes se asuman sujetos de estructuración, como de significación y determinación curricular. (De Alba, 1995)

Las profundas transformaciones implicadas en este proceso de cambio curricular, configuran un nuevo escenario para las preguntas iniciales: ¿Cuáles son las interpretaciones y las prácticas de los docentes en torno a planificación y a su enseñanza? ¿Cómo entienden los docentes la relación entre teoría y la práctica? ¿Cómo se manifiesta dicha relación en sus planificaciones? ¿Qué sucede con la planificación a nivel institucional? ¿Qué dicen los estudiantes? Estos interrogantes serán confrontados en el próximo capítulo.

Capítulo III. Docentes, estudiantes y planificaciones. Voces y relatos.

El primer capítulo presenta una reconstrucción histórica para responder a la pregunta por las perspectivas didácticas que sustentan hoy la enseñanza de la planificación durante la formación docente inicial en dos Institutos Superiores de Profesorado de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe. El segundo capítulo evidencia el lugar que se concede a la enseñanza de la planificación en el *currículum* de formación docente a través del análisis del marco legal, pedagógico-didáctico y epistemológico dado por el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09) y de la complejidad involucrada en el proceso de transformación curricular.

El presente capítulo constituye el núcleo de la exposición en tanto pretende dar cuenta de los modos en que el objeto de conocimiento es significado por los sujetos de desarrollo curricular. Aquí se reúne una mixtura de voces de docentes y relatos de estudiantes que se circunscribe a dos profesorados de educación primaria de la ciudad de Santa Fe: el ISP “A” y el ISP “B”.

El testimonio de los docentes se organiza en torno de tres cuestiones-eje: la pregunta por los sentidos que atribuyen a la planificación de la enseñanza; la pregunta por la planificación de la enseñanza como práctica y política institucional y la pregunta por la enseñanza de la planificación, las estrategias empleadas y las posibles dificultades involucradas en su enseñanza.

Como complemento de las entrevistas, se analizan en profundidad los planes de cátedra elaborados por los docentes a fin de conseguir una confrontación nutrida por dichos documentos, las concepciones asumidas por los docentes, y prácticas institucionales evidenciadas en torno a la planificación.

Finalmente, se toman como referencia, mediante coincidencias y contrastes, para el discurso de los docentes, las voces de los estudiantes de 3° y 4° año de los dos ISP de educación primaria, en situación de prácticas de observación, de ensayo y residencia, ya concluidas o en proceso. Los testimonios permiten realizar una lectura más cabal en relación a la construcción de su identidad profesional, a los sentidos que otorgan a la planificación de la enseñanza, a sus primeras aproximaciones a esta tarea y a las formas en que entienden la enseñanza.

I. Contextos de realización del trabajo de campo

Desde una perspectiva socioantropológica, el campo de una investigación es el referente empírico, la porción de *lo real* que se desea conocer. Es toda información del mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen y que el investigador convierte en material utilizable para su investigación. Es, ante todo, producto de una decisión suya; es un recorte que se construye activamente a través de un diálogo entre él y sus informantes.

Como afirma Guber (2005) trabajar con *lo real* involucra la integración de dos dominios diferenciales y contradictorios pero inextricablemente unidos: el universo de los fenómenos observables y los fenómenos de la significación; el de las prácticas y acciones y el de las nociones y representaciones. Abordar el referente empírico desde el diálogo implica para el investigador no perder de vista los conceptos teóricos que guían su investigación, pero reconociendo de qué modo se especifican y resignifican en lo real concreto. Reformular el propio modelo teórico a partir de la lógica reconstruida de lo social.

El conocimiento de lo real que acontece en una situación de encuentro en campo, está mediatizado por la reflexividad del sujeto cognoscente y la reflexividad de los sujetos a conocer. Reflexividad es un término que define al trabajo de campo. Aquí se alude a ella en un sentido específico, relacional, es decir, como las decisiones que toman en el encuentro investigador e informante, y no como lo que ambos realizan en sus respectivos mundos sociales (reflexividad en sentido genérico). “La reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación”. (Guber, 2005, p.50)

Muy probablemente el investigador sepa más de su reflexividad después de haberla contrastado con la de sus informantes que antes del trabajo de campo. En un principio el investigador sólo sabe pensar y orientarse hacia los demás desde su propio esquema cognitivo. En el transcurso del trabajo de campo, aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia y, paralelamente, a establecer otras diferencias entre los demás y él mismo.

Lo que saben y hacen informante e investigador en la situación de campo, aparece mediatizado por su interacción, pero esta interacción no consiste en una improvisación azarosa, sino que obedece a ciertas pautas en tanto está estructurada socialmente. De ahí que el trabajo de campo no es sólo un medio de obtención de datos y elaboración de

conocimientos. Esta premisa que impregna cada técnica e instancia de la investigación empírica, permite asignar al trabajo de campo y sus vicisitudes un nuevo lugar en el conocimiento.

La selección y delimitación del contexto de investigación, se circunscribe, en este caso, a dos Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial dictantes del Profesorado de Educación Primaria. Nacidos al amparo de tradiciones diferentes, han signado con su impronta y trayectoria, la formación de generaciones de educadores de la ciudad de Santa Fe y de una vasta zona de influencia. A fines de preservar su identidad, se aludirá a ellos de aquí en más, como ISP “A” e ISP “B”.

El Instituto Superior del Profesorado “A”

En nuestro país el *normalismo* fundó la primera organización institucional de la formación docente, dentro del ámbito de la enseñanza media (inicialmente, post-primaria), conviviendo en su desarrollo con institutos de formación de profesores para la enseñanza secundaria.

Hacia 1904, Santa Fe era una de las pocas capitales provinciales que no contaba con un centro formador de docentes. Para revertir tal situación se crea la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Santa Fe. Desde sus inicios, las solicitudes de ingreso de niños y jóvenes santafesinos fueron creciendo a tal punto que las necesidades reales de contar con un edificio propio que albergue en su seno a los estudiantes que se formaban como “maestros” y a los niños que iniciaban su escolaridad obligatoria hicieron que por Decreto del Gobierno Nacional se adquiriera un terreno. El nuevo edificio se inaugura tres años más tarde.

Abrir las puertas de su propio local escolar posibilita a la institución ampliar la oferta educativa, propiciada además, por demandas pedagógicas y socio-políticas que fueron transformando al establecimiento en una “unidad académica” con cuatro niveles educativos: Inicial, Primaria, Secundario y Superior, organización que mantiene en la actualidad.

Con la clausura del normalismo en el país, comienzan a emitirse títulos de “Bachilleres” de “Nivel Secundario”. En 1971 se reinicia la formación de “Profesores para la Enseñanza Primaria” y de “Profesores para la Enseñanza Pre-Primaria”, en el “Nivel Terciario”, turno vespertino, con una duración de 2 años y medio.

El paso de la formación de maestros a la educación superior tuvo lugar en 1969 dentro del mismo ámbito institucional y organizacional.

La transferencia de las Escuelas Normales Superiores a las provincias en el año 1994, fue un importante cambio político- administrativo, con modificaciones estructurales y transformaciones inconclusas, que aún persisten.

En la actualidad y continuando con las dinámicas y transformaciones propias de una Institución Educativa, otorga posibilidades de formación a todos los ciudadanos santafesinos. El Nivel Superior cuenta con cinco Profesorados en total: para la “Educación Inicial”, la “Educación Primaria”, y Profesorado en “Lengua y Literatura”, en “Matemática” y en “Física” para el Nivel Secundario.

El Instituto Superior del Profesorado “B”

Su surgimiento se remonta a 1956, momento de creación de la Escuela Normal de Maestros, que más tarde, se transforma en la Escuela Normal Experimental. Hacia 1971, dicha escuela pasa a ser el ISP “B” respondiendo a la reforma del sistema educativo argentino. Dicha reforma determinaba que la formación de maestros debía hacerse en instituciones de nivel terciario; establecía el Profesorado de Nivel Elemental - posteriormente de Nivel Primario-, y mantenía como partes integrantes del Instituto de Formación Docente, los Departamentos de Enseñanza Primaria y Media.

La formación que se imparte responde a un mandato fundacional vinculado con los ideales republicanos de asegurar la formación del ciudadano y su integración al mundo del trabajo a través de la instrucción pública, y comprometido con la misión de formar docentes. Este mandato ofrece al proyecto educativo un sustento en concepciones democráticas, pluralistas, participativas, respetuosas de la legislación vigente, defensoras de la educación pública.

Actualmente, el ISP “B” fundamenta su accionar en principios tales como la adhesión a un modelo de gestión institucional autónomo, flexible, participativo, solidario, integrador y comprometido con los valores democráticos. La defensa de la formación en los valores. La concepción del acceso al conocimiento como derecho de todos en igualdad de oportunidades, y atendiendo a la diversidad. El concepto de conocimiento como proceso complejo, continuo, cuyas deconstrucciones y construcciones se logran por interacción dialógica, caracterizándose ambas por su provisionalidad. La formación de profesionales

críticos, práctico-reflexivos en las etapas inicial y de capacitación, abiertos a las vertiginosas transformaciones del contexto y a los requisitos de la formación continua. La investigación se postula como herramienta estratégica de la transformación educativa. La interrelación con instituciones nacionales y extranjeras, así como de la comunidad toda para optimizar la calidad del servicio.

A partir de 1980, la institución que hasta ese momento funcionaba con todos los niveles educativos, se transforma en tres instituciones distintas, separando Escuela Primaria, la Escuela de Enseñanza Media y el Instituto Superior de Profesorado, configuración que mantiene en la actualidad.

El ISP "B" dispone de una variada oferta académica compuesta por una tecnicatura "Traductorado Literario y Técnico-científico de Inglés" y diez Profesorados: "Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales"; "Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual"; "Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos"; "Profesorado de Francés para la Educación Secundaria"; "Profesorado de Inglés para la Educación Secundaria"; "Profesorado de Educación Secundaria en Historia"; "Profesorado de Educación Secundaria en Biología"; "Profesorado de Inglés para Educación Inicial y Primaria"; "Profesorado de Educación Inicial" y "Profesorado de Educación Primaria".

Conformación de la muestra intencional. Unidades curriculares y docentes seleccionados.

El criterio adoptado para la selección de la muestra intencional, conformada por unidades curriculares y docentes a entrevistar, está dado por el análisis de los fundamentos y síntesis de contenidos que cada una de dichas unidades curriculares presenta en el DCJ de Educación Primaria (Res. 528/09) -expuestos en el capítulo II- y por las planificaciones elaboradas por los docentes a cargo de cada una de ellas. En ambos documentos -extractos del DCJ y planificaciones- se alude de modo más o menos explícito a la enseñanza de la planificación.

A continuación se sistematizan algunos extractos de las planificaciones de los docentes de los ISP "A" y "B" en los cuales se hace referencia a la enseñanza de la planificación y a los modos de entenderla a través de sus diversos componentes: fundamentación, objetivos y/o propósitos, contenidos, metodología de trabajo (actividades y trabajos prácticos), y criterios y formas de evaluación.

Contenidos de Didáctica General - ISP "A"

- El currículum como proyecto pedagógico, político y cultural. Como contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado. Fundamentos del currículum.
- Teorías acerca del currículum: influencia y superación de la perspectiva tecnocrática. Los aportes de las teorías críticas. Los conceptos de currículum prescripto, oculto, nulo, real como categorías esclarecedoras de las diversas dimensiones del currículum. El desarrollo procesual del currículo.
- Niveles de concreción del currículum. Los diseños curriculares y otros materiales curriculares con los que se lleva a cabo la propuesta política.
- El currículum como organizador institucional. Componentes. Criterios de organización de los contenidos. Las adaptaciones curriculares: riesgos y posibilidades. Materiales de apoyo, el libro de texto como propuesta editorial.
- El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del currículum.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática del currículum.

Contenidos de Didáctica General – Agrupamiento de Didáctica – ISP "B"

La planificación de la enseñanza como una tarea intelectual del docente y como síntesis de las opciones teóricas, políticas y éticas. Sus componentes didácticos: selección de objetivos, contenidos, actividades, evaluación. Momentos de la enseñanza: pre-activo. Inter-activo y pos-activo. Decisiones e intervención. Reflexión sobre las prácticas de enseñanza desde una perspectiva didáctica.

Contenidos de Matemática y su Didáctica I - ISP "B"

- Análisis de situaciones de enseñanza en diferentes contextos y modalidades.
- Diseño de actividades atendiendo a la diversidad.
- Propuestas didácticas integrando contenidos intra y extramatemáticos.

Trabajos prácticos de Matemática y su Didáctica I - ISP "B"

TP2: Referido a Conjuntos numéricos y sistemas de numeración. Resolución de situaciones-problemas y elaboración de propuesta didáctica para trabajar en distintos ciclos.

Metodología de trabajo Matemática y su Didáctica II - ISP "B"

Para lograr esta meta, se plantea la siguiente metodología de trabajo:

- a) Selección de un tópico para un curso específico de Nivel primario.
- b) Estudio del/ los contenidos matemáticos desde la bibliografía proporcionada por la docente, resolviendo los problemas que se presenten en el mismo.
- c) Estudio didáctico de dicho contenido, analizando distintas propuestas de actividades y propuestas de desarrollo.
- d) Análisis de las prescripciones curriculares desde los diseños curriculares vigentes y NAP.
- e) Estudio de posibles secuenciaciones con otros contenidos prescriptos.
- f) Selección de actividades para una secuencia didáctica.
- g) Elaboración de una secuencia didáctica.
- h) Posibles adaptaciones para alumnos integrados con discapacidades auditivas, visuales o intelectuales.

Trabajos prácticos y parciales Matemática y su Didáctica II - ISP "B"

Se plantearán los siguientes trabajos prácticos a lo largo del año:

Trabajo práctico I: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad I para un año determinado de escolaridad primaria con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Junio.

Trabajo práctico II: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad II para un año determinado de escolaridad primaria (distinto del realizado en el TP I) con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Agosto.

Trabajo práctico III: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad III para un año determinado de escolaridad primaria con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Octubre.

Parcial I: Unidad I. Fecha probable: Julio.

Parcial II: Unidades II y III. Fecha probable: Noviembre.

Objetivos Ciencias Naturales y su Didáctica I - ISP "A"

- Conocer los contenidos seleccionados (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y elaborar propuestas de adecuación de los mismos al nivel primario.

Objetivos y Trabajo Práctico de Ciencias Naturales y su Didáctica I - ISP "B"

- ✓ La importancia y la problemática de los contenidos y sus formas de organización.
Articulación, selección y secuenciación de contenidos.

Trabajo práctico

-Diseño de una actividad científica escolar acerca de la Función de relación: Sistema nervioso y su relación con otros sistemas del cuerpo humano.

-Diseño de una actividad científica escolar acerca del Sistema Reprodutor y Locomotor. El diseño de la actividad incluye, entre otras características relevantes, la elaboración de objetivos, la fundamentación de los modelos teóricos utilizados, el relato de la actividad y la organización y gestión de la misma.

Objetivos y contenidos de Ciencias Naturales y su Didáctica I - ISP "B"-1

- Disponer de una fundamentación teórica y una actitud crítica y reflexiva para el desarrollo de tareas de enseñanza de la ciencia.
- Analizar, contrastar y proyectar diferentes propuestas y estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales.

MODULO III: La Didáctica de la ciencia y las prácticas de la enseñanza. Diferentes propuestas didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales. La problematización de los contenidos curriculares. Concepciones de ciencia, de aprendizaje y de enseñanza escolar que subyace en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales.

Contenidos de Ciencias Naturales y su Didáctica II – ISP “A” y “B”

EJE 3: La Didáctica de las Ciencias Naturales

- Documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria.
- Importancia y problemática de los contenidos y sus formas de organización. Articulación, selección y secuenciación de contenidos.
- Indagación de ideas previas y su consideración en la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Estrategias y dispositivos de enseñanza: planteamiento de situaciones problemáticas, discusión grupal y la confrontación de ideas, utilización de analogías y metáforas en las ciencias, búsqueda bibliográfica, actividades exploratorias, salidas de campo entre otras, en relación a cada núcleo temático desarrollado.
- Experimentación en la escuela. Diseño de experimentos sencillos y control de variables. Formulación de hipótesis y el valor del error en el aprendizaje de la ciencia.

Objetivo de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II - ISP “B”

- Elaborar propuestas de enseñanza de Ciencias Sociales fundamentadas epistemológica y teóricamente desde los campos disciplinares que conforman el área y desde el campo pedagógico-didáctico.

Contenidos Lengua y su Didáctica – ISP “A”

Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
Criterios de selección y jerarquización de contenidos; abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Propósitos y Actividades Lengua y su Didáctica - ISP “B”

Analice y determine los diversos enfoques para la enseñanza de la lengua que subyacen en los planes de clase de Lengua, secuencias didácticas y proyectos de lectura y escritura. Infiera qué abordaje didáctico subyace en las estrategias, consignas, recursos, etc. Considere y evalúe en los planes de clase analizados si se da lugar a la impredecibilidad, la espontaneidad, la creatividad y la probabilidad propias de la naturaleza interactiva de la Lengua y su articulación con otros lenguajes: el de los gestos, el de la imagen y el de la cibernética. Pueda imaginar clases de lengua, secuencias didácticas y proyectos complejos o integrados a otras áreas que incluyen los contenidos de Lengua. Pense clases como “escenas posibles”, conjeture (escriba guiones conjeturales) cómo disponer, proponer y cómo pueden hacerse evidentes las buenas prácticas de la enseñanza (respetuosas, solidarias, éticas).

- Selección y análisis de contenidos, secuencias didácticas de Lengua y recursos presentados en los N.A.P.

Objetivos de Lengua y su didáctica - ISP "B"-1

- * Problematizar las prácticas de enseñanza de la lengua, los enfoques que subyacen en los planes de clase, secuencias didácticas y proyectos de leto-escritura, proponiendo su revisión crítica a partir de reconocerse como sujeto histórico.
- * Iniciar un recorrido de elaboración en la construcción de futuras propuestas de enseñanza de la lengua

Propósitos de Literatura y su Didáctica ISP "B"

Fortalecer la formación de los estudiantes como lectores literarios.
Proporcionar instrumentos de metacognición para el abordaje del discurso literario.
Iniciar a los estudiantes en el conocimiento y disfrute de la literatura para niños.
Reconocer los sistemas literarios que conviven en el marco de la llamada literatura para niños y las nuevas perspectivas que afectan el campo.
Incorporar al análisis literario, el análisis de la imagen.
Desarrollar la reflexión sobre el lugar, la finalidad y los modos de incorporar la literatura en la escuela primaria, desde una perspectiva histórica y crítica.
Construir criterios y estrategias para elaborar planes institucionales de formación de lectores literarios.

Contenidos y Estrategias Metodológicas Taller de Práctica II - ISP "A"

- La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.
- La construcción metodológica para la Escuela Primaria.
- Elaboración de propuestas didácticas: Unidades Didácticas, Proyectos, Talleres, Agendas Diarias, en función de la organización del tiempo y los espacios, la lógica de las disciplinas, el enfoque estratégico y recursos específicos de cada área curricular, la construcción de interacciones

Trabajo Práctico del Taller de Práctica II – ISP "A"

Elaboración de propuestas de acompañamiento.

La propuesta escrita contendrá los siguientes ejes: Fundamentación, objetivos, actividades. Bibliografía.

Objetivos, Contenidos, Evaluación Final de Taller de Práctica IV-Ateneos ISP "B"

- Observar prácticas educativas en escuelas asociadas, diseñar experiencias, dispositivos e intervenciones lúdico-pedagógicas.
- Planificar agendas diarias, unidades didácticas o proyectos de aula en distintos ciclos y modalidades del nivel primario.
- Desarrollar prácticas de Residencia pedagógica en las escuelas asociadas.
- Desarrollar análisis pedagógico-didácticos, en los que se contemplen factores de orden teórico, metodológico y epistemológico, de prácticas docentes que refieran a las áreas Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana.

Se abordarán los siguientes contenidos:

- Aspectos reglamentarios del trabajo docente.
- El análisis de las prácticas de enseñanza: dimensiones institucional, pedagógica y áulica.
- Contenidos disciplinares del nivel primario para las áreas atendiendo a la perspectiva de género de modo transversal de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana y sus didácticas.
- Planificación de la enseñanza: aproximaciones teóricas diversas sobre planificación, componentes, fundamentos y alcances mediante la recuperación de la bibliografía trabajada en unidades curriculares cursadas y nuevos aportes bibliográficos.
- NAP y Diseño Curricular Jurisdiccional vigente para la escuela primaria y materiales de apoyo, con especial énfasis en la secuenciación y organización de contenidos por áreas.

Evaluación final obligatoria:

- Presentación de una planificación anual. Esta planificación contemplará entre sus componentes: la caracterización de la escuela y del grado, la ubicación del proyecto en el marco del PEI, del diseño curricular y de las planificaciones docentes a cargo del grado, una fundamentación de la propuesta de enseñanza en relación a los procesos y resultados de aprendizajes esperados en los niños, las decisiones que se tomen en relación a los contenidos tanto en lo que se refiere a la selección, organización y secuenciación como a las principales decisiones metodológicas, las actividades y los criterios y modos de evaluación del grupo de alumnos/as.

II. La voz de los profesores

Se logró entrevistar a 14 profesores de los ISP “A” y “B”, -de los cuales cinco se desempeñan en ambos establecimientos y como docentes universitarios-, a cargo de aquellas unidades curriculares que tienen como objetivo abordar la enseñanza de la planificación: Didáctica General, Didácticas Específicas (Lengua y su Didáctica I y Literatura y su Didáctica II, Ciencias Sociales y su Didáctica I y II; Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, Matemática y su Didáctica I y II) y , Talleres de Prácticas (I, II, III y IV) y Ateneos (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana).

Se expone, a continuación, en un breve cuadro descriptivo la conformación de la muestra intencional, detallando la formación y desempeño académico de los docentes.

| DOCENTE | ESPACIO CURRICULAR A CARGO | INSTITUTO | FORMACIÓN - OTROS CARGOS EN QUE SE DESEMPEÑA |
|------------------|--|-----------|--|
| Docente 1 (D1) | Cs. Sociales y su Didáctica I | ISP "B" | Profesora en Historia |
| | Cs. Sociales y su Didáctica II | | |
| | Ateneo | | |
| Docente 2 (D2) | Didáctica General | ISP "A" | Profesora en Ciencias de la Educación (UCSF) |
| | Pedagogía | | Maestría de Didácticas Específicas Cursada (UNL) |
| Docente 3 (D3) | Lengua y su Didáctica | ISP "B" | Profesora en Letras (UNL) |
| | Ateneo Lengua | | Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) |
| | Literatura y su Didáctica | ISP "A" | Licenciatura en Educación en curso Inicio Doctorado en Humanidades (UNL) |
| Docente 4 (D4) | Didáctica General | ISP "A" | Prof. en Ciencias de la Educación (UCSF) |
| | | | Maestría de Didácticas Específicas Cursada |
| | Taller de Práctica IV | | Jefa Departamento de Prácticas Prof. de Educación Primaria (ISP "A") Docente Universitaria (UCSF) |
| Docente 5 (D5) | | ISP "B" | Profesora de Matemática |
| | Matemática y su Didáctica II | | Investigadora (UNL) Docente Universitaria - Investigadora (UNL) |
| Docente 6 (D6) | Taller III | ISP "A" | Profesora de Educación Primaria |
| Docente 7 (D7) | Didáctica General | ISP "B" | Profesora en Ciencias de la Educación (UNER) |
| | Regente de Prof. Nivel Primario | | Magíster en Didácticas Específicas (UNL) |
| | Taller de Práctica I | | Regente del Profesorado de Educación Primaria (ISP "B") Docente Universitaria |
| Docente 8 (D8) | Cs. Sociales y su Didáctica I | ISP "A" | Profesora en Historia |
| | Cs. Sociales y su Didáctica II | ISP "B" | Maestría en Docencia Universitaria en curso Docente Universitaria - Investigadora (UNL) |
| Docente 9 (D9) | Literatura y su Didáctica (jubilado) | ISP "B" | Maestro Normal Nacional (ISP "A") |
| | Literatura y su Didáctica (jubilado) | ISP "A" | Profesor en Letras para la Enseñanza Media y Superior (UCSF) Ex Director (ISP "B") |
| Docente 10 (D10) | Taller de Práctica III | ISP "A" | Profesora de Educación Primaria |
| | Taller de Práctica IV | | Profesora en Ciencias de la Educación (UNER) |
| Docente 11 (D11) | Cs. Naturales y su Didáctica I | ISP "B" | Profesora de Biología (UNL) |
| | Cs. Naturales para una cultura ciudadana | ISP "A" | Magíster en Biodiversidad (UNL) |
| | Cs. Naturales y su Didáctica II | ISP "A" | Doctorado en Ciencias Biológicas (UNL) -Posdoctorado Docente Universitaria |
| Docente 12 (D12) | Lengua y Literatura y su Didáctica I | ISP "A" | Profesora en Letras (UNL) |
| | Ateneo Lengua | | |
| Docente 13 (D13) | Taller de Práctica III | ISP "A" | Profesora de Educación Primaria |
| | Taller de Práctica II | ISP "B" | Maestría en Didácticas Específicas Cursada (UNL) |
| Docente 14 (D14) | Didáctica General | ISP "B" | Profesora de Educación Primaria |
| | Pedagogía | | Profesora en Ciencias de la Educación |

El testimonio de los profesores, se organiza en torno de tres cuestiones-eje de análisis. La primera de ellas, es la pregunta por los sentidos y metáforas que atribuyen a la planificación de la enseñanza; es decir, cómo la entienden hoy y qué lecturas es posible realizar en torno a ella como proceso. La segunda, es la pregunta por la planificación de la enseñanza como práctica institucional; buscando conocer si la política de los Institutos de Formación Docente reubica los sentidos de la planificación que logran evidenciarse como modo de organización-proyección institucional. En tercer lugar, importa abordar la pregunta por la enseñanza de la planificación y las posibles dificultades involucradas en dicha tarea.

La Planificación de la enseñanza: metáforas y sentidos

La pregunta por los sentidos que se atribuyen a la planificación de la enseñanza tiene que ver, necesariamente, con el carácter social e histórico propio de la situación educativa y con su complejidad. Los docentes desempeñan su rol en un contexto organizacional determinado, regido por un proyecto educativo establecido de acuerdo a ciertos criterios generales de lo que es la *buena* enseñanza y un *buen* enseñante; en base a una concepción de conocimiento, a una determinada idea de quien aprende y en función de ciertas finalidades formativas que persigue. Dichos criterios expresados en un *curriculum*, preexisten a los docentes en tanto sujetos particulares y orientan su tarea dentro de una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada. Criterios que, sin embargo, no deben percibir como fronteras inamovibles e infranqueables sino flexibles y permeables al accionar creativo e innovador de sus proyectos. El diseño y la programación ordenan y organizan la enseñanza, pero no predicen el curso real de las acciones, no controlan la imprevisibilidad, no anulan la simultaneidad. No pausan la inmediatez ni su historicidad. (Gvirtz y Palamidessi, 2012).

La pregunta por los sentidos de la planificación involucra indefectiblemente a las diferentes perspectivas didácticas que probablemente se han instalado como verdaderas “modas pedagógicas polarizadas” (Davini, 2015, p.15), representando, en ocasiones, posiciones tan radicales como excluyentes asumidas en discursos y en prácticas. Encausar la reflexión crítica sobre los impactos, los aportes y los límites de cada una haciendo a un

lado los maniqueísmos capciosos que apunten a negar u optar por una u otra, es una tarea imperativa que no puede soslayarse, principalmente en el terreno de la formación inicial.

Aunque es cierto que los docentes han conseguido poner en jaque su papel de técnicos ejecutores de planes trazados por otros, para asumir progresivamente la dirección y actuación protagónica de sus propios proyectos, es atinado actualizar la pregunta por cómo entienden hoy a la planificación de la enseñanza y cuáles son los sentidos que le atribuyen a la luz -acaso a la sombra...- de las teorías.

A fin de distinguir atisbos de respuestas, se propone como primera aproximación, resignificar el valor de las metáforas construidas en torno a la planificación, para continuar luego con tres dimensiones de análisis que ha sido dable identificar en la trama dialéctica tejida por testimonios y perspectivas teóricas: la planificación de la enseñanza como instrumento y vínculo de comunicación; como tarea y vínculo intelectual y reflexivo del docente, y como instrumento burocrático vinculado al poder y al control, dimensiones que dejan traslucir pistas de las perspectivas didácticas abordadas en el capítulo primero.

*“...la planificación es para el docente lo que para el artista
el boceto de su obra de arte. Se muestra ahí con todo,
y tiene que producirle la misma alegría.”
(D7 - Regente Prof. Educ. Primaria - ISP “B”)*

Escudriñar las metáforas erigidas en honor a la planificación de la enseñanza se vuelve interesante para perfilar los sentidos que se le atribuyen. Según la Real Academia Española, una metáfora consiste en trasladar el sentido de las voces a otro figurado en virtud de una comparación tácita; en la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión.

Tomando a Paul Ricoeur, Graziano (2004) completa esta definición señalando que la metáfora no es la mera desviación del sentido literal de las palabras sino del conjunto del enunciado, por lo cual no expresa tensión o conflicto entre dos términos, sino entre dos interpretaciones; una literal y otra metafórica. La metáfora no opera por simple sustitución de palabras, sino por una súbita innovación semántica creadora de sentidos nuevos y dinámicos. Tampoco es un ornamento del discurso y tiene mucho más que un valor emocional. La metáfora dice algo nuevo sobre la realidad.

Si el mundo es una metáfora posible, -continúa Graziano- las metáforas hacen posible la ampliación de los espacios de significación. Aportan material posible de transformarse en objeto de reflexión y son, a la vez, formas de expresar la reflexión misma. Pueden decirse con palabras, pero no sólo se limitan a éstas. Se escapan, y en su huida, abren otros espacios posibles, son imágenes y las evocan, son en sí mismas un ejercicio de cierta resistencia a lo conceptualizado, a lo dicho, a lo enunciado, porque pasan a ser necesarias cuando todas las palabras antes usadas resultan estrechas, inapropiadas, pobres. Probablemente su potencia y su potencial representativo puedan encontrar explicación en la capacidad semiótica que articula lo lúdico, lo lingüístico y lo estético, pero lejos de optar por una de estas formas, las metáforas se constituyen entre sus intersticios.

Bruner (1988) y Nubiola (2000), entre otros, destacan el valor comprensivo que tienen las metáforas. Pueden ser enriquecedoras o, incluso, empobrecedoras, y estos casos, probablemente, tendrán más que ver con la comprensión de cada sujeto con el tipo de relación que haya podido pensar el docente. (Litwin, 2008)

En los entornos académicos, algunas metáforas se han convertido en *caballitos de batalla*, verdaderas leyendas urbanas, quizás *de autor*, recreadas y replicadas por docentes y alumnos para ilustrar una práctica tan universal como singular y específica. Recursos estilísticos que, en ocasiones, bocanadas de aire fresco, en ocasiones enrarecidas, se vuelven pistas para descubrir y explicitar los modos de concebir y de *hacer* la planificación, para conocer el valor que de hecho se le asigna, y, para procurar, al mismo tiempo, desvelar supuestos más profundos que se atribuyen a la enseñanza, al aprendizaje y al conocimiento.

Algunas metáforas sinonimizan la planificación a una receta o fórmula, a una lista de instrucciones exactas, preludio de un producto cuasi infalible. A un andarivel, un carril unidireccional delimitado por mojones diversos. Una “camisa de fuerza” (Litwin, 2009, pp.2-3) atada al “cumplimiento=cumplimiento y miento” (Manuale, 2007), que asevera que el documento que se presenta formalmente no se corresponde con lo que sucede efectivamente en el aula. En penumbras, los programas se vuelven una “penitenciaría” para la “imaginación pedagógica” (Díaz Barriga, 2005, p.66), cuando en realidad “deben ser espacios para la recreación intelectual y no grilletes del trabajo educativo” (Díaz Barriga, 2005, p.51).

Otras metáforas arrojan luz, tienen un sentido positivo, más o menos adecuado en tanto explicativo de la tarea que describen: “Hoja de ruta, libro de bitácora, guía,

orientación [para la labor docente]”; “recorrido de enseñanza anticipatorio” (Méndez de Seguí, 2010, p.11); “trama [que teje diseños de recorridos de enseñanza]”; “camino tentativo [de propuestas a recorrer]” (Pitluk, 2006, p.23). “Boceto previo a las acciones” (Pitluk, 2006, p.25). “Instrumento, herramienta de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura y los del alumno” (Bixio, 2009, p.21). “Carta de intención” (Litwin, 2012); y hasta un “GPS de la enseñanza” (estudiantes encuestados del Profesorado de Educación Primaria) toda vez que es interpretada como un “viaje por territorios desconocidos y con itinerario abierto.” (Lugo, 2002, p.50)

“...es para el docente lo que para el artista el boceto de su obra de arte” (D7); “un contrato que se establece con el alumno” (D3); “pensar en una planificación es pensar en un proyecto” (D8); “es el eje vertebrador, es como tener un as bajo la manga para poder superar lo imprevisto “ (D13); “...sin planificación es como ir a una casa ajena con las manos vacías y comerles todo.” (Estudiante 3 - ISP “B”) Dirá un estudiante con desopilante espontaneidad.

Son formas de representación que están en lugar de *otra cosa*, pero expresan, a la vez, cierto rechazo de toda ilusoria posibilidad de una estricta y unívoca relación entre ellas y *lo ausente*, asumiendo en esta negativa, un carácter productor que propone nuevas síntesis. Lo ausente también deja de lado la pretensión de tener un único nombre que lo haga presente, una sola forma de ser evocado, pensado o representado. El plus-sentido de las metáforas se revela frente a las intenciones y revela alguna verdad o supuesto agazapado o escondido en nuestros enunciados. En más de un sentido, las metáforas “nos hablan, nos dicen, nos expresan” (Graziano, 2004). Pero ¿cuáles de estos supuestos que aparecen diluidos -y no tanto- entre líneas del discurso docente, es dable explicitar?

Los sentidos que descubren las metáforas, se transparentan -aunque de un modo más general y en otros términos- en los testimonios de los docentes a lo largo de todo el capítulo; también a través de las palabras de los estudiantes. De un modo particular y más específico, en la bibliografía señalada en las planificaciones de cátedras como Didáctica General y de los diferentes Talleres de Práctica de ambos ISP, donde se encuentran autoras como Litwin y Pitluk; en la obra editada por el Agrupamiento de Didáctica del ISP “B”, aparecen Manuale, Díaz Barriga y Bixio.

Se compartirá, a continuación, cómo los diferentes modos de entender la planificación aparecen en el relato ilustrando y resignificando las experiencias de sus protagonistas.

La planificación de la enseñanza como instrumento y vínculo de comunicación

“Para mi [la planificación] tiene un valor muy importante. Primero, muchos docentes sólo escriben cuando planifican. La única y exclusiva escritura de muchos docentes es la planificación. Creo que corriendo la planificación de criterios instrumentales, uno puede apreciar muchas cosas. Puede apreciar el vínculo del docente con el conocimiento, puede saber cómo piensa ese docente el enseñar y el aprender, más allá de todos los componentes, cómo inscribe su propuesta en el marco de una institución. Para mi es fundamental. Creo que una de las situaciones que ha llevado, justamente, a prácticas de enseñanza tan empobrecidas como las que se ven en muchas escuelas primarias hoy, tiene que ver con la falta de significación que se le da a la planificación, porque no nos supimos mantener en el punto intermedio. Pasamos de la obsesión que el instrumentalismo traía, a la improvisación, y en esto la Didáctica ha tenido una responsabilidad importante.” (Docente 14 - ISP “B”)

Como se ha expuesto, las posturas actuales de corte cognitivo entienden a la planificación como un proceso psicológico y una actividad práctica (Clark y Peterson, 1990). Como una actividad mental y un proceso deliberativo que de una manera u otra realizan los docentes, y que genera a partir de sus esquemas previos, una serie de rutinas y planes mentales independientemente de que quede o no plasmada por escrito (Shavelson y Stern, 1981). También como “un texto de saber que hace pública una construcción metodológica”. (Migueles, 2012, p.248)

*“...la planificación tiene que ser comunicable.
Tiene mi autoría, pero es un documento público”
(Docente 14 - ISP “B”)*

En este sentido, la escritura de la planificación da cuenta de su carácter eminentemente público al hacer posible su comunicación y socialización. Con frecuencia la planificación es la única escritura académica que realizan los docentes “...muchos docentes sólo escriben cuando planifican”; aseveración que da lugar a múltiples cavilaciones. La misma reescritura de la planificación, sus cambios y modificaciones, acontecen al inicio de cada nuevo ciclo lectivo, cuando se les solicita a los docentes la presentación de sus propuestas de enseñanza; o bien, al final, cuando es necesario dejar plasmada su efectivización real, obedeciendo a requerimientos académico-administrativos propios de instancias examinadoras y de acreditación.

La ausencia de narrativas docentes distintas a la planificación, resulta paradójica en tanto se habla, especialmente en estos últimos años, de la escritura como herramienta ineludible, propulsora de la reconstrucción de experiencias y significados, de investigación sobre la práctica, específicamente durante la formación inicial; como vehículo para reconocer que los docentes tienen cosas muy importantes que decir y para valorar sus propias formas de generar conocimiento; no sólo su desempeño como mediadores entre la teoría y la práctica.

A través del relato, los docentes consiguen objetivar las experiencias que protagonizan, convertirlas en objeto de análisis y volver sobre ellas enriquecidos ante la posibilidad de considerar e integrar en dicha reconstrucción, otros puntos de vista. Poner en palabras sus ideas, sus opiniones, sus vivencias únicas e intransferibles les permite mantenerlas, evitar que se diluyan, aprehenderlas verdaderamente para organizarlas y conceptualizarlas, a fin de compartirlas. En la complejidad que entraña este proceso, dejan de verse a sí mismos como reproductores de ideas y discursos para empezar a transitar paulatinamente un camino de autonomía profesional solidaria como elucidan Monserrat (2009) y Contreras (1997):

Al constituirse en un texto, la planificación docente puede establecerse como una herramienta a través de la cual el docente exponga, comunique y ponga a consideración de colegas y alumnos la propuesta de enseñanza que ha elaborado. Esto no sólo abre infinitas posibilidades de trabajo colaborativo e interdisciplinario, aportando a la construcción de un currículum cada vez más justo y democrático, sino que también significa para el docente poner mucho mayor cuidado en la redacción, ya que este texto tendrá lectores, destinatarios que podrán aportar y criticar o simplemente “no entender”, y que lo obligarán a una doble reflexión sobre su propuesta de enseñanza y sobre el discurso que la expone. Asimismo significaría para los alumnos la posibilidad de acceder a la propuesta docente y comprender desde ella no sólo el sentido de la misma sino también ingresar a una comunidad donde se comparten –enseñan y aprenden- ciertos modos de escritura académica y ciertas formas de concebir la práctica docente. (Monserrat, 2009, p. 2)

En el encuentro con otros [...] la autonomía profesional o, si se quiere, la emancipación, debería empezar [...] por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no es espontáneo, sino buscado de forma autoexigente y trabajosa, pero tampoco impuesto o dogmáticamente establecido mediante verdades ya liberadoras. Vista así,

la autonomía profesional pierde su sentido de autosuficiencia, para acercarse a la solidaridad. (Contreras, 1997, p.141)

Los autores retoman implícitamente el sentido de la planificación como constructo vinculante, generador de intersubjetividad, de valoración y respeto, de compromiso hacia otro, sentidos que son compartidos por los docentes.

“...y entiendo que es también un compromiso que el docente, de algún modo, en esa planificación está plasmando. Decir: ‘bueno, vamos a trabajar esto, no sé si en este orden, pero es esto lo que te voy a ofrecer en este espacio’.” (D10 – ISP “A”)

“Soy una ferviente creyente de que el plan de cátedra es como un contrato que se establece con el alumno y, además, creo que es importantísimo que haya una lectura conjunta del mismo, porque vos ahí estás presentando tus decisiones didácticas.” (D 3 – ISP “A” y “B”)

Como se puede apreciar, el carácter público de la planificación expresada formalmente plasma a su vez, un sentido ulterior: el carácter profundamente intelectual, reflexivo y, hasta lúdico del trabajo docente.

La planificación de la enseñanza como tarea y vínculo intelectual y reflexivo

En cuanto sujeto epistémico, el hombre, posee la capacidad de pensar, de romper con lo determinante, de tener cierta autonomía respecto de la sociedad en que vive y que necesariamente lo contiene. A través del pensamiento adquiere la capacidad de problematizar la realidad a través de la pregunta, abriendo un intersticio para salirse de la teoría, para romper con lo ya transformado en verdad. Puede colocarse frente a las circunstancias, hacer frente a las realidades políticas, económicas, culturales, sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas, ni constituir ninguna afirmación teórica, porque si ha podido avanzar en la construcción de su conocimiento, ha sido porque ha conseguido ir en contra de sus propias certezas y no se ha quedado atrapado en conceptos con contenidos definidos. Se ha distanciado de ellos y de las significaciones que pueden tener las cosas que se están tratando de pensar. (Zemelman, 2005)

“...cualquier planificación de un profesor es la evidencia escrita de una teoría, de una forma de entender y pensar la enseñanza, probablemente menos formalizada, pero con mayores repercusiones prácticas” (Salinas, 1994, p.155). Involucra una verdadera “tarea intelectual del docente” (Manuale, 2007) que explicita y justifica científicamente las decisiones pedagógicas y didácticas que toma como sujeto epistémico, capaz de superar los fines puramente técnicos, burocráticos y de control a los que, de hecho, también obedece. Dichas decisiones patentizan las dimensiones éticas y políticas de su accionar: en los sujetos que incluye, en los proyectos que excluye, en las contradicciones y posibilidades que distingue, y, fundamentalmente, en las razones que señala como fundamento de su síntesis (Bernik, 2005, p.48). Por ello, toda propuesta curricular es, en sí misma, un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte en términos de Bourdieu, del capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica (Díaz Barriga, 2005, p.42). Planificar constituye un acto político con todas sus implicancias.

“Yo creo que no se puede pensar la docencia sin la investigación. Creo que ahí hay un problema. Por eso digo, no vengo del campo de las Didácticas ni mucho menos, pero planteo los formatos [de planificación] desde la investigación. Si bien la docencia es otra práctica, que requiere otros mecanismos y otros instrumentos, pensar en una planificación es pensar en un proyecto.” (D8 – ISP “A” y “B” y U.N.L.)

Tomar en cuenta la dimensión intelectual de la planificación de la enseñanza, mueve a reconocer que se trata de un proceso necesariamente influenciado por el trayecto formativo de quien lo realiza. En este caso, la docente entrevistada desarrolla tareas de investigación en el área de Ciencias Sociales, Historia. Planificar es una tarea de rastreo y registro, de investigación (Salinas, 1994) sobre el propio conocimiento experiencial, intuitivo y teórico organizado, el cual, clarificado en una hipótesis de trabajo, será puesto a prueba en la práctica en un proceso continuo de reconstrucción. Es un trabajo de honestidad intelectual, pues permite adquirir una conciencia cabal del propio dominio disciplinar, de los puntos fuertes, y también de las limitaciones y carencias que siempre son matrices de posibilidad.

“soy de exteriorizar lo que pienso y lo largo. Entonces, si encuentro algo ese mismo día de clase, cambio sobre la marcha. Encontré en la feria del libro, un libro que incorporé en este último práctico. [...] Les dije: ‘De este práctico vamos a sacar éste texto, lo borramos y les doy éste que es mucho más simple, porque está bueno y es más entendible.’ Ésas con las cosas que uno va modificando sobre la

marcha. En el Profesorado de Primaria tengo que buscar la manera de hacer que les interese y que les sirva para pensar la disciplina en sí. Tengo que trabajar con categorías que sean transversales. Planteo permanentemente modificaciones en el aula y diferentes actividades.” (D8 - ISP “A” y “B” y U.N.L.)

La docente manifiesta no estar condicionada por su propuesta de cátedra inicial. Lo que planteó al comienzo puede ser modificado si lo considera adecuado. El hallazgo de un material bibliográfico diferente quizás tan pertinente como el anterior pero más adecuado para su grupo de estudiantes, la instaron a pensar en el cambio como una buena oportunidad.

Hacer explícitos estos giros a los estudiantes favorece que puedan entender la planificación como un insumo pensado también desde la contingencia, al tiempo que contribuye a que puedan evidenciar, a través de sus propios procesos de aprendizaje, si existe correspondencia entre prácticas y discursos docentes. A aseverar, quizás más de lo admisible, si existe una brecha entre aquello que efectivamente es y lo que se dice que es la planificación; y entre lo que realmente se hace y lo que se dice que se hace cuando se planifica. Un instrumento estanco e inmutable o susceptible de ser modificado y reencausado toda vez que las situaciones lo ameritan. Desde esta perspectiva, la planificación es un instrumento que invita a la reflexión sobre la propia práctica:

“Permanentemente agrego, quito, modifico. Justamente hoy tuve la última clase con Primaria. Volvimos sobre el plan y me encontré con muchísimos cambios, no sólo de bibliografía sino también de contenido. Cada grupo te lleva, y creo que eso también es lo lindo de la tarea, te permite sorprenderte. No quedarte fijado a una propuesta. A mí al menos me hace muy bien permitirme sorprenderme con mis alumnos y ver: ‘Bueno, acá hay que volver sobre esto’... porque a veces expliqué mal, porque los recursos no fueron bien elegidos, porque a veces los casos tampoco fueron pertinentes, o porque a veces también no leyeron nada, hay de todo. Cuando necesitamos volver sobre esto, cuando hay un tema que les interesó mucho, trato de ver con qué otra cosa lo puedo vincular e ir dándole vida a las clases, que de eso se trata. (D14 - ISP “B”)

La posibilidad de disfrutar de lo que se hace, de convertir a la planificación en un acto placentero ligado a la intelectualidad y a la reflexividad, es un factor destacado por los docentes. En cierto sentido suena extraño al recordar la gimnasia espartana que implicó en algún momento la confección de parrillas en las que se combinaba con

experticia una acción específica con un determinado dominio de conocimiento. Durante demasiado tiempo planificar la enseñanza ha sabido a solemne rigidez, a realidad forzosamente prefigurada hasta el límite.

En tanto, arriesgada, pero en condicional, Bixio (2009), vaticina un *futuro perfecto* a través del sentido lúdico vivificante que podría darse a la planificación. “Planificar tendría que ser una tarea tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, sabiendo de antemano que nunca será posible llevarla al aula tal cual, [...] que siempre es y será una acción falaz, modificable y re-creable.” (p.19)

“Es una tarea que hago con muchísimo entusiasmo. Pensar el desarrollo de la materia es algo que yo hago con ganas y entonces, modifico bibliografía, objetivos... Repienso algunos criterios de evaluación, [...] Esto es de un año para el otro, pero yo creo que hago una reescritura de los planes en el devenir, también, porque ocurre que voy encontrando –más en las materias anuales- textos por el camino, textos por los cuales yo me siento interpelada y movilizada, y que tienen una relación estrecha con la temática que estamos dando y eso no estaba en el plan inicial. [...] no pienso la programación como algo protocolar que después queda allí encajonado, sino que verdaderamente es algo con lo que intento seguir” (D3 - ISP “A” y “B”)

Aunque la totalidad de los docentes entrevistados admite no apegarse rigurosamente a sus planificaciones, es claro que prescindir casi completamente de ellas, termina por anular su esencia: guiar, ordenar, conducir la tarea pedagógica.

“tenemos el plan de cátedra y la verdad que lo respeto bastante poco. Voy viendo sobre la marcha. Me perturba quedarme atrapada. No soy muy esquemática para algunas cuestiones y si en alguna clase aparece algo que considero interesante y podemos indagar, nos abrimos. Trato de indagar cosas nuevas y traerles a los chicos cuestiones que, entre comillas, ‘no tengan aparentemente que ver con lo que estamos trabajando’ y que después nos permitan tener otras miradas. [...] Después vamos viendo los procesos, los tiempos...” (D10 - ISP “A”)

En el extremo opuesto, el seguimiento de la planificación al pie de la letra porque *así la piden y porque siempre se hizo así* denota un sentido ulterior y más profundo, fácilmente asimilable, a los grilletes, a la penitenciaría para la imaginación pedagógica, a

la camisa de fuerza, al corset que ajusta, modela -y, claramente, asfixia- *el adentro del aula* con los cordones del *cumpli-miento*.

Por fortuna, en el marco de todas las entrevistas realizadas, no se reconoce una mirada duramente anclada, sin más, en este orden de cosas.

La planificación como instrumento burocrático de control y poder

“En realidad detesto esto de la planificación diaria. Lo que sí planifico, te diría, estoy 24 hs. pensando lo que voy a hacer, es el plan anual. Todo el mes de marzo estoy haciendo eso. Me gusta tenerlo en la cabeza para entrarle por cualquier lado. [...] Por ahí no pudiste desarrollar un tema, pero cuando terminaste de dar otro, retomás eso que quedó pendiente, buscás los recovecos y lo podés hacer. Pero la planificación diaria es algo que me jode bastante. Nosotros los maestros tenemos la obligación de hacerla y es la razón de ser del vicedirector. Esa parte a mí me choca y me rebela más todavía. La considero un instrumento de poder del directivo sobre el docente por un lado, y por otro es una cuestión alienante. Sin embargo, también tengo que reconocer que para un docente que está en formación, para un chico que recién empieza, es necesaria, [...] porque les quita el miedo, los disciplina en el sentido de que se tienen que preparar, que un recurso no es cualquier cosa, que tienen que estudiar el tema, todas esas cuestiones...” (D 6 - ISP “A”)

El testimonio corresponde a una docente de educación primaria, especialista de dicho nivel en el Taller de Prácticas III. Ácido y mordaz, insta a revisar varias cuestiones. Por un lado la protagonista reniega, prácticamente aborrece la planificación diaria que debe realizar sin excepción tras varios de años de experiencia como maestra, a la que percibe como alienante y califica como un instrumento de control del equipo directivo de su escuela. Por otro lado, reconoce la necesidad y validez de la planificación escrita cuando se trata del desempeño de docentes nóveles y en formación, como fuente de orden y seguridad del cual puede dar cuenta, posición esta última reivindicada por una colega suya del Trayecto de Práctica del mismo Instituto:

“...no entiendo que la planificación tenga que ser un formato absolutamente estructurado, pero sí entiendo que cuando uno está aprendiendo a enseñar, necesita ciertos parámetros, porque si no, es como poner a alguien frente a un torbellino en el que no puede percibir [...] Por ejemplo, te das cuenta cuando

ellos están en sus prácticas tan ensimismados y por ahí ni siquiera están conectados con lo que está pasando en el grado.” (D10 - ISP “A”)

La ausencia de planificación escrita no equivale a ausencia de planeamiento. Existen investigaciones que muestran que los profesores expertos suelen guiarse por planes mentales que responden a experiencias ya exitosamente probadas, mientras que los docentes principiantes requieren de una planificación escrita como forma de reducir la incertidumbre y la ansiedad ligadas a esa condición. Esto da lugar a la suposición de que, a mayor experiencia, menor sería la necesidad de planificar por escrito al disponer de un mayor repertorio de rutinas y experiencias probadas. En otro tiempo la planificación tuvo un fuerte sentido de instrumento de control, significación, que como puede verse, aún prevalece como práctica sedimentada. La primacía de este sentido desvía y oculta los verdaderos fundamentos del registro escrito de la planificación: comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones para eventuales reemplazos, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGC y E], 2009)

Quizás no sea tan importante el cumplir con todo, sino ir viendo que los aprendizajes se vayan logrando. Hay varias cosas que hay que tener en cuenta, no atarse. De todas las exigencias que tiene el docente, debe establecer prioridades. Todos los docentes tenemos que hacer esto en todos nuestros trabajos. (D11 - ISP “A” y “B”)

III. La planificación de la enseñanza como práctica institucional

En esta segunda dimensión de análisis importa considerar si la política de los Institutos de Formación Docente reubica los sentidos de la planificación que logran evidenciarse como modos de organización y proyección institucional. Se busca conocer si la planificación de la enseñanza se configura como una verdadera política institucional; y si es así, en qué consiste dicho proceso y en función de qué criterios se realiza. Si se trata de una construcción individual o colectiva. Si se materializa sólo como recurso legal y administrativo o si excede dicha categoría para ubicarse en un nicho acorde a su complejidad en el devenir institucional y en el de sus actores.

Los docentes y el proceso de elaboración de sus planificaciones. Aspectos involucrados en esta práctica.

Al consultar a los docentes sobre cómo es el proceso de elaboración de sus planificaciones y los factores que inciden en él, las respuestas varían en relación a los siguientes aspectos:

Su recorrido en otro/s nivel/es del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario o Superior. Las palabras de la docente 6 son muy duras: *“la planificación diaria es algo que me jode bastante. Nosotros los maestros tenemos la obligación de hacerla y es la razón de ser del vicedirector. Esa parte a mí me choca y me rebela más todavía. La considero un instrumento de poder del directivo sobre el docente por un lado, y por otro es una cuestión alienante.”*

La trayectoria en una institución pública de gestión oficial o privada actúa como condicionante. La docente 13, relaciona el grado de autonomía y libertad que se concede para planificar con el tipo instituciones en que se desempeña: un ISFD de gestión oficial y una escuela primaria de gestión privada.

“Como yo entré reemplazando, me dejaron los programas y podía hacer los cambios que me parecieran pertinentes. Esto se facilita en un organismo público. Yo soy docente de primaria pero en una escuela privada... y el privado es más estructurado. Cuando yo empecé en mayo, el programa ya estaba entregado en Secretaría. Como soy especialista (Maestra de Primaria) me ajusté con la generalista (Profesora en Ciencias de la Educación) y respetábamos el programa como estaba. Ya después en el segundo año se pudieron hacer algunos cambios como la incorporación de autores sin ningún problema...” (D13 - ISP “A”)

Si se desempeñan en cargos académicos, administrativos o de gestión en cualquiera de las instituciones antes mencionadas. Ello propicia una mirada macro que implica otros aspectos a tomar en cuenta, no sólo respecto de la elaboración de planificaciones sino en relación con su enseñanza:

“Cuando me pongo a mirar los programas de los profesores como regente, nosotros pedimos los programas y después hacemos devoluciones. [...] Pedimos ubicación del espacio curricular en el marco del Diseño Curricular. Lo formal: nombre completo como corresponde, carga horaria y cómo se ubica ése espacio en el marco del Diseño, el encuadre teórico-metodológico [...] la propuesta de contenidos, criterios de evaluación, trabajos prácticos. Por eso te digo que me parece que, respecto de la enseñanza de la planificación, nosotros los profes

podemos hacernos cargo de muchas cosas. En el caso de los de Didáctica General, creo que de lo que nos tenemos que hacer cargo es (por lo menos yo) organizar mejor los tiempos para trabajar planificación. Porque se trabaja poco tiempo. Eso es cierto. [...] yo creo que desde la Regencia hay que garantizar que los alumnos salgan, por lo menos, sabiendo planificar. Que puedan formalizar, escribir un texto legible, entendible, coherente, preciso, que tenga fundamentos...” (D7)

El haber elegido la docencia como profesión o ser profesionales de otras disciplinas que, además, hacen docencia, por ejemplo, médicos, abogados, contadores públicos que dictan clases, por mencionar algunos casos habituales. Todos los docentes entrevistados han tenido oportunidad de elegir a la docencia como profesión.

Si poseen títulos de grado y/o posgrado. Incluso, si se dedican a la investigación, como es el caso de la docente 8:

“Soy Profesora en Historia, estoy haciendo la Maestría en Ciencias Sociales pero no terminé la tesis, estoy en eso [...] Yo creo que no se puede pensar la docencia sin la investigación. Creo que ahí hay un problema. Por eso [...] planteo los formatos desde la investigación. “doy en la Facultad de Derecho [...] Por eso te digo que tengo la práctica del programa. Arranco con el programa, eso me lo dio la Facultad.”

Su situación de revista en los ISP; -es decir, si se desempeñan como titulares, interinos, o reemplazantes-, categorías que han cambiado para muchos profesores a instancias de los concursos de titularización más recientes. De acuerdo con el testimonio de los docentes, esta variable parece ser la que más condiciona la relación de los docentes con la planificación. Aparece con mucha fuerza la cuestión del docente suplente, quien “no se siente” con el derecho o con el poder de innovar, de ser autor de su propia planificación. Es el “reemplazante” que al continuar el plan trazado por otro docente, quien es el titular y “dueño” de la cátedra, se posiciona en la categoría de “heredero”, dubitativo y respetuoso incluso respecto de colegas que ya no están en el Instituto de Formación, y a quienes probablemente ni siquiera ha conocido pero cuya impronta permanece cristalizada.

“Cuando empecé a trabajar, al ser reemplazos, ya tenía la planificación hecha y trataba de respetar lo que estaba. Después me fui quedando con las materias en las que reemplazaba y entonces empecé a hacerlas [...] porque también cambió

mi situación de revista. Es decir, yo era reemplazante y tampoco podía cambiar todo lo que estaba... o a lo mejor sí podía y no sabía. [...] Uno tiende a tomar lo que está, por más que eran reemplazos de larga duración. [...] Hace unos años que titularicé tres horas y ahora también tengo horas interinas.” (D5 - ISP “B” y UNL)

Cuando cambia la situación de revista del profesor reemplazante a interino, por ejemplo, parece incrementarse su sensación de autonomía respecto de la elaboración del plan de cátedra. En este proceso también influye tanto la trayectoria formativa del profesor como la estructura y formato de las unidades curriculares que tiene a cargo. Por ejemplo, si se dictan individualmente o en equipo como es el caso de los talleres de práctica.

“Todos los docentes heredan un programa anterior y tratan de hacer algo sobre eso. Entonces, la idea es que teniendo en claro los ingredientes más o menos prescritos, también empieces a pensar a partir de ahí tus propias decisiones. [...] De un año a otro modifico casi radicalmente mi plan. Depende también si soy reemplazante en la materia, si soy interina, porque por ahí me permito tomar más decisiones o ‘mandar más mano’ si la materia está a cargo mío, pero por lo general, también lo hago de acuerdo a los propios trayectos de formación que voy experimentando a lo largo de los años. Voy cambiando bibliografía, voy cambiando de lugar los bloques, recorto, porque veo que -no hace mucho que trabajo en superior- mis planes son muy ambiciosos...” (D3 - ISP “A” y “B”)

En casi todos los testimonios, los aspectos condicionantes son varios y varían según el devenir de la propia carrera docente.

“ Me pasa que tengo cátedras que ya venían armadas, entonces a medida que fueron quedando ‘para mi’, entre comillas, las fui repensando y las fui rearmando, en primer lugar, en función de las características de los grupos y de otras cuestiones. Mis primeras materias fueron el Taller IV, la residencia, y después fui tomando las otras materias. Muchas de estas cuestiones las pienso en función de lo que nosotros vemos que los chicos necesitan cuando llegan a 4° y que no están, herramientas o elementos que faltan y que tienen que conocer. Entonces, tanto desde la Pedagogía como de la Didáctica, sobre todo, fui pensando cuestiones en relación a la selección de los contenidos, a cómo organizarlos, a cómo hacer foco en ellos, en cuanto a su profundidad y extensión. Estoy muy atravesada por los trayectos de la práctica, yo amo los trayectos de la práctica, amo los Talleres, entonces para mi es lo central. Fui armando las otras materias en función de esto y de lo que propone Diseño de Primaria, también... obviamente. (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” - UCSF)

La planificación y los criterios institucionales para su elaboración.

Los docentes reconocen la existencia de ciertos criterios o pautas establecidos por los ISP al momento de elaborar sus planificaciones los cuales, según admiten, contribuyen a ordenar la tarea más que a condicionarla u obstaculizarla.

“En las dos Instituciones nos han dado lineamientos. En ISP “B” también trabajo en el Profesorado de Biología -además de hacerlo en el Profesorado de Primaria- y en ISP “A” en el Profesorado de Física -además de Primaria- y nos han dado una lista de elementos que tienen que estar: objetivos, fundamentación, cosas básicas que no pueden faltar, quizás para ordenarnos un poco más, ser más parecidos en todas las planificaciones, una cuestión institucional. Cada Institución después tiene sus cosas, ¿viste?” (D11 - ISP “A” y “B” y UNL)

“En las planificaciones hay elementos que no pueden faltar y que solicitan. Desde hace unos años más todavía. De manera explícita, ¡hasta por mail! Tenemos que incorporar cierta información de manera excluyente. Por ejemplo: la cantidad de trabajos prácticos, la cantidad de parciales que se van a tomar, y la cantidad de recuperatorios. [...] tienen que quedar explicitados los criterios de evaluación, que, además, yo reitero en cada parcial, los escribo debajo del temario. Por supuesto, los charlo con los alumnos. Nos piden también que coloquemos el régimen de promoción y acreditación, las categorías de cursado, todo eso tiene que estar incorporado en la planificación.” (D 12 – ISP “A”)

Los *formatos y componentes curriculares* en base a los cuales se organizan las planificaciones son unificados, similares, en ambas instituciones. Puede verse claramente en los casos en que un mismo docente dicta la misma unidad curricular en ambos establecimientos. Ello no invalida que cada profesor y/o equipo de cátedra posee el suficiente grado de iniciativa y flexibilidad para adoptar aquellos formatos, denominaciones y terminología que considere más adecuados para plasmar su propuesta, concediéndoles una impronta particular, toda vez que no omitan o sustituyan los criterios expresamente solicitados por la Jefatura de Carrera y/o la Regencia.

Entre los componentes identificados pueden mencionarse:

- *Carátula o encabezado*: compuestos por la denominación del ISFD, domicilio, teléfono, dirección electrónica. Nombre de la unidad curricular, docente o equipo de cátedra a cargo. Nombre de la Carrera. Plan de estudios vigente.

Formato curricular: materia, taller, seminario, entre otros. Curso o comisión. Carga horaria semanal. Horario de cursado, ciclo lectivo. Régimen/Modalidad de cursado: presencial, semi-presencial, libre.

- *Fundamentación:* en este apartado, que aparece también denominado “fundamentación teórico-metodológica”, generalmente se intenta explicitar la ubicación del espacio en el marco del Diseño Curricular y de la Institución así como su relación con otras unidades curriculares.
- *Objetivos, propósitos o expectativas de logro:* aunque predomina la segunda expresión, popularizada por J. Steiman (2012) quien declara:

Estoy convencido de que, por las características peculiares de los alumnos/as adultos, la previsión de los aprendizajes que se vaya a realizar no resulta más que una ilusión y que, una vez más, creer que éstos son previsibles, no hace más que aportar a la falsa concepción del grupo-clase como un todo homogéneo. [...] siendo los alumnos/as de la educación superior adultos, ya poseen una estructura cognitiva acorde para la apropiación de cualquier tipo de saberes y una matriz de aprendizaje fuertemente conformada [...] cada estudiante adulto, por las diferentes prácticas sociales de las que (y ‘en las que’ y ‘como’) participa, por los diferentes saberes que maneja, distintos cada uno por sus diferencias anteriores, suele aprender dimensiones muy diferentes de un mismo objeto de conocimiento. Establecer cuál va a ser el logro final de aprendizaje sería, desde esta óptica, una suposición que se acercaría a la magia.

Por todo ello, creo que lo único realmente hipotetizable es aquello que se propone el equipo docente desde la óptica de la enseñanza. Es decir, aquello que se propone enseñar y no aquello que se propone (o su expectativa) respecto a lo que los alumnos/as deberían aprender. Por esta razón prefiero plantear propósitos. Los propósitos tratan de mostrar, desde la óptica de la enseñanza, qué dirección intenta dársele al proceso áulico o en otros términos, qué ofrece el equipo docente en términos de lo que la cátedra puede garantizar como prácticas que sucederán en el aula [...]. (Steiman, 2012, pp.41-42)

- *Contenidos:* divididos en unidades didácticas, ejes o núcleos temáticos. Ningún programa analizado presenta la fragmentación en conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- *Actividades:* se exige presentar la cantidad y consignas de trabajos prácticos que se solicitarán a los estudiantes, de acuerdo a la modalidad de cursado que

decidan adoptar: libre, presencial, semi-presencial, discriminados por módulo o unidad didáctica.

- *Bibliografía*: dividida en básica u obligatoria y complementaria o anexa, citada según las normas A.P.A. (American Psychological Association), se muestra predominantemente discriminada luego de cada eje o unidad temática y no al final del documento. Ello facilita la localización del material al momento de estudiar al relacionarse con mayor celeridad la temática y las obras dispuestas para su estudio. Algunas planificaciones incluyen filmografía y direcciones web para acceder a material audiovisual y electrónico.
- *Cronograma*: se elabora estimativamente, tomando en cuenta una dinámica de desarrollo plausible de las unidades didácticas de acuerdo a las características del grupo-clase, en función lo establecido por el calendario académico institucional vigente de acuerdo a la normativa oficial y curricular.
- *Criterios y formas de evaluación*: explicitan las formas y modos de acreditación y regularización, como cantidad de parciales y/o trabajos prácticos y sus modalidades respectivas (si son orales o escritos, individuales o grupales, domiciliarios) y el régimen de asistencia y promoción de los espacios y sus correlatividades. Deben mostrar coherencia con la metodología de trabajo expresada en las actividades.
- *Observaciones*: Algunas planificaciones incluyen leyendas que precisan que la propuesta curricular es susceptible de sufrir modificaciones o se especifican directamente relatando en qué consisten.

El análisis de los planes de cátedra y de sus componentes, refleja la coherencia y la lógica interna de cada unidad curricular, principalmente entre objetivos, estrategias metodológicas y evaluación, lo que propicia, a su vez, la identificación de relaciones de continuidad y de complejidad creciente con el resto de los espacios que componen el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09), al tomar en consideración la articulación horizontal y vertical entre cada uno de ellos. Por ejemplo, Didáctica General, Didácticas Específicas, Talleres de Práctica y Ateneos, los cuales comparten los propósitos y estrategias necesarios para su consecución. Cada espacio plantea una aproximación paulatina y progresiva a diferentes situaciones de práctica

educativa en contextos formales y no formales, iniciándose a los estudiantes en pequeñas experiencias de acompañamiento de grupo, preparación de actividades diversas como actos escolares, organización y participación en reuniones de padres, tareas académico administrativas varias tales como completar registros, realizar observaciones participantes, hasta culminar en la planificación de intervenciones pedagógicas, prácticas de ensayo y prácticas de residencia propiamente dichas. Tómense en cuenta, el siguiente ejemplo de las experiencias propiciadas por el Taller de Práctica I, Taller II, Taller IV y Ateneos:

Taller I: Fundamentación y Trabajos Prácticos

En un cuarto eje se propone abordar la complejidad de las prácticas docentes y los modos de concebir las relaciones entre las teorías y las prácticas. Para ello se propone la realización de observaciones de jornadas completas en una escuela primaria y entrevistas a sus docentes y se promueve diferentes aproximaciones para su análisis desde una perspectiva etnográfica.

Trabajos prácticos:

- Cuarta sistematización del diario de formación para ser socializada.
- Observaciones, entrevistas, registros y narrativas de cinco jornadas completas en una escuela primaria.

Taller II: Fundamentación

El taller propone instancias en las que los alumnos puedan comenzar a vivenciar el trabajo docente como actividad que no solo se desarrolla en ámbitos escolares sino también en espacios socio comunitarios.

El Taller II prevé que los alumnos ***lleven a cabo pequeñas experiencias de acompañamiento a los docentes o coordinadores colaborando en tareas tales como: preparación de actividades, actos escolares, participación en organismos internos de la escuela, salidas con los alumnos sea en instituciones formales y/o sociocomunitarias. Se plantea una inserción que implica:***

- ✓ ***Observación y registro de la jornada escolar.***
- ✓ ***Análisis de los mismos a partir de los conceptos trabajados.***
- ✓ ***Elaboración y desarrollo de breves propuestas de acompañamiento.***
- ✓ ***Reflexiones o conclusiones acerca de la experiencia de práctica.***

En el momento de su inserción en una Institución asociada el alumno se encuentra con aspectos de la realidad que podrían ser analizados desde algún contenido visto en teoría y con muchos otros para cuyo análisis no cuenta más que con su sentido común y su experiencia personal en el sistema educativo: culturas institucionales diversas, formas de abordar las diferencias entre las culturas juveniles y la cultura escolar, modos de construir acuerdos y establecer relaciones interinstitucionales y con las organizaciones de la comunidad. Los estudiantes, además, han ido desarrollando a lo largo de su vida un conjunto, a veces desarticulado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el quehacer educativo, explícitos o implícitos.

Este tipo de conocimiento se apoya en la imitación, en las costumbres, y hábitos de la profesión y está influenciado por la tradición y orientado a la conservación de lo existente en educación.

Es por ello que para romper rutinas y rituales, representaciones, concepciones, se hace necesario poner la práctica bajo reflexión, promover la pluralidad de teorías, trabajar sobre las representaciones de los actores, tomar lo cotidiano como objeto de análisis: esto es preguntarse por qué hago lo que hago, si podría hacerlo de otro modo, en qué me baso para hacerlo, o sea **desnaturalizar** las acciones cotidianas, experimentar otros modos de hacer y debatir para justificar esas otras acciones. Ampliar la mirada del futuro docente, "ver más allá del guardapolvo", detenerse en lo que éste oculta, permite desnaturalizar construcciones de sentido común que muchas veces obturan la generación de opciones para el trabajo en las escuelas.

Taller III: Fundamentación y Contenidos

PROPÓSITOS DE LOS DOCENTES

- Acercar a los alumnos a prácticas de enseñanza en múltiples y variados escenarios.
- Reflexionar críticamente sobre la complejidad de las prácticas de enseñanzas y de aprendizajes en contextos institucionales diversos.
- Aportar andamiajes conceptuales que posibiliten a los alumnos un acercamiento a la complejidad de las instituciones educativas.
- Acompañar sostenida y analíticamente los procesos de formación inicial en la práctica profesionalizante.

- EJE N° 1 Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios.

Las prácticas y el contexto en que se desarrollan

- Las prácticas pedagógicas como prácticas socio-políticas.
- El contexto socio-político, su análisis desde perspectivas crítico-transformadoras.
 - Los sujetos de la práctica: experiencia y formación, representaciones del practicante tensiones, recorrido de la subjetividad; trayectorias.
- El análisis institucional como dispositivo de comprensión e intervención en la realidad.
 - las instituciones como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios.

Taller IV – Ateneos: Fundamentación

En esta instancia se generan las condiciones de posibilidad para producir reflexiones acerca de las prácticas en tanto permite el intercambio, la cooperación y la articulación efectiva con el Taller de Práctica IV.

Se concibe, entonces, al Ateneo como una estrategia de desarrollo profesional docente que procura acompañar a los estudiantes durante la práctica intensiva y final que se realiza en el último año de sus carreras.

Además, se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos.

Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de cuarto año, en el cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo en una de las escuelas asociadas, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). En este sentido, se han pensado acciones a realizarse en variados contextos, para que los estudiantes tengan experiencias que se realicen no solamente en la escuela común sino también en las modalidades de Educación Rural y de Educación de Adolescentes, Jóvenes y Adultos.

La vinculación al interior del campo de la formación en la práctica profesional entre el taller y el ateneo está dada por la construcción de proyectos de intervención y por el análisis reflexivo de las propias prácticas. En este sentido, en ambos espacios se dará lugar a la planificación de clases, unidades y proyectos como así también de visitas y salidas de campo. Las didácticas específicas y, en especial, los criterios de selección y organización de contenidos, actividades y recursos

propios para cada área de conocimiento -en el marco de los NAP y del diseño curricular jurisdiccional- ocuparán un lugar relevante en tanto impliquen propuestas reflexivas de intervención áulica. Asimismo las estrategias de evaluación de los grupos y de los alumnos de la escuela primaria serán objeto de análisis y de reflexión.

Los docentes a cargo del Ateneo trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia Pedagógica Integral y luego, en el período de Residencia propiamente dicho, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los residentes.

Cada planificación permite identificar concepciones explícitas de formación, enseñanza, *curriculum*, trabajo docente, conocimiento, ciencia, evaluación, planificación, coincidentes con la perspectiva práctico-crítica descrita en el primer capítulo. Muestran, además, una vinculación directa con los fundamentos epistemológicos del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09), y con los posicionamientos asumidos por cada institución. Seguidamente, se muestran algunos extractos.

Enseñanza y curriculum

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede ser una práctica importante que facilite la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los futuros docentes en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los alumnos. En este sentido es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio y la mejora y para la democratización de los bienes culturales. Por ello, es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los futuros docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del currículo, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol operativo que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma.

(Fundamentos de Didáctica General - ISP "A").

La enseñanza, en tanto su objeto de estudio, da cuenta de esa complejidad al concebirse como práctica social que se comprende desde su historicidad y desde las diferentes relaciones y significaciones que asume en las perspectivas de análisis de los sujetos. La enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de cultura, requiere ser abordada desde dimensiones históricas, epistemológicas y políticas valorando que “cuando se remite a niños y jóvenes, no puede basarse sólo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios (...) Si sostenemos el valor del interés, la reflexión y el análisis para el estudio, debemos aprender a despertarlos y también respetarlos en aquellas cuestiones propias de las diferentes generaciones “(Litwin 2008 : 42).

(Fundamentos de Didáctica General - Agrupamiento de Didáctica - ISP “B”)

Trabajo docente y curriculum

En consecuencia, el trabajo docente necesita ser pensando desde una concepción de currículum entendido como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad. El estudio de la teoría curricular, pretende brindar herramientas que faciliten su análisis desde una mirada crítica e histórica, a fin de formar docentes reflexivos con capacidad de tomar decisiones en forma autónoma. En palabras de A.

de Alba, docentes que no sólo se conviertan en “sujetos de desarrollo curricular” sino que sean capaces de asumir el lugar de “sujetos de determinación curricular” y que además, puedan tomar conciencia de los efectos del currículo en las relaciones de poder y en la identidad de los individuos y de las sociedades, reconociendo su historicidad, superando miradas tecnicistas, racionales y neutras que intentan materializarlo en una maqueta de contenidos. Discutir la problemática curricular contribuye con la promoción del pensamiento divergente socialmente comprometido, poniendo en tensión marcos teóricos y prácticas educativas, desde perspectivas dialécticas. En síntesis, pensar el currículum en función de su contexto histórico, de quiénes lo construyen y de los efectos que produce en sus destinatarios, serían los primeros pasos a la hora de rearmar la propuesta curricular de las escuelas, uno de los escenarios donde se desarrollan las prácticas docentes.

(Fundamentos de Didáctica General - Agrupamiento de Didáctica - ISP “B”)

Educación

En el segundo Taller se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia socio-comunitaria, que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social. Entendida ésta en términos de “praxis”, requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, potenciando su sentido humanizante. Se tenderá a que se comprenda el quehacer educativo desde su perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de diversidad socio-cultural atravesará el desarrollo del Taller.

(Fundamentos del Taller de Práctica II - ISP “A”)

Práctica docente

Dada la singularidad y complejidad de las situaciones educativas se intenta desarrollar procesos reflexivos que les permitan a los estudiantes “darse cuenta” de lo qué se hace y por qué. Es importante que en el taller de práctica se trabaje desde metodologías que promuevan nuevas miradas y posicionamientos acerca del mundo, la realidad, las organizaciones y el acto de educar hoy. Para ello se posibilitara su participación en diversos ámbitos culturales, científicos, proponer prácticas diversas en espacios sociales y comunitarios como forma de comprender la realidad e intervenirla.

Preparar al futuro docente para construir propuestas alternativas democráticas, creativas, que promuevan el desarrollo de sujetos críticos y autónomos capaces de intervenir y transformar la realidad

Es por ello que para romper rutinas y rituales, representaciones, concepciones, se hace necesario poner la práctica bajo reflexión, promover la pluralidad de teorías, trabajar sobre las representaciones de los actores, tomar lo cotidiano como objeto de análisis: esto es preguntarse por qué hago lo que hago, si podría hacerlo de otro modo, en qué me baso para hacerlo, o sea **desnaturalizar** las acciones cotidianas, experimentar otros modos de hacer y debatir para justificar esas otras acciones. Ampliar la mirada del futuro docente, “ver más allá del guardapolvo”, detenerse en lo que éste oculta, permite desnaturalizar construcciones de sentido común que muchas veces obturan la generación de opciones para el trabajo en las escuelas.

(Fundamentos del Taller de Práctica II - ISP “B”)

- **IncurSIONE en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.**

(Objetivo de Lengua y su Didáctica - ISP “B”)

Conocimiento y Ciencia

Se tendrá en cuenta la historia de la ciencia como construcción de la humanidad a lo largo de los siglos, y la ciencia como parte activa y fundamental de la cultura, capaz de ayudar a interpretar y transformar la realidad de la que somos parte. Esto entendiendo a la ciencia como una actividad humana muy amplia, inacabada, perfectible y con posibilidades y limitaciones.

Un desafío importante será el de transmitir una visión global de ciencia no limitándonos sólo a la transmisión del producto final o de una serie de pasos rigurosos para llegar a una conclusión, y erradicar la idea de que la ciencia es un producto acabado, algo que se ve con frecuencia en los proyectos curriculares de los docentes de nivel primario.

(Fundamentación de Ciencias Naturales y su Didáctica I - ISP "B")

Una didáctica de las Ciencias Sociales, requieren como antesala una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento social y sobre su valor epistemológico y teórico. Es necesario que el estudiante conozca las formas de construcción y apropiación del conocimiento social, ya que de esta manera, podrá fundamentar la selección y organización de los contenidos y la utilización de determinadas metodologías.

Al plantearse preguntas que organicen el itinerario didáctico **permitirá** pasar de una propuesta de conocimiento enunciativa descriptiva a otra **problematizadora** del ambiente social. Pero para ello el maestro debe estar capacitado **para** rescatar los intereses de los alumnos, recoger sus interrogantes proponiendo **preguntas** que los interpele y que a la vez los inviten a conquistar nuevos conocimientos. **Para** enseñar es necesario que los docentes posean un saber disciplinar que **integre** aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las ciencias sociales, es decir los docentes deben conocer, con cierto alcance, las disciplinas que van a enseñar y un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje que también integre esos aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y que posibilite la planificación, la **conducción** y la evaluación de propuestas de enseñanza y del proceso de aprendizaje. **Estos** dos saberes son complementarios y están mutuamente implicados.

(Fundamentación Ciencias Sociales y su Didáctica I - ISP "B")

Una didáctica de las Ciencias Sociales, requieren como antesala una **reflexión profunda** sobre la naturaleza del conocimiento social y sobre su valor epistemológico y **teórico**. Es necesario que el estudiante conozca las formas de construcción y apropiación del **conocimiento social**, ya que de esta manera, podrá fundamentar la selección y organización de **los contenidos** y la utilización de determinadas metodologías.

A nuestro criterio es fundamental hacer llegar esta problemática a **los estudiantes**, y de esta manera posibilitar la reflexión acerca de sus propias prácticas, en torno a **la complejidad** de la didáctica de lo social, donde lo sociopolítico, lo epistemológico y la enseñanza se cruzan y atraviesan, constituyendo una trama de relaciones². Los posicionamientos sociopolíticos y epistemológicos orientarán las decisiones más específicas referidas a: - **los fines de la enseñanza**: ¿para qué enseñamos ciencias sociales?; -**la selección de contenidos**: ¿qué enseñar?, ¿qué conceptos, ¿qué teorías, qué posturas de las disciplinas enseñamos?, ¿qué procedimientos, métodos propios?, ¿qué actitudes acordes con el desarrollo de las disciplinas **tratamos** de lograr en los alumnos?; -**metodología de la enseñanza**: ¿cómo enseñamos? ¿qué métodos, técnicas,

en el aprendizaje de competencias intelectuales que permitan a los estudiantes examinar con mayor detenimiento y profundidad las prácticas rutinarias que operan en el seno de las instituciones educativas y que se reproducen cotidianamente.

En los últimos años, ha habido en nuestro país diferentes procesos de renovación curricular que, en muchos casos, introdujeron saberes actualizados y categorías novedosas provenientes de las disciplinas de referencia, aunque no siempre lograron imbricarse en las lógicas internas de la tarea docente para convertirse efectivamente en contenidos de enseñanza y para regenerar los sentidos político-pedagógicos de la presencia del área en la propuesta formativa de cada tramo de la escolaridad.

En este contexto, la propuesta de la materia es fomentar el análisis y la interpretación crítica de las problemáticas que atraviesan la enseñanza de las Ciencias Sociales, procurando que se apropien de las herramientas epistemológicas, teóricas y pedagógico-didácticas que les permita desempeñar futuras prácticas educativas.

(Fundamentación Ciencias Sociales y su Didáctica II - ISP "B")

- Ubicar a las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, reconociendo el carácter cambiante, limitado, analítico, reflexivo, crítico, social y provisorio de sus modelos explicativos.

(Objetivo Ciencias Naturales y su Didáctica - ISP "A" y "B")

El mundo contemporáneo se halla cada vez más estructurado sobre las Ciencias y la Tecnología. El avance y la velocidad de los cambios que ambas imponen en la sociedad, plantean un desafío crucial, siendo necesaria la formación científica adecuada para mejorar los contenidos culturales del mundo actual y mejorar la calidad de vida. Estamos educando futuros docentes inmersos en una sociedad que privilegia el conocimiento y requiere de ellos, competencias profesionales que les permitan desempeñarse con idoneidad en el desafío de educar nuevas generaciones. Una de dichas competencias, a modo de ejemplo, será acceder y darles sentido a la información científica disponible desde una perspectiva crítica e interpretativa para decidir qué y cómo enseñar a sus alumnos.

(Fundamentación Ciencias Naturales y su Didáctica I - ISP "A" y "B")

- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras, cuaderno de ruta, narrativas, guiones conjeturales, las formas fundamentales de sus recorridos.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo/ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo y se acepte como es, que trabaje su voz y su postura para crear climas, emocionar, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio.
- Que cree un tipo de conocimiento que le sirva para la acción, no alejado del cruce con la imaginación poética.

(Objetivos Lengua y su Didáctica - ISP "B")

Aprendizaje

Partiendo que la Matemática es accesible a todos, se priorizará el aprendizaje colaborativo, proponiendo la resolución de problemas como una de las principales herramientas metodológicas, que involucra distintos tipos de razonamientos ligados a la argumentación y a la comunicación de las producciones.

(Presentación de contenidos Matemática y su Didáctica I ISP "B")

Los estudiantes ingresan al instituto de formación docente con ciertos significados acerca de la matemática y su enseñanza. Una de las concepciones que subyacen es que "las matemáticas están dadas a quienes tienen un don, una capacidad de abstracción suficiente para percibir los contenidos conceptuales que les son propuestos" (Charlot, B., 1986, 2)¹. Otra concepción frecuente es que "algunos niños padecen de discapacidades socio-culturales, que carecen del capital cultural necesario para manejar un lenguaje abstracto y acceder así al universo matemático" (Charlot, B., 1986, 2). En general estas concepciones provienen de un modelo de hacer matemática ligado a la aplicación de definiciones y técnicas memorizadas y a un modelo de enseñanza que busca transmitir esas técnicas con una organización que va de lo fácil a lo difícil de lo concreto a lo abstracto.

Se contraponen a estas concepciones la democratización de la enseñanza de la matemática lo cual implica una ruptura que no recurre al ámbito de las aptitudes naturales o del entorno socio-cultural. "Hacer matemática no consiste en una actividad que permita a un pequeño grupo de elegidos por la naturaleza o por la cultura, el acceso a un mundo muy particular por su abstracción. Hacer matemáticas es un trabajo del pensamiento que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en los universos matemáticos que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran y se reestructuran sin cesar. Democratizar la enseñanza de la matemática supone en principio que se rompa con una concepción elitista de un mundo abstracto que existiría por sí mismo y que sólo sería accesible a algunos, y que se piense en cambio la actividad matemática como un trabajo cuyo dominio sea accesible a todos mediante el respeto de ciertas reglas". (Charlot, B., 1986, 2).

Teniendo en cuenta esta postura de democratización de la enseñanza de la matemática, la unidad curricular Matemática y su Didáctica II pretende que el estudiante construya los instrumentos necesarios para tomar decisiones didácticas ligadas a la enseñanza de la matemática, a partir de establecer relaciones con el conocimiento matemático y los avances didácticos, y reflexionar críticamente sobre sus propios supuestos relativos al área. Por ello el estudiante deberá producir, confrontar y poner a prueba estrategias propias, argumentar y anticipar resultados de experiencias aún no realizadas, cuestionar tanto sus propias ideas como las de otros y reflexionar a partir de sus errores y acerca de cómo aprenden los niños.

(Fundamentos de Matemática y su Didáctica II - ISP "B")

Evaluación

Coincidiendo con Edith Litwin (2008) afirmamos que “La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; **es parte** de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (Litwin 2008, p. 173).

Evaluar es un proceso complejo que supera la acreditación, esto es, la necesidad institucional de certificar los conocimientos del alumno haciendo cortes artificiales de su proceso, a partir de los cuales se derivan sus calificaciones.

Los criterios de evaluación de las producciones de los alumnos estarán orientados hacia la precisión y profundidad conceptual, integración de diferentes autores, relaciones teorías-prácticas, reflexión y criticidad, toma de posturas personales, predisposición al diálogo e intercambio de ideas, claridad en la redacción y en las exposiciones. La evaluación de las propuestas de enseñanza se realizará mediante intercambios y debates, teniéndose en cuenta entre otros criterios, vínculos

mediante la entrega de trabajos escritos y/o mediante un examen escrito u oral sumado al que completan los alumnos regulares, las obligaciones de las que fue eximido durante el año por su condición de libre.”

(Criterios de Evaluación - Didáctica General - Agrupamiento de Didáctica ISP “B”)

Se considera a la evaluación como una actividad a través de la cual se puede obtener, analizar y valorar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La considero como una instancia continua que sirve tanto al profesor como al alumno para tomar decisiones que permitan mejorar y superar dificultades. En este sentido, cobra importancia en el proceso de formación docente que los alumnos inician, la capacidad de los alumnos para autoevaluarse y valorar sus propios aprendizajes.

Desde esta perspectiva se propone que los alumnos revisen su propio aprendizaje, ratifiquen o rectifiquen ideas y apreciaciones, participen activamente en su evaluación, con el fin de superar la idea de que la evaluación es simplemente poner una nota o medir resultados. Teniendo en cuenta este enfoque se plantean los siguientes criterios:

Participación activa en clase.

Manejo correcto del contenido y de la bibliografía propuesta.

Utilización precisa de conceptos e información histórica.

Elaboración de los trabajos prácticos según las pautas acordadas y con una presentación formal correcta.

Capacidad para reflexionar sobre sus propios aprendizajes a partir de la autoevaluación.

(Criterios de Evaluación Ciencias Sociales y su Didáctica II – ISP “B”)

La planificación como construcción colectiva

“Yo sé que el docente tiene que trabajar junto con el otro, pero es importante que él individualmente pueda armar una buena propuesta pensando en su grupo de alumnos. Luego, si la coordina, mejor, mucho mejor. Pero al menos, debe permitirse eso, porque creo que también allí puede residir la fuente del entusiasmo por enseñar. Cuando planificás una propuesta de enseñanza, reflexivamente, y no convertís esa planificación en una copia de algo, eso te entusiasma, porque pensás cómo vas a abordar este tema o estos temas con tus alumnos. La elección de los recursos también es más que interesante, porque vos estás poniendo parte de vos en esto, ¿no? Así que, para mi realmente, es muy importante.” (D14 - ISP “B”)

La planificación como construcción dialógica y producto del trabajo conjunto es otro de los criterios deseables marcados por los Institutos. Aun cuando para muchos profesores es una instancia de trabajo individual por determinadas circunstancias y quizás por elección, no son pocos los que se declaran adeptos a las bondades de pensarla y elaborarla con otro, por más que la escasez de espacios físicos y temporales en la vorágine cotidiana atente contra ello.

La planificación como construcción colectiva y colaborativa cobra cada vez más fuerza como pauta institucional de organización curricular con el fin de coordinar, facilitar y favorecer tareas de articulación y adecuación entre distintas unidades y formatos curriculares y para optimizar recursos didácticos y espaciales disponibles.

“Primero, respecto de la elaboración del plan, tengo que mencionar lo que se denomina acá en el Instituto el ‘Agrupamiento de Didáctica’. Antes de esto, era una tarea yo no sé si ‘en soledad’, porque siempre hay algún docente con el que tenés más vínculo, algún docente más antiguo que te ayuda a pensar las nuevas cátedras, tarea que no es nada fácil, ¿no? Pero sí, podemos decir que es un trabajo básicamente en soledad en función del Diseño Curricular y también de la recuperación de experiencias.” (D14 - ISP “B”)

“...el Instituto siempre alienta a que las planificaciones se discutan con el resto de tus compañeros, con alguien que se enganche a discutir con vos verdaderamente, con quien vos te sientas a gusto o por ejemplo entre Departamentos: el Departamento de Lengua con el de Sociales, para evitar -no sé si se dice así- ‘verticalmente’, en el devenir de la carrera, las repeticiones bibliográficas y poder establecer diálogos reales. Luego de que vos hacés eso, que deberías

explicitar, (cuando planifico con algunas de mis compañeras lo explícito) teóricamente, desde la Jefatura de Carrera y desde el Equipo Directivo, se lee esa planificación –hasta ahora yo no obtuve eso- y la idea es que el docente reciba una devolución o que se empiecen a consolidar equipos de diálogo para mirar juntos esas planificaciones, para pensarlas [...] En ese sentido, está buenísimo el laburo que hacen en ISP “B” [...] planificar en conjunto dialogando con otro es una experiencia hermosa. ” (D3 - ISP “A” y “B”)

“A los docentes nos piden por ahí a principio de año que nos reunamos con docentes que dan la misma materia para unificar las planificaciones anuales. [...] Eso se puede lograr con algunos docentes, no con todos. [...] creo que uno se enriquece y que el producto final es más completo que si trabajáramos por separado. También intercambiamos materiales. Te vas nutriendo de otra bibliografía. Por suerte todos los que invito a trabajar, se unen y participan. También me ha pasado en otra materia, por ejemplo, Pedagogía, invitar a otra docente, a otra profesora para coordinar -éramos tres- y lo terminamos armando entre dos y enviándoselo luego ella, que no se quería reunir, y finalmente me terminó diciendo que ella iba a seguir su línea porque ella da una “Pedagogía psicologizante” y no la “Pedagogía-Pedagogía” que damos con la otra profe. Y una no puede obligarla.” (D2 - ISP “A”)

Los testimonios revelan una suerte de doble discurso, de contradicción, entre lo que se dice y lo que, efectivamente, *puede* hacerse. Por una parte se postula que los profesores planifiquen en conjunto. Por otra, no se conceden los tiempos y los espacios suficientes, no se crean los cargos para que dichas producciones, entre otras muchas necesarias relacionadas, sucedan. De modo que sólo resta a los docentes que así lo deciden, reunirse por fuera de su jornada laboral para poder cumplir con lo que se solicita, para poder “dar” a los estudiantes lo que merecen.

“Lo que veo respecto de estas cuestiones, como siempre pasa en las instituciones educativas, es que el espacio material para reunirse, no existe. No está muy presente en las instituciones, por cómo uno vive, por los horarios, por la estructura que tienen. Y en las plenarios, si bien te dan un espacio para coordinar y para articular con las docentes del nivel anterior o del nivel siguiente, la correlativa, por ahí faltan o te dan una hora, dos horas y no te alcanza.” (D2 - ISP “A”)

“Y respecto de las planificaciones, aquello que comenzábamos en primero, lo íbamos continuando en 2º, en 3º y haciendo acuerdos entre los docentes. [...] Es muy difícil, porque los profes de superior tenemos todas las horas, hay disposición y

voluntad pero no hay tiempo... Los espacios los íbamos conquistando de alguna manera, los íbamos consiguiendo a costa de trabajar un sábado, de reunirse 'por fuera', pero es la única manera. Sobre todo cuando trabajás con otro, porque uno tiene que ponerse de acuerdo en criterios, en concepciones, ¡tantas cuestiones que después se ponen en evidencia! Que no está mal que se pongan en evidencia en el aula, pero que también los alumnos demandan un cierto respeto en virtud de los criterios de evaluación, los criterios de observación, estas cuestiones que, cuando somos dos, se complejizan. Y cuando somos cuatro, porque hay dos comisiones, más todavía.” (D10 - ISP “A”)

“En el Instituto no tenemos cargos como acá (alude a la universidad, sitio donde transcurre la entrevista), entonces en las horas en que estás, quizás te ves casualmente. En las horas de reuniones plenarias a veces nos dejan trabajar en eso. [...] Antes yo estaba sola y entonces planificaba sola por más que podía hablar con los otros, pero la planificación era mía, sola. Ahora hablamos “de pasillo” muchas veces, antes de que empiecen las clases. A veces nos juntamos, pero también muchas otras queda en una intención nuestra [...]. Hubo un intento de creación de Departamentos donde se pudieran trabajar esos temas de articulaciones entre compañeros, vertical y horizontalmente.” (D5 - ISP “B” y UNL)

En 1898, “el sacrificio voluntario y silencioso constituye la virtud cristiana por excelencia. Al definirse el magisterio como un sacerdocio, el maestro que pretenda recompensas materiales resultará despreciado” (Alliaud, 2007, p.162). Más de un siglo después, el trabajo de los docentes tampoco concluye cuando suena el timbre o la campana y cruza junto a ellos el umbral de su hogar, lo que parece asumirse como parte del *juramento* que han realizado, de la vocación que probablemente han seguido, del compromiso ético que han *elegido* contraer. “...llama la atención la desproporción que existía entre el gran reconocimiento simbólico otorgado a la enseñanza frente al escaso reconocimiento material con que el estado retribuía al maestro” (Alliaud, 2007, pp.160-161). Podría pensarse que al menos, en aquel entonces, existía el primero. Hoy cualquier reflexión simula escribirse sobre una pizarra hecha de preguntas retóricas: ¿Qué se espera del trabajo docente? ¿Cómo se lo entiende? ¿Qué representaciones se construyen en torno a él?

“Bueno, sí, es cierto que falta el tiempo. Yo creo que aparte está la gente que tiene doble empleo, doble cargo, digamos. Todo eso atenta contra. Es una cuestión que pasa por el aspecto presupuestario y por la conformación del cargo docente, que no contempla aspectos que debería contemplar. Ahora, toda la vida

nosotros hemos trabajado en casa mucho más que en la escuela. Y bueno, yo creo que hay una cuestión ética ahí, ¿no? Sobre todo a lo que apunto yo, es a un cambio de mirada. Es decir, si se empieza con acuerdos básicos, este año trabajamos sobre esto, el año que viene vamos incorporando cosas y así... No una planificación “el A y el B y C y así, y vayan iguales”, sino tener algunos mecanismos de consenso, o momentos, -porque en el año hay momentos en los cuales el maestro está sólo en la escuela, sin chicos, bah. Aprovechar esos momentos, hacer algunos acuerdos y optimizar recursos.” (D 9- ISP “A” y “B” y Ex Director ISP “B”)

La clarividencia que brinda una larga trayectoria en la gestión de un ISP en el testimonio anterior, abre paso a una mirada realista y posibilitadora. Existen espacios y tiempos institucionales en todos los niveles del sistema educativo ampliamente capitalizables si se aprende a descubrirlos en aras de mejorar criterios organizativos. Son momentos que habilitan una actitud de apertura y comunicación que contribuyen a desarticular prácticas y discursos anclados en la cultura de la apatía y de la queja permanente y paralizadora que refleja -no sin fundamentos-, el llamado *malestar docente*. La construcción y coordinación de estos espacios, la instalación de una cultura institucional de intercambios verdaderos con propósitos explícitos y que no devenga sin más en plenarias meramente catárticas, es una iniciativa patente y necesaria para una *buena* gestión curricular.

En relación a las circunstancias en que ocurre el trabajo docente, los discursos han dejado ver otras problemáticas que si bien aluden directamente a la temática central aquí desarrollada, no pueden obviarse y que se muestran en los relatos como condicionantes importantes, particularmente en el ISP “B”: la situación edilicia del establecimiento.

“...y estar en estas aulas que realmente... (hace un gesto de disgusto) el lugar, el espacio físico, condiciona mucho los ánimos de los sujetos. Y la verdad es que esto es... Te desanima totalmente. En invierno te entra el frío por todos los vidrios rotos, o mirás para los costados y tenés todas las paredes descascaradas... Más allá de cuidado o no, el lugar donde yo me siento a dialogar con otro es fundamental. No digo de romper con el aula porque es fundamental, pero el hecho de poder tener la posibilidad de desarrollar experiencias y prácticas alternativas. [...] Lo que digo es que hay espacios que no son los más aptos, los más cómodos para trabajar, hasta te predisponés mal. Ayer nos tocó la jornada institucional en un aula allá del fondo que yo no conocía, un laboratorio en el que

vos entrás y hay un olor a humedad... ese olor a sanatorio y digo ¿hay que estar acá? El espacio físico me condiciona muchísimo.” (D8 - ISP “A” y “B” y UNL)

“...nosotros no tenemos edificio propio. Hay horas en que está la otra escuela (el mismo edificio es compartido por el nivel secundario) y ni siquiera te deja los espacios. A lo mejor teniendo idealmente como se piensa, un Instituto para que puedas ir a la siesta, dar en distintos horarios, para que se puedan solucionar las superposiciones. [...] Nuestro anexo era una clínica odontológica. Podés ir al horario que quieras, pero el lugar no está adaptado para dar clase, no fue pensado para eso. En Matemática nos adaptamos teniendo un pizarrón, cosa que al principio ni siquiera teníamos. Dábamos clases en mesas comunes sin pizarrón, ¡sin nada! Era todo un tema. [...] Una compañera en 2° año tenía 80 alumnos y para poder trabajar ni siquiera entraban en el aula más grande que tenían. Por eso este año crearon otra comisión. Con 25 se puede trabajar re bien. En el otro curso con 40 es un poco más difícil. Trabajar en clase, corregir, si se distribuyeran mejor se podría hacer más llevadero. Hacer otra división estaría bárbaro. Pero no sé lo que van a hacer, porque en el ISP “B” más que pelear por las horas, el tema es el lugar. Salvo que ¡den clases en el patio! Porque en el anexo tampoco [...] No sé cuál habrá sido el ‘aula’ más grande de la clínica odontológica. Imaginate que eran los boxes de los odontólogos que son chiquititos. En el más grande entraban todas esas personas. Como es una casa antigua, dábamos clase en el quincho. En ISP “B” tenemos las aulas que se hicieron nuevas, pero 80 entraban muy ajustados. Trabajar con 80 alumnos es una barbaridad.” (D5 - ISP “B” y UNL)

La escritura de la planificación y la participación de los estudiantes

Más allá de las circunstancias que condicionan u obturan las dinámicas de trabajo institucional en relación a la planificación de la enseñanza, la apertura y la flexibilidad se visibilizan como cualidades de dicho proceso a través de las palabras de los profesores. La planificación les permite dotar de sentido a su tarea y prever posibles cursos de acción. Sólo su escritura explícita, en el marco de la indeterminación propia del hecho educativo, el contrato didáctico que el docente propone actualizar al alumno.

“...empezamos también a ver aquellas vacancias en nuestras cátedras. Es decir, aquellas cuestiones que no estábamos trabajando y que a partir de esa discusión se tornaban importantes y también a partir de la voz de los estudiantes, de estos

reclamos que ellos realizan en nuestros espacios y que terminaban siendo reclamos reiterados. Justamente, una de estas necesidades que ellos planteaban explícitamente eran en torno a la planificación de la enseñanza. [...] A partir de allí fuimos haciendo una organización de los contenidos en ejes intentando establecer articulaciones con el Taller de la Práctica, lo cual, nos llevó a tener que cambiar algunos ejes, cuestión que también nos resultó compleja.” (D14 - ISP “B”)

Reconocer y conceder a los estudiantes un lugar en la construcción de la planificación, es valioso y significativo para el docente en varios aspectos. Le permite enriquecerla al tomar en cuenta sugerencias, cambios, supresiones, agregados o rectificaciones que puedan resultar de las inquietudes e iniciativas de los estudiantes. Da lugar a compartir la conducción del encuentro educativo al hacerlos conscientes de la responsabilidad y compromiso en la dirección de sus propios procesos de aprendizaje (Litwin, 2009). Y porque propicia optimizar la selección de contenidos, estrategias, bibliografía, entre otros componentes ya detallados, al poner en evidencia reiteraciones o superposiciones contingentes de temas y/o actividades que los profesores pueden no percibir. Integrar a los estudiantes al proceso de elaboración de la planificación da cuenta de su carácter democrático y socializador.

“Por ejemplo, un año me pasó en otro profesorado que la profesora que tenía que dar la Didáctica del Nivel Inicial, daba los mismos textos de la Didáctica General. Eso nos lo enteramos por los alumnos. Tuvimos que hablar con esa profesora y explicarle que ella tenía que dar la Didáctica ‘del nivel’ porque además, era docente de Nivel Inicial. A veces pasan esas cosas.” (D2 - ISP “A”)

IV. La planificación como política institucional

*“...la planificación denuncia otras cosas más graves que no saber planificar. No sé si soy clara...”
(D7 – Regente Prof. Educ. Primaria ISP “B”)*

En el ISP “A” y en el ISP “B”, la planificación es una cuestión siempre vigente en la agenda institucional. En el ISP “B”, sin embargo, pasó a convertirse en una prioridad. Abordada tanto como proceso de elaboración como de enseñanza, la planificación ha

derivado en una multiplicidad de problemáticas cuya complejidad amerita tratarse en detalle.

La planificación en el ISP “B”. *El Agrupamiento de Didáctica*

Ante el requerimiento hecho a los profesores de confeccionar grupalmente los planes de clase a fin de desplazar la soledad del binomio docente-diseño curricular implícita en esa tarea, se crea en el ISP “B”, hace unos cinco años aproximadamente, el llamado “Agrupamiento de Didáctica”. Surge como un grupo de estudios integrado voluntariamente por los profesores de Didáctica General de los diferentes profesorados que se dictan en el establecimiento, como una instancia para compartir discusiones no sólo en torno al objeto de la Didáctica, sino de los ejes principales que se considera abordar en una planificación, de criterios de evaluación, de selección de bibliografía, entre otros, sin perder de vista que cada docente dota a su plan de una impronta singular, tomando decisiones en función de su grupo de alumnos y de sus propios procesos. La intención del Agrupamiento no es anular la libertad de cátedra sino plantear un marco general de trabajo. Desde este lugar se van pensando los planes y llevando adelante los espacios curriculares con la intención de que en algún momento se convierta en un trabajo a través de equipos de cátedra o departamentos.

Paralelamente al trabajo con el Agrupamiento, una de las docentes integrantes del mismo, a cargo de Didáctica General y del Taller de Práctica III, también regente del Profesorado de Primaria recientemente asumida, debe enfocar su trabajo principalmente en la implementación del 4° año del entonces nuevo Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09).

En este contexto, da a sus alumnos del Taller III la siguiente consigna: decir qué cosas habían aprendido y qué cosas les quedaban pendientes por aprender para, a partir de ello, encausar su tarea. La cuestión que coincidió en todos los grupos y con mucha fuerza no fue otra que la planificación. Esta evidencia sorprende mucho a la docente, puesto que dichos estudiantes habían concluido recientemente su práctica de ensayo del Taller III, de por sí bastante intensiva. La docente pensaba que si bien los profesores de Didáctica General suelen dar ciertas pautas más generales respecto de cómo planificar, esta cuestión pasaba a quedar resuelta en las instancias de la práctica. Los hechos le demostraron que la realidad era otra.

Cuando la profesora y regente logra reunir al equipo de trabajo compuesto por los profesores de Ateneo de 4° año, comunica el problema planteado por los alumnos: “Dicen que no saben planificar”. También hace lo propio en el ámbito del Agrupamiento de Didáctica y de materias afines. Propuso entonces comenzar a pensar esta situación y producir un documento breve, “de no más de dos o tres páginas”, como relata, que pudiera compartirse principalmente con los profesores de Didácticas Específicas y de los Trayectos de Práctica. Con ese fin se plantea una implementación muy pautada y rigurosa. Se trabaja inicialmente con planificación, recuperando todo lo que se sabía sobre el tema y aclarando aspectos nuevos, en particular, la relación planificación-Diseño Curricular.

Una vez comenzado el proyecto, en una de las reuniones semanales con los profesores de 4° año, -cabe aclarar, únicos encuentros de profesores con horas pagas-, los docentes plantean a la regente haber hecho todo lo acordado, pero que al iniciar el trabajo con los estudiantes, estos admiten conocer todos los temas encarados en la propuesta: “Profe a eso lo sabemos, a eso lo vimos”. No obstante los docentes les resaltan la significatividad de la ocasión como una nueva oportunidad para articular saberes que quizás fueron abordados fragmentariamente y les brindan un texto sobre planificación para una nueva lectura más profunda, se encuentran con una nueva resistencia por parte de los estudiantes: “Ya conocemos este texto, no nos importa nada”. Frente a este panorama los profesores intentan continuar con el trabajo sin resultados positivos. Mientras tanto, llega el momento en que los estudiantes, ya en 4° año, deben ingresar a las escuelas asociadas para sus prácticas de residencia.

En una nueva reunión docente de 4° año, una de las profesoras le expone a la regente: “Yo quisiera saber qué dicen los alumnos cuando dicen que no saben planificar. Porque creo que no saben los contenidos y por eso no saben planificar o no saben escribir.” Es así como por primera vez se hace patente para todos los presentes, que aquello que aparece como un problema de planificación, en realidad tiene que ver con una cuestión de ausencia profunda del conocimiento propio de cada área disciplinar, hecho que fue posible transparentar con todos los docentes entrevistados. Así lo relata la regente del Instituto:

“Los alumnos tienen, desde las Didácticas, algunas cuestiones que pueden ser discutibles sin son pocas, si son muchas. Pero te lo digo en términos generales: lo que se estaba poniendo en evidencia era que los pibes no manejaban en

profundidad cada campo de conocimiento. La otra cosa que se cruzaba era que los profes vivían diciendo: ‘el problema es la escritura, no es que no saben planificar’. Porque cuando se sentaban el profesor de prácticas -cosa que es correcta porque los alumnos están aprendiendo- y estudiantes, juntos, y el profesor le decía: ‘esto es confuso, esto es ambiguo...’, y los ayudaban, les daban un andamiaje bastante fuerte en la escritura y los pibes podían salir bien. Fuimos pensando muchas de las cuestiones que nosotros decimos y que obviamente me preocupan como autoridad que está largando pibes que no dominan ciertos conocimientos. [...] creo que desde la Regencia hay que garantizar que los alumnos salgan, por lo menos, sabiendo planificar. Que puedan formalizar, escribir un texto legible, entendible, coherente, preciso, que tenga fundamentos.” (D7 – Regente Prof. Educ. Primaria ISP “B”)

La profesora y regente del ISP “B” reconoce que cuando los profesores empiezan a trabajar en la elaboración del documento, reparan en que no iban a poder resumir ese trabajo en tres carillas. Porque cuando lo intentan, si bien todos son de Didáctica General, se hacen evidentes sus diferencias formativas y las particularidades de cada carrera: al Profesorado de Inicial, de Primaria, de Educación Especial, y surgen cuestiones comprometidas cuando quieren exponer ejemplos concretos, por lo que no es posible llegar a un acuerdo respecto de cuál es el más pertinente.

En las primeras etapas del proyecto los profesores debieron volver sobre sus propios programas, muchos de los cuales hasta entonces habían sido realizados individualmente. Tomaron como objeto de lectura programas de otros Institutos y de otras Universidades para analizar cómo se enseña a planificar en cada uno de ellos. A partir de aquí encaran la decisión de acordar que los programas de la Institución cuenten con componentes básicos similares, pudiendo variar, desde luego, ejes temáticos, bibliografía, y perspectivas de abordaje, entre otros aspectos inherentes a cada unidad curricular.

Continúan con un recorrido de indagación de distintos enfoques teóricos atravesados por el tema de la planificación y descubren que la demanda puesta por los propios alumnos parece ser un denominador común en todos los Institutos Superiores de Profesorado. Pronto, con el objetivo de recibir asesoramiento especializado, convocan a la Dra. Gloria Edelstein y se organiza una charla para la comunidad educativa del ISP “B”.

En dicha jornada Edelstein postula la necesidad de pensar la planificación en tanto construcción metodológica como un momento previo, hecho que contribuyó a fortalecer

todo el trabajo efectuado hasta el momento, puesto que, de acuerdo a las palabras de los docentes, persistía la duda en cuanto a que si el problema no constituía un patrimonio exclusivo del Instituto. Todo el proceso avanza hasta culminar en un libro editado en 2013 por la Cooperadora del Establecimiento: “La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate⁴⁵.” La regente dirá al respecto que “*se trata de un refrito de muchas cosas*” pero no es menos cierto que dicha obra propicia una lectura sumamente interesante, ágil y amena atravesada por la mirada reflexiva de sus autoras y fruto de un profundo análisis a la luz del pensamiento de figuras de la talla de Ángel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Paulo Freire, Philippe Meirieu, Edith Litwin, Gloria Edelstein, Alicia Camilloni, Jorge Steiman, Vilma Prouzzo, Susana Celman entre otros, que dan cuenta de su posicionamiento práctico y crítico.

Se recupera a continuación un fragmento de lo expuesto oportunamente por la Dra. Edelstein en aquella ocasión:

El sentido más genuino de la planificación es pensar la enseñanza y pensar los modos más oportunos para que “otro” se apropie de los saberes.

Diseño y desarrollo es un continuo. La planificación plasma en un escrito lo que vamos construyendo teórica y metodológicamente. [...] Es pensar en clave de inconclusividad; posibilita el pasaje de la construcción para sí, a la construcción para otros. Es un relato de anticipación.

Todo plan implica asumir una sucesión de borradores. Da lugar a pensar que la enseñanza reflexiva significa interpelar-nos acerca de lo que queremos; tomar los componentes clásicos de la agenda didáctica y ampliarlos; pensar en términos de construcción metodológica valorando los escenarios, los tiempos y los espacios.

Diseñar propuestas que valgan la pena, significa que ellas tienen que actualizar el deseo de aprender y el placer por enseñar. Esto implica una construcción singular y creativa del docente.⁴⁶

La regente admite ver muchas nociones implicadas en la elaboración de un plan de cátedra en las cuales no solía reparar cuando *sólo* se desempeñaba como docente. El problema de la planificación denuncia aspectos más graves que el mero no saber planificar y que tienen que ver con las condiciones del trabajo docente. Hecho que ratifica una colega respecto a la situación actual del Agrupamiento de Didáctica: “*la*

⁴⁵ Se presenta un ejemplar del mismo en el CD anexo.

⁴⁶ Edelstein, G.: La construcción metodológica: los sentidos para repensar la planificación de la enseñanza. Trabajo presentado en el marco de un encuentro organizado por el Agrupamiento de Didáctica. ISP N° 8 “Almirante Guillermo Brown”. Santa Fe, junio de 2012.-

cuestión está bastante 'enfriada', porque de pronto ciertas condiciones de trabajo, cuestiones de distinta índole nos complejizaron el sostenimiento." (D14 - ISP "B")

"...lo que veo fundamentalmente desde lo que supone el cargo directivo es que hay muchas cosas que se pueden resolver bien para la enseñanza de la planificación y no para una cuestión expositiva si los profesores tendríamos condiciones de trabajo distintas. Que nos permitan que el de Didáctica se sienta con el de Didáctica Específica y con el del Taller de Práctica. Si esto hoy pasa, pasa por pura voluntad del docente, pero no se pudo sostener en el tiempo. Ahí tenés chisporrotazos. Donde esto mejor funciona es en el Taller IV, pero ¿por qué funciona mejor? porque los profesores tienen horas pagas para esto. En otros lados, no." (D7- Regente Prof. Educ. Primaria ISP "B")

Si vos te preguntás ¿cómo se enseña a planificar en este Instituto? Creo que este tema de la planificación no nos es ajeno para nada y que producimos. Siempre está caliente. [...] No sé si lo resolvemos, lo que sé es que es algo que está y nos preocupa. Lo que está faltando son las condiciones de trabajo que acompañen un trabajo sostenido en el tiempo. El Agrupamiento de Didáctica se sostuvo hasta el año pasado juntándonos por la mañana con los profes, por supuesto, en la casa de uno sin nada pago, porque nosotros tenemos cuatro horas que son frente a alumnos. Seguimos sosteniendo el mismo programa, nos pasamos material, estamos manteniendo un entorno virtual entre nosotros, compartimos consignas de trabajo [...] a los institutos les faltan estas condiciones, una cultura de laburo académico, de escritura, de intercambio, que no está. Esto se entiende cuando uno empieza a mirar la historia de los Institutos de Formación Docente, las políticas erráticas que ha habido, entre otras cosas. Se entiende desde muchísimos lugares, pero creo que eso también ayuda." (D7 - Regente Prof. Educ. Primaria ISP "B")

Se retoman, seguidamente, algunas paráfrasis y preguntas esbozadas por el Agrupamiento de Didáctica para continuar reflexionando:

Para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo que en ella se diera no fuera humano [...] Desde el reconocimiento de la naturaleza ética y política de la educación, nos situamos para el planteo de algunos interrogantes: ¿qué lectura del presente hacemos y de qué modo nos interpela la direccionalidad que deseamos imprimir a las prácticas de enseñanza,

de modo tal de habilitar-nos posibilidades de comprensión e intervención?; ¿cómo anudamos la lectura del presente con nuestros horizontes o visiones de futuro?⁴⁷

La presentación de las planificaciones

La presentación de los programas es otra dimensión para el análisis de la planificación como política institucional. La totalidad de los profesores entrevistados declara presentar sus planes de cátedra al comienzo del ciclo lectivo tanto a la Secretaría de los ISFD como a los estudiantes y explicarles a éstos su propuesta inicial, los cambios que van realizando en el transcurso del año revisándola nuevamente hacia la finalización del cursado. Son testimonios que hablan de la planificación como construcción dinámica, maleable, como herramienta guía y de mediación entre los estudiantes y el conocimiento. También como evidencia escrita del compromiso que los docentes contraen con su tarea a través de las decisiones didácticas y epistemológicas que toman y que tendrán como protagonistas a otros futuros docentes.

“El primer día, el tiempo de clase es para eso. No sólo por las cuestiones que vamos a trabajar, sino por aquellas de cómo se cursa la materia, los requisitos de regularidad [...] es un volver a repetir varias cosas [...] y entiendo que es también un compromiso que el docente, de algún modo, en esa planificación, está plasmando. Decir: ‘bueno, vamos a trabajar esto, no sé si en este orden, pero es esto lo que te voy a ofrecer en este espacio.’ [...] lo vamos ‘despedazando’, de a poquito, sobre todo cuando los chicos se presentan a rendir, es como el hilo conductor.” (D10 - ISP “A”)

“A principio de año lo hago. En la primera clase, cuando presento la cátedra, leemos la planificación entre todos y la vamos explicando. [...] No coloco ‘Planificación Anual’, pongo ‘Propuesta Curricular Anual’ y empiezo siempre con alguna frase de algún autor. Esta vez elegí una frase de Ovide Menín. Dice: ‘El plan es siempre un proyecto, el programa una guía, el maestro y el niño dos creadores solidarios y lúcidos dispuestos a la transformación permanente.’ Porque esa frase tiene que ver con el enfoque que yo le doy a la cátedra, que no es todo rígido, sino que uno lo tiene que adaptar a la realidad y tiene que pensar en otros modos de trabajo [...]” (D2 - ISP “A”)

⁴⁷ Diez, M. A., Donati, G., Hein, M. L. y otros (2013). *La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate*. Cuadernos del estudiante n° 6. Santa Fe: El Ocho. pp. 35-36.

“En mi primera clase presento mi plan. Antes tenía que autorizarlo el regente o no sé quién lo tenía que visar. Ahora pasa ese tiempo y les digo: ‘puede ser que esto cambie’. Esto es lo que vamos a trabajar. Acá están los trabajos prácticos. Es la herramienta que ellos deberían tener al principio de la carpeta.” (D5 - ISP “B” y UNL)

“Presento mi plan de cátedra. Soy una ferviente creyente que el plan de cátedra es como un contrato que uno establece con el alumno y, además, creo que es importantísimo que haya una lectura conjunta del mismo, porque vos ahí estás presentando tus decisiones didácticas. Creo que los estudiantes tienen que advertir que detrás de ese recorrido propuesto, -los estudiantes están en una carrera de formación docente, justamente, ¿no?- hay decisiones tomadas y, por ende, otros caminos que se cerraron. Entonces, trato de hacer explícitas esas decisiones. Siempre dedico un tiempo a que revisemos, conversemos sobre el plan de cátedra para que tomen conciencia de la importancia de tenerlo, no sólo acompañando todo el proceso, sino también en la instancia de examen final.” (D3 - ISP “A” y “B”)

Estos testimonios reiteran la flexibilidad de las propuestas como algo necesario, inherente al mismo proceso educativo: *“vamos a trabajar esto, no sé si en este orden, pero es esto lo que te voy a ofrecer en este espacio” (D10); “...tiene que ver con el enfoque que yo le doy a la cátedra, que no es todo rígido, sino que uno lo tiene que adaptar a la realidad” (D2); “Ahora pasa ese tiempo y les digo: ‘puede ser que esto cambie’” (D5).*

Al mismo tiempo hay que resaltar la preocupación que aparece en los docentes por la función atomizada que adquiere la planificación cuando queda reducida para los estudiantes a mera enumeración de criterios de acreditación y promoción de espacios curriculares. Los docentes reconocen sumamente necesaria la explicación pormenorizada y clara de dichos criterios, pero envidencian que el “qué hacer para aprobar” es para los estudiantes la figura central de la escena, mientras que la comprensión del programa como guía de sus procesos de aprendizaje pasa a segundo plano.

“Siempre presento la planificación. El problema es que uno la presenta a principio de año y quiere leerla con ellos; lo hace y quiere que ellos consulten, interactúen, pero es principio de año y es como que están con la mente en otro lado. Entonces, puntualmente en los trayectos de la práctica, llega esta altura - octubre- y hay que reflatar las planificaciones, porque ahí están especificadas, entre otras cosas, la acreditación y promoción. Suelen acercarse por ahí. Por ejemplo, me pasó hace poco con una cuestión teórica muy importante, con dos alumnas que estaban en el período de observación y de pronto la cortaron para

después iniciar la práctica. No entendieron bien, yo tuve que volver a lo teórico, y les dije que uno de los ejes de la planificación justamente (y volvimos a leerla) era práctica docente y práctica de enseñanza. Entonces les planteé: 'si estuvimos construyendo todo este marco teórico, metodológico, y ustedes hacen esto: ¿qué proceso pudieron hacer?' Revisamos de nuevo los ejes, miramos la planificación, recordaron que hay una planificación. Pero noto que en general el alumnado no le lleva mucho el apunte a la planificación. Ha postergado eso." (D12 - ISP "A")

La planificación: recurso legal y administrativo

Cuando se consultó a los ISP sobre la posibilidad de acceder a los programas de cátedra del Profesorado de Educación Primaria, ambos brindaron respuesta generosa e inmediata por parte de sus regentes y a través de sus secretarios y preceptores facilitaron el acceso a toda la documentación necesaria: planes de estudio, folletería con la totalidad de la oferta académica en vigencia, datos para contactar a los docentes, planificaciones del año en curso e incluso más antiguas.

En el ISP "A" se accedió a once (11) planes de cátedra, totalidad correspondiente al año académico 2014, de los cuales seis (6) corresponden a los espacios curriculares que se toman como objeto de análisis en este trabajo, es decir, aquellos que explícitamente abordan la enseñanza de la planificación desde sus fundamentos curriculares y síntesis de contenidos.

En ISP "B", sobre un total de treinta y nueve (39) programas presentados por los docentes para el mismo período, dieciséis (16) de ellos se tomaron como objeto de análisis. Es de hacer notar que en ningún caso se toma cuenta la cantidad de comisiones existentes por año de cursado ni si cada una de ellas cuenta con diferentes profesores a cargo. Este relevamiento se efectuó durante el mes de agosto de 2014, y, habitualmente en las instituciones se concede como plazo máximo hasta la primera quincena de mayo para la presentación de planificaciones. Se analizan entre ambos ISP un total de veintidós (22) planificaciones⁴⁸.

La diferencia en la cantidad total de planificaciones de cada Instituto, da cuenta de la calidad de la labor realizada por los Equipos Directivos, de las Jefaturas de Carreras y del compromiso de los profesores así como de la importancia que institucionalmente se atribuye a la planificación. Hay que decir que cuando se expuso esta realidad en clave de

⁴⁸ Se presentan copias escaneadas de dichas planificaciones en el CD anexo.

elogio a la Docente 7, regente del ISP “B”, puesto que, sólo faltaban cinco (5) programas para completar la totalidad de unidades curriculares del plan de estudio, lo que representa un hecho no menor tratándose de una de las Instituciones de Educación Superior de gestión oficial más grandes de la ciudad de Santa Fe, su respuesta fue de una franqueza absoluta y algo desconcertante: *“pero no todos no todos los docentes presentan el programa”*. Y procedió a detallar que algunos lo presentan en secretaría mientras que quizás no lo presentan ni lo explican a los estudiantes y otros docentes nunca lo presentan en ninguna parte ni a nadie, sin reparar en los graves conflictos académicos-administrativos de control que podrían evitarse y que, lamentablemente, en muchas ocasiones, adquieren dimensiones mayores. Estas son las circunstancias que, desde su punto de vista, cuando suceden, sientan precedentes que desvirtúan el uso del programa y lo convierten en un instrumento de judicialización de la práctica pedagógica, en detrimento de su dimensión intelectual y reflexiva.

“...pero no todos los docentes presentan los programas. Y, aparte, respecto del programa, hay una cuestión que también es interesante analizar sobre todo en los últimos tiempos. Frente a ciertos conflictos de los alumnos, suponte: criterios de evaluación, pautas de parciales... etc., el programa te permite tener -acá hay una cultura por lo menos en las carreras de las que yo estoy a cargo, fundamentalmente esto pasa en 1° año, donde si hay problemas, los alumnos vienen seguro a regencia, si tienen una agarrada con un profesor- un resguardo frente a un alumno que viene con un problema como estos que yo te estoy mencionado. Cuando hablo con el profesor, si hubo un problema, le digo: ‘Si vos le hubieras presentado el programa, como correspondía, al principio del año...’ ‘No se lo entregaste y ahora te jodés, no tenés con qué responder. [...] Lo que pasa es que hay veces en que esas cosas por ahí desvirtúan el uso del programa y se transforman también en una judicialización de nuestra práctica y hay que manejarlo.” (D7 - Regente Prof. Educ. Primaria ISP “B”)

V. La enseñanza de la planificación

Cómo se enseña a planificar y las dificultades manifiestas en el proceso, constituye la tercera dimensión del análisis. En los programas se menciona expresamente iniciar y desarrollar en los estudiantes esta competencia específica. Desde Didáctica General, por ejemplo, se aborda “planificación” partiendo de la explicación y análisis de sus supuestos y componentes para luego profundizarse siguiendo un criterio de complejidad creciente en

el ámbito de las Didácticas Específicas, de los Trayectos de Práctica y en los Ateneos, desde los formatos más sencillos propios del nivel primario como agenda diaria o secuencia didáctica, hasta los más complejos como planificación por unidad didáctica y planificación anual.

Se incorporan formatos más diversos como el guion conjetural también conocido por los estudiantes como planificación “en prosa”. Cada espacio imprime su impronta y exigencias, puesto que no representa el mismo desafío introducir a los estudiantes en esta actividad que retomarla y profundizarla cuando se trabaja, por ejemplo, en simultáneo con otras unidades curriculares. En este sentido, se impone una vez más, reparar en la necesidad de trabajar en forma articulada.

“Es muy complejo. [...] De un grupo de 20 alumnos, 3 o 4 están cursando el Taller II y recién ahora están arrancando con algunas herramientas [de la planificación]. El resto no tiene ninguna herramienta. Ésa es otra cuestión. Como también tienen Didáctica General en 2º año, estamos trabajando en paralelo.” (D1 - ISP “B”)

El *orden* en que los docentes desarrollan los contenidos predispone o no a los estudiantes a lograr ciertas relaciones con el objeto de conocimiento. Por ello, es imperativo habilitar institucionalmente instancias de trabajo cooperativo y colaborativo como pudo verse, para el diseño de planes de cátedra. Ello supone mucho más que delimitar temarios y cronogramas a cumplir inexorablemente. Significa entender el verdadero sentido de la flexibilidad y de la socialización, de la puesta en común, de contar cuáles son y en qué consisten las propias propuestas pedagógicas, y considerar enriquecerlas incorporando ideas y actividades que pueden ser pensadas por otro, proceso que conlleva revisiones y eventuales reescrituras. Desde esta perspectiva, la planificación es siempre el ámbito para que la duda fértil y la conjetura lleven a repensar sus trazos iniciales y reparar, desde otras miradas, en lo probablemente ignorado o invisibilizado, para reflexionar críticamente sobre si las decisiones didácticas implícitas en ellas cimientan los mejores caminos ideados para optimizar procesos de enseñanza destinados a propiciar mejores aprendizajes. Así lo señalan las profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales I, Didáctica General y de Lengua y su Didáctica.

“Es todo un tema ver cómo se articula con otros espacios. [...] trabajamos fuertemente que toda temática tiene que tener una propuesta didáctica. Obviamente este año

en 2° traté de articular con Didáctica General, para que desde ahí les den 'la planificación' y yo tomar ese insumo para la propuesta didáctica de los alumnos y que los contenidos de Sociales sean los insumos que se tomen desde Didáctica para esa planificación. Si bien Didáctica General tiene 'planificación' como al final del año, yo necesito que al final del primer cuatrimestre los alumnos puedan al menos planificar objetivos generales, específicos, y cómo hacer una secuencia de actividades. [...] No es una cuestión prescriptiva ni mucho menos."
(D8 - ISP "A" y "B" y UNL)

"En la Didáctica es como que los diferentes ejes de trabajo van teniendo una vinculación, entonces podés empezar por la enseñanza o por currículum y después trabajás planificación, los componentes, y demás. ¿Con qué nos encontrábamos? Con que nosotros llegábamos a trabajar planificación cuando la del Taller de Práctica ya había terminado las intervenciones en las escuelas. Entonces, antes de que los chicos pudieran trabajar cuestiones teóricas o, en tal caso, problematizarse aspectos en torno a la planificación, ya tenían que planificar, y esto nosotros veíamos que provocaba que se afiancen o que se acentúen algunas dificultades o cuestiones de la planificación que es como si aparecieran muy 'de herencia'. Esto de la fragmentación del contenido, de la parrilla, de qué hago... ¿Planificar es hacer un guion conjetural? ¿Es otra cosa? Entonces ahí, los chicos solamente tenían la voz de la práctica, no llegábamos con la voz de la Didáctica General. Porque trabajar en profundidad la idea de la planificación de la enseñanza implica un trabajo..." (D14 - ISP "B")

"... la instancia de parcial, que es siempre domiciliario, es la elaboración de un guion conjetural como lo entiende Gustavo Bombini. Ellos proyectan, piensan a modo de guion, una situación [...] tomando como referencia la institución en la que han hecho observaciones, o en la que están trabajando tal vez en el trayecto (Taller de Practicas) III. Piensan un contexto real, una cantidad determinada de alumnos. [...] En ese sentido tratamos de entender primero lo que es el guion como tipo textual, a diferencia de la planificación más tradicional, a partir de la parrilla con los objetivos... Pensamos en el guion como un tipo de estructura que subsume o que tiene todos esos ingredientes como más 'disueltos' en la escritura y que entonces por ahí permite decir: 'Bueno, yo tengo este objetivo, pero también creo que quizás esto otro esté siendo trabajado en cierta forma... permite esa actitud dubitativa que es sumamente rica y productiva cuando el docente está en formación..." (D3 - ISP "A" y "B")

El trabajo articulado entre diferentes espacios también permite propuestas de enseñanza más ricas, propicia miradas interdisciplinarias que también dejan ver la dimensión intelectual, crítica, reflexiva, necesariamente intersubjetiva y dialógica de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje. La siguiente es una experiencia relatada por la Docente de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II con alumnos de 3° año.

“En el Profesorado de Primaria tengo que buscar la manera de hacer que les interese y que les sirva para pensar la disciplina en sí. Tengo que trabajar con categorías que sean transversales. Uno plantea permanentemente las modificaciones en el aula y diferentes actividades. Me gusta el nivel primario y la materia porque nos permite hacer prácticas alternativas. Con DI nos enganchamos con los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y trabajamos ‘barrios’, donde hicimos una conferencia, y ‘Camino de la Constitución’ para los de 3° año. [...] Hicimos el recorrido del casco histórico⁴⁹ con chicas que nunca habían ido al Convento de San Francisco, eso en el contexto de ver el proceso de formación del Estado. Y después, terminamos en la Plaza de la Casa de Gobierno. Dije: ‘no vamos a ir al Instituto ya que todas trajeron mate’ y nos sentamos en ronda y dimos la clase ahí. Pero ‘¡dimos la clase!’ Las chicas sacaron el cuaderno y fui hablando de la Revolución de Mayo, explicando el proceso y me preguntaban y anotaban. [...] En un momento paramos y les digo: ‘Dejemos de hablar de la Revolución de Mayo’. –porque yo era la que me distraía por todo lo que pasaba en una plaza a las ocho y media de la noche. ‘Paremos un rato y observemos con un ojo sociológico esta plaza.’ Y empezamos a anotar lo que veíamos. Había un grupito de siete u ocho chicos donde uno se había puesto cinco porros ‘así’ (muestra cómo en forma gestual) los prendió y después se los pasó a los otros. Y los alumnos me decían ‘¡Mire Profe!’ Después había gente que hacía footing, había chicos jugando. Llegó otra gente que se sentó al lado o cerca nuestro y no sabíamos bien qué hacían y nosotros dando clase. Y digo, ‘Si nosotros ponemos una cámara fija en esta plaza tenemos una cantidad de situaciones, y nosotros acá, dando clase. Díganme si no es un escenario re interesante para observar: todo lo que sucede una plaza a esta hora desde una perspectiva sociológica y antropológica. Fue fantástico. Las chicas dijeron: ‘¡Si fuera siempre así...!’ Pero vieron que tenemos que volver a la escuela.” (D8 - ISP “A” y “B” y UNL)

Aunque excepciones, hay docentes que manifiestan encontrarse con estudiantes que llegan a 4° año sin haber esbozado al menos una propuesta de planificación en ninguno de los Talleres de Práctica y se sienten interpelados a dotarlos de las

⁴⁹ El casco histórico es la zona más antigua de la ciudad de Santa Fe. Se encuentra en un radio de cinco manzanas en torno a la Plaza 25 de Mayo, en el punto justo donde nace calle San Martín. Allí se encuentran el Convento y el Museo San Francisco; una de las casas más antiguas de Santa Fe hoy convertida en Museo Histórico Regional; el Museo Etnográfico y Colonial; la Casa de Gobierno; el Museo de Bellas Artes; la Catedral Metropolitana; la Casa del Brigadier Estanislao López; la Casa de los Aldao y el Convento de Santo Domingo. Es un circuito de gran encanto histórico y cultural.

herramientas necesarias para que sean capaces de hacerlo antes de comenzar, o bien, a la par de sus prácticas de residencia.

“Ahora, por ejemplo, con esta parte de planificación, tienen una actividad para hacer, la tienen que subir a la plataforma y con otros materiales la complementamos. Después vamos a hacer un trabajo final y la idea es que armen una planificación, porque ellos llegan a 4° sin la experiencia de haber, al menos, esbozado una propuesta en los Talleres.” (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” - UCSF)

Hay que tomar en cuenta que, así como la regencia de los ISP y la jefatura de carreras comúnmente no consiguen realizar devoluciones como observaciones y sugerencias a los planes de cátedra que elevan los profesores por falta de tiempo, este aspecto también condiciona las actividades que inicialmente se han pensado articuladamente entre cátedras para abordar la enseñanza de la planificación.

“...generar instancias donde los chicos puedan escribir sus propios planes, ya sea para el ámbito de la práctica o de las Didácticas Específicas. Este año lo intentamos con Didáctica de las Ciencias Sociales, pero, como te decía, no resultó. Lo que yo hacía en Didáctica, era traer el recorte que la profe de Sociales había propuesto para ver cómo lo problematizábamos, pero ahí quedamos. Esto sería como el próximo desafío para ver si de una buena vez damos el paso.” (D14 - ISP “B”)

Estrategias empleadas en la enseñanza de la planificación

Entre las estrategias empleadas por los profesores de Didáctica General y de las Didácticas Específicas, y principalmente, como se muestra a continuación, de los Trayectos de Práctica I, II, III, IV y los Ateneos, se toman diversas estrategias y actividades como insumos para pensar una posible propuesta teniendo como referencia un contexto real de situación. Una de ellas es la *observación participante*.

Extracto del plan de cátedra de Taller de Práctica II del ISP “A”

- La observación, el registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos. El diario de clases y dispositivos de sistematización y comunicación como recurso reflexivo: de investigación, socialización y modificación de las prácticas.

Extracto del plan de cátedra de Taller de Práctica II del ISP “B”

- ✓ Observación y registro de la jornada escolar

Extracto del programa de Taller de Práctica IV – ISP “B”

- Observar prácticas educativas en escuelas asociadas, diseñar experiencias, dispositivos e intervenciones lúdico-pedagógicas.

Una vez que los estudiantes ya se encuentran en las escuelas asociadas realizando sus observaciones en diferentes grados del nivel, -si se hace referencia únicamente a la educación formal- generalmente, el docente co-fomador a cargo del curso les muestra y explica su propuesta didáctica para que ellos puedan vincularse realmente con el contenido a desarrollar y con los propósitos del área a trabajar durante la clase, con las actividades que fueron pensadas para los niños, con el modo en que el docente evalúa y, sobre todo, para evidenciar cuál es la razón de ser de la planificación.

En el siguiente testimonio la docente menciona los aportes que toma de otros espacios curriculares y aquellas *dificultades* habituales que suele presentar su grupo de estudiantes respecto de la planificación y qué otras cuestiones entran en juego al momento de sus primeras experiencias de observación en entornos diversos: confrontar su imagen-representación del docente ideal con la del docente real inserto en la cotidianidad del aula.

“...a algunos les cuesta la redacción de algunos componentes, saben lo que quieren enseñar, pero no saben cómo redactarlo. O por ahí, definir la estrategia didáctica. Y también cuando sé que están haciendo observaciones en escuelas, trato de traer eso de la práctica, retomarlos en la cátedra. Si bien la Didáctica General es más teórica, me gusta trabajarla en relación con el contexto. Hace unos años, la profesora que los llevaba a hacer observaciones y a practicar, les pedía que vayan a diferentes escuelas primarias y eso me pareció muy valioso. Tradicionalmente te llevan a escuelas oficiales o privadas de nivel primario, y esta profesora los hacía hacer observaciones en escuelas hospitalarias, escuelas carcelarias, escuelas rurales, además de oficiales y privadas. Y la verdad que las experiencias que los chicos tenían... ¡Hasta iban a los C.A.F.⁵⁰! Entonces era muy diversa. Pero también lo que yo trato de hacerles entender -porque ellos creen en un 2° o 1° año de la carrera- que cuando van a ir a observar, van a ver la clase perfecta del docente ejemplo y a veces se encuentran con clases que no son así como ellos creen, la clase ideal. Entonces, siempre les recalco que uno, cuando va a hacer observaciones, lo hace para aprender, porque se está

⁵⁰ C.A.F.: Centro de Atención Familiar

introduciendo en lo que va a ser todo el recorrido de los trayectos de la práctica que culminan con la residencia. Que uno no va a criticar a ese docente, sino que, de las cosas negativas que ven, pensar: ¿Qué haría yo en el lugar de ese docente? ¿Cómo resolvería yo esa situación o ese problema que se planteó? Porque por ahí los alumnos [...] a veces se ponen en el lugar de juez del docente y entonces yo también les digo: 'A ustedes también les va a pasar el día de mañana, van a estar haciendo un reemplazo y va a venir la Directora y les va a decir: 'Buenos días, esta chica o chico que es estudiante de tal profesorado les va a observar su clase y ustedes no pueden decirle que no, a ustedes también les va a tocar estar del otro lado. Y también hay que ponerse en el lugar del docente con la cantidad de niños con la que hoy se trabaja, porque no es un grupo ideal.' Yo he visto maestras de 1° grado con 50 niños. Entonces ¿desde qué lugar y con qué criterio uno, que es estudiante de un profesorado, va a criticar a un docente con experiencia? (D2 - ISP "A")

Entrenar a los estudiantes de profesorado en el empleo de técnicas y formatos, en el uso de vocabulario específico, en la formulación de actividades y modos de evaluar para cada área de conocimiento, no es la meta prioritaria. Los profesores de Didáctica General dedican un tiempo considerable para que los estudiantes aborden y reconozcan aspectos más profundos referidos a determinados supuestos que subyacen en la planificación y a los cambios que ha sufrido su concepción y ejecución a través del tiempo de acuerdo a lo priorizado por cada perspectiva didáctica.

Para tal fin recurren a estrategias diversas como, por ejemplo, *simulaciones y dramatizaciones*, donde los estudiantes deben inventar e improvisar situaciones educativas ante la mirada curiosa y divertida de sus compañeros y son animados a estar especialmente atentos al registro de sus impresiones subjetivas.

“Les propuse empezar el tema con un cuento y que ellos lo dramaticen. [...] viendo qué aparecía en el contenido de la dramatización y qué les pasaba a ellos. Surgieron muchas cosas. Les dije así: 'Bueno, necesito tres, cuatro alumnos que hagan esto, prepárenlo en cinco minutos...' Entonces, surgió esto de qué pasa cuando no sabés, de cuando tenés que improvisar, anticiparte a cosas que no conocés y que necesitás que salgan bien. Por un lado, todo eso que ellos habían sentido. Y por el otro, el tema del contenido, de las estructuras, de volver siempre sobre lo mismo sin reflexionar. Trabajamos toda esta cuestión de las concepciones que circulan en los docentes acerca de las planificaciones, cuáles son las concepciones que subyacen de enseñanza, de aprendizaje... Trabajamos una mirada histórica acerca de lo que significó la planificación y

hoy voy a arrancar con construcción metodológica. Si llegamos, les traje las revistas para que busquen proyectos y puedan identificar en ellos las dimensiones y los componentes que van apareciendo y que plantea Edelstein. Si logramos identificar las dimensiones, ya arrancamos con los componentes. Y a partir de ahí voy mechando y profundizando. En los componentes profundizaré hasta donde lleguemos porque el tiempo no alcanza... viste que uno siempre quiere ...” (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” - UCSF)

La realización de collages, el visionado y análisis obras de arte -pinturas famosas, fotografías poemas, canciones- material audiovisual diverso referido a la escena educativa de diferentes épocas y contextos, y, sobre todo, la lectura diacrónica de planificaciones de distintos ciclos y grados del nivel primario son otras de las actividades que a través del diálogo establecido con los docentes, se manifestaron como posibles experiencias de sensibilización pensadas para extraer y analizar modos de entender la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, el rol de quien enseña, de quien aprende; de la escuela como institución inserta en un contexto histórico determinado.

Los profesores de las Didácticas Específicas emplean la *investigación escolar*⁵¹ como estrategia que prelude la elaboración de una propuesta de enseñanza. Se transcribe, a continuación, la experiencia de la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales II, quien recurre a pautas de planificaciones utilizadas por los residentes en el Taller de Prácticas IV y a los beneficios de pensar la propuesta en forma grupal. Se hace especial hincapié en la lógica, en la coherencia necesaria para todo proyecto de cátedra, para que éste tenga sentido frente a un otro que procura construir su aprendizaje.

“Estamos trabajando con el itinerario de barrio y de ciudad y están haciendo una investigación sobre ‘el barrio de mi escuela’ -éste barrio, del ISP “B”- Salieron, sacaron fotos, hicieron entrevistas a la gente, de todo. Y ahora se viene la elaboración de la propuesta didáctica. ‘Vamos a bajarlo, a hacer una propuesta [...]’ Me dijeron: ‘¡Pero no...!’ Y yo decía: ‘chicos, pero no va a ser nada tan riguroso ¡¿Cómo no van a poder?!’ y ellos me respondían: ‘profesora no estamos cursando el Taller II, no sabemos cómo’. Ellos tenían la investigación, es lo que tiene que hacer el docente para luego planificar. Ése es el contenido, el insumo. Tienen los recursos y el contenido. Lo vamos a hacer en clase. Traigan todas las investigaciones en las netbooks, anímense a hacer un bosquejo.’ Yo les dí las pautas, que son las mismas del Taller IV donde se

⁵¹ En este contexto, cuando los docentes aluden a la palabra *investigación*, se refieren a la investigación escolar, que generalmente es la orientación para obtener información básica y accesible y no tiene la connotación de una investigación científica.

trabaja con planificación diaria. [...] Les pedí un mínimo de tres clases, que deben tener tres momentos: un inicio, un desarrollo y un cierre. Si quieren una clase más, hacemos una clase más. Y para eso tienen que tener todos los recursos. Si dicen 'Vamos a iniciar mostrándoles fotos de cómo era el barrio antes', las fotos tienen que estar. O una narración si van a contar la historia del barrio. Esa narración tiene que estar. Les pido una narración de lo que van a hacer efectivamente. [...] No les pedimos que digan 'este es el inicio, raya. A continuación, el desarrollo', eso no. Es a los efectos de la secuencia lógica, porque vos no podés, después de llegar, pararte en el curso y decir: 'Bueno, ahora vamos a recorrer el barrio.' Porque no se entiende a qué vamos, dónde vamos, cómo incentivamos, cómo presentamos el tema, cómo atrapamos a los alumnos, cómo les generamos curiosidad. Es el principio del recorte. Yo no hago ninguna planificación individual, todas son en grupo, entonces ahí, la expresión escrita queda más corregida o revisada por el grupo mismo." (D1 - ISP "B")

Extracto de un objetivo y contenido del plan de cátedra de Ciencias Sociales y su Didáctica II

- Elaborar propuestas de enseñanza de Ciencias Sociales fundamentadas epistemológica y teóricamente desde los campos disciplinares que conforman el área y desde el campo pedagógico-didáctico.

EJE 2: EL ESPACIO SOCIAL Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL

- Las acciones humanas. Las sociedades y la interacción con el ambiente. La noción de la construcción espacial en el primer ciclo de la educación primaria ¿cómo se aprende el espacio en las Ciencias Sociales? Los ámbitos sociales cercanos: ¿cercanía o lejanía? El ambiente social como eje organizador. Contexto, recorte, recorrido. La complejidad del contexto:

- Las sociedades organizadas. 1) El barrio: espacio organizado. Actores sociales. El uso y la construcción del espacio. La construcción histórica y las funciones del barrio. 2) La escuela: ámbito de socialización. Los aprendizajes sociales. Funciones y relaciones. El espacio escolar.

3)- La familia: ámbito e institución social. Objeto de su enseñanza. Su diversidad. Cambios y permanencias. Los roles. Los conflictos sociales y su incidencia en la familia.

Trabajo práctico (puntos 1 y 2): Itinerarios por el mundo de la cultura: "Barrios de Santa Fe. Ciudad y urbanidad". Realización de actividades en el aula y de trabajo de campo, tomando como eje la escuela . (Fascículo 11 de aula ciudad) Recorrido por el barrio del Instituto: fechas posibles 26/05 o 02/06.

Desde Didáctica de las Ciencias Naturales II se solicitó como instancia de parcial, un práctico centrado en indagación y rastreo bibliográfico exhaustivo, previo a la selección

y recorte del contenido necesario para diseñar una secuencia didáctica, desde una mirada crítica.

“Ellos tenían que elegir un grado y hacer una propuesta de una práctica de un día.

Muchos se entusiasmaron y armaron como una mini-secuencia [...] tuvieron que pensar cómo abordarían esos contenidos de acuerdo al grupo etario que tomaron en cuenta, ver cuáles contenidos se proponen en los N.A.P.⁵² y en los Cuadernos para el Aula [...] plasmaron objetivos, contenidos específicos, toda una formalidad que yo no les pedí porque lo tratan desde Didáctica General y en los Trayectos de Práctica. A mí me interesaba ver cómo abordaban ellos el contenido. Hacía hincapié en que cuando ellos abordaran ese eje temático, pensarán qué querían enseñar de ese contenido, qué era lo más importante, porque de lo contrario se pueden abordar un montón de aspectos dentro de él que son muy generales, incluso de acuerdo a la edad. Que pensarán cuál era el propósito de enseñarlo antes de hacerlo. También les hice esa pregunta: si pueden mirar críticamente las páginas de un libro. ¿Por qué? Para que no sean simples fotocopiadores de libros ni para que sigan un manual de la A a la Z, reproduciendo clases en base a eso. Como los manuales tienen muchos errores, si ellos aprenden a detectarlos, eso se convierte en un inicio de su madurez. [...] Insisto en que sean críticos constructivos, positivos, en el sentido de ver, de valorar, que no tienen que atarse a un solo libro porque desde la diversidad bibliográfica van a poder producir una clase como ellos quieren y no como se los imponen.” (D11 - ISP “A” y “B” y UNL.)

Este ejemplo muestra claramente cómo los estudiantes integran saberes de otros espacios a la consigna que solicita la docente para la confección de la propuesta pedagógica aunque no sea un requisito solicitado para la actividad: *“Plasmaron objetivos, contenidos específicos, toda una formalidad que yo no les pedí porque lo tratan desde Didáctica General y en los Trayectos de Práctica”*. El objetivo de la docente es otro: *“A mí me interesaba ver cómo abordaban ellos el contenido.”* *“...si pueden mirar críticamente las páginas de un libro. ¿Por qué? Para que no sean simples fotocopiadores de libros ni para que sigan un manual de la A a la Z, reproduciendo clases en base a eso.”*

Desde Matemática y su Didáctica II se planteó a los estudiantes diseñar una propuesta didáctica pensando adaptaciones curriculares factibles mediante un trabajo articulado con los Profesorados de Educación Especial que tienen sede en el mismo ISP “B”, mediante el cual puedan pensar, anticipar su trabajo en situaciones hasta ese

⁵² N.A.P.: Núcleos de Aprendizaje Prioritario.

momento, inéditas. Pero, como confiesa la docente, la escasez de tiempo institucional hace que el proyecto no siempre pueda concretarse.

“Una consigna de mis trabajos prácticos es el diseño de una secuencia de actividades respecto de un tema y un grado que propongo y trato –en el programa lo habré puesto hace como dos años pero no siempre llego por los tiempos-, que realicen adaptaciones [...] ¿Por qué? Porque el Instituto tiene tres profesorados de Educación Especial y lo que está pasando ahora con los chicos de Educación Especial, a lo que se tiende, es a que estén integrados en escuelas comunes. Entonces es un desperdicio -ahora hay un Departamento de Educación Especial- que no se trabaje eso. [...] Ese futuro profesor o profesora va a tener en el aula, a lo mejor chicos integrados y no va a tener... No es que con esto van a saber hacer adaptaciones, pero al menos van a pensarlas. [...] Lo que les pido en los trabajos prácticos es que hagan alguna adaptación para alguna de las tres discapacidades. Más que nada, para los chicos con discapacidad visual, donde la adaptación suele ser en los materiales. Es algo que no es tan costoso y que uno no suele pensar. Por ejemplo, sacar una fotocopia y a la letra sólo la puede leer alguno. Hay que trabajar con la letra más grande. O, por ejemplo, un rompecabezas donde los colores le dificultan la actividad por cómo está hecho el material. No es que uno no lo hace porque no quiere, sino porque simplemente ni lo piensa.” (D5 - ISP “B” y UNL)

El plan de cátedra menciona:

6. TRABAJOS PRÁCTICOS Y PARCIALES.

Se plantearán los siguientes trabajos prácticos a lo largo del año:

Trabajo práctico I: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad I para un año determinado de escolaridad primaria con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Junio.

Trabajo práctico II: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad II para un año determinado de escolaridad primaria (distinto del realizado en el TP I) con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Agosto.

Trabajo práctico III: Elaboración de una secuencia didáctica con un tópico de la unidad III para un año determinado de escolaridad primaria con alguna adaptación a alumnos integrados con discapacidades sensoriales o intelectuales. Entrega probable: Octubre.

Parcial I: Unidad I. Fecha probable: Julio.

Parcial II: Unidades II y III. Fecha probable: Noviembre.

Dificultades evidenciadas en la enseñanza de la planificación

“Si hay una propuesta escrituraria fuerte, la corrección del docente, no puede ser una tilde.”

(D3 - ISP “A” y “B”)

En el desarrollo de las actividades que tienen como propósito enseñar a planificar, los profesores coinciden en identificar ciertas dificultades por parte de los estudiantes. Algunas de ellas son la redacción de objetivos, la secuenciación de actividades y su fundamentación, producto de la carencia de dominios conceptuales y disciplinares de cada área de conocimiento.

“Por ahí les cuesta justificar las decisiones que toman. El dar cuenta de por qué elegí esta actividad, éste contenido, ésta fotocopia, éste título. Bueno ¿y por qué esta actividad? ¿qué es lo que vos querés que hagan los chicos? ¿cuál es el objetivo? ¿qué pretendes, qué vas a ver vos con esto? Y cuando entramos a indagar, eso no aparece. Eso falta. En algunos casos concretos faltan marcos teóricos, o sea, falta sentarse a leer, a estudiar [...] Y esto de repetir cuestiones. Actividades trilladas, poco creativas. Todo lo que hay en la teoría, muchas veces a la hora de pensar sus propuestas esto aparece.” (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” - UCSF)

“Como a mí me gusta investigar, les digo ‘ustedes piensense como investigadores’. El investigador se plantea los objetivos, piensa una temática que se puede plantear en términos de problema, de un recorte de un tema o de concepto. El objetivo para mí es clave. Los alumnos consideran que no es relevante. No tienen una mirada de la relevancia. ¿Por qué? Porque después uno ve una propuesta didáctica con objetivos planteados de máxima y esa propuesta tiene como actividad un crucigrama o una sopa de letras. El objetivo es tu hoja de ruta. A partir de lo que me planteo en los objetivos es lo que voy a lograr con esta propuesta. Entonces, no se condice ¿qué querés lograr con un crucigrama? Yo no te digo que no al crucigrama, pero ¿qué querés lograr con el crucigrama? ¿Cuál es el objetivo de ese trabajo? Y ahí uno ve que no hay una reflexión sobre eso y que el objetivo aparece como algo nominal. Yo me baso mucho en eso. Será por ahí por mi posición de investigadora, entonces, desde ahí la secuencia de actividades está vinculada con lo que yo me planteé hacer. En eso insisto mucho. Después las formas y demás, van a tener varias. Pero que tengan claro cuando fundamenten, porqué el tema, y no solamente pedagógico sino disciplinar. Para eso trabajamos desde la disciplina y después, a partir de que me planteé este tema, con esta fundamentación de porqué considero que es válido darlo en el primer ciclo y de esta manera; me planteo equis cantidad de objetivos que pueden ser generales, algunos específicos. La mayor dificultad es en la elaboración de objetivos. El hecho de no tener muy claro qué es un objetivo, incluso en la redacción. Uno insiste en la forma, porque cómo yo lo planteo después incide en la forma en que voy a secuenciar las actividades. Los alumnos se van mucho en la preocupación

acerca de qué actividades van a seleccionar, y vinculado con los objetivos –por ahí creo que les pico los sesos-” (D8 - ISP “A” y “B” - UNL)

“El planteo de unos objetivos, que son muy amplios, cuesta acotarlos, expresarlos con claridad. Yo soy docente de primaria de muchos años y te puedo decir siempre cuesta planificar, pero si no podés expresar claramente un objetivo, no tenés clara una clase.” (D13 - ISP “A” y “B”)

Muchas de dichas dificultades tienen que ver con la ausencia de competencias básicas con que deberían contar desde etapas anteriores de formación. A través de los relatos se multiplica el testimonio de la Docente 7 y regente del ISP “B”: las graves carencias conceptuales y de lectoescritura que el grueso de los estudiantes identifica erróneamente con el “no sabemos planificar”.

“Lo que yo noto, -no sé si es una deficiencia-, es que todos los docentes nos quejamos de lo mismo. Hay falta de comprensión de los textos, al leer. Mucha dificultad en la expresión escrita, escriben como hablan. Vos los escuchás hablar, en el trato en el recreo, fuera de clase o en clase mismo y el modo en que se expresan oralmente lo trasladan a la escritura. Olvidate de los signos de puntuación. No hay signos de puntuación... Yo en eso tengo mucha paciencia. Todavía no sé si es un error o no, pero corrijo los errores de ortografía. No los puedo pasar por alto. No es mi función, y, por supuesto, no les bajo puntos, pero les hago observaciones: ‘¡Atención con la redacción!’. Mis correcciones en general son: ‘Es confuso’. ‘No se entiende’, ‘Poco claro’, y si el concepto está equivocado, ‘Equivocado’.” (D2 - ISP “A”)

“Tenemos un alumnado complejo, muy heterogéneo y diverso. Y hay cosas básicas que no tienen, manejo de la temporalidad y de la espacialidad, hasta la narrativa más elemental. Vos te sentás a corregir un práctico o un parcial, y yo sé que el error de ortografía es sólo un dato, podríamos decir, en términos cuantitativos. Pero uno va más allá de eso, y cuando ves el error, cuando escriben ‘en vase’, es decir, la palabra base con ve corta, un alumno de 2° año de Profesorado de Primaria, más allá de que parece algo anecdótico, en lo profundo, hay un problema. Y grave. No estoy hablando de una palabra compleja que no han oído y que no han visto nunca. Entiendo también que las dificultades en la redacción también tienen que ver con las formas de lectura, creo que eso es básico. No sólo hay que enseñar a escribir, también hay que enseñar a leer. Uno tiene que corregir el error, y yo no estaba acostumbrada a eso.” (D8 - ISP “A” y “B” y UNL)

Es evidente que la carencia de competencias mínimas de lectoescritura y la estrechez de vocabulario son un gran escollo para tareas básicas e indispensables involucradas en la elaboración de planificaciones y en las prácticas pedagógicas cotidianas que necesitan realizar estudiantes: seleccionar fuentes indagando índices y apéndices bibliográficos; construir motores de búsqueda elementales para acceder a documentos electrónicos determinando criteriosamente su significatividad y pertinencia; elaborar consignas de trabajo precisas, que no se presten a confusiones en los niños; y en ello, la calidad del discurso oral manifestada en la dicción y en el discurso escrito plasmado en la pizarra, en los cuadernos y carpetas que día a día deben corregir y en informes que necesitan completar, por citar algunos ejemplos.

“Hacen agua en el contenido, mucho. Entonces, les cuesta planificar al ser algo que no manejan. O copian de los libros de primaria, no pueden hacer más allá de eso como darse cuenta de algún error en el material. Eso me causa conflicto porque me crea una gran responsabilidad. [...] No todos los grupos son iguales pero es lo que se ve últimamente. Yo doy Matemática, pero la ortografía o la redacción cuando tienen que redactar una consigna, les digo que se la den para leer a otro. Eso es muy difícil para ellos y no es algo que vayan a encontrar al abrir el libro y puedan copiar. Tienen que saber redactarla, es parte de su futuro trabajo. Después a esos niños les queda un ‘¿qué quiso decirme el maestro que yo tengo que hacer?’ y el contrato didáctico queda en eso de pensar qué es lo que el maestro me está pidiendo. Corrijo bastante hasta que puedo.” (D5 - ISP “B” y UNL)

En líneas generales, los profesores reconocen que trabajar en revertir estas falencias no es compromiso exclusivo de los estudiantes. Antes bien entienden cuál es su responsabilidad en este proceso complejísimo e intentan pensar y llevar adelante prácticas disruptivas, superadoras de la denuncia y de la queja por aquello *que no está y que no es como debería*, para, en su lugar, objetivarse. Ponerse delante de sí mismos y desandar los propios proyectos y prácticas, reconocer incoherencias que obturan y fluidificar alternativas superadoras desde posturas realistas.

“Yo recibo a los alumnos en 3° año y creo que hay un montón de falencias en cuanto al registro propio, a los protocolos de escritura académica. Creo que no todos los docentes tenemos -y es algo que se arrastra de niveles anteriores- conciencia de que la enseñanza de la lectura y la escritura no son patrimonio exclusivo del área de Lengua. Entonces, como en las otras disciplinas no se

van haciendo correcciones muy exhaustivas, no se revisan borradores, el alumno nunca llega a identificar dónde está su error y así hay dificultades... Intento generar reescrituras, intento que puedan ver dónde está el error, eso lleva muchísimas horas de corrección. Hay que reelaborar o reajustar esa escritura. Hay alumnos que no encuentran la devolución de su trabajo. Si hay una propuesta escrituraria fuerte, la corrección del docente, no puede ser una tilde. Debe haber una verdadera interacción con esa escritura para que puedan reformularla. [...] No sé si son del todo conscientes de la importancia que reviste el que se expresen claramente, con precisión.” (D3 - ISP “A” y “B”)

El vacío de conocimiento y de dominio profundo de los distintos saberes disciplinares, que los docentes entrevistados estiman consecuencia del abandono progresivo de una cultura de estudio esforzado y comprometido que se patentiza y afianza paulatina pero firmemente en niveles anteriores del sistema educativo, coadyuva a que el recorte del contenido a enseñar constituya, en sí mismo, una de la falencias principales de los estudiantes al tener que confeccionar un plan de clase.

En dichos planes, la inexistencia de un hilo conductor que brinde claridad, cohesión y coherencia a la redacción y de lógica en la relación entre los componentes curriculares planteados, principalmente entre los objetivos, secuenciación de las actividades y su posterior evaluación, descubre la imposibilidad de dar cuenta de las decisiones didácticas que toman, de las definiciones metodológicas que encaran. En sus diálogos con los profesores, los estudiantes no consiguen explicar el fundamento de aquello que planean, lo que incrementa su inseguridad, ansiedad, y angustia ante la clase que tienen que desarrollar en detrimento de su desempeño.

“No manejan los contenidos. En general ése es el gran problema, aun cuando vos trabajás el contenido en clase y después pasás a la propuesta. [...] Cuando te ponés a leer las actividades [...] se olvidaron de lo que enunciaron como recorte del contenido y bajaron e hicieron una secuencia sobre otro contenido. Es como que no hay... coherencia. Ése es el mayor error. Yo tengo este ‘qué’. ¿Qué es lo que quiero que aprendan de este ‘qué’?Cuál es el objetivo y cómo lo voy a conseguir es la actividad. El enlace de esos ítems es lo más complejo.” (D1- ISP “B”)

En relación a esta vacancia, y a fin de presentar y aprobar sus planificaciones, algunos estudiantes desarrollan actitudes *compensatorias*. Entre las más comunes, transcribir objetivos y contenidos directamente de los Diseños Curriculares o de alguna

otra documentación ministerial, material bibliográfico o de determinadas páginas de internet, copiar y tratar de reproducir o adaptar acríticamente planes de compañeros ya graduados o de docentes referentes de cierta trayectoria en el nivel, para el curso en el que practican sin reparar en sus características y en el contexto.

Una investigación reciente realizada por Brailovsky y Menchón (2014), da cuenta de una alarmante situación generalizada de comisión de distintos actos de “copipasteo” a través de los datos recabados mediante el análisis de textos de estudiantes. Por copipasteo entienden aquellas prácticas de escritura cuyo procedimiento central consiste en recortar y luego reproducir en forma más o menos literal fragmentos tomados de otros textos de distintas fuentes y sin incluir una adecuada referencia o cita. Así, se subordina la escritura propia a la forma que va adquiriendo el resultado de mezclar y modificar tales fragmentos dispersos. Consienten que aunque es habitual abordar este problema en el contexto del análisis de la cuestión del autor (quien escribe), tiene mucho que ver también con el interlocutor y la cultura de escritura. El copipasteo, -dicen- no es un eufemismo para el plagio, sino que se trata de otro problema que amerita otra lectura.

En el plagio, se emprende un acto deshonesto que consiste en atribuirse el mérito por un texto producido por otro, ya que implica, lisa y llanamente, copiar textos ajenos y hacerlos pasar por propios. En la formación docente se trata de otra cosa. Los estudiantes desarrollan una escritura que ellos llaman “alienada”, es decir, escriben lo que el profesor quiere leer y que no es consecuencia sólo ni principalmente, de un acto de deshonestidad, ya que está claramente promovida por la cultura académica de los institutos. Si la lógica de una asignatura se centra fuertemente en la evaluación que constata lecturas y en el contenido “dado” por el profesor, la escritura soberana, se esfuma. Incluso la toma de apuntes que podría ser un espacio de encuentro potente entre escritura personal y pensamiento, puede terminar funcionando como una brújula para orientarse en las expectativas del docente.

“Pensaba [...] dedicar un poco más de tiempo a que ellos se familiaricen con los cuadernos para el aula, los NAP, y los Diseños como para que sepan manejar un poco más las fuentes [...] Porque ¿qué es lo que pasa? Tengo dos hipótesis. Una es que van a las ‘revistitas’, y ahora, como ellos hacen la planificación por computadora, que hay un ‘mercado ilegal’ de planificaciones, porque vos te das cuenta... Incluso, cuando les hago una corrección, les digo: “Mirá a eso sí vamos a tener que repensarlo, reformularlo”, -siempre les hablo en esos términos, no les digo “está equivocado, hay que rehacerlo”- vamos a readecuar

las actividades a los contenidos, vamos a ponerlos en coherencia. Entonces ¿qué pasa? 'No, entonces en vez de presentarle una planificación sobre los seres vivos, le presento una sobre el cuerpo humano.' Ahí sí fui inflexible. 'No, si vos elegiste seres vivos, es seres vivos. Es como si tuvieras que enseñar división y decidís enseñar a multiplicar. Hay que aprender a reformular cuando es necesario.' O sea, si entran en 'el mercado de la planificación', que sea una reelaboración auténtica. Ellos eligen de qué área elaborarla. [...] Pero, si al principio me presentaron una planificación de 2° grado hablando de suma y resta, la alternativa era 5° grado y multiplicación. La idea no es 'lo tiro y empiezo de nuevo', sino 'veamos dónde está el error y reformulemos eso sí o sí', porque me dio la sensación de que estaban usando material ajeno. Cuando empezás a preguntar '¿Por qué pusiste esto?', no te pueden contestar, no tienen idea. O cuando les decís: 'Trabajá con los cuadernos para el aula' y te responden: 'Yo lo saqué de los cuadernos para el aula' y les digo: 'Bueno, mostrame en qué página está porque yo los tengo recontra leídos y nunca vi esto'. Y así cosas que son feas, pero ellos se tienen que dar cuenta de que, por más simple que parezca, tiene que haber una coherencia.' (D6 - ISP "A")

Los profesores evitan hablar de *corrección* de planificaciones, para referirse, en cambio, a reformulaciones o *reescrituras*.

"Insistimos mucho en que las planificaciones no se aprueban, sino que son borradores y ellos tienen que reescribir. Las propuestas están para que circulen con el co-formador, con nosotros (profesores de práctica), con los profes de Ateneo." (D4 - Jefa Dpto. Prácticas ISP "A" - UCSF)

Contemplar nuevamente, en perspectiva, un camino desde la sabiduría que concede la experiencia, transforma percepciones. El siguiente testimonio, realista y empático, complementa la escena sin ingenuidad.

"...en una materia que trabajábamos veinte textos en el año, ahora trabajamos cuatro. Y eso nos implicó repensar la materia para que esos textos sean lo suficientemente contundentes. A ver, los pibes siempre tuvieron dificultad para leer, escribir y para comprender. Los de antes y los de ahora. Pero quizás también es el proceso que he hecho yo, entender que no podían pasar así porque sí, si aprendían, aprendían y si no, no. El ir acompañando la trayectoria de los alumnos implica esto. Con mi compañera pensamos todos los años el programa y nos lleva días y días pensarlo, actividades... Después cada una de acuerdo al grupo va haciendo, viendo. El otro día me dice "estoy corrigiendo los parciales

¡me quiero matar! ¡Tengo una decepción...!” Y eso también. No sentir que me lo están haciendo a mí. Tengo que seguir trabajando. Acá que es una institución pública, oficial, el programa ‘PROG.R.ES.AR’⁵³ ha tenido su impacto. Entonces eso, no es ni una fortaleza ni una debilidad, es una situación que tenés que abordar. Te cambia el escenario de los estudiantes que ingresan al profesorado. Eso es así.” (D4 – Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” y UCSF)

“Fui Director desde el ’98, [...] pero estuve muchos más años en el Instituto, desde el ’79. Cuando empecé era bastante joven, recién iniciado, tenía una visión un poco... no sé si era suficientemente comprensivo, al mirar así, a la distancia. Pero a lo largo de la carrera, lo que sí aprecié fueron algunos cambios de planes que significaron cambios también, me parece a mí, en la formación de los chicos. En general, los chicos llegan con bastantes dificultades para adaptarse a un nuevo nivel. Pasa que el profesor tiene muchas expectativas. Yo he discutido esto con los profesores y les decía: ‘Bueno, no saben tal cosa. ¿Pero cuándo la aprendiste vos? Porque eso es un concepto bastante nuevo... ¿Cuánto te llevó, a vos, llegar a eso? Vos antes tampoco lo sabías...’ Ellos no están en una, sino en muchas disciplinas nuevas. No es fácil. Entonces yo creo que a veces el profesor tiene una mirada sobre el alumno un poco desubicada. De todas maneras, sí creo que tienen debilidades.” (D 9 - ISP “A” y “B” - Ex - Director ISP “B”)

Lo inédito como instituyente: responsabilidades compartidas

Reconocer y aceptar el protagonismo de todos los implicados en el proceso de formación, especialmente, profesores de práctica, generalistas y especialistas, co-formadores y directivos de escuelas asociadas, en lugar de deslindar responsabilidades, echar culpas, desacreditar intervenciones y descalificar prácticas, situaciones que tristemente atestiguan muchos estudiantes, significa construir y cimentar sólidamente la autoridad pedagógica de todo el cuerpo docente frente a los estudiantes en tanto sujetos en formación, vulnerables pero conscientes y críticos al momento de leer y asumir la complejidad de la realidad educativa.

“En 1° año les digo que en un montón de cosas parezco vieja loca –además de que soy vieja (risas)- les digo: ‘yo sé que para ustedes faltan mil años para 4° año y

⁵³ El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) fue puesto en marcha el 22 de enero de 2014 por la ex Presidente Cristina Fernández de Kirchner e implementado por la Ansés (Administración Nacional de la Seguridad Social). La iniciativa genera oportunidades de inclusión social y laboral para jóvenes que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral. La misma continúa en vigencia durante el gobierno del actual Presidente Mauricio Macri.

estamos conscientes de que tenemos que prepararlos para que sean estudiantes hoy, pero mucho de lo que les digo, muchas de las cosas en las que yo hago hincapié en 1° año, es porque sé que en 4° se las vamos pedir y que las tienen que saber'. Y eso está bueno porque entonces yo también puedo ver el proceso que ellos han hecho y realmente es impresionante.” (D4 – Jefa Dpto. Prácticas ISP “A” - UCSF)

En este trayecto, la mirada y la voz de los profesores se vuelve imprescindible para que los estudiantes puedan continuar construyendo vínculos de confianza con ellos como referentes, pero sobre todo, consigo mismos. Se trata siempre de un camino de aprendizaje y descubrimiento para todos los implicados. Se trata siempre de tender puentes, de *crear lazos* entre lo que es y lo que está por ser. Entre lo que se es y lo que se está por ser. Se trata siempre de *volver sobre sí mismo*.

“Creo que el Instituto es justamente el lugar desde donde se pueden sentar las bases de algo nuevo. [...] Creo que muchas veces los estudiantes terminan reproduciendo en la práctica cuestiones no deseadas en torno a la planificación porque no lo saben hacer de otro modo. Hemos divagado tanto, es decir, nos hemos centrado tanto en esta dimensión explicativa de la Didáctica y no en la dimensión propositiva, y en nuestras prácticas hemos convertido a la planificación en un curriculum nulo. ‘No está’. A mí me parece que cuando los chicos tienen otras herramientas, otras cuestiones para pensar, cuando ven otras cosas [...] como: ‘¡sentémonos a escribir!’, que no es ser instrumentalista, porque implica otros procesos de reflexión, de trabajo, la selección de un buen ejemplo, de una linda actividad, tener en claro un criterio o la evaluación en un proyecto, no son detalles menores. Hasta incluso, formular bien un objetivo, porque en definitiva, la planificación tiene que ser comunicable. Tiene mi autoría, pero es un documento público. Me parece que a todo esto no lo trabajamos lo suficientemente bien en el Instituto de Formación y entonces lo primero que pueden hacer los chicos es: o buscar la carpeta vieja de la maestra, que con buena voluntad de hecho se las muestra, o bien, copiar cosas de otros textos como ‘La maestra de nivel primario’ y diverso material que viene de la industria editorial, apearse al manual [...] Entonces, ¡claro! que después cuando ellos tienen que fundamentar una planificación no lo pueden hacer. Creo que al menos, pensándolo en relación con mi propia práctica, a medida que yo trabajo un poco mejor el tema de planificación, me doy cuenta de que hay otro nivel de comprensión en los chicos y que esto, necesariamente, se tiene que ver en la práctica. [...] hay otro problema que es la contradicción dentro de los propios docentes. Nosotros tenemos docentes en el Instituto, dentro de los

equipos de práctica, que todavía les exigen a los chicos fragmentar los contenidos. (D14- ISP "B")

Los profesores también reconocen como otra dificultad las contradicciones que enfrentan los estudiantes cuando realizan sus prácticas de ensayo y residencia. Desde la formación inicial se procura fomentar creatividad y novedad en sus propuestas didácticas a fin de alejarlos, muchas veces, de la réplica irreflexiva de sus propias e incuestionadas biografías escolares. Sin embargo, cuando los estudiantes llegan a las escuelas asociadas, con demasiada frecuencia, la realidad que se les impone es otra: no alejarse de la frontera de lo instituido. Así ven frustradas sus aspiraciones teniendo que reformular sus planificaciones casi por completo con el fin de “aprobar”, de “dejar conforme” al co-formador y/o a los directivos de dicha institución, dando entidad a las respuestas adaptativas por parte de los estudiantes que destacan numerosas investigaciones como la de Loyola y Poliak (2002).

Las autoras dan cuenta de que muchos estudiantes suelen quedar atrapados en el mensaje solapado de ciertos docentes de práctica que propician un acomodaticio “entrar sin hacer ruido” (Loyola y Poliak, 2002, p.128) en las instituciones asociadas. Dicho sin rodeos: habilitar con sutileza a los estudiantes a diseñar y desarrollar su práctica en forma similar al docente co-formador, es una excelente vía para que las prácticas no sean una instancia de conflicto, ya que, de todos modos, como suele decirseles individualmente, “después vos innovarás ya en tu trabajo, el día de mañana” (Loyola y Poliak, 2002, p.128).

“una vez que ellos hicieron sus guiones manifestaron un montón de inquietudes acerca del recorte de contenido. Pensábamos en la escritura que tienen los NAP y es como especie de conceptual-procedimental con alguna orientación para el docente. Entonces, desarmar ese bloquecito, empezar a desagregarlo para identificar bien conceptualmente qué es lo que está en juego. Si bien yo creo que este es el modo más legítimo de pensar una planificación y las futuras situaciones de clase cuando uno está en formación, luego, cuando llegan a las instituciones, lo más probable es que los directivos tengan posturas más rígidas y la parrillita con los objetivos, los contenidos, etc. se transforma en un formato bastante poco amigable cuando experimentaron otras formas de pensar desde las narrativas o los guiones. (D3 - ISP "A" y "B")

Los chicos ven que en las instituciones se planifica como se determina. No pueden innovar demasiado ni tienen mucho margen para hacerlo. La visión que yo tengo es de mucha rigidez. Creo que ellos tienen una formación teórica que siempre insta a la creatividad, a la flexibilidad, y cuando llegan a esa instancia, no lo pueden poner en juego. Las realidades institucionales les marcan todo muy rígidamente.” (D12 - ISP “A”)

“Por supuesto, que les cuesta muchísimo implementar cuestiones más innovadoras, porque se aferran a lo que están viendo en las propias prácticas y a sus propias matrices de aprendizaje. Me refiero a cómo voy a trabajar secuenciadamente un contenido teniendo en cuenta las actividades a la vez que el tiempo sin evadirme de lo que tengo que enseñar, porque se dispersan y terminan haciendo otra cosa. [...] te das cuenta de que por ahí están tan ensimismados que ni siquiera están conectados con lo que está pasando en el grado.” (D10 - ISP “A”)

“Lo que se nota mucho es la réplica de la propia biografía escolar. Si algo escucho en 2º año, son las experiencias de sus hijitos, o bien, lo que ellos mismos recibieron en la escuela para replicarlo después. Eso es lo que uno tiene que tratar de desterrar. [...] Escucho mucho a mis compañeras de Ciencias Sociales decir lo mismo al armar un acto, por ejemplo, los estereotipos en las efemérides. Es como si no pudieran actualizar lo que estuvieron trabajando a lo largo de los años. Les cuesta mucho cruzar lo teórico con lo didáctico. [...] Por ahí ves que los co-formadores manejan manuales horribles que ni siquiera ven, porque si les prestaran un poco de atención se darían cuenta de que están mal armados. No hay sentido común. Lamentablemente se aferran a esquemas, a moldecitos. [...] Y son prácticas siempre en un mismo sentido, rutinarias, monótonas, tradicionales [...] Hay docentes que por supuesto no son así.” (D12 - ISP “A”)

En este sentido, la planificación se convierte, esta vez para los estudiantes, en una instancia de judicialización de su práctica, más que en un lugar para el aprendizaje, la creatividad y el disfrute. Una especie de examen o filtro que deben superar a merced de los profesores de la práctica y de los docentes co-formadores, donde lo que alguno de ellos observa o señala en dicho plan, muchas veces es desaprobado o descalificado por el directivo de la escuela asociada sin mediar explicaciones. Estos episodios derivan en conflictos que suelen asumirse en forma personal por quienes los protagonizan, y de no mediar ánimos conciliatorios, suelen agravarse permaneciendo irresueltos y siempre latentes. Esto sume al estudiante en una situación de desconcierto y ansiedad angustiosa que se adiciona a la práctica de ensayo o residencia, de por sí estresante y abrumadora.

Es una instancia que busca ser superada cuanto antes y que deja una marca indeleble en el proceso de construcción de la identidad profesional de quien está ahí *como si* ya fuera un docente sin serlo.

“A mí esto sí me pasa, yo disfruto cuando planifico, pero mayoritariamente, no es esto lo que pasa. Los pibes no están pasando bien –en términos generales- los momentos de la práctica, incluso ven a la planificación como un lugar donde sienten mucho malestar, porque acá esta la tensión con lo que generalmente la escuela pide -no digo siempre y en todos los casos-. Todavía hay escuelas donde el pibe puede entrar a practicar si a la planificación la aprobaron el maestro y el Director, que no está mal, pero pasa que no ocurre el ‘nos sentamos y conversamos’. Generalmente cuesta bastante que las escuelas se asuman como co-formadoras.” (D7 y Regente Prof. Educ. Primaria - ISP “B”)

Afortunadamente no es esto lo que muestran los testimonios de los estudiantes de 3° y 4° año de Profesorado de Primaria. Con los encuentros, desencuentros y vaivenes propios de toda relación humana, los trayectos de prácticas se asumen mayoritariamente como oportunidades para un acompañamiento recíproco entre profesor de prácticas, co-formador y estudiante donde cada uno es capaz de reconocer el lugar del otro en el proceso formativo propio y ajeno, cuando encarna su rol en un vínculo de respeto y compromiso asumido desde una hipótesis de confianza⁵⁴.

En calidad de acompañantes mutuos, profesor de prácticas, co-formador y estudiante actúan sus saberes con el propósito explícito de hacerlos interactuar para que no se cierren en sí mismos y se enriquezcan recíprocamente. El acompañante es a la vez acompañado y no un competidor. Se alimenta de la cooperación, de la interacción que supone intercambio, discusión, disenso para construir acuerdos. (De Valle de Rendo, 1996)

El rol del profesor co-formador, también conocido como formador en terreno, docente guía u orientador de los estudiantes de los profesorados, ha sido escuetamente abordado hasta estos últimos años en el ámbito de la formación docente. Se trata, en este caso, de los maestros de primaria que brindan el escenario de su aula para que los estudiantes de los profesorados puedan desarrollar sus prácticas de observación

⁵⁴ Paráfrasis realizada a partir de la explicación que Laurence Cornú (1999), emplea para la expresión originalmente acuñada por Georg Simmel. “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo.” (p.19)

participante, y de ensayo y residencia. Se los llama co-formadores porque ayudan en la formación de los futuros docentes.

Un trabajo publicado por Foresi en 2009, afirma que en Argentina la actividad profesional del co-formador no tiene ningún tipo de reconocimiento material ni simbólico y que se desarrolla gracias a la predisposición de maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y en el mejor de los casos, institucionales. La autora considera sumamente necesaria la explicitación y precisión de la identidad profesional del co-formador, quien debería formar parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los Institutos de formación docente y de las universidades.

Siguiendo a Perrenoud (2001), Foresi no los piensa como auxiliares dóciles de los formadores, sino que entiende que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que en la medida de lo posible estén asociados a los objetivos del proceso de formación pero con suficiente libertad como para poder brindar sus propios enfoques acerca de éste.

Un perfil identitario para el co-formador implicaría asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación del dispositivo con el cual colabora, y otro, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es primordial que ambas aspiraciones resulten compatibles entre sí.

“...resulta muy difícil para el profesor de prácticas ponerse en la cabeza del estudiante.

[...] Muchísimas veces los estudiantes están en una dicotomía entre el profesor de prácticas y el co-formador. Nosotros hacemos esto: en general, a las planificaciones se las presentan primero al co-formador. Si él las aprueba, nosotros, como profesores de prácticas, sólo las visamos y hacemos las observaciones que sean necesarias desde la reflexión encausada desde los contenidos que estamos trabajando. Pero si el co-formador la aprueba, salvo que haya errores de tipo disciplinar o cuestiones de fondo muy importantes, tratamos de ser respetuosos. Porque si bien propiciamos que los chicos sean más innovadores, que se animen a hacer otras cosas, a trabajar de otra manera, a veces esto también genera mucho conflicto en el aula. Todo esto es un trabajo en paralelo con los docentes co-formadores. Cada una de las entrevistas, de las visitas que nosotros hacemos a las escuelas es para explicar esta serie de aspectos para tratar de acordar. Lo que no tenemos son tiempos de trabajo reconocido con los co-formadores. Que también sea reconocida la labor de ellos.” (D10 - ISP“A”)

Los formadores necesitan que el co-formador habilite a los residentes dándoles un lugar en el proceso de enseñanza a los niños, aportando desde su trayectoria pedagógica, sugerencias a la propuesta áulica que realiza el practicante, que los orienten sobre la realidad del aula, que comparta experiencias e iniciativas concretas procedentes de la práctica cotidiana para retroalimentar la teoría abordada por el residente.

Aún restaba algún tiempo para el 25 de noviembre de 2015, momento de la aprobación del Reglamento Académico de Práctica Docente Marco [RAP], a través del cual, finalmente, se otorga reconocimiento específico y oficial a la figura tan necesaria del co-formador.

VI. Estudiantes: aprendizajes y ecos

“Queramos o no, quedamos enganchados en el discurso de los alumnos que dicen no saber planificar y en el de las escuelas, que muchas veces, pasa por reconocer un buen practicante por si presenta o no una buena planificación. Quedamos medio entrampados en eso.”
(D7 – Regente Prof. Educ. Primaria ISP “B”)

Como se ha advertido al inicio, el aprendizaje de la planificación no se toma aquí como objeto de indagación. Sin embargo, importa especialmente recuperar las voces de los estudiantes de 3° y 4° año de los Profesorados de Educación Primaria de los ISP “A” y “B” en situación de prácticas de ensayo y residencia, los “enseñantes principiantes” lúcidamente descriptos por Perrenoud (2007). No es la intención tomar sus testimonios como medio fiscalización o verificación de las palabras de los docentes expuestas hasta aquí, sino como una oportunidad de complementar significativamente el estudio desde un posicionamiento diferente más no del todo opuesto: el de un sujeto en formación.

En un período arduo de evaluaciones parciales y coloquios de cierre de segundo cuatrimestre de 2014, fue posible administrar 83 (ochenta y tres) encuestas⁵⁵ gracias al espacio físico y temporal cedido generosamente por muchos docentes en sus horas de clase. Cabe aclarar que no todas fueron realizadas con auténtico compromiso, pero muchas sí y han suministrado un valioso material para el análisis, la comprensión y la reflexión.

⁵⁵ Se adjuntan las versiones originales digitalizadas en el CD anexo.

Un “enseñante principiante” es, según Perrenoud (2007), alguien que se encuentra entre dos identidades, que abandona su rol de estudiante pendiente de exámenes para comenzar a asumir, progresivamente, el de un profesional responsable. Enfocado en esta tarea, necesita mucha más energía y concentración para resolver situaciones que para el docente experimentado constituyen una rutina. Su inseguridad en cuanto a la gestión del tiempo, así como la sobrecarga cognitiva que vive diariamente, le generan gran fatiga y tensión; pero sus miedos, angustias, y estrés irán disminuyendo poco a poco en función de la experiencia. Un docente principiante es alguien que aún no consigue establecer el suficiente distanciamiento entre su papel y las múltiples situaciones que enfrenta, a la vez que tiene la percepción de no dominar de la mejor manera los movimientos más elementales de su formación. Se encuentra a veces ante la duda de seguir los modelos aprendidos hasta el momento o las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional. Mide permanentemente la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber que esta separación es normal y que nada tiene que ver con su sentimiento de incompetencia o de vulnerabilidad ante la vista de un otro percibido como un extraño, situación que va que va mucho más allá de lo evidente.

Las prácticas de la enseñanza significan básicamente, según los docentes, poner el cuerpo; estar al frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar. Ello provoca, en muchos casos, una sensación de fragilidad o vulnerabilidad que se agudiza cuando ingresan al aula presencias no habituales. Cuando un territorio significado como de privacidad (representación ilusoria en algún punto a partir del cierre de la puerta del aula) se siente invadido desde las hipótesis de visibilidad y publicidad de lo que allí acontece, más allá del acuerdo de los sujetos directamente involucrados. (Edelstein, 2011, p.191)

Al explorar los registros efectuados por docentes nóveles en sus propias biografías escolares, Alliaud (2011) concluye en negar la existencia de modelos de maestro en estado “puro”. Pero en los patrones que logró identificar, subyace una sobrevaloración de la dimensión afectiva y altruista de la profesión. Ello hace que se diluya en gran medida la especificidad de la función educativa encomendada a la tarea docente y a la institución escolar, dado que la dimensión pedagógica queda relegada frente al protagonismo que asumen el afecto, la contención, el disciplinamiento y hasta la motivación, los cuales, si

bien son condiciones que favorecen el aprendizaje, llevan a preguntarse si queda lugar para que la enseñanza efectivamente ocurra.

Vezub (2002) ratifica esta preocupación de los residentes en torno a la dimensión afectiva, lo que hace que la dimensión del contenido parezca quedar relegada a una instancia posterior, más allá, incluso, de sus residencias. El objetivo y preocupación principal de los residentes consiste en llevarse lo suficientemente bien con los alumnos para conseguir que haya respeto, se puedan evitar conflictos y lograr un buen clima en la clase. Pero debiendo comprender simultáneamente cuál es la distancia óptima que deben mantener basándose en la natural asimetría de la relación que los une. Así, la construcción de la relación de autoridad con los alumnos, característica esencial del rol docente, es una conquista que realizan con gran esfuerzo. La enseñanza del contenido se percibe como escindida de las formas que se utilizan para ello. Sin embargo, son entendidas como condición necesaria para que la enseñanza pueda ocurrir.

La autora insiste en que el logro de la motivación en los alumnos es la variable que subsume a todas las demás cuestiones vinculadas al logro de una buena enseñanza. Es la llave maestra que posibilita el aprendizaje, el buen comportamiento y, en consecuencia, les permite a ellos, futuros docentes, cumplir su función de enseñar.

Entre las cuestiones más significativas señaladas por los estudiantes de 3° y 4° año de los ISP "A" y "B" durante sus trayectos formativos, es motivo de sorpresa y regocijo evidenciar un significado más profundo que subyace al logro de la motivación como antesala de prácticas de *buena* enseñanza. El mismo tiene que ver con el sentido ético y político íntimamente ligado a la tarea pedagógica: el cuidado de las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo con pares, el compromiso con la propia formación, el valor de la diversidad en pro del niño en cuanto sujeto de aprendizaje proveniente de un contexto particular y poseedor de conocimientos previos y de una historia personal y familiar dignos de respeto y cuidado.

"Compartir con mis pares, el trabajo grupal. Educar como acto político, ya que tomamos nuestras decisiones."

(Estudiante 74 - ISP "B")

"El compañerismo y la solidaridad grupal e individual."

(Estudiante 14 - ISP "A")

"El compañerismo, el trabajo en equipo, el esfuerzo que día a día conlleva el cursado."

(Estudiante 49 - ISP "B")

"La importancia de una correcta relación humana con los demás, dándole confianza y reconocimiento a ese otro."

(Estudiante 8 - ISP "A")

“La importancia del cuidado de las relaciones humanas, considerándolas a éstas como las posibilitadoras del aprendizaje y apertura de los niños. El compromiso del docente, roles, responsabilidades, obligaciones. Búsqueda de perfeccionamiento constante; formación personal inacabada.”

(Estudiante 7 - ISP “A”)

“Entre las cuestiones más significativas, está la concepción de ese otro que es el alumno. Qué concepciones de él tenemos, van a influir en nuestras prácticas de enseñanza, pues nada de lo que se hace es ingenuo, neutral. Estamos atravesados por muchas cuestiones y a veces no somos conscientes de ello.”

(Estudiante 17 - ISP “A”)

“...los docentes que tenemos durante nuestra niñez son los que marcan al sujeto y lo pueden hacer para bien como para mal. Por ese motivo es que lo fundamental para estar enfrente de un aula creo que es el amor y el respeto que generamos en los alumnos.”

(Estudiante 50 - ISP “B”)

“El alumno necesita un nuevo modo de aprehender los saberes instituidos. Buscar el modo, los elementos para interesar al grupo clase con diversidad de necesidades y problemas teniendo en cuenta que todos tienen tiempos de aprendizaje diferentes. Armar actividades de acuerdo a esas necesidades.”

(Estudiante 34 - ISP “B”)

“Considero como cuestión significativa la responsabilidad social, cultural y política que tiene uno al enseñar un contenido, por lo cual, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener una responsabilidad moral y ética consciente de lo que nos rodea.”

(Estudiante 35 - ISP “B”)

“Aprender a trabajar en la diversidad. comprender que la enseñanza está centrada en el niño y el docente es el mediador entre éste y el conocimiento. El docente debe capacitarse toda la vida.”

(Estudiante 63 - ISP “B”)

“Que todos somos distintos y que debemos respetar los tiempos de cada uno. Que la educación es una cuestión política desde el mismo momento en que yo como docente tomo decisiones. Que la educación de ‘calidad’ es un derecho para mis alumnos y que yo soy responsable de que sea así.”

(Estudiante 64 - ISP “B”)

“Las cuestiones más significativas que he aprendido en el trayecto de formación fueron principalmente en los procesos de la práctica, en el área de didáctica, pedagogía y psicología [...] que nos subjetivamos con otros. En ese proceso está la escuela y, por ende, mi rol y presencia en el aula como docente. Entonces, no puedo pensar la educación y la relación educativa sin la ética.”

(Estudiante 70 - ISP “B”)

“Fundamentalmente que el alumno es sujeto activo, que no debemos transmitirle saberes sin dejarlo participar activa y plenamente; que sus ideas previas son fundamentales porque son los cimientos de lo que construirá y elaborará nuevas incorporaciones, que el maestro guía, acompaña y conduce los procesos de enseñanza-aprendizaje y debe asumir su rol de manera responsable.”

(Estudiante 39 - ISP “B”)

Con menor recurrencia, los estudiantes resaltan el poder involucrarse en situaciones educativas desde el 1° año de cursado del Profesorado de Educación Primaria, a través de observaciones y prácticas educativas diversas, entre las cuales aprender a planificar es uno de los desafíos principales.

“Cómo planificar una clase. Aspectos a tener en cuenta a la hora de las prácticas. Manejo de las relaciones docente-practicante / practicante-alumno.”
(Estudiante 27 - ISP “A”)

“Lo más significativo que este trayecto me está dejando es la experiencia, el poder estar en las aulas y observar realmente cómo será mi trabajo en unos años.”
(Estudiante 51 - ISP “B”)

“Lo más significativo y enriquecedor fue ‘pisar’ las escuelas desde el primer año de la carrera, es lo más puro de la realidad, nos muestra desde el comienzo la complejidad del trabajo docente.”
(Estudiante 71 - ISP “B”)

“Durante mi trayecto por el profesorado diría que las prácticas y observaciones han sido puntos significativos, como así también trabajar no sólo en el ámbito escolar dentro de una institución sino también que hay otros ámbitos totalmente distintos en donde se enseña.”

“Una de las cuestiones más importantes fue aprender a planificar, a poder ir aprendiendo día tras día diferentes cuestiones en relación al aula y los alumnos/as. Además la lectura y comprensión de diversa bibliografía, de manera de poder enriquecer mis trabajos, planificaciones, etc.”
(Estudiante 72 - ISP “B”)

“Principalmente, la planificación, también el estar frente a un grupo.”
(Estudiante 61 - ISP “A”)

“Lo más significativo en mi formación fueron las prácticas, la experiencia áulica. Es ahí donde siento que verdaderamente aprendí.”
(Estudiante 59 - ISP “B”)

“Adaptarse, búsqueda de recursos diferentes dependiendo del grupo o diversas situaciones que surjan en el mismo. No todo lo que se planifica con anterioridad puede darse de la manera deseada, ya que los contextos y la vida cotidiana cambian constantemente.”
(Estudiante 67 - ISP “B”)

El cambio de mentalidad que deben hacer desde la posición de estudiantes a la de docentes acarrea grandes dificultades. Recién al comenzar a preparar y a desarrollar sus clases son capaces de advertir que no se trata de un trabajo simple, sino de una actividad

intrincada y plena de incertidumbres. Se enfrentan a sus primeros fracasos y frustraciones, pero también a un aprendizaje fuerte. Las prácticas representan tensiones complejas y de difícil abordaje. Introducirlos en la pre-visión y proyección de esa instancia es una parte elemental de este proceso, que los ayuda a asumir con mayor madurez la realidad de la docencia: *“No todo lo que se planifica con anterioridad puede darse de la manera deseada, ya que los contextos y la vida cotidiana cambian constantemente.”* (Estudiante 67 - ISP “B”)

Los relatos, para nada ingenuos, traslucen la multiplicidad de aspectos que condicionan la función docente *“Me di cuenta de que ser docente es mucho más complejo de lo que parece. El docente cumple varias funciones a la vez.”* (Estudiante 64 - ISP “B”) *“...el desamparo legal, las funciones secundarias que debemos cumplir, el cambio en las relaciones docente-alumno”* (Estudiante 31 - ISP “A”) que hacen que esta actividad esté permanentemente sometida a tensiones y contradicciones que provocan un corrimiento de su eje central que es el trabajo en torno al conocimiento. En relación a ello y a partir de sus primeras experiencias prácticas, comienzan a evidenciar ciertas tensiones relacionadas con los aspectos burocráticos, entre los cuales aparece la presentación de planificaciones: *“Muchas veces he planificado y modificado la planificación a gusto del docente sólo para tener el aprobado. [...] También sé que una vez que me reciba ya nadie va a cuestionar mi forma de planificar.”* (Estudiante 44 - ISP “B”). En este caso, el margen para planificar libremente aparece asociado en su imaginario a una instancia posterior, cuando ya “sea” docente, consintiendo la creencia de que al recibirse podrá finalmente desarrollar sus proyectos de aula con la autonomía e innovación que en situación de prácticas de ensayo y residencia, parece coartada. *“...hay obstáculos como ser la dificultad de poder implementar actividades que sean aprobadas por la escuela en la que intervengo y los docentes de práctica. [...] Cuesta mucho ser innovador y que te acepten sin cuestionamientos.”* (Estudiante 39 - ISP “B”) *“...dentro de la carrera no se valoran las ideas y fundamentos que uno elabora, sólo se tiene en cuenta lo que el docente de cátedra desea. Creo que dentro del profesorado pierde valor la planificación y se torna tediosa [...]”* (Estudiante 46 - ISP “B”)

Parte del ideal de *buen* docente obedece para muchos estudiantes a un plan de clases aprobado en la primera lectura que de él realizan el profesor de práctica y el conformador, o, mejor aún, luego de unas *pocas* o ninguna observación y/o sugerencia. Como se ha señalado, cuando los estudiantes empiezan a transitar la experiencia y consiguen tolerar estas *frustraciones* propias del ejercicio del rol, su aprendizaje se enriquece con la crítica y se profundiza con la autocrítica.

Mansione (2004) afirma que quizás sea la planificación el lugar donde más se compromete el perfil del docente en construcción, proceso en el que intervienen además, muchos otros procesos tales como identificaciones con docentes, historia infantil como

alumno, auto-imagen en la carrera docente. La experiencia e investigación en torno a coordinación de talleres de práctica, llevaron a la autora a concluir que la residencia tiende, en muchos casos, a encararse a un ritmo hipomaniaco (ritmo rápido) y alternante en relación tanto con la experiencia interior -se instala bajo la hegemonía de las ansiedades y de las defensas ante las mismas-, como con el trabajo concreto y real. Ha observado que el practicante puede llegar a culpar a un tercero tanto como a sí mismo a raíz de este estado tan particular, y entre otras cosas, pretende obtener calificaciones altas desde el comienzo, a la vez que desea prolongar la imagen de alumno del instituto en el rol de practicante. No se toleran fácilmente conflictos intrapsíquicos ni interpersonales, se engorda, se adelgaza, y todo debe ser “de diez” en sus resultados. Empero, cuando comienzan a transitar la experiencia, consiguen tolerar de a poco, los vaivenes propios del ejercicio del rol.

En relación a la planificación, Mansione (2004) pudo constatar que, en algunas residentes, aparecía un nivel de presión más atribuible a su personalidad que a lo que pudiera esperarse de ellas⁵⁶.

Una alumna repetía con cierta frecuencia ‘tengo que meter todos los temas en cuatro prácticas de cuarenta minutos.’ En una oportunidad, empeñada en cumplir con sus propios objetivos y contando con la posibilidad de que le cedieran la hora de gimnasia para terminar con un tema, no dudó en tomar dicha hora, sin reparar en que los alumnos manifestaban expresamente que deseaban su hora de gimnasia.

Un alumno del grado en cuestión, de sólo siete años de edad, cuando la practicante anunció que después recuperarían la clase de gimnasia, expresó en voz alta: “Señorita, lo que se perdió... ya está.” Con una sorprendente lucidez, el niño le ponía de manifiesto a la practicante su noción de la ausencia, su manera de enfrentar la frustración y de tolerar a una practicante que no toleraba frustrarse. Frustrarse en un doble sentido, no meter todos los temas y no aceptar la realidad, es decir: lo que se perdió, se perdió. (Mansione, 2004, p.52)

Enfrentar y sobrellevar la peculiaridad y complejidad de las prácticas de ensayo y residencia, experiencias únicas e irrepetibles en la más plena acepción de ambos términos; permitirse disfrutarlas abiertamente disponiéndose a crecer y madurar en el proceso, depende, en gran medida del rol que se dispongan a desempeñar el profesor de prácticas y el profesor co-formador. Cada uno influye de un modo decisivo en la construcción de la identidad profesional del futuro docente durante su trayectoria de formación.

⁵⁶ Los casos analizados por la autora, son protagonizados por mujeres.

Para Devalle de Rendo (1996), el docente de prácticas (formador), el maestro de grado (co-formador), y el estudiante-residente son los verdaderos sujetos protagonistas de la situación de práctica. Son ellos quienes poseen los recursos necesarios para poder registrarla como objeto de estudio y a quienes considera “acompañantes” mutuos. Un acompañante es aquel que va por el mismo camino, un compañero, aquel que comparte y que acompasa, que acomoda. Ser acompañante en la situación de residencia significa tener en cuenta los roles instituidos:

- el maestro es el que sabe de la práctica; él *ya* es maestro, conoce el oficio, es el práctico;
- el residente viene a mostrar y a demostrar qué es lo que aprendió, lo que sabe y lo que aún no alcanzó a saber;
- el profesor está jerarquizado como el que sabe la teoría, es el teórico.

Pero lo que se les propone al maestro co-formador, al residente y al profesor de práctica en calidad de acompañantes mutuos, es actuar sus saberes con el propósito explícito de hacerlos interactuar, compartirlos, para que un saber se enriquezca con el otro y no se encierre en un compartimiento estanco. Se los invita a actualizar la dialéctica teoría-práctica. La acción e interacción de saberes significa intercambio, discusión, disenso y consenso. Dista de una actitud competitiva. Por el contrario, se alimenta de la cooperación superadora de la colaboración.

Al vincularse el practicante con el docente de grado y con el docente de práctica, tiende a reactualizarse también la propia historia infantil del/la practicante respecto de las relaciones de autoridad que haya establecido. Cómo acontezca dicho vínculo, dependerá, ciertamente, de los dichos de los docentes y del clima emocional que generen para con él, para que realmente pueda vivir una experiencia de crecimiento y de aprendizaje.

En este aspecto, y lejos de generalizaciones fútiles e ingenuas, las relaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas pueden actuar como condicionantes o determinantes del desenvolvimiento armónico de las prácticas de ensayo y residencia. Un ejemplo claro es el caso de aquellos docentes que no tienen el ánimo, la vocación o el deseo de formar nuevos recursos humanos y volverse formadores de otros docentes. Frecuentemente, algunos maestros de instituciones asociadas deben asumir el rol de co-formadores sin ser consultados por sus directivos sobre la posibilidad que tienen para encarar dicha tarea, que les es impuesta sin mayores explicaciones al igual que el compromiso que no eligen contraer. De este modo, los residentes quedan muchas veces expuestos a las consecuencias de ese accionar *simbólicamente* violento por parte de

quienes, siendo los encargados de gestionar educativamente, no contribuyen a la construcción democrática de la autoridad pedagógica. Cuando este es el caso, nunca es tan atinada la popular comparación de María Saleme (1997): “Practicante: sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que debe aprender en plena guerra a montar bien.”

Las experiencias de práctica educativa son siempre memorables para sus protagonistas, y, en ocasiones, no justamente por positivas y reconfortantes. Algunos estudiantes del ISP “B”, expresan haber sufrido “abandono” o alguna clase de destrato por parte de sus profesores, evidenciado en explicaciones insuficientes o nulas, en comunicaciones ausentes, falta de apertura y desprolijidades interinstitucionales.

“Realicé prácticas en 2° año, fue una experiencia horrible. No por la seño del grado ni los alumnos, sino por la docente del Taller II, sentimos maltrato de su parte por no saber cómo planificar.”

(Estudiante 37 - ISP “B”)

“Lo que no fue muy bueno fue el trato de las docentes [...] las cuales no son muy receptivas a las propuestas que llevamos a las escuelas.”

(Estudiante 50 - ISP “B”)

“Estoy realizando la residencia y en cuanto a ésta puedo decir que al igual que en todas las instancias de la práctica, es en donde más nos nutrimos de la Didáctica. Es una gran falencia que se encuentra en el Profesorado. Nadie nos enseña cómo dar los contenidos a los alumnos.”

(Estudiante 66 - ISP “B”)

“Es una experiencia enriquecedora, que nos impulsa a informarnos y formarnos cada día. Cuesta ya que muchas veces uno como alumno se encuentra sin el apoyo de los docentes.”

(Estudiante 71 - ISP “B”)

“Estaría bueno que los docente de Ateneos acompañen más a los alumnos que les cuesta planificar, sugerencias varias, porque este alumno practicante está aprendiendo y necesita de ellos para poder seguir.”

(Estudiante 73 - ISP “B”)

“He realizado mi residencia en el año 2013 y debo decir que hubo en ese período un abandono por parte de los docentes de Taller IV cuando en realidad deberían acompañar en esa experiencia que culmina la carrera.”

(Estudiante 44 - ISP “B”)

Son vivencias que calan demasiado hondo en la subjetividad de los estudiantes, llegando a causar desmotivación y desmoralización al evidenciar, en la realidad del aula, el abismo insondable entre discursos y prácticas.

“...el desinterés de los niños fue contagiado por el facilismo de seguir un manual como ‘el libro del gran saber’. No hay recursos dentro del aula, ni se experimenta el hacer con sentido constructor, no hay expresión de ideas, de inquietudes, las docentes nos los presentan (a los alumnos) como ‘hechos’. La reforma educativa y los proyectos planteados, sólo quedan como proyectos y discursos alentadores y no se respeta la educación de ‘calidad’ para todos. Los excluidos siguen siéndolo.”

(Estudiante 34 - ISP “B”)

Afortunadamente, la mayoría de las experiencias de práctica, no exentas de altibajos, han sido oportunidades de crecimiento, motivo de orgullo y satisfacción personal. Los trayectos de prácticas son valorados como las instancias que permiten experimentar a través del contacto directo con la realidad y sus vicisitudes, la vocación y la pasión por la tarea educativa. El acompañamiento de los profesores aparece como un factor decisivo para la concreción de experiencias exitosas.

“Fue una experiencia muy positiva, con altos y bajos; en general se me complicó con respecto a la conducta de algunos alumnos, pero se pudo superar y llevar a cabo esta etapa de forma muy flexible y positiva.”

(Estudiante 56 - ISP “A”)

“en mi residencia me di cuenta que no es lo mismo hacer las prácticas y estar de observante que pararse frente al grado y dar clase.”

(Estudiante 57 - ISP “A”)

“Ya realicé mi residencia. De ella puedo decir que he aprendido mucho, con las profesoras co-formadoras y con mis alumnos. Me conforta saber que elegí una carrera, una profesión que amo y a la cual le dedicaré mucho tiempo, esfuerzo y pasión.”

(Estudiante 65 - ISP “B”)

“Hace dos semanas terminé la residencia en 6° grado. El grado tenía dificultades de comportamiento. Había días en que se hacía difícil dar clases. Pero con el tiempo e implementando planificaciones con juegos y novedades, se logró el objetivo de enseñanza en las distintas áreas.”

(Estudiante 34 - ISP “B”)

“Todos los años [las prácticas] fueron fundamentales. Sin ellas no existe forma de saber si lo que hacemos es o no nuestra vocación. Sumado a ellos nos ayuda a crecer y a no salir del Instituto sin ningún conocimiento laboral. Son CLAVES, especialmente la RESIDENCIA.”

(Estudiante 77 - ISP “B”)

“He realizado [prácticas] en diversas instituciones [...] he tenido experiencias satisfactorias en donde los alumnos han participado activamente de las propuestas que he presentado. Además los docentes de las instituciones en las que fui han contribuido con el espacio en el cual me desempeñé.

(Estudiante 35 - ISP “A”)

“Fue una linda experiencia. Tuve acompañamiento de los profesores de Ateneo y las docentes que me tocaron me dejaron trabajar libremente con el grupo.”

(Estudiante 62 - ISP “B”)

“terminé mi residencia, fue una experiencia única, en la cual uno pasa muchísimas cosas y emociones. Una etapa que jamás olvidaré.”

(Estudiante 54 - ISP “B”)

“Realicé las prácticas de 2° año. Con respecto a la profesora, por ser la primera vez que tuvimos que planificar, tuvimos el acompañamiento día a día para que nuestra práctica salga lo mejor posible.”

(Estudiante 47 - ISP “B”)

“Las prácticas son la parte más bella del estudio, el contacto con los niños reafirma mi elección de la carrera.”

(Estudiante 10 - ISP “A”)

Dimensión comunicativa, intelectual, reflexiva y ética de la planificación

“Es muy importante porque allí puedo plasmar todo lo que vamos a desarrollar en nuestras clases, las ideas que tenemos para darlas y cómo nos vamos a organizar para ello. A veces surgen cambios en ella por diferentes motivos. Es una guía para tener de ayuda en el desarrollo de los temas.”

(Estudiante 51 - ISP “B”)

“Se nos inculca en el Profesorado darle una gran importancia a las planificaciones [...] Creo que las planificaciones son sumamente importantes, ya que es en donde queda asentado cómo llevamos adelante la clase, qué herramientas utilizamos, cómo abordamos los contenidos, qué manejo del mismo poseemos.”

(Estudiante 66 - ISP “B”)

“Considero que la planificación es importante por lo burocrático, en el sentido de llevar por escrito lo que se va pensando y organizando para encarar los contenidos y además es importante para el docente, para que pueda ‘imaginar’ el aula, más allá de que en la práctica, lo planificado debe ser flexible. De igual forma, no estoy de acuerdo con la rigurosidad sin sentido de las planificaciones, creo que para que sean útiles en todos los sentidos deben ser coherentes y hechas a conciencia.”

(Estudiante 40 - ISP “B”)

Los estudiantes reconocen el valor comunicativo de la planificación *escrita*, dimensión que aparece ligada a una función que definen como *burocrática* en un sentido ciertamente positivo en tanto dota de carácter formal a la presentación de la propuesta pedagógica *“...llevar por escrito lo que se va pensando y organizando para encarar los contenidos”* (Estudiante 40 - ISP “B”) *“es en donde queda asentado cómo llevamos adelante la clase...”* (Estudiante 66 - ISP “B”) *“allí puedo plasmar todo lo que vamos a desarrollar en nuestras clases...”* (Estudiante 40 - ISP “B”). Lo burocrático “negativo” se deja ver cuando aparece como sinónimo de poder y de control a través de exigencias percibidas por los estudiantes como carentes de fundamento *“no estoy de acuerdo con la rigurosidad sin sentido de las planificaciones”* (Estudiante 40 - ISP “B”) *“es una guía que es importante pero no determina, completamente mi accionar en el aula. No me desagrada planificar, pero sí la considero un elemento de control y evaluativo.”* (Estudiante 46 - ISP “B”) Circunstancias que los vuelven observadores perspicaces: *“Me parece muy necesaria, pero no fundamental, en el sentido de que muchas docentes que conocí tenían hermosas carpetas con planificaciones pero no sabían los contenidos que tenían que enseñar.”* (Estudiante 1- ISP “A”)

La dimensión comunicativa se vincula estrechamente con la dimensión intelectual, reflexiva y ética que la planificación otorga de la actividad docente, y se convierte en una instancia de evaluación del propio desempeño del estudiante, futuro formador.

“No se puede dar clase sin saber lo que se va a hacer, no es bueno para los alumnos, es una falta de respeto hacia ellos y resta importancia a la labor docente. [...] Sin planificación no puedo investigar lo que debo hacer. Tengo que saber todo lo que tengo que dar y más, para poder hilarlo con otras materias, a veces un tema te lleva a otro, pero sin planificación es como ir a una casa ajena con las manos vacías y comerles todo.”

(Estudiante 34 - ISP “B”)

“Es el sustento sobre el cual el docente fundamenta su enseñanza.”

(Estudiante 35 - ISP “B”)

“Creo que la planificación es súper importante porque es una creación intelectual de cada docente. Es en donde se visibilizan las ‘elecciones’ de ese docente.”

(Estudiante 64 - ISP “B”)

“Es clave, porque sin ella se improvisa y se hace a la docencia un espacio de carencias, de falta de preparación y de no ser un docente con perfil intelectual.”

“Es importante ya que no puedo presentarme adelante de los estudiantes sin tener conocimientos, sin haber estudiado y estar preparada. [...] puedo evaluarme, corregirme, mejorar o tal vez no.”

(Estudiante 69 - ISP “B”)

“La planificación es fundamental como método o forma de organizar la clase, [...] revisión personal, [...] cumplió la importancia de evaluar para dar lugar a la reflexión, análisis, y modificación de aquello que tal vez se podía mejorar. También al planteamiento de nuevas ideas.”

(Estudiante 7 - ISP “A”)

“Considero que la planificación es fundamental en mi proceso de aprendizaje de la carrera docente, pues brinda herramientas y guías estructurantes, además da cuenta de mi posicionamiento teórico, epistemológico, y práctico. [...] Considero también que la búsqueda de información y capacitación constante son fundamentales en el ejercicio docente”

(Estudiante 41 - ISP “B”)

“De las planificaciones se aprende. Nos permiten adquirir experiencia. Ya sea que las clases nos hayan salido bien tal cual esperábamos o no. A través de la puesta en práctica de lo planificado uno puede realizar una autoevaluación.”

(Estudiante 42 - ISP “B”)

“Después de realizar la propuesta de enseñanza, la planificación sirve como reflexión y para ver lo que se pudo dar o no en ese tiempo y retomarlo si es necesario la próxima clase.”

(Estudiante 61 - ISP “B”)

“se necesita conocimiento preciso por parte del docente ‘no se puede enseñar lo que no se sabe.’”

(Estudiante 49 - ISP “B”)

“La planificación tuvo el valor de soporte y justificación de mi postura.”

(Estudiante 81 - ISP “B”)

“...es una manera de poder darme cuenta de los errores y de cada una de las modificaciones que realizaría.”

(Estudiante 79 - ISP “B”)

Claramente se percibe el rol que juega la planificación en la configuración identitaria del futuro docente en la simplicidad de estas afirmaciones: *“me parece que planificar es algo muy personal”* (Estudiante 75 - ISP “B”). *“[la planificación] es aquella que refleja quién sos.”* (Estudiante 68 - ISP “B”).

Dimensión estructurante y ordenadora de la planificación

Los estudiantes conceden a la planificación una función primordial en tanto estructurante y ordenadora de la actividad pedagógica, que actúa en ellos a modo de mecanismo compensatorio y anticipatorio, - “para que pueda ‘imaginar’ el aula” (Estudiante 40 - ISP “B”) de reaseguramiento “Me aferré mucho en la misma para poder lograr enseñar y cumplir con la jornada escolar” (Estudiante 52 - ISP “B”) ante la práctica y sus imprevistos, posibilitando organización, guía, y control de la misma, “para llevar un control diario de lo que vamos a enseñar y no salirse del eje.” (Estudiante 4 - ISP “A”); “La planificación, por más que no se puedan llevar a cabo todas las actividades, es una forma de organización. Hace que uno se sienta más seguro.” (Estudiante 6 - ISP “A”), pero sin dejar de reconocer la necesaria flexibilidad y apertura. “Más allá de lo que allí se especifique (objetivos, fundamentación, contenidos, actividades, evaluación, recursos) la variación en los modelos de planificación, y su importancia en el ajuste de acuerdo al contexto.” (Estudiante 7 - ISP “A”) “Que la práctica vaya guiada por un objetivo es correcto, pero debemos dejar abierta la mente y el deseo en el enseñar. No siempre uno puede dar la clase como la planeó o planificó, muchas veces surgen diferentes situaciones inevitables donde se debe cambiar lo pensado” (Estudiantes 14 - ISP “A”). “Es un borrador que siempre está sujeto a modificaciones, abierto a experiencias, curiosidades y a la novedad.” (Estudiante 80 - ISP “B”) “Sé perfectamente que la ‘emergencia’ del aula muchas veces nos modifica la planificación, pero la tomo como una herramienta guía.” (Estudiante 38 - ISP “B”)

“Sí, es necesario tener una planificación que organice y anticipe posibles preguntas para la escena educativa, para tener claro todo el tiempo qué quiero hacer, para qué estoy en ese lugar, con qué objetivos.”

(Estudiante 1 - ISP “A”)

“Por medio de ella organizamos nuestro trabajo en el aula, en la institución y además porque es la forma en que nuestro trabajo va a tener un hilo conductor.”

(Estudiante 13 - ISP “A”)

“La considero muy importante ya que nos sirve de guía, siempre debe ser flexible y adaptarse a las necesidades que surgen en el día a día pero es esencial, el docente no debe improvisar sus clases.”

(Estudiante 63 - ISP “B”)

“Es lo primordial. Te ayuda a organizar los temas, lo tiempos, etc. aunque muchas veces hay otras cosas que priorizar. [...] Tiene un alto valor, ya que cuando llega la hora de planificar, uno se siente con total seguridad sobre lo que hace.”

(Estudiante 62 - ISP “B”)

“Realicé mi última residencia. La planificación fue importante en esta práctica, me sentía respaldada al tenerlas y que a la vez estén aprobadas por los profesores. [...] Si bien sabía que eran sólo una grúa, [...] fui modificando los tiempos, las fechas previstas. [...] Siempre deben poder realizarse cambios.”

(Estudiante 59 - ISP “B”)

El valor que los estudiantes otorgan a la planificación se traduce, asimismo, en la gran preocupación que supone para ellos no dominar cabalmente su ejecución en tanto competencia específica. Muchos manifiestan no haber realizado planificaciones hasta llegar a las instancias de la práctica propiamente dicha, hacia los últimos años de la carrera; haber sido instruidos sólo en los rudimentos; o haber recibido la consigna de planificar sin mayores precisiones. Ante ello, buscan diferentes modos de subsanar falencias y superarse. *“Mis compañeras de ‘prácticas’ que se encuentran un poco más avanzadas y recursan la materia me aclararon muchas cuestiones.”* (Estudiante 40 - ISP “B”), *“Lo que he aprendido lo encontré en la experiencia con mi madre como docente.”* (Estudiante 46 - ISP “B”)

“El tema de la planificación para nosotros es un tema pendiente, ya que no dimos mucho y cuando las realizamos nos corrigen muchas veces [...] Para mi es de suma importancia, ya que es una forma de organizar la clase. Por eso estoy tan preocupada, ya que no me siento segura de realizar una planificación de forma adecuada.”

(Estudiante 22 - ISP “A”)

“Este tema todavía no lo tengo bien incorporado, ya que todavía estamos viendo cómo debemos hacerlo. [...] Espero que ahora cuando comience las prácticas pueda aprender y conocer más de planificación.”

(Estudiante 23 - ISP “A”)

“En cuanto a las planificaciones estaría bueno que desde el 1° año de la carrera nos enseñaran a planificar sea de la manera que sea, entonces los alumnos, a la hora de llegar a prácticas de 3° año no se nos dificulte.”

(Estudiante 73 - ISP “B”)

“Considero que es importante que en todos los años de la carrera se enseñe, se retome y se practique cómo enseñar a hacer una planificación.”

(Estudiante 76 - ISP “B”)

“Me ha costado bastante realizar planificaciones para grupos (tanto reales como no), pues creo que no he tenido suficientes explicaciones, y en el afán de no carecer de estrategias y recursos, a veces no logro desarrollar completamente una actividad.”

(Estudiante 41- ISP “B”)

“...hasta 4° año no aprendí a planificar, he planificado en Taller III pero de manera muy tradicional y por este motivo me ha costado mucho en la residencia. De todas formas creo que es algo que se aprende y modifica con el tiempo, la experiencia. [...] era algo que nos demandaban sin ayudarnos o encaminarnos a mejorar.”

(Estudiante 71 - ISP “B”)

“Al tener que comenzar prácticas intensivas, notaron que ninguno sabía planificar, que en los años anteriores se han ‘planificado’ sólo actividades en forma narrativa. De esta manera nos mostraron una ‘parrilla’ y decían que debíamos copiar su estructura. Sólo por nuestro interés, uno buscó distintos recursos para ampliar conocimientos al respecto [...] Necesitamos más recursos, más tiempo para comprenderla correctamente y no limitarse a la copia, de lo contrario no se podrá aprovechar al máximo esta herramienta.”

(Estudiante 67- ISP “B”)

“Me han enseñado a planificar de una manera muy ‘light’. La mayoría de las docentes que nos pidieron han dicho ‘hagan una planificación’ ero no nos dan mucha explicación. Yo tuve que buscar de internet la primera vez que planifiqué. En otras palabras, no me han enseñado a planificar.”

(Estudiante 49 - ISP “B”)

“...es importante que en los profesorados se enseñe a profundizar este campo de enseñanza”

(Estudiante 7 - ISP “B”)

“La planificación es fundamental e indispensable. Considero que es de enorme importancia su abordaje desde los primeros años de la carrera, cuestión que no me pasó. Los estudiantes llegan a los años posteriores sin saber manejar mucho lo que es la planificación.”

(Estudiante 65 - ISP “B”)

“Mis compañeras de ‘prácticas’ que se encuentran un poco más avanzadas y recursan la materia me aclararon muchas cuestiones. Pocos profesores le dedican tiempo a enseñarnos a planificar. Supongo que es porque priorizan los contenidos de su cátedra y cuando nos piden planificaciones ‘confían’ en que alguien más nos enseñó. La manera más común es por secuencias.”

(Estudiante 40 - ISP “B”)

Aproximarse a la planificación

Es significativo detenerse un momento en los conceptos más recurrentes que los estudiantes asocian a la planificación de la enseñanza. A modo de lluvia de ideas, se mencionan los siguientes: *coordinar, ordenar, guiar, anticipar, prever, organizar, estructurar, analizar, seleccionar, categorizar, investigar, comparar, estudiar. Acción pedagógica, tríada didáctica, tiempos institucionales y de trabajo, valor de la palabra, relaciones sociales, estrategias de enseñanza, agrupamientos, participación, diagnóstico de grupo, objetivos, contenidos, recursos, tiempo del docente y del alumno, actividad, juego, evaluación, bibliografía, compromiso, control, documento, curriculum, metas, criterios, valores, observar, proceso, fundamentación, contenidos, construcción metodológica, desempeño, clases, contexto, desarrollo, escuela, grupo, flexibilidad, diversidad, oportunidades, comunicación, problemáticas, diario, hoja de ruta, lecturas, vínculos, práctica docente, competencia, información, recorte de contenidos, fundamentos teóricos.*

Al preguntarles por cómo les han enseñado a planificar, los estudiante detallan las actividades desarrolladas junto a sus profesores y, especialmente, lo trabajado desde el área de Didáctica General.

“Sólo la profesora de Didáctica General (2° año) me ha hecho trabajar intensamente su programa. La enseñanza de la planificación primeramente fue mediante una actividad que constaba que los alumnos le teníamos que criticar, observar, la planificación de la clase a la profesora. Esta planificación nos fue entregada a los alumnos en una copia. [...] para que le cuestionemos, le hagamos preguntas, nos saquemos dudas, le llamemos la atención, por ejemplo, si las actividades concordaban con los objetivos, etc. Ese día se armó un lindo debate en clase.”

(Estudiante 33 - ISP “B”)

“...en Didáctica General no me han enseñado una ‘estructura’, un ‘modelo’ a seguir de planificaciones, por el contrario, nos han enseñado la importancia de la planificación. Me enseñaron a verla como una construcción metodológica que transparenta lo que soy y pienso como docente. En las demás áreas me enseñaron a organizar, es decir, a través de parrilla, prosa. A su vez me han solicitado fundamentaciones para cada área, y los demás elementos propios de cada planificación (contenidos, objetivos, recursos, actividades, bibliografía, estrategias, etc.). Quiero destacar también que fue importante para mí que me mostraran conceptos claves que definían cada área. En Sociales, por ejemplo, conceptos como conflicto, cambios, poder, etc.”

(Estudiante 49 - ISP “B”)

“En Didáctica General nos enseñaron a hacerlo, primero poniendo la fundamentación de dicha planificación, luego los objetivos, los contenidos, siguiendo con las actividades (especificando primera clase, segunda clase, clase de cierre) y evaluación. En las otras cátedras que se nos pidió realizar planificaciones a veces difería de la manera tradicional que se nos enseñó. Aclarar el grado al que va dirigida.”

(Estudiante 48 - ISP “B”)

“A partir de un tema, lo fuimos desglosando y viendo entre todos cómo la llevaríamos a una planificación con todos sus elementos. [...] nos presentan a principio de año el programa con los diferentes temas a trabajar y la bibliografía.”

(Estudiante 43 - ISP “B”)

“No nos han enseñado de una manera específica, todos tienen diferentes puntos de vista en cuanto a la planificación. Nos enseñaron los modelos y cada uno toma el que cree o considera.”

(Estudiante 32 - ISP “B”)

“Designar primero la institución educativa, turno, grado, cantidad de alumnos. Definir el contenido a enseñar teniendo en cuenta los conocimientos a priori de los alumnos. Tomar un eje sobre todo. La planificación va a depender del docente o de la institución por ej. planificación anual, unidad didáctica, diaria y otras.”

(Estudiante 4 - ISP “A”)

“Aprendí a planificar observando planificaciones, realizando preguntas puntuales [...] Creo que también uno aprende a planificar a través de las sugerencias que realizan los profesores en este caso de Taller de Práctica IV y de Ateneos.”

(Estudiante 76 - ISP “B”)

“Normalmente en parrilla y en narrativa. Siguiendo algunos pasos y verificando lo que haría. Siempre fundamentando políticamente la decisión de lo que se trabaja”

(Estudiante 77 - ISP “B”)

“me enseñaron a planificar de dos maneras en prosa y la denominada ‘parrilla’, la que más utilicé en mis planificaciones fue esta última, que a la vez me resultó más cómoda.”

(Estudiante 73 - ISP “B”)

“Más que enseñarme a planificar me han mostrado modelos. Consultar el diseño curricular de EGB 1° y 2° ciclo me ha ayudado. De todas maneras hasta ahora no he tenido mucha práctica. Creo que a planificar se aprende con la experiencia y la práctica. Entre los conceptos asociados a esta práctica están: contenidos procedimentales, conceptuales, actitudinales, objetivos, a quién está destinada, duración.”

(Estudiante 14 - ISP “A”)

“Las dos únicas profesoras que me enseñaron lo hicieron mostrando diferentes planificaciones (modelos) y nos ayudaron a encontrar los elementos que necesitábamos para hacerlo.”

(Estudiante 50 - ISP “B”)

Entre la variedad de formatos de planificación mencionados, además de la llamada “parrilla” más tradicional y en prosa o narrativa, aparecen los siguientes: “Unidad didáctica, agenda diaria” (Estudiante 80 - ISP “B”); “guion conjetural, talleres” (Estudiante 54 - ISP “B”); “proyecto, mapa conceptual” (Estudiante 55 - ISP “B”) “Anual, unidad didáctica, diaria, planificación en T...” (Estudiante 4 - ISP “A”)

Respecto de las explicaciones, sugerencias y recomendaciones brindadas por los profesores, al momento de planificar, los estudiantes rememoraron las siguientes apreciaciones:

“La no neutralidad que hay en las planificaciones. Los objetivos, metas, actividades, evaluaciones. Los recursos y materiales a utilizar. El tiempo estipulado para las propuestas. Tener en cuenta el grupo, las características, los saberes previos y que en la realidad nunca sale igual a lo planificado.”

(Estudiante 1 - ISP “A”)

“Se necesita conocimiento preciso por parte del docente ‘uno no puede enseñar lo que no sabe.’ Se necesita conocer al grupo de alumnos. [...] Hay que saber elegir de manera crítica el día, el tiempo, los elementos, que uno va a prender al momento de implementar. Y de la planificación se necesita saber un objetivo, desarrollo, fundamentación y evaluación de la clase.”

(Estudiante 49 - ISP “B”)

“Importancia de la fundamentación, abordar la problemática con responsabilidad. Pensar las clases de acuerdo al contexto de los alumnos, innovar con originalidad, arriesgarse a hacer cosas nuevas fundamentadas.”

(Estudiante 34 - ISP “B”)

“Tener en cuenta el contexto, atender a la diversidad, respetar los tiempos de aprendizajes, darles oportunidades.”

(Estudiante 55 - ISP “B”)

“La manera de planificar siempre se centró en poner como eje protagónico al alumno. Este, que no es una tabla rasa vacía de contenidos o saberes, sino todo lo contrario, un sujeto con saberes previos capaz de construir su propio conocimiento, con una buena intervención del docente. El docente realiza un bosquejo, presenta contenidos, objetivos, actividades y recursos, esto pensando en ‘sujetos puntuales’ con una realidad ‘puntual’.

(Estudiante 65 - ISP “B”)

“Primero pienso en el grupo de alumnos, en la diversidad a abordar, luego busco la propuesta, que siempre tengamos presente trabajar con algún material concreto, llevar al alumno a trabajar con lo cercano a lo cotidiano a ellos.”

(Estudiante 54 - ISP “B”)

Hacia una idea de enseñanza

Hasta aquí, cada argumento revela ideas, teorías, supuestos. Más allá de las múltiples lecturas que es dable realizar, se les ha preguntado puntualmente a los estudiantes cómo definirían la enseñanza, práctica primordial de la función docente. Se comparten a continuación algunos extractos.

“La enseñanza es el medio por el cual se transmiten los conocimientos, las actitudes, se acerca la cultura al niño de manera tal que él pueda comprender el medio que lo rodea y constituirse como un ser pensante, íntegro y responsable.”

(Estudiante 13 - ISP “A”)

“La enseñanza es una relación entre dos personas, al menos una que posee un conocimiento y lo transmite a otra que carece de él y quiere apropiarse de ése conocimiento. Es un momento de intercambios generados en una relación asimétrica donde el conocimiento va desde el docente-alumno y alumno-docente.”

(Estudiante 30 - ISP “A”)

“La enseñanza es un proceso en el cual intervienen diferentes elementos como ser: docente, alumno, contexto, conocimiento. Esta interacción entre los diferentes elementos se da en un tiempo y lugar ‘situado’. La enseñanza tiene una relación ontológica con el aprendizaje, esto quiere decir que no siempre que se enseñe se logra un aprendizaje significativo.”

(Estudiante 38 - ISP “B”)

“La enseñanza es una práctica compleja que no sólo se basa en transferir conocimientos, sino que el docente debe brindar a sus alumnos las herramientas necesarias para que estos puedan comprender la realidad en donde viven como así también desenvolverse en ella y si es posible transformarla.”

(Estudiante 33 - ISP “B”)

“Definiría la enseñanza como la transmisión de conocimientos y también de valores. Además puede ser considerada como guía, orientación y potenciación de capacidades como la de pensar, reflexionar, entre otras.”

(Estudiante 17 - ISP “A”)

“La enseñanza la puedo definir como la exposición del contenido a través de diversas estrategias didácticas que tengan relación con la realidad y con diversas disciplinas.”

(Estudiante 35 - ISP “B”)

“La enseñanza es un constante desafío, es un camino a construir, un intento de la persona que enseña, ya que puede fallar o que la persona que pretende aprender no esté abierta a las posibles estrategias, metodologías.”

(Estudiante 69 - ISP “B”)

“La definiría como un proceso que vincula las experiencias del sujeto que aprende, el contenido que pretende abordar, y que implica, necesariamente, ser contextualizado para que posea significatividad. No es mera transmisión o repetición de contenidos, sino que implica una postura crítica y reflexiva de parte de quien enseña y de quien aprende.”

(Estudiante 41 - ISP “B”)

“Entiendo que deberíamos hablar de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Quien enseña aprende al enseñar. Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su construcción, diría Paulo Freire. Creo que enseñar es brindar posibilidades para que otros se conviertan en presencias notables en el mundo.”

(Estudiante 68 - ISP “B”)

“La enseñanza es un complejo entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, etc. que se da en un tiempo y un espacio determinado. La enseñanza es compleja, tiene múltiples aristas y es un proceso que se da con otros, otros que inmersos en una sociedad y en una realidad demandan, piden, necesitan a un enseñante capaz de enseñar y de aprender de ellos.”

(Estudiante 65 - ISP “B”)

“...La enseñanza es una actividad que se debe hacer con dedicación y amor. Creo fervorosamente que se debe enseñar desde la afectividad y sin dejar de lado los contenidos a enseñar.”

(Estudiante 50 - ISP “B”)

“La enseñanza no existiría sin el aprendizaje, es un binomio complejo. La enseñanza nos compromete con el otro y con nosotros mismos.”

(Estudiante 71 - ISP “B”)

“La enseñar no es transferir conocimientos, [...] Se tiene que dar un diálogo que posibilite la construcción del conocimiento. Enseñar es acompañar al alumno en el camino al saber. Brindarle las herramientas necesarias y mostrarle una realidad cercana en base a sus conocimientos previos, para que por sí solo pueda dar opiniones.”

(Estudiante 49 - ISP “B”)

“Enseñar es transmitir saberes y valores pero no como si fueran estancos y absolutos, sino sabiendo y pretendiendo que el otro que los recibe los resignifique, los reinterprete y los reconstruya. Enseñar es una tarea de ida y vuelta. Es recibir en herencia un tesoro y resignificarlo.”

(Estudiante 64 - ISP “B”)

Fenstermacher, Basabe y Cols, Freire, entre otros, se dejan ver a través de los estudiantes. Enseñanza, práctica compleja donde al menos dos sujetos mediados por el

conocimiento y el deseo de darlo y recibirlo, se fusionan en un encuentro apasionante, a través del diálogo, del respeto, de la entrega, de la humildad, de la paciencia, del amor. Enseñanza, relación asimétrica que se relativiza en la humanidad de sus protagonistas. Enseñanza que, siendo transmisión, no condena a un sujeto a la repetición sino que, inscribiéndolo en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia. Transmisión que ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad (Karol, 2004). Libertad para apropiarse de sí mismo y asumirse protagonista activo y comprometido en la construcción del propio aprendizaje.

Si se piensa a la educación como un acontecimiento esencialmente ético y como un acto político que emancipa y asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos de decir y decir-se en el espacio público (Frigerio y Diker, 2010) “¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos?” pregunta Freire (2014, p.31).

La pregunta marca el norte. La respuesta, mucho más ardua, es el camino mismo. Sólo la *crítica* entendida como “el esfuerzo intelectual, por no aceptar por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes [...] por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real” (Barco, 1996 en Bernik, 2005) y una verdadera *autonomía*, “manera vigilante de tomar distancia del discurso del otro, sin que el otro se nos vuelva indiferente, conservando la paternidad del propio pensamiento aún, a riesgo de errar.” (Saleme, 1997, p.71) habilitan la búsqueda esperanzada.

Hasta aquí se ha expuesto el punto neurálgico de la indagación en tanto condensa varias de las aproximaciones a los objetivos específicos planteados al inicio.

Se han caracterizado los contextos de realización del trabajo de campo, dos Institutos Superiores de Profesorado de Educación Primaria de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe. Se expusieron los criterios de conformación de la muestra intencional de unidades curriculares que tienen como objeto de enseñanza a la planificación y de profesores entrevistados a cargo de cada una de ellas.

El testimonio de los docentes y el análisis de sus planes de cátedra dieron cuenta de los sentidos y significados construidos en torno a planificación que resultaron propios de una perspectiva didáctica práctico-crítica. Hoja de ruta con itinerario abierto, la

planificación fue abordada desde tres vertientes que fue dable identificar en el discurso de los docentes y que han contribuido a esclarecer algunas de sus funciones. La planificación como instrumento y vínculo de comunicación; como tarea y vínculo intelectual y reflexivo del docente, como instrumento burocrático de control y de poder que se configura como recurso legal y administrativo.

En cuanto práctica institucional, la elaboración de planificaciones incorpora ciertas prescripciones que no pueden obviarse en su presentación, que no anulan la iniciativa y la autonomía de sus autores.

El relato hizo posible registrar ciertos factores condicionantes de dicho proceso, tales como el desempeño en una institución pública de gestión oficial o privada; la ocupación de cargos académicos, administrativos o de gestión; la elección de la docencia como profesión o ser profesionales de otras disciplinas diferentes a la educativa en ejercicio de la docencia. La posesión de títulos de grado y/o posgrado, la dedicación a la investigación y la situación de revista ocupada en los ISP.

Considerando la planificación como política institucional, fue posible afirmar que es una temática siempre vigente en la agenda de ambos establecimientos. Sin embargo, se reparó particularmente en el ISP “B” y en la creación del “Agrupamiento de Didáctica”. Bajo su órbita la planificación de la enseñanza fue asumida como una cuestión prioritaria que involucró a toda la comunidad educativa a través de diversas actividades e iniciativas.

Respecto de la enseñanza de la planificación, importó conocer las estrategias mediante las cuales los docentes introducen a los estudiantes en esta práctica; qué dificultades enfrentan en el proceso y qué modos proponen para superarlas.

Finalmente, para confrontar lo expuesto y descubrir otros modos posibles de entender la enseñanza y la planificación, se incorporaron las voces de los estudiantes de 3° y 4° año de los dos profesorados de educación primaria de los institutos antes mencionados. Los argumentos de los jóvenes, expresión de inquietudes, expectativas, demandas, preocupaciones, decisiones, proyectos, permitieron nutrir la reflexión desde la óptica propia de quienes recorren el último tramo de su formación.

Consideraciones finales

“...ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su ‘resultado’, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación.”
(Meirieu, 1998)

“Perspectivas y prácticas de planificación en la formación docente: una aproximación a la cuestión en dos Institutos Superiores de Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Santa Fe” es un itinerario que se inicia delimitado por la siguiente hipótesis de sentido: “las perspectivas didácticas que fundamentan la enseñanza de la planificación, suelen constituirse en tecnicismos que obstaculizan el modo de entender a la planificación como un constructo teórico-práctico que permite la anticipación y reflexión de la práctica docente y configurar un canal de comunicación entre docentes y alumnos.”

Dicha hipótesis de sentido pretendía atenuar un apriorismo determinante: por más que desde el discurso educativo institucional se proclaman las bondades del docente como intelectual crítico y reflexivo, se planifica y se sigue enseñando a planificar desde el *tecnicismo* aparentemente superado. En otras palabras, se buscaba *corroborar* la gran escisión teoría-práctica evidenciada en pensamientos y acciones, en decires y haceres docentes, en relación a la planificación de la enseñanza, dando por sentado que dicho juicio tendría un correlato en la realidad de dos Institutos Superiores de Formación Docente.

Intención estéril e ingenua, dado que ninguna teoría en tanto construcción humana, *puede* abarcar y taxonomizar *realidades*, de por sí irreductibles e imposibles de subsumir a aquellas. Obviedad que puede paladearse insultante en esta instancia, es el cimbronazo que reposiciona las preguntas y los objetivos del proyecto. Los vuelve potables y prueba que su sentido más original y profundo se perfila en su propio devenir.

El trayecto supuso requerir y valorar la experticia y la sabiduría de otros; oír y ver pudiendo escuchar y mirar más allá de lo meramente dicho o escrito, propio y ajeno. Dar un paso y retornar. Dar otro más, *haciendo camino al andar*, a veces a gatas o a tientas. Otras, más erguida. Alejarse, para contemplar con mayor claridad, ensayando la empatía desde otros puntos de vista. Dejarse interpelar, subyugarse, para caer rendida y recomenzar con nuevos bríos, con vértigo, con alegría, con nuevas dudas fértiles, pero también con ciertas certezas ante un retruécano curioso, apasionante, paradójico, sin fecha de caducidad: la planificación de la enseñanza, la enseñanza de la planificación.

Cimentadas las primeras preguntas y objetivos generales, la elaboración del estado de la cuestión en el capítulo primero, se centró en la delimitación de dos perspectivas didácticas, *tecnicista* y *práctico-crítica*. Denominaciones que, a primera vista parecen denotar antagonismo, pero que contempladas de forma comprensiva y *realista*, permitieron sistematizar peculiaridades, fundamentos, alcances y límites de cada posicionamiento. A su amparo, se buscó interpretar la eclosión que naturalmente han hecho en el terreno educativo fenómenos políticos, sociales, económicos, de indiscutida relevancia, acontecidos durante más de un siglo.

Producto, quizás, de biografías escolares superficialmente analizadas e inconscientemente replicadas; de tradiciones, ritos y rituales cristalizados, profusamente incuestionados; de confundir rigidez con exactitud y resultados obtenidos en cierto tiempo con enseñanza de calidad, -entre muchos factores que aquí escapa enumerar- la *demonización* del tecnicismo es moneda corriente. Parece causar cierta pereza la anamnesis para asimilar que cada nuevo dominio de saber es posible porque en el momento de su surgimiento las prácticas sociales de su época han podido sustentarlo. Casi tanto como la aseveración de que ningún saber permanece inmutable y estanco, sino que modifica permanentemente al hombre en cuanto sujeto histórico, social, cultural, político, ético.

Nunca profeta en su tierra, Hilda Taba bregaba por la necesaria reconciliación entre las disciplinas que estudian la cultura y la educación, pues los problemas que abruman a esta última tienen sus raíces en la dinámica más amplia del medio humano y social. Su pronunciamiento contra las desafortunadas yuxtaposiciones -interés versus asignatura, método versus contenido, desarrollo emocional versus crecimiento intelectual-, que, advierte, deberían combinarse dentro de una teoría amplia sobre el *currículum*, terminan siendo, -aunque en otros términos y contextos- una suerte de axioma similar al de Morin. Adviértase también que si Taba se impresionaba ante lo que cualquier pedagogo concedería eventualmente, “la falta de un aparente concepto cabal y sistemático de planeamiento del currículum”, en el mismo sentido, el acta de defunción del campo curricular fue *casi* refrendada por Schwab.

Sin forzar filiaciones, la cercanía entre posturas se trasluce, incluso, en la *cuestión de los objetivos*. Pues, aunque la enunciación de los resultados deseados establece el alcance y los límites de lo que debe ser enseñado y aprendido, resulta extraordinariamente lógica, desliza cierta *eficiente soberbia* propia del tecnicismo. Y sólo comienza a suavizarse ante la admisión de que aquellos -los objetivos- “son caminos por recorrer antes que puntos terminales-estáticos”. Proposición que reverbera con un dejo práctico-crítico.

Del mismo modo suelen pasar desapercibidas las apreciaciones de Bloom, quien reconoce el potencial de los objetivos definidos racionalmente para organizar sistemáticamente las mejores experiencias de aprendizaje, pero sin perder de vista la complejidad de los resultados escolares y el peligro que acarrearía una simplificación excesiva basada exclusivamente en las calificaciones. Detractor del determinismo genético y de la enseñanza como competición, no tenía para él ningún sentido esperar que todos los estudiantes emplearan el mismo tiempo para alcanzar los mismos objetivos. Antes bien, convenía tener en cuenta las diferencias individuales en el aprendizaje en lugar de considerar el tiempo como una constante y prever que algunos alumnos no aprobasen. El problema radicaba, para el discípulo de Tyler, en la elaboración del currículum y en los modos de enseñanza adecuados para fomentar la consecución de los objetivos, pero intentando que todos los niños pudiesen llegar a resultados satisfactorios.

De igual modo, la *sacralización* de la perspectiva práctico-crítica y del método de la deliberación como una secuencia infalible, resulta tan obcecada e impropcedente como la creencia en que una planificación en extremo detallada y cumplida al pie de la letra, garantiza aprendizajes exitosos.

Cómo planificar el *curriculum* es la pregunta que los representantes de ambas perspectivas intentan responder. Cuál es la naturaleza de los problemas curriculares, en cambio, es el interrogante previo de los prácticos-críticos, y lo responden exhumando raíces aristotélicas y deweyanas, buscando restituir las percepciones y construcciones subjetivas de la realidad como reacción al ascetismo casi misantrópico del positivismo.

Dirán que una teoría de la planificación del *curriculum* es, ante todo, una teoría de la acción. La toma de decisiones para la búsqueda de acciones consensuadas, cimentadas en la confianza en sus artífices como personas moralmente responsables, lleva a admitir -ahora sí- una fuerte discrepancia entre ambos posicionamientos. Reid (1981) es quien mejor supo resumirlo: “La discusión sobre cómo planificar el curriculum debería ser la discusión de la virtud, antes que la discusión de la técnica.” (p. 161)

De acuerdo con ello, probablemente Tyler y Bloom nunca valorarían a los docentes como simples ejecutores, ya que la capacidad de innovación y creatividad de éstos quedarían reflejadas al momento de disponer y optimizar las condiciones del entorno para que puedan acontecer mejores aprendizajes, y, desde luego, en la planificación al momento de pensar cuáles podrían ser los objetivos, definirlos y relacionarlos con la enseñanza concreta y los procedimientos de examen.

Desde el frente opuesto, quizás se pueda arriesgar que para Schwab, Reid, Knitter, -entre otros teóricos de la misma línea-, la creatividad es casi un sinónimo de deliberación en tanto ésta trata de recuperar radicalmente el sentido de la acción artística en la educación, pues no concierne solamente al práctico-crítico el logro de objetivos, como el descubrimiento de fallas, fricciones y efectos secundarios que las acciones puedan tener y que sirvan para reorientar el proceso cooperativo y dialógico de toma de decisiones. Único camino por el que la investigación educativa encontrará la forma de encausar sus descubrimientos hacia un mejoramiento sostenido de la educación.

El vicio de *la teoría y sus ineptitudes* cede ante el pluralismo crítico y las artes asociadas de la ecléctica, esenciales para la deliberación. Pero recién con Schön, los docentes investigadores de su propia práctica de Stenhouse, contarán con un análisis detallado de su perfil como profesionales reflexivos.

Los aportes de la *nueva* sociología de la educación, la psicología cognitiva y la etnografía educativa a través de la narrativa, complementan las perspectivas de análisis desde las cuales fue posible repensar los sentidos y funciones atribuidos a la planificación de la enseñanza entendida como construcción metodológica. Resignificar la pregunta por cuáles constituyen hoy los conocimientos socialmente relevantes, por sus condiciones de producción, validación, organización, y transmisión se volvió poco a poco el hilo conductor de la reflexión emprendida en torno de la planificación como práctica profesional y política institucional.

Desde este posicionamiento se buscó reflexionar en torno al devenir dialéctico de dos componentes nucleares de toda propuesta pedagógica contenido y método.

El segundo capítulo constituye el encuadre normativo del trabajo dado por las políticas curriculares de la formación docente inicial en vigencia. Se centró en el análisis de uno de sus aspectos estructurales formales: el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N° 528/09). Para ello se tomaron en consideración su contexto de producción y las principales referencias teóricas y normativas (encuadre político-normativo y pedagógico epistemológico) empleadas en su elaboración.

Se estudiaron los fundamentos, estructura y organización de dicho documento, las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje, trabajo docente, y conocimiento allí plasmadas. Las fundamentaciones y síntesis de contenidos de aquellas unidades curriculares del campo de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional, en las cuales la planificación es planteada como

objeto de enseñanza: Didáctica General, Didácticas Específicas, Talleres de Práctica I, II, III, IV y Ateneos.

La diversidad de formatos curriculares presentada por cada una permitieron anticipar modos múltiples y diversos de entender y abordar la planificación y su enseñanza, en sintonía con la teoría de la complejidad que lo nutre epistemológicamente.

Este desarrollo se complementa con el testimonio de los docentes entrevistados, quienes, tras nueve años de la implementación del Diseño Curricular concuerdan en que ha resultado una transformación beneficiosa y continúan día a día con su evaluación mediante la revisión y valoración crítica.

El tercer capítulo, punto medular del trabajo, propuso clarificar desde qué perspectivas didácticas se está enseñando a planificar hoy en la formación docente de nivel primario de la ciudad de Santa Fe. Cómo acontecen las prácticas de planificación de la enseñanza y de enseñanza de la planificación de los docentes de dos Profesorados de Educación Primaria de los ISP “A” y “B” de la misma localidad y en qué medida ambas prácticas estuvieron vinculadas a las perspectivas didácticas identificadas, desde las voces de los docentes y sus planificaciones, matizadas, finalmente, por el relato de los estudiantes encuestados.

De acuerdo al modo en que se asumen las prácticas docentes en los dos ISP “A” y “B” de la ciudad de Santa Fe en función de las perspectivas didácticas sistematizadas en el capítulo I, *tecnicista* y *práctico-crítica*, fue posible situar a ambos establecimientos en el ámbito de la segunda perspectiva. Reconsiderar la hipótesis de sentido, instó a admitir que desde el momento en que se encara de forma irreflexiva y acrítica, cualquier práctica de enseñanza -en este caso, la planificación- se vuelve instrumentalista y aplicacionista en sentido lato y peyorativo. No ha sido este el posicionamiento sostenido por docentes y estudiantes de ambos ISP.

Las metáforas empleadas tanto en el lenguaje coloquial y en la bibliografía académica, traducen los modos en que dichos sujetos, protagonistas del encuentro educativo, significan la planificación de la enseñanza. Un instrumento de comunicación que formaliza el contrato didáctico a través del cual el docente plasma su tarea eminentemente intelectual, ética, reflexiva y política. Un documento público que obedece, necesariamente, a cuestiones burocráticas que adquieren un sentido positivo cuando sirven para determinar, a través del intercambio democrático, la construcción de criterios y pautas ordenadoras del trabajo cotidiano susceptibles de materializar propuestas e intervenciones

educativas funcionales y significativas. Cuestiones burocráticas que, en cambio, se ensombrecen toda vez que se vuelven una instancia de judicialización del rol docente, de sus prácticas y *legalidades* y se transforma en un instrumento de control y de poder acuciante por parte de ciertos equipos directivos.

Problemática que incumbe, inquieta y apasiona a expertos y principiantes, tiene vigencia plena y permanente en las respectivas agendas institucionales de los ISP “A” y “B”. Ambas instituciones poseen criterios similares para la elaboración de planificaciones. A fin de favorecer articulaciones y adecuaciones curriculares y la optimización de recursos didácticos y espaciales disponibles, la construcción dialógica, participativa y producto del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, en pro de la optimización de las trayectorias de aprendizaje y autonomía de estos últimos, es uno de los criterios fuertemente marcados por los Institutos para la elaboración de planificaciones. Por otra parte, fue menester reconocer, a nivel institucional, la escasa disponibilidad de espacios temporales y físicos para su concreción a lo largo del ciclo lectivo.

Otro tipo de definiciones marcadas por los Institutos de Formación para la presentación de planificaciones tuvieron que ver exclusivamente con los componentes curriculares que no pueden obviarse: encabezado con datos del Instituto y del espacio curricular en cuestión, fundamentación -encuadre disciplinar, epistemológico y pedagógico-didáctico-, objetivos o propósitos, contenidos, actividades, bibliografía, recursos didácticos, cronograma, criterios de evaluación. Lejos de ser considerados condicionantes u obstaculizadores del proceso de elaboración, los docentes se mostraron a favor de la organización que, si bien prescribe, no anula la iniciativa y flexibilidad que aspiraron mantener en el formato de sus proyectos.

La lectura de cada planificación reflejó la coherencia y la lógica interna de las unidades curriculares, propiciando la identificación de relaciones de continuidad y de complejidad creciente -articulación horizontal y vertical- con el resto de los espacios que componen el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial 528/09). El análisis de cada componente curricular y de la bibliografía empleada para su confección, explicitó definiciones teóricas propias de una perspectiva práctica y crítica.

Respecto al proceso de elaboración de las planificaciones, los docentes mencionaron ciertos factores que condicionaron esta práctica. Su recorrido en otro/s nivel/es del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario o Superior. La trayectoria en una institución pública de gestión oficial o privada. Su desempeño en cargos académicos, administrativos o de gestión en cualquiera de las instituciones y niveles mencionados. La elección de la

docencia como profesión o ser profesionales de otras disciplinas que, en forma secundaria, hacen docencia. Su formación de grado y/o posgrado. Su dedicación a la investigación. Dichos aspectos influyeron en mayor o menor grado en la elaboración de sus planificaciones. Sin embargo, el aspecto que más pareció influenciar la relación de los docentes con la planificación fue su situación de revista en los ISP; es decir, su desempeño como titulares, interinos, o reemplazantes.

Respecto del proceso de enseñanza de la planificación, las actividades introductorias empleadas por los profesores fueron la observación participante, -para ayudar a pensar propuestas en función de un determinado grupo de alumnos-, y la investigación escolar -como insumo principal previo a la elaboración de cualquier propuesta de enseñanza-, principalmente desde las Didácticas Específicas y los Trayectos de la Práctica. En el ámbito de espacios curriculares propios del campo de la Formación General, de carácter más *introdutorio* como Didáctica y Pedagogía, los profesores procuraron instancias conducentes al descubrimiento de la importancia de proyectar la tarea pedagógica y los supuestos que a través del tiempo han predominado en ella.

Alejados de un posicionamiento tecnicista, simulaciones y dramatizaciones, collages, visionado y análisis obras de arte -pinturas famosas, fotografías poemas, canciones- material audiovisual diverso referido a la escena educativa de diferentes épocas y contextos, y la lectura diacrónica de planificaciones de distintos ciclos y grados del nivel primario, fueron otras de las actividades que los docentes consideraron de sensibilización, pensadas para extraer y analizar modos de entender la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, el rol de quien enseña, de quien aprende y de la institución escolar.

Los docentes de ambos ISP han debido aprender a mirar más allá de lo evidente. Han debido percatarse de que la frase “no sabemos planificar” tan propia de los estudiantes, no daba cuenta exactamente del desconocimiento por parte de éstos acerca de cómo realizar planificaciones, sino más bien, del escaso dominio que presentaban de los contenidos conceptuales propios de áreas disciplinares en función de las cuales debían elaborar las planificaciones. Este conflicto producto -entre otros factores- de la falta de hábitos de lectoescritura y de estudio, es la principal dificultad que enfrentan los profesores al momento de enseñar a planificar, puesto que se trata de competencias que los estudiantes deberían dominar desde etapas previas de formación. Lejos de desvincularse del problema, los docentes buscaron estrategias para subsanar poco a poco estas carencias. Se han sentado a pensar y a reflexionar junto a ellos, desandando caminos.

En este sentido, los proyectos que elaboran los estudiantes no fueron corregidos sino reescritos toda vez que resultó necesario. Este cambio de postura pretendió desterrar la idea clásica de “error” y contribuir, en cambio, a alimentar la importancia de la comunicación y el intercambio no sólo entre profesores y estudiantes, sino entre los estudiantes mismos. Idea que se vio fortalecida, además, por uno de los formatos que comenzó a predominar desde la narrativa pedagógica y la etnografía educativa: el *guion conjetural*. Otros formatos mencionados más difundidos y comúnmente utilizados fueron la tradicional *parrilla*, las unidades y secuencias didácticas, agendas diarias, esquemas conceptuales, por proyectos, talleres, asociados también a la función estructurante y ordenadora de la planificación propia de estas instancias formativas.

En tanto práctica institucional, los sentidos y la importancia concedida a la planificación dio cuenta de ella como modo de organización y proyección institucional. El ejemplo clave estuvo dado por el ISP “B” y el foco hecho en la planificación como política institucional, representado no sólo por el hecho de que el 90% de los planes de cátedra estaban disponibles al ser solicitados, -lo cual habló, a su vez, del grado de compromiso y respeto de sus autores para con la institución, los estudiantes y consigo mismos-, sino también y principalmente, por la creación del “Agrupamiento de Didáctica”.

Entre las múltiples tareas desarrolladas en la órbita de dicho Agrupamiento, las cavilaciones de los profesores respecto a las reiteradas dificultades manifestadas por los estudiantes en la elaboración de planificaciones, motivaron un arduo trabajo y una posterior capacitación brindada para toda la comunidad educativa, la cual estuvo a cargo de una profesional especializada en la temática. Dicha instancia fue coronada por la edición del libro “La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate” a cargo de la Asociación Cooperadora del mencionado establecimiento.

Las voces de los estudiantes, corolario del capítulo, ha puesto de relieve el peso de la calidad de sus relaciones pedagógicas con profesores de práctica y co-formadores. Todas y cada una de las experiencias de prácticas de ensayo y residencia, configuran escenarios complejos y de difícil abordaje. El acompañamiento brindado por parte de dichos profesionales al docente principiante o novel, contribuye de modo indeleble en la construcción de su identidad profesional y a la construcción la autoridad pedagógica.

Entre las nociones que los estudiantes resaltaron como más significativas durante su formación, aparece la importancia de las relaciones interpersonales, la ética del cuidado y del respeto hacia el niño como ser autónomo y protagonista de su propio aprendizaje; el compromiso con la propia formación y el trabajo con la diversidad.

El aprender a planificar, una de las competencias fundamentales de un docente, se apuntó como una de sus preocupaciones principales que la resignificaron como instrumento de comunicación, como reflejo del trabajo intelectual y reflexivo, potenciando su función estructurante y ordenadora. La exposición de sus ideas permitió la aproximación a un concepto de enseñanza y la revalorización de las voces de los profesores.

Ha permitido reivindicar el espacio de la formación inicial en los ISP como el entorno en donde se configuran y vivencian las complejas y, a veces, escurridizas relaciones de articulación entre teoría y práctica educativa. Ámbito en donde es imperativo concientizar y concretizar, advirtiendo como Paulo Freire (1973) que la teoría en sí misma no transforma el mundo; puede contribuir para su formación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Bibliografía de referencia

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y formación docente*. (6a ed.). Rosario: Laborde.
- Aguerrondo, M. I.; Lugo, M. T.; Pogré, P. y Tadei, P. (2002). *Cómo planifican las escuelas cuando innovan* (4a ed.). Buenos Aires, Papers Editores.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Buenos Aires: Aique.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Antelo, E. (2010). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En: Frigerio y Diker, G. (Comps.). *Educación: ese acto político*. (pp. 173-182) Paraná: La Hendija.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Avolio de Cols, S. A. y Martí, M. C. J. (1970). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. (7a. ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Basabe, L. y Cols, E. (2012). *La enseñanza*. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*. (4a reimp.). (pp 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Bernik, J. A. (2005). *Docencia para profesionales. Módulo integración*. Material del Centro Multimediale de Educación a Distancia. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral – Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Bixio, C. (2009). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. (6a. reimp.). Rosario: Homo Sapiens.
- Blanco, N. (1994). *Las intenciones educativas*. En: Ángulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. (pp. 205-2031). Málaga: Aljibe.
- Bloom, B. J., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H.; Krathwohl, D. R., Masia, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. (8a reimp.). Buenos Aires: El Ateneo.
- Bombini, G. (2002). *Políticas Docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Briggs, L. J. (1973). *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y otra (2010). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Candioti de De Zan, M. E. (2001). *La Construcción Social del Conocimiento: Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Caporossi, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. En: Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. (3a ed.). España: Díada.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock, M. C. *La Investigación de la enseñanza, II. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1995). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del Profesorado*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- Cornú, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En: Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Córsico, M.C.A. y Moraschi, M. (1983). *Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (3a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. (5a reimp.). Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Devalle de Rendo (1996). *La residencia de los docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica, aportes para una polémica*. (3a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (2002). Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En: Westbury, I. (Comp.). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares. (pp. 163-175)
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona - México: Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diez, M. A., Donati, G., Hein, M. L., y otros (2013). *La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate*. Santa Fe: El Ocho.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2001). *¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX*. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 54-91). Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.
- Edwards, V. (1997). *Las formas de conocimiento en el aula*. En: Rockwell, E. (Coord.). (1997). *La escuela cotidiana*. (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.” En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 9(17), 3-7.
- Edelstein, G. (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza.”. *Revista Perspectivas*. 20(2), 467-482 Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.-
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. (2012). *La construcción metodológica: los sentidos para repensar la planificación de la enseñanza*. Trabajo presentado en el marco de un encuentro organizado por el Agrupamiento de Didáctica. ISP N° 8 “Almirante Guillermo Brown.” Santa Fe.
- Elliott, J. (1991). *Actuación profesional y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 191, pp. 76-80.
- Elliott, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la Educación y en la Formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Feeney, S. (2012). *La emergencia de los estudios sobre el curriculum en Argentina*. En: Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber Didáctico*. (pp.163-199). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la Enseñanza*, Vol. I. Enfoques, teorías y métodos. (pp. 149-179). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Fenstermacher, G. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (2008): *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta desde la investigación acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J. C. (2004): *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Foresi, M. F. (2009). *El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?* En: Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 223-269). Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2010). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

- Furlán, A. J. (1989). *Metodología de la enseñanza*. En: Furlán, A. J., Ortega Pérez, F., Remedi, V. E., Campos Hernández, M. A. y Marzolla, M. E. *Aportaciones de la Didáctica a la Educación Superior*. (pp. 61-83) México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gagné R. M. y Briggs, L. J. (1982). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas.
- García de Ceretto, J. (2007). *El conocimiento y el curriculum en la escuela. El reto de la Complejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gimeno Sacristán, J. (1989/2007). *El Curriculum: Una reflexión sobre la Práctica*. (8a reimp.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. (2a ed.). España: Morata.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Graziano, N. (2004). *Las metáforas como formas de pensar y sentir el mundo*. En: Cullen, C. (Comp.). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pen-sar la educación*. (pp. 131-147) Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Más allá de la profesionalidad*. En: Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. (3a ed.). (pp. 69-92). España: Díada.
- Guyot, V. (2011). *Las Prácticas del Conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación – Investigación – Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2012). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. (3a ed. - 8a reimp.). Buenos Aires: Aique.
- Harrow, A. J. (1978). *Taxonomía del dominio psicomotor. Guía fundamental para el desarrollo de objetivos en la educación física*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Hernández, A. M. (2009). *El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas*. En: Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 71-106). Rosario: Homo Sapiens.
- Huberman, M. (2012). *Trabajando con narrativas biográficas*. En: Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (2a reimp.). (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. W. (2012). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*. En: Mc Ewan, H. y EGAN, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, as instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Knitter, W. (1985). *Deliberación del curriculum: el pluralismo y la práctica*. En: Westbury, I. (Comp.). (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. (pp. 110-127). Barcelona: Pomares.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009). *El docente y la escritura*. En: Diez, M. A., Donati, G., Hein, M. L., y otros (2013). *La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate*. Santa Fe: El Ocho.
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyola, C. y Poliak, N. (2002). *El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente*. En: Davini, M. C. (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 121-155) Capital Federal: Papers.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lugo, M. T. (2002). *Escuelas en innovación. El desafío de "hornear el pastel del cambio"*. En: Aguerrondo M. I., Lugo, M. T., Pogré, Rossi, M. y Xifra, S. *Cómo planifican las escuelas cuando innovan*. (pp. 37-100). Buenos Aires, Papers Editores.
- Mager, R. F. (1982). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. (6a ed.). Madrid: Marova.
- Malagón Plata, L.A. (2007). *Curriculo y pertinencia en la Educación Superior*. Colombia: Magisterio.
- Mansione, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente: la experiencia emocional del docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica* (2a ed.). Barcelona: Anthropos.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comps.). (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (2a reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.

- Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Méndez de Seguí, M. F. (2010). *La planificación didáctica: salas de 4 y 5 años organizando la práctica*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Miguelés, M.A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Monserrat, M. M. (2009). *La planificación en la formación docente: de la contradicción a la comunidad*. Trabajo de evaluación final del Posgrado de Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Convenio Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Instituto Nacional de Formación Docente.
- Morin, E., Ciurana, R.; Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2007a). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morin, E. (2007b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2007c). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. (2a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Neill, A. S. (1963). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2010). *La Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pighín, P., Rebaudino, V., y Zurbriggen, M. (2001). "El sentido de las planificaciones docentes." *Revista Aula Hoy*. 7(22), 22-27. Rosario: Homo Sapiens.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pitluk, L. (2007). *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Popham, W. J. y Baker, E. L. (1975). *Los objetivos de la enseñanza*. (2a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Reid W. (1981). *El estudio del curriculum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico*. En: Westbury, I. (Comp.). (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. (pp. 17-42). Barcelona: Pómares.
- Reid W. (1994). *Planificación del curriculum como deliberación*. En: Westbury, I. (Comp.). (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. (pp. 128-162). Barcelona: Pomares.
- Remedi, V. E. (1989). *La construcción de la estructura metodológica*. En: Furlán, A. J., Ortega Pérez, F., Remedi, V. E., Campos Hernández, M. A. y Marzolla, M. E. *Aportaciones de la Didáctica a la Educación Superior*. (pp. 39-60). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza. ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* En: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. (pp. 135-160). Málaga: Aljibe.
- San Martín Alonso, M. A. (1995) : *De la "miseria" del método a la "grandeza" de las tecnologías*. En: Millán y Sancho J. M. (Comps.). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. (pp. 75-95). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sena, C. (2009). *El guión conjetural. Una modalidad para planificar la enseñanza*. En: Marotta, E.; Rebagliati, M. S. y Sena, C. (Coords.). *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. (pp. 87-98). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Schwab, J. (1969). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. En: Schwab et al. (1985). *Las nuevas tendencias en educación*. Cuadernos de Educación. 123, 14-33 Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC -Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los docentes cuando actúan*. Buenos Aires - Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez

- Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (6a ed.). (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Skinner, B. F. (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.
- Steiman, J. (2012). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila - Universidad Nacional de General San Martín.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Westbury, I. (Comp.). (2002). *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares.
- Wittrock, M. C. (1989). *La Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M.C. (1990). *La Investigación de la enseñanza, II. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas. México: Anthropos.
- Zavalla Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona: Graó.

Soporte electrónico de referencia

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO - IBE Working Papers on Curriculum Issues. N° 8. [fecha de consulta: octubre de 2011]. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_Comp.et_ibewpci_8.pdf

- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO. [fecha de consulta: octubre de 2011] Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia. Práctica y Formación Docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19(2),92-108. [fecha de consulta: octubre de 2011] Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2357/1903>
- Argentina. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Resolución N° 24 Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/24-07-anexo01.pdf>
- Augustosky, G. P. y Vezub, L. F. (2000). “La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular.” *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*. Buenos Aires, 8(16), 40-49.
- Ávila, R. (enero-julio de 2008). “La observación, una palabra para debaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación”. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 6(1) 14-26. [fecha de consulta: diciembre de 2016] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257001.pdf>
- Bombini, G, y Labeur, P. (enero/junio de 2013): “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica.” En *Enunciación* 18(1) (19-29). Bogotá, Colombia. [fecha de consulta: septiembre de 2016] Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Chrome%20downloads/Dialnet-EscrituraEnLaFormacionDocente-4782069%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Chrome%20downloads/Dialnet-EscrituraEnLaFormacionDocente-4782069%20(1).pdf)
- Brousseau, G. (1980). *El caso de Gaël*. En: Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. [fecha de consulta: abril de 2014] Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Buenos Aires (provincia). Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009): *La planificación desde un curriculum prescriptivo*. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion_institucional_y_didactica.pdf
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. [fecha de consulta: noviembre de 2012] Recuperado de <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf>
- Carbonari, M., Carlachiani, C. y Craparo, R. (2010). El proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09 en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (edición electrónica)*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. [fecha de consulta: julio de 2014] Recuperado de

<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/67/66>

Diario La ciudad. (27 de septiembre de 2012). *Estudiantes de profesorado reclaman mejoras en los planes de estudio*. [fecha de consulta: marzo de 2014] Recuperado de

http://isp2.sfe.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wAccion=news&wid_news=119&wid_seccion=8&wid_item=&wid_grupo_news=2

Diario La Capital. (27 de septiembre de 2012). *Educación prometió evaluar los planes de estudio de los profesorado*s. [fecha de consulta: marzo de 2014] Recuperado de <http://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/Educacion-prometio-evaluar-los-planes-de-estudio-de-los-profesorados-20120927-0034.html>

Díaz Barriga, A. (1999). *La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos*. En: Furlán, A y Pasillas M.A. (Comps.). *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios Básicos del Curriculum."* Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad Autónoma de Sinaloa, México. [fecha de consulta: abril de 2014] Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/principios_basicos.pdf

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa al cambio?* 28(111), 7-36 [fecha de consulta: abril de 2014] Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

Edelstein, G. (2002, julio-diciembre). *Prácticas de la Enseñanza / Prácticas Docentes. Algunas notas distintivas. Perspectiva*, (20)2, 467-482 [fecha de consulta: julio de 2014] Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/10468-31670-1-PB%20\(3\).PDF](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/10468-31670-1-PB%20(3).PDF)

Edelstein, G. (2003, septiembre/diciembre). *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... Los maestros y su formación*. Revista Iberoamericana de Educación 33(71-89). [fecha de consulta: septiembre de 2016] Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Chrome%20downloads/rie33a04.PDF>

Eisner, E. (2000, septiembre). *Benjamin Bloom 1913 – 1999*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 30(3). [fecha de consulta: septiembre de 2013] Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bloome.pdf>

Goy, M. (13 de abril de 2013). *Educación suspendió las cátedras experimentales de los profesorado*s. [fecha de consulta: mayo de 2014] El Litoral. Recuperado de: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/04/13/educacion/EDUC-01.html>

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. [fecha de consulta: marzo de 2014] Recuperado de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Guber_el-salvaje-metropolitano.pdf

- Krull, E. (2003, diciembre). *Hilda Taba*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 33(4), 1-13. [fecha de consulta: enero de 2014] Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tabas.pdf>
- Ley N° 26.206 (2006). Ley Nacional de Educación.
- Manuale, M. (2007). *La planificación didáctica como una tarea intelectual del docente*. [fecha de consulta: julio de 2016] Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Chrome%20downloads/1035-2687-1-PB.pdf>
- Marano, M. G. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: Teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. *Serie Pedagógica*, (4-5) 265-303. [fecha de consulta: julio de 2015] Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.400/pr.400.pdf
- Miguel, M. A. (2012 / 2013): “La ‘práctica’ como experiencia docente.” En: *Itinerarios Educativos. Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente*. 6(6) 246-254. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Morales Gómez, G. (2008). “Interacciones e implicaciones entre Filosofía y Educación” en *Sophia, colección de Filosofía de la Educación* 4(39-69), Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. [fecha de consulta marzo de 2017] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846110003>
- Morelli, S. (2005). “Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa”, en *La Trama de la Comunicación* 10(1-9), Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [fecha de consulta: Julio de 2014] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3239/323927060005.pdf>
- Nubiola, J. (2000). “El valor cognitivo de las metáforas”, en Pérez-Illarbe, P. y Lázaro R. (Eds.). *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico 3(73-84), Pamplona. [fecha de consulta: noviembre de 2014] Recuperado de <http://www.unav.es/users/ValorCognitivoMetaforas.html>
- Perrenoud, Ph. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI.” *Revista de Tecnología Educativa*. 14(3). Santiago de Chile. [fecha de consulta julio de 2015] Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Sabino, C. (1994). *El proceso de investigación*. [fecha de consulta noviembre de 2016] Recuperado de: <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino.pdf>
- Saleme, M. E. (1997). “Una relación casi olvidada: El docente y el conocimiento.” En: *Decires*. (pp. 67-71). Córdoba: Narvaja. [Fecha de consulta: julio de 2014] Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje5/Decires-Maria_E_Saleme_de_Burnichon.pdf

- Santa Fe (provincia). (2002). Decreto N° 564. Diseño Curricular de Base para la Formación Docente Inicial. “Profesorado para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica” Recuperado de https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/19569/89297/file/DI_SCURRIC
- Santa Fe (provincia). (2009). Resolución N° 528. Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente [DCJ] Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>
- Santa Fe (provincia) Portal de noticias del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (19 de mayo de 2009). *Tras 22 años sin concursos, comenzó la Titularización de 3.000 profesores del Nivel Superior en la Provincia.* Recuperado de: [http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=80339&mostrarmenu=si&include=noticias_prensa/2009/090509s4.htm&ptitulo=Noticia%20del%20martes%2012%20de%20mayo%20de%202009%20\(090509s4.htm\)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Lunes&intvalDiaMax=22&pDescMesMax=julio&A%F1oMax=2009&DiaMax=22&MesMax=07&pdia=12&pmes=05&panio=2009](http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/mitemplate.php?idnoticia=80339&mostrarmenu=si&include=noticias_prensa/2009/090509s4.htm&ptitulo=Noticia%20del%20martes%2012%20de%20mayo%20de%202009%20(090509s4.htm)&fechanoticia=&volverurl=&pDescDiaMax=Lunes&intvalDiaMax=22&pDescMesMax=julio&A%F1oMax=2009&DiaMax=22&MesMax=07&pdia=12&pmes=05&panio=2009)
- Santa Fe (provincia). (2009). Decreto N° 567. Delega en el Ministerio de Educación a incorporar acciones pedagógicas innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/normativa/item.php?id=41745&cod=fb6002c3bf493c083db61649946c6fb9>
- Santa Fe (provincia). (2013) Resolución N° 1134. El Ministerio de Educación exceptúa a los alumnos de los espacios curriculares “Itinerarios por el mundo de la cultura”, “Movimiento y Cuerpo”, y “Producción Pedagógica” del cumplimiento de la carga horaria de dichos espacios
- Santa Fe (provincia). (2015). Decreto N° 4199. Reglamento Académico Marco [RAM]. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/normativa/item.php?id=134347&cod=aedc2586667ea77cc34dd0e071bbca4e>
- Santa Fe (provincia). (2015). Decreto N° 4200. Reglamento de Práctica Docente Marco [RP] Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/normativa/item.php?id=134337&cod=c100811698c11e8ce40e109bd2455563>
- Santa Fe (provincia). (1986). Decreto N° 798. Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe. [ROIS] Recuperado de http://www.ispbrown.edu.ar/accesorios/noticias/novedades/2014_agosto/decreto_798_86.pdf
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum.* [fecha de consulta: enero de 2014] Recuperado de <http://www.projetoprogredir.com.br/images/bibliografia-definitiva/01-02-13->

[biblio/disenio-gestion-curricular-tommasi/cristina-tommasi/unidad-1/schaws-el-enfoque-practico-la-planificacion-del-curriculo.pdf](#)

Zanotti, L. J. (1960). *Su obra fundamental. El normalismo*. [fecha de consulta: octubre de 2013] Recuperado de <http://luiszanotti.com.ar/normalismo.htm>

El CD anexo en la contratapa contiene la siguiente información

- Tesis en versión digital
- Entrevistas desgrabadas de docentes de los ISP “A” y “B”
- Planificaciones de docentes
- Encuestas aplicadas a estudiantes de 3° y 4° año de los ISP “A” y “B”
- Obra publicada el “Agrupamiento de Didáctica” del ISP “B”