



Escuela Superior de Bellas Artes Manuel Belgrano
Asignatura: Práctica III
Plan de estudios N° 660
Año de Cursado: 3° Año A, turno noche
Profesoras a cargo: Juliana Leyes y Laura Mozzi
Año 2020

Propuesta de trabajo

Propósitos

- **Propiciar una aproximación al material que abordaremos en la Unidad I de la cátedra.**
- **Iniciar una reflexión que conduzca a la elaboración de un programa de una clase de arte.**
- **Determinar conocimientos previos que nos sirvan de punto de partida para el desarrollo de la unidad.**

Actividades

- 1) **Leer el primer punto del texto de Feldman, “Programación” y responder:**
 - **¿Cuáles son los cuatro rasgos comunes de los programas, proyectos o planes educativos?**
 - **En una planificación artística ¿cuando te parece adecuado planificar como modelo y cuando como hipótesis? dar ejemplos.**
- 2) **Realizar una planificación utilizando como guía el cuadro “Esquema de planificación” que acompaña el texto de Feldman. Para ello seleccionaremos algunos de los siguientes contenidos del nivel medio:**

Formas: Orgánicas y Geométricas.

- **Clasificación de las Formas: Figurativa – Abstracta. (Plana y Volumétrica)**
- **Volumen: tridimensión (alto, ancho y profundidad)**
- **Temperatura: cálidos y fríos**
- **Valor: Acromáticos y Monocromáticas**

- . Ritmos de la forma: repetición, progresión, alternancia

La comunicación visual: lenguaje visual - Lenguaje visual: objeto publicitario y artístico.

- Pop Art – EE.UU
- La imagen: Fotografías, Comics, Ensamblajes. Expresión Color.
- Artistas Destacados: Warhol, Liechtenstein

Fecha y modo de entrega

Este trabajo Práctico deberá ser enviado hasta el día 27/3 a la siguiente dirección de e mail: practica3tn@gmail.com

Les solicitamos, además que asistan a clases con el material que les proporcionamos en este TP y con el trabajo que hayan realizado con el mismo, debido a que continuaremos trabajando en ello.

Evaluación

Se evaluará la responsabilidad: cumplir con la fecha pautada y la presentación de dicho trabajo. También tendremos en cuenta la interpretación de las preguntas y la realización del esbozo de planificación.

No duden en hacer las preguntas que consideren necesarias ¡nos vemos!

Feldman, Daniel

Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Capítulo IV. La Programación (pp.41 a pp.58)

Programa

La idea de “programación” está ligada con las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar. Como la idea de “instrumentalidad” no siempre es prestigiosa en las actuales tendencias educativas, se puede decir que la programación forma parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje. Y frente a un problema, es sabido, siempre ayuda tener un proyecto de

acción, Alguien podrá decir: “Yo no programo nada, soy un artista de la práctica”. Pero hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren. En una sala de clases no sólo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos.

Programar la enseñanza siempre funciona en distintas escalas. Puede ser un nivel educativo completo, un año, un curso, una unidad de trabajo. Incluso, una clase. ¿Qué alcance se le dará, entonces al término?

En Argentina ha sido usual diferenciar “Plan” -o actualmente “currículum”-, como la referencia más amplia, y “programa” para definir el proyecto propio de un curso, una asignatura o una unidad del currículum. De todos modos, desde el punto de vista del diseño se puede considerar al currículum como un nivel de planeamiento. Siempre está abierta la discusión acerca de su relación con los niveles institucionales e individuales de planeamiento que configuran la propuesta definitiva tal como la enfrentan los alumnos. De acuerdo con las opciones que se tomen (sabiendo, desde ya, que existirán múltiples caminos informales) el currículum tratará de pesar en los procesos de selección, organización y, en diferentes unidades temporales, de secuenciación. Algunos planes son muy detallados y otros muy generales. Estas opciones están relacionadas, evidentemente, con estrategias que combinan procesos centrales con procesos de diseño centrados en las escuelas. Cuantos más elementos de organización y secuenciación incorpore un currículum mayor es su intención de condicionar los procesos de planificación institucional e individual.

Puede verse, entonces, que el tipo de cosas que se realiza con relación al currículum o al plan de un curso pueden parecerse. En ambos casos es necesario pensar en cuestiones relativas a la selección, el alcance, la organización, el orden y las formas de presentación del conocimiento escolar. Hecha esta aclaración, debe señalarse que en este material se ha considerado la programación tomando en cuenta la diferenciación que, en nuestro país, corresponde a las distintas responsabilidades sobre la planificación del currículum y de la enseñanza. Tal como aquí se utiliza el término, se puede decir que mediante la programación se pasa de la selección general del currículum al trabajo en clase. Estipulativamente, se llamará “programa” al producto de la tarea de planeamiento que se desarrolla entre el plan de estudios, el curso escolar y la clase. Como esta definición es amplia, incluye desde un programa anual hasta una unidad didáctica. Esas especificaciones tienen

distintas tradiciones, según sea el nivel educativo del que se trate, y varían con las formas de gestión y supervisión de la tarea en las escuelas. No se tratará aquí de realizar una clasificación de niveles o escalas de la programación. Más bien se propondrán algunos rasgos generales relacionados con la elaboración de un proyecto.

Cuando se habla de programa, de proyecto o de plan, hay ciertos rasgos comunes que pueden reconocerse. Palamidessi y Gvirtz (1998) proponen cuatro: propósito, representación, anticipación y carácter de prueba o intento.

- Un programa tiene el propósito de resolver algún problema. El problema puede ser fijado por el profesor o puede venir definido institucionalmente. El problema que estructura un programa es su núcleo fundamental.
- Todo programa implica una representación. Cuando se programa se obtiene una representación de un cierto estado futuro de cosas.
- Todo programa implica una anticipación de la acción.
- Todo programa es un intento, no una realidad constituida. Siempre implica algún nivel de incertidumbre.

Estos cuatro rasgos son bastante sencillos de aceptar pero sus consecuencias prácticas no son homogéneas.

Así como hay distintas maneras de entender la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, tal como se discutió en el apartado 2, hay, en general, distintas maneras de entender las relaciones entre la intención, el proyecto, y lo que suceda en la práctica. Para algunos el proyecto debe ofrecer una imagen detallada y precisa de qué sucederá y de qué resultados se obtendrán. Podría decirse que el proyecto ofrece la “vista previa” de cómo serán las cosas una vez finalizada la clase, la unidad o el curso.

En ese caso se procura que el programa sea igual que un plano que detalla con exhaustividad, claridad y sistematicidad lo que se realizará y lo que sabrán y serán capaces de hacer los estudiantes. Otros, por el contrario, piensan en su proyecto de trabajo como un esbozo de las intenciones educativas que funciona más como una hipótesis que como un modelo. Esta hipótesis suele ser más general o contener un menor grado de detalle ya que la intención principal es que se elabore en su desarrollo. La opción por alguna de estas alternativas polares depende de muchas cosas. Indudablemente, influye un factor personal: en muchos aspectos de la vida se notan diferencias en cuanto a las necesidades de planificación que tienen distintos individuos. Además, las opciones pueden relacionarse con el enfoque general de enseñanza utilizado –para lo que puede el lector remitirse al apartado 2 y a lo que se discutirá luego con relación a la definición de objetivos o de otras maneras de definir intenciones-. También puede haber una respuesta situacional: hay situaciones y contenidos que requieren de hipótesis abiertas; hay situaciones y contenidos que requieren de un modelo bien desarrollado. En este caso, que la planificación pueda constituir un modelo exhaustivo de la práctica o una hipótesis abierta no depende de un ramo de conocimiento en especial, sino de cuál sea el

propósito, en qué situación se esté enseñando, para qué se esté enseñando, a qué alumno se lo esté enseñando, o qué parte de un tema se esté enseñando.

Componentes de la programación

Según lo planteado en el punto anterior, cualquiera sea la idea sobre la programación que se sostenga siempre hay un elemento común: el proyecto indica algo que debería suceder o que debería obtenerse. Marca una intención. El problema básico del programa –y del currículum- parecería ser la definición de las intenciones educativas. La fórmula recuerda el trabajo, ya clásico, de César Coll (1995), *Psicología y currículum*. De acuerdo con esto cada una de las opciones del proyecto -componentes, formato y estructura interna, amplitud, grado de prescripción- constituye una forma de expresar esas intenciones. Lo más habitual han sido los modelos centrados en objetivos –no muy usuales en nuestro país en su formulación estricta-, el clásico plan centrado en contenidos o un énfasis en la especificación de experiencias o situaciones que vivirán los alumnos, más utilizado en la tradición de la educación inicial. En los últimos años también se ha extendido la práctica de definir las intenciones educativas en términos de principios que deben orientar la enseñanza y la actividad escolar. Se hará referencia a cada uno de estos aspectos.

Normalmente la programación consta de todos o de algunos de los siguientes componentes principales

- Una definición de intenciones de la unidad, el curso o la clase, tanto en términos de propósitos como en términos de objetivos. Los propósitos definen lo que el profesor pretende de un curso.

Los objetivos definen las intenciones en términos de lo que los alumnos obtendrán, sabrán o serán capaces de hacer. Luego se hará referencia más extensa a esto.

- La selección de contenidos, su organización y la secuencia. Este ha sido el componente más habitual, sobre todo en la enseñanza media. Luego se hará una referencia más extensa a esto.

- Un tercer punto consiste en especificar estrategias, tareas y actividades. En un sentido débil la inclusión de las actividades forma parte de la descripción de los medios mediante los cuales será posible cumplir con las intenciones del programa. En un sentido fuerte, la propuesta de actividades conlleva la definición del tipo de experiencias que se deberá ofrecer a los alumnos.

Cuando se elige esta manera de definir la programación es porque se considera que esas experiencias son las que tienen valor educativo.

También, por supuesto, pueden incluirse otros componentes subordinados a los anteriores como la selección de materiales y recursos. No será la primera vez que un buen proyecto naufraga por no planificar la disponibilidad y uso de los recursos necesarios.

Un punto problemático es el de la relación entre estos componentes ¿Se ordenan según una jerarquía que establece a uno de ellos como principal y a los demás como subordinados? ¿Guardan una relación de igual valor y toman funciones diferentes dentro de la programación? ¿Cuáles son sus interrelaciones?

Luego de exponerlos, brevemente, se retomarán estas preguntas. Se planteó hasta aquí que la programación es lo que sucede entre el plan de estudios y la enseñanza.

Este es reconocido, normalmente como uno de los terrenos profesionales del profesor. Se propuso que la programación cumplía varias funciones: ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase. También se planteó que, como principio, todo lo que se planifica deja energía libre para atender contingencias. Cuantos más aspectos puedan ser previstos, hay más disponibilidad cognitiva para la atención de distintos eventos de la clase. El programa sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una previsión sobre los sucesos probables de la clase. También se señaló que hay dos formas de programar. Lo que podemos llamar modelos exhaustivos y los que podemos llamar modelos hipotéticos.

Propósitos y objetivos

Puede decirse que, en general, las acciones se orientan de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un modelo previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final a ese modelo. Se utiliza habitualmente en la producción. Otro tipo de acción se orienta, más bien, por un principio de acción. Un interrogatorio clínico, un juicio, la escritura literaria y la investigación se orientan de esta manera. En esos casos, se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir. O sea, es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará. Existe una diferencia entre definir el programa en función de los propósitos, qué es lo que el profesor pretende hacer, y definirlo en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, lo que habitualmente se denomina "objetivos". En el primer caso la referencia es el punto de partida: qué se pondrá a disposición de los alumnos. En el segundo, el punto de llegada en términos de lo que los alumnos sabrán o podrán hacer. Los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible. Todo programa debería ofrecer algunos de estos elementos o bien, ambas cosas.

Se dijo que los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y se resumen en expresiones como: los alumnos sabrán que..., o los alumnos serán capaces de... Por ejemplo:

- Separar mezclas y soluciones utilizando métodos adecuados.

- Prever métodos para separar mezclas y soluciones y argumentar acerca de la pertinencia del método elegido.
- Utilizar correctamente termómetros clínicos y termómetros de laboratorio en situaciones apropiadas a sus características.
- Realizar previsiones acerca de la temperatura futura de dos cuerpos en contacto utilizando la noción de equilibrio térmico.
- Elaborar cuadros para registrar y comparar datos sobre la evolución de la temperatura de cuerpos en contacto.
- Dar ejemplos de materiales conductores y aislantes del calor.
- Relacionar el uso de ciertos materiales con su capacidad de conducción del calor. Ejemplificar en objetos de uso cotidiano. Indicar materiales adecuados o inadecuados para ciertos usos según su capacidad de conducción.
- Respetar las normas de uso y seguridad en el trabajo de laboratorio y proponer normas adecuadas para futuras situaciones de utilización.
- Describir las condiciones para el funcionamiento de un circuito eléctrico simple y justificarlas.
- Diseñar experiencias para comprobar la conductividad de los metales.
- Justificar, mediante ejemplos, la relatividad del movimiento con relación al punto de vista del observador.
- Elaborar conclusiones comparando características del desarrollo de distintos seres vivos (por ejemplo, acerca de la relación entre número de crías y cuidados brindados a las crías).
- Utilizar técnicas de registro de información como fichas, resúmenes y cuadros comparativos.
- Realizar experiencias de desarrollo de plantas a partir de semillas variando sistemáticamente las condiciones de desarrollo.

Sin entrar en detalle, puede verse que los enunciados expresan distintos niveles y diferentes realizaciones y complejidad: identificar, formular, anticipar, elaborar conclusiones. También que atienden a distintas dimensiones: cosas que hay que saber, actividades que hay que dominar y ciertas disposiciones.

Luego, cuando se hable de contenidos se volverá sobre esto.

Algunas formulaciones de objetivos pueden ser más generales y orientativas y, normalmente, son propias de ciclos completos de la escolaridad. También pueden valer para distintas áreas. Por ejemplo, serán capaces de:

- Buscar información.
- Fundamentar las afirmaciones.

Formular preguntas pertinentes.

- Inventar modelos explicativos y aceptarlos como conjeturas.

Cuando se formulan objetivos de un modo cuidadoso se ayuda mucho a fijar el alcance de los temas que se tratarán. Puede decirse que formular objetivos es una manera de preguntarse acerca de cuál es el nivel en que ese tema será tratado: ¿será descriptivo?, ¿se procura que puedan llegarse a explicaciones?, ¿lo

importante es elaborar principios generales para aplicar a otras situaciones? Es bastante lábil el límite que puede haber entre precisar el alcance del contenido y establecer los objetivos de una unidad. Puede decirse que la segunda tarea complementa y completa a la primera. Pero... ¿La reemplaza? Eso creyeron los objetivistas de unas décadas atrás. Para ellos la definición precisa y específica de objetivos bastaba como criterio de planificación, ya que la enseñanza se orientaba a lograrlos. La realidad es que, en general, hay una relación fluida pero no de absoluta correspondencia entre la definición del contenido y de los objetivos. Porque algunas oportunidades educativas son de largo alcance o porque hay actividades de “final abierto”, sobre las que luego se volverá. Cada uno de estos elementos constituye instrumentos de la programación con funciones propias y un rango específico de contribución al armado de un proyecto. Desde ya que lo mismo sucede con la definición de las actividades que se realizarán, que promueven el tipo de experiencia que vivirán los alumnos con relación a un tema en particular.

Sobre el final del capítulo se retomará esta relación.

Al establecer posibles puntos de llegada, los objetivos ofrecen un criterio para apreciar avances, logros y problemas. También ofrecen un medio para comunicar a los estudiantes y a la comunidad las aspiraciones de un proceso educativo.

Por su parte, se podría denominar “propósitos” a los enunciados que presentan los rasgos centrales de una propuesta. Por ejemplo:

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje (y, concomitantemente, variedad en la oferta de enseñanza) en cuanto a organización de la tarea -grupales e individuales- formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.
- Facilitar que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar y áreas de conocimiento a profundizar.
- Realizar con los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás y de su proceso de aprendizaje.
- Promover experiencias variadas con procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico).
- Programar y estimular instancias de debate, deliberación, toma de decisiones y asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos.

La utilización de distintos tipos de componentes para expresar las finalidades de la escuela se justifica si cada uno de ellos dice cosas diferentes. Es inútil decir dos veces lo mismo etiquetado de otra manera.

Por ejemplo: “los alumnos serán capaces de reconocer entre formulaciones que impliquen hipótesis y formulaciones que demanden información” puede ser un objetivo adecuado. Si lo enuncia así: “brindar oportunidades para que los alumnos puedan reconocer entre formulaciones que impliquen hipótesis y formulaciones que demanden información” no lo convierte en un propósito. Dice lo mismo que antes.

El modo de definir las intenciones enfrenta la pregunta acerca de la evaluación. Si se pretende evaluar resultados de aprendizaje, los propósitos no parecen dar una

base suficiente. Parecería que para resolver ese problema son necesarios los objetivos. Porque el aprendizaje se evalúa en términos de lo que los alumnos adquirieron a partir de una experiencia educativa. Los objetivos brindan criterios para evaluar ya que establecen los logros posibles: ¿obtuvieron eso que esperábamos que obtuvieran?

Sin embargo, no siempre es celebrado el valor de los objetivos al programar las actividades educativas. Se ha objetado, no sin fundamentos, que hay importantes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que no pueden especificarse por medio de objetivos, ya que su esencia consiste en que los estudiantes desarrollen prácticas y alcancen resultados que no pueden ser previstos. Para algunos, como Stenhouse (1991), precisamente en eso consiste el mayor éxito de un proceso educativo: la utilización del conocimiento como instrumento de producción. Desde ese punto de vista las actividades educativas más valiosas son las de “final abierto”. O sea, las que no admiten definición de objetivos. Sin embargo, quizás no haya una contradicción definitiva entre una cosa y otra

Por ejemplo, un profesor que debe seleccionar actividades puede utilizar criterios como éstos:

- Son preferibles las actividades que permiten a los alumnos interactuar con objetos y materiales reales.
- Son mejores las actividades que pueden ser cumplidas con éxito por alumnos con diversos niveles.
- Son preferibles las actividades que... (La lista puede ampliarse. Ésta está adaptada del mencionadísimo listado de Raths (Stenhouse, 1991: 130).

La lista no dice qué actividades deberían elegirse. Sólo da principios para elegir las. Independientemente de las que sean, deberían ajustarse a esos principios. De alguna manera esos principios constituyen, también, los criterios para evaluar la eficacia de la tarea de selección de actividades.

Se pide a los estudiantes que realicen muchas tareas cuyo final puede ser abierto pero que se ajustan a ciertos principios de procedimiento. Esto es muy evidente en trabajos de investigación. Las conclusiones pueden ser propias, pero se debe respetar la evidencia disponible, hay que demostrar que se consideraron conclusiones alternativas, es necesario mostrar que la información es pertinente, que se analizaron informaciones discrepantes, etc. Lo mismo puede decirse de tareas de escritura, de producción artística, de análisis, de debates sobre problemas éticos o sociales. En este caso la clara definición de los principios de actuación ofrece los criterios que permiten apreciar la tarea.

El conocimiento escolar

El contenido se puede considerar según tres dimensiones. En tanto se trata de programar, tiene una dimensión técnica. Hay que resolver este problema. Ahora,

esta es una manera necesaria pero limitada de hablar de contenido, porque todo lo que se enseña implica una dimensión cultural. Hay una selección que viene marcada por ciertos parámetros. Cuando se define el contenido, se define una selección

cultural. Por último, existe una dimensión política del contenido: quién tiene el poder y el derecho de imponer sus definiciones acerca de lo que es valioso transmitir y quién tiene el poder para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas. También hay un problema político en la selección del contenido relativo a las relaciones corporativas dentro del campo educativo. Esto influye, a veces de manera muy importante, en la selección del contenido. Más allá de un proyecto cultural, muchas veces la definición del contenido se apoya en un juego de corporaciones. Goodson (1995) sostiene que la historia de la conformación de las disciplinas escolares es la historia de la conformación de ciertas corporaciones y que esto determinó, básicamente, la estructura del currículum moderno. Juegan, entonces, tres dimensiones. Una dimensión técnica: se hace de una manera, una dimensión cultural en cuanto a la visión del mundo que se transmite y una dimensión política, cómo se ordena y clasifica a las personas. Estas tres dimensiones siempre están presentes en la definición del contenido.

Por eso el contenido siempre puede ser “leído” desde una perspectiva social, como conocimiento escolar y desde una perspectiva instrumental consistente en el problema práctico de definir, seleccionar y secuenciar contenidos.

Como luego se hará referencia más extensa a la dimensión instrumental, cabe una última reflexión sobre el carácter social del contenido escolar. La idea de “conocimiento escolar” alude a una dimensión social por tres cuestiones. La primera, es que todo currículum muestra opciones socialmente valoradas.

La segunda, como señalaba Basil Bernstein (1998), porque el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo refleja sus mecanismos de poder y control. En tercer lugar, por lo que algunos autores llaman “el problema de la representación”: qué forma tiene que adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados para poder ser transmitido en otros ámbitos.

La escuela pone a disposición de un conjunto grande de personas, conocimientos producidos por expertos en campos específicos: ciencias, artes, humanidades, tecnologías. Ulf Lundgren (1992) marca la existencia de dos contextos: el contexto primario, o de producción, y el contexto secundario, o de reproducción.

La escuela es la agencia central del contexto secundario. La necesidad de transmitir conocimiento desarrollado en un contexto especializado a personas que están muy alejadas del contexto de producción plantea lo que Lundgren denomina el “problema de la representación”: ¿en qué lenguajes, bajo qué formas ese conocimiento es pasible de ser comunicado fuera de su contexto de elaboración?

Cuanto mayor es la distancia entre el ámbito de aprendizaje y el de producción primaria, este problema se presenta con mayor agudeza. Para esta teoría el

currículum es el texto que resuelve el problema de la representación. Es donde el conocimiento aparece seleccionado y recolocado para su transmisión.

Es posible pensar que un problema central de la escuela consiste en que es necesario enseñar a las personas cosas que fueron pensadas para otros propósitos y por parte de otras comunidades. Parecería haber algo intrínsecamente situacional en toda forma de conocimiento. Como señala Brousseau (1990), toda forma de conocimiento parecería diseñada para una situación. En el caso de la escuela se trata de una situación muy alejada de la producción originaria; una situación en la cual personas no iniciadas tienen que aprender un conocimiento que, en un sentido, pertenece a comunidades especializadas alejadas del público en general. Hace falta un esfuerzo importante para convertir eso en conocimiento accesible a personas que lo aprenderán para usarlo de manera distinta a la cual los productores lo utilizan y con propósitos diferentes.

¿Qué es el “contenido”?

Hasta aquí se hizo referencia a la idea de “contenido” sin tratar de definirlo. Se puede decir, como primera aproximación, que “contenido” es todo lo que se enseña. Es una expresión sencilla, pero tiene un problema, ya que todos sabemos que se enseña mucho más que aquello que el contenido del programa o el currículum dicen. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos,

por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Todo esto es contenido de la escolaridad. Pero, en relación con la programación, el término “contenido” se utilizará en un sentido más restringido, no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado.

La escuela tiene la particularidad, esto ya fue visto antes, de que está transmitiendo algo que no produjo ella misma. El conocimiento escolar es siempre producto de un proceso de recontextualización. El conocimiento experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes. Es necesario realizar una cantidad de modificaciones porque en las escuelas los propósitos vigentes son específicos de esa situación. Una cosa son los propósitos de la producción académica y científica y otra cosa son los propósitos escolares. Como ya se mencionó, el propósito en las escuelas no es, mayormente, producir personas idénticas a aquellas que produjeron el conocimiento que se transmite. Tampoco, como se mencionó en el capítulo 1, se dialoga con personas que compartan, como requisito, los mismos lenguajes. Entonces, se presenta una versión apta para estos estudiantes y según estos propósitos. Estas

transformaciones pueden ser percibidas como una desviación que se debería lamentar, o se puede asumir que el conocimiento escolar es una formulación especial y necesaria del conocimiento, un conocimiento propio y específico que, como cualquier otro, responde a reglas de recontextualización -en función de la situación y los propósitos- y de representación en función del auditorio.

Cuando se trata de especificar el contenido siempre se recurre a una tipología ¿De qué cosas se habla cuando se habla de contenido? El contenido puede consistir en, por ejemplo, informaciones, teorías o conceptos. Un tipo de objetos que entran en la categoría de “contenido” y que, comúnmente se denominan “saber que”. También pueden ser metodologías o procedimientos, habilidades o técnicas. Lo que habitualmente se llama “saber cómo”. También es posible incluir como contenido lo que puede identificarse como prácticas complejas. Por ejemplo, el diagnóstico clínico. Cuando la enseñanza se acerca a las áreas profesionales, este tipo de contenidos aumentan en importancia. Hay un último grupo de componentes del contenido que está formado por disposiciones. Es posible proponer que la tarea educativa genere ciertas disposiciones o que los alumnos desarrollen ciertas actitudes.

Habitualmente, el contenido queda identificado con alguna de estas cosas. Armar una tipología puede ayudar a darles relieve. Hay quienes sostienen que en cualquier selección de contenidos todos estos elementos tendrían que estar. Es posible no ser tan taxativo al respecto. Lo que sí puede afirmarse es que al momento de seleccionar contenidos no puede dejarse de tener en cuenta alguna tipología.

Esto es lo que potencialmente se podría seleccionar: conjunto de informaciones, conceptos, teorías, metodologías, procedimientos, técnicas o habilidades, competencias, prácticas complejas, actitudes o disposiciones.

Una tipología, entonces, ayuda cuando se realiza el proceso de selección: ¿se tuvo en cuenta todo lo necesario? También ayuda a pensar el lugar de la evaluación. No es lo mismo evaluar información, que evaluar una práctica compleja o el manejo de una metodología. A veces se

verifica un divorcio bastante acentuado entre los contenidos que se proponen y la forma de evaluación. Una definición de cierto tipo de contenidos debiera tener como correlato la definición de las formas de evaluación adecuadas.

También es posible que se quiera transmitir algún tipo de contenidos pero no se pretenda evaluarlo. Se señaló que la enseñanza tiene unos propósitos básicos relacionados con las posibilidades de uso posterior de lo que se aprende. Existe una relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones de uso de lo aprendido. Es muy difícil usar algo de un modo si no fue aprendido de un modo más o menos análogo. Esto vale para cualquier modelo de enseñanza que se utilice. Podría enunciarse como una ley bastante general: para que alguien sea capaz de hacer o de utilizar algo de una manera debería aprenderlo de un modo más o menos análogo. Es necesaria una cierta homología entre las relaciones de uso de un contenido y las condiciones de aprendizaje de ese contenido. Si en el contexto A,

de enseñanza, se mostraron gráficos de herramientas en funciones de uso, no es evidente que en el contexto B logre realmente utilizarlas. Se puede pasar a manejar un móvil desde un simulador, pero no es muy difícil hacerlo por leer un manual. (Salvo que se trate de un conductor muy experto que solo necesita alguna información sobre el nuevo vehículo.)

Cuando se analizan las condiciones de uso y las condiciones de aprendizaje pueden describirse tres tipos de contenido. Más bien puede decirse que el contenido funciona de tres maneras: como biblioteca, como herramienta y como práctica. En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprenden practicándolas. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñando.

La selección de contenido

Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetos y ordenarlos por medio de algún agrupamiento. Por ejemplo: Historia o Problemas socio-culturales contemporáneos son dos maneras de agrupar el contenido diferente. En el primer caso tenemos una asignatura propia de un campo disciplinar.

En el otro, un campo de problemas un poco más difícil de recortar. Cuando se utiliza la expresión “selección de contenidos”, se dice una verdad a medias. La selección no consiste en elegir de un stock. La selección involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Algo que ya se trató en el apartado V. La selección no es simplemente un recorte de un campo disciplinar. Al mismo tiempo, cuando se selecciona se recontextualiza según unos propósitos y se representa el conocimiento para su comprensión. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original.

Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos.

La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. En su sentido más general alude a qué elegir dentro de lo posible para un curso o una carrera determinada. En un sentido un poco más molesto supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especial para la enseñanza. También significa una elección con los mismos fines. Esta selección, como cualquiera que se realice,

puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones. Pero, en cualquier caso, es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras. Cualquier selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento determinado, cierta hegemonía. Pero es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia. Siempre puede ser revisada. Todo proceso de selección está, principalmente, guiado por las finalidades de un curso o de un nivel educativo. Son esas finalidades variables las que, en definitiva, orientan la selección. No es lo mismo, por ejemplo, el conocimiento de las “Ciencias Naturales” que el conocimiento sistemático del mundo natural. Como tampoco es lo mismo el estudio de la lengua que el de las “Ciencias del lenguaje”. En cada caso, la diferencia de finalidades genera distintos realces, énfasis y prioridades en la selección y formulación de contenidos. Contra una extendida forma de ver las cosas, en este trabajo se adopta el punto de vista de que las formas disciplinadas de conocimiento no son, en sí mismas, prescriptivas para la selección de contenidos con propósitos de su transmisión educativa. Son los propósitos educativos los que orientan y dirigen, de acuerdo con intereses específicos, la selección.

Desde el punto de vista de la programación la selección de contenido puede ser considerada como un proceso práctico y, a modo de resumen, se pueden plantear algunos principios de selección.

- El primero, es muy sencillo: es necesario revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior. No se puede acumular todo porque el tiempo educativo no aumenta tanto como el conocimiento. Es necesario asegurar la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales pero, también, de las técnicas necesarias para el estudio (empleo de ficheros, manejo de bases de datos, búsqueda documental, comunicación de resultados, etc.) que se suponen requisitos para un programa de trabajo.

- La selección debe asegurar progresividad en el avance (que suponga una línea desde la iniciación al dominio dentro de un campo o disciplina) y la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. Todo aprendizaje tiene cierto requisito de redundancia. Esto es, la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. La frase: “esto ya fue dado” puede ser una buena racionalización pero no implica el dominio necesario.

- Un programa debe ser posible de cumplirse sin que signifique una proeza. El dilema, siempre presente, se da entre la extensión (tratar una cantidad importante de contenidos) y la profundidad en el tratamiento de los temas. Se trata de un balance siempre difícil ya que aquí es bien aplicable la teoría de la “frazada corta”: a más extensión se limita la profundidad y viceversa.

- Todo proceso de selección debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea.

Debe responder a la pregunta ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su

dominio? La selección de contenidos también debe asegurar, dicho en sentido amplio, su transmisibilidad. La idea de transmisibilidad está relacionada con distintas variables: deben poder ser transmisibles en el tiempo disponible, deben ser transmisibles a estos alumnos (cuentan con los requisitos de conocimiento y con las capacidades de estudio), deben ser transmisibles con los recursos disponibles. La idea de transmisibilidad forma un fuerte par con la de exigibilidad y, en realidad, la compensa y limita

- Un proceso de selección de contenidos debe diferenciar qué aspectos del conocimiento resultan obligatorios, cuáles son de importancia pero pueden ser opcionales para los alumnos y cuáles serán facultativos o sea, opcionales para los profesores.

En algunos otros trabajos se plantean otros criterios complementarios como: representatividad de los contenidos seleccionados en relación con el universo del cual son tomados, posible transferibilidad a otros campos y contextos, consenso por parte de comunidades que puedan considerarse autorizadas para eso y especificidad en incluir aquellos contenidos que difícilmente sean tomados por otra materia

o en otros cursos y que resultan “propios” de una asignatura en particular (Zabalza, 1995).

Los criterios funcionan en algún tipo de proceso deliberativo ya que algunos de ellos tensionan las cosas hacia lugares diferentes y otros encierran en sí mismos una tensión (por ejemplo, extensión-profundidad).

Se los debe utilizar teniendo en mente que lo que se logrará será más parecido a un balance que a una maximización de las indicaciones de cada uno de ellos sumadas.

La organización de los contenidos

Como ya fue dicho, los contenidos siempre se definen en base a una forma de agrupamiento. Son organizados de alguna manera. En nuestra época es dominante la forma de organización disciplinar del conocimiento escolar. Esto incluye formas más segmentadas como en la escuela media: Historia, Geografía, Física, Química, etc., o formas agrupadas como las áreas características de la educación básica. Las formas de la clasificación disciplinar del conocimiento escolar en el currículum no han sido la única alternativa. De hecho, las ideas de globalización se incorporaron muy tempranamente en el ideario escolar y produjeron propuestas como los centros de interés o los proyectos que modifican el patrón disciplinar usual. Por ejemplo, en nuestro país entre fines de 1930 y de 1960 el plan de estudios para la escuela primaria reconocía formas integradas de organización expresadas en los “motivos” que agrupaban en unidades de enseñanza los contenidos correspondientes a la mayoría de las asignaturas.

Si bien es cierto, entonces, que la organización curricular del contenido ofrece alternativas, también es cierto que las formas habituales son de asignaturas por áreas o disciplina. En los últimos tiempos, incluso en planes para la educación inicial. Pero, desde el punto de vista de la programación, las formas de organización del contenido permiten variedad con relación a la clasificación básica del currículum. En este sentido, podría decirse que el currículum ofrece un stock de conocimiento “empaquetado” de cierta manera. Pero que la programación escolar del contenido permite reempaquetarlo de otras maneras para su presentación. De esta manera las unidades de trabajo pueden adoptar distintas formas de organización. Estas formas de organización pueden ser internas de un área o asignatura o pueden reunir y combinar contenidos de más de un área o asignatura.

Los centros de interés constituyeron, durante largo tiempo, formas muy privilegiadas de organizar las unidades de trabajo. En su práctica habitual proponían, más bien, un motivo que unificaba las temáticas a tratar sin que se requiriera un eje integrador. De igual modo, son muy conocidos los enfoques multidisciplinares en los cuales distintas áreas de contenidos aportan su punto de vista para el tratamiento de un tema. Suelen corresponder a la tradición de organización del contenido por “grandes temas”, como, por ejemplo, “la vida en las grandes ciudades”. Estos enfoques pueden seguir una estrategia de concentración de los contenidos tratados en distintas unidades según el tema o, profundizar su tarea y buscar ejes comunes y articulados para el análisis de problemas como, por ejemplo, “el calentamiento global”. El enfoque por problemas, por supuesto, puede desarrollarse dentro de una misma asignatura.

Lo que diferencia las formas de relación de contenidos son los grados variables de relación que van de la reunión de contenidos en base a un tema común, hasta los intentos de integración en los cuales los contenidos se articulan sustantivamente mediante un eje común.

Formas importantes de articulación se encuentran en el trabajo por proyectos. Como unidad de trabajo los proyectos no se asimilan a cualquier forma de integración de áreas o de materias. El proyecto siempre responde a una situación que necesita respuesta. Hay que hacer algo frente a un problema, una necesidad o un propósito: preparar un programa de radio, diagnosticar condiciones sanitarias en un barrio, investigar el origen de una población, elaborar y aprobar un reglamento de convivencia, construir un dispositivo mecánico, preparar y mantener una huerta, etc. La realización de un proyecto implica la convergencia de distintos tipos de conocimientos, con la particularidad de que se utilizan en relación con actividades de diseño de alternativas, planificación de cursos de acción y formas de organización, cooperación e intercambio. En el desarrollo de un proyecto, se recurre a los conocimientos en función de su utilización.

Secuenciación de contenidos

La secuencia siempre implica progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo. Cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.

Como tantas otras decisiones que se toman durante la programación la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias y depende de la conjugación de varios factores o de varios criterios.

Algunos de ellos pueden ser:

- Enfatizar aspectos de la realidad: la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.
- Las relaciones conceptuales: la secuencia del contenido refleja las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos. Entender un concepto implica ubicarlo en una red conceptual.
- La investigación: la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- La lógica del aprendizaje: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc. Cuando se secuencia utilizando este criterio se suele pensar en ciertas jerarquías de aprendizaje. La idea de “jerarquías” está, en estos casos, ligada al establecimiento de un orden progresivo en el avance de composición o de complejidad tanto de las ejecuciones (realización de tareas) como de las competencias cognitivas.
- La utilización del aprendizaje: el contenido se secuenciará con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación.

Se mencionó que la secuencia implica siempre progresión. Las progresiones pueden ser de distinto tipo. Una secuencia puede pensarse como un recorrido entre algún tipo de unidades.

Cuando se les asigna el mismo valor, el orden es lineal: una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Cada unidad solo se diferencia por la información que ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se ordena el

contenido siguiendo un orden cronológico. En estas secuencias, que se denominan lineales, los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad.

Cuando se asigna diferente valor a cada unidad esto quiere decir que el valor entre los contenidos de las primeras y de las últimas unidades es diferente: habrá aumentos en la complejidad conceptual, la profundidad teórica o la densidad informativa respecto de un mismo asunto. Habitualmente se utilizan dos tipos de progresiones que ofrecen un aumento creciente en el valor del material que presenta el programa.

En las secuencias llamadas concéntricas se produce un aumento progresivo de la densidad informativa sobre la base de una temática. Una de las formas características de esta progresión consiste en la presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle. La idea de concéntrica expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera presentación del tema. En las secuencias concéntricas un mismo tema, o conjunto de temas, es retomado de manera sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación.

A veces también se utiliza la imagen del efecto zoom para describir este tipo de ordenamiento: primero se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto, se vuelve a la escena general y se pasa a otro sector. Por supuesto que cuando se realizan las sucesivas aproximaciones, la propia escena general se enriquece y nunca se vuelve al mismo punto. En este caso no se considera que cada unidad tenga un valor equivalente, ya que algunas son preparatorias de otras y la versión más completa se presenta (y, por parte de los alumnos, se obtiene) solo en algún momento más avanzado de la cursada.

Otro tipo de secuencia se denomina espiralada. Retoma la imagen del avance concéntrico pero le agrega otro rasgo: no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización. Se intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que “vuelve sobre sí mismo” pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirlos de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos; se redescrive una hipótesis, teoría, ley o descripción en términos de otros lenguajes o sistemas de representación; se promueve el análisis metateórico. Estas secuencias se caracterizan por su recursividad porque un mismo contenido es retomado aumentando la profundidad teórica, el grado de formalización o reinsertándolo en nuevas estructuras conceptuales.

Estas secuencias promueven, fundamentalmente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos. Las secuencias lineales y concéntricas parecen, por sus

características, más aptas para los casos en los que se privilegia la extensión en el tratamiento sistemático de los temas. Por supuesto que en un proceso de programación se pueden combinar distintos tipos de secuencias para distintos temas del programa. De todos modos, esto no siempre es fácil ya que los tiempos de cursada pueden restringir la variación. En todo caso, queda claro que el armado de un tipo de secuencia depende de los propósitos del curso y del valor que tenga en un momento de formación de los alumnos. En la medida en que existe una serie correlativa de materias o de cursos, también es posible combinar distintos tipos de tratamiento del contenido –secuencias más dirigidas a la extensión y otras más dirigidas a la profundidad– entre materias.

Actividades como parte de la programación

La consideración del tipo de tareas es un aspecto importante de cualquier programación (quede fijado por escrito o no). La referencia será aquí breve, ya que el marco general de aquello que llamamos actividades de enseñanza fue presentado en el ítem 2 de este capítulo. (Crear oportunidades de aprendizaje), por lo que solo se hará un comentario sobre la doble función de las actividades que se proponen para realizar en clase.

Las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de ciertos propósitos. La definición de las actividades a desarrollar implica contestar preguntas del tipo: ¿cómo puedo ofrecer adecuadamente este contenido? O ¿qué deberían hacer los estudiantes para comprender este problema?

La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores. Su elección probablemente sea el resultado de un compromiso práctico con una situación determinada.

Pero, además, las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo. Son maneras de definir las intenciones educativas. Más aún, en muchos casos, en las actividades desarrolladas se expresan importantes contenidos que, por sus características, resulta difícil encuadrar como contenidos de una asignatura o curso y que, por lo tanto, raramente se explican en los planes o en los programas.

Las actividades relevantes para un curso dependen, por supuesto, de sus propósitos y de la manera en que sean definidos los contenidos. Pero, en algunas ocasiones, lo que se llama “actividad” es el aspecto central del curso. En ese caso, es probable afirmar que se trata de su contenido y esto puede entenderse si se tiene en mente la tipología ya presentada en V. Para ejemplificar con una conocida frase: es muy difícil aprender a investigar si no es investigando o a dirigir una clase si no es realizando este tipo de actividad. Y este contenido complejo define un conjunto

de tareas y prácticas que comportan “actividades” que deben ser realizadas por los alumnos. Lo que habitualmente se ha conocido como los aspectos sintácticos del contenido descansa principalmente en la participación de los alumnos en ciertas tareas y experiencias.

El valor de contenido de la propia actividad se verifica de manera importante en áreas del currículum que habitualmente quedan sin “programar” y constituyen solo parte de las declaraciones de finalidades.

Muchas de ellas se relacionan con disposiciones o capacidades para actividades sociales. De hecho, las estrategias o modelos sociales en muchos casos muestran formas de actividad o práctica cuyo aprendizaje y desarrollo es en sí más importante (al menos tan importante) que los temas que estén en cuestión. Los métodos jurisprudencial o de debate tienen finalidades que trascienden los temas que se traten o los problemas específicos que puedan ser resueltos: consisten en una iniciación y preparación para ciertas las formas relevantes de la vida democrática.

También cuando se analizan las áreas propias de la actividad educativa (ver Capítulo II) puede apreciarse que algunas de ellas, como “vida grupal”, requieren la experiencia de ciertas formas de actividad que permiten a los alumnos aprender a vivir en grupos, conformar grupos integrados y saludables, aprovechar las oportunidades de la vida grupal y encontrar en ella una oportunidad para la expresión personal, el sentido de pertenencia, la cooperación y el aumento mutuo de la capacidad de actuar.

Cada una de las formas de enseñanza y de las metodologías o enfoques que se deriven de ellas plantea una distinta situación que varía según el grado de estructuración, el tipo de acciones que emprenden el profesor y los alumnos y los resultados que pueden obtenerse. Como ya se señaló en el Capítulo I, distintos tipos de actividad configuran un distinto ambiente de enseñanza y de aprendizaje. Se pueden

aprender distintas cosas de ellas. El valor formativo de las actividades puede apreciarse en el ya mencionado listado de criterios propuesto por Raths. Son valiosas aquellas actividades que:

- Dan espacio al estudiante para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Permiten o estimulan al estudiante a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Permiten y estimulan en los estudiantes el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.

- Llevan a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre.
- Permiten a los estudiantes volver sobre su esfuerzo inicial y le permiten rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho.
- Permiten a los estudiantes controlar lo que van haciendo a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- Le dan a los estudiantes la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.

La articulación de elementos en la programación

Según se planteó hasta aquí, existen varias formas de expresar y concretar intenciones educativas. Cada una de ellas resalta distintos componentes y distintos puntos de vista (de la institución, del maestro, de los alumnos).

La formulación de propósitos enfatiza la perspectiva de quien enseña y posee un potencial de gran valor como organizador del sentido del programa.

Todo programa supone ciertas expectativas con respecto a conocimientos, capacidades y actitudes que se desea promover en los estudiantes. O sea espera que los alumnos logren algo. Estos logros esperables, expresables en términos de objetivos, son una base para la evaluación y, una selección de ellos, una base para la acreditación.

Buena parte de las intenciones educativas consisten en poner a disposición de los alumnos una versión adecuada de conocimientos, artes y destrezas que tienen un valor formativo específico y propio.

Cierto tipo de experiencias como, por ejemplo, la participación en debates o en órganos de decisión, la participación en procesos productivos o en el diseño y desarrollo de proyectos de mediano y largo plazo, también tienen un valor formativo propio y, si bien en algunos casos expresan contextos para otros logros, también pueden expresar una intención formativa específica. En este caso no se trata de actividades como parte de estrategias didácticas sino de tipos de actividades socialmente constituidas que los alumnos deben tener oportunidad de experimentar. En resumen, se propuso que existen diferentes componentes habituales de una programación. Cada uno de ellos tiene un valor específico y una programación termina definiendo las intenciones educativas jugando con estos elementos. Pero de acuerdo con esto ¿Hay un formato de planificación? Puede decirse que hay propuestas diversas. Aquí se plantearon sus elementos o dimensiones partiendo de la idea de que la elección de un formato de programación depende de requisitos institucionales, pero, también, de cómo cada profesor defina qué necesita tener especificado como punto de partida y qué espera desarrollar después. La programación es una respuesta práctica a un problema práctico y debe ser realmente orientadora para quien la utiliza. Cada dimensión -propósitos, objetivos,

especificación de formas de conocimientos o de actividades valiosas- puede cumplir distintas funciones. Probablemente, la integralidad y el equilibrio del programa dependa del uso armónico de las distintas dimensiones. Lo mismo podría, quizás, predicarse sobre cuál es el nivel de detalle en que debe programarse. Quedará claro que ese nivel solo puede definirse con relación a distintas variables. Una de ellas es la relación entre la programación y el tipo de estrategias utilizadas (ya que hay estrategias más basadas en la interacción y estrategias más basadas en el plan y la estructura de la actividad). Otra es la medida en que la planificación actúa como instrumento de trabajo o como instrumento de supervisión y coordinación. Por último queda siempre abierta la posibilidad de considerar la diversidad de instrumentos de acuerdo con la diversidad de estilos y enfoques de quienes enseñan, una diversidad que, desde ya, siempre limitan los requerimientos institucionales. Pero, en definitiva, el programa debe ser un buen instrumento de trabajo y su formato depende de su capacidad de uso. Quizás lo importante sea, en ese sentido, tener en claro que, en cualquier formato, resulta indispensable respetar los criterios de claridad, coherencia, capacidad de orientación de las acciones y comunicabilidad

Esquema de planificación

¿Qué nos proponemos al trabajar con este grupo de estudiantes?	Propósito/s
¿Por qué nos proponemos esto y por qué lo vamos a hacer de esta manera? ¿Qué elementos del contexto institucional y grupal justifican nuestra propuesta?	Justificación
¿Cuáles son los temas, conceptos, problemas, habilidades, actitudes que vamos a abordar en esta propuesta?	Contenidos
¿Cómo vamos a llevar adelante nuestra propuesta? ¿Qué tareas o acciones vamos a proponerle al grupo de estudiantes? ¿Consideramos alguna disposición grupal particular para llevar adelante las propuestas? ¿En qué orden y de qué manera vamos a realizarlas? ¿Cómo organizamos el tiempo disponible para las mismas?	Actividades <p style="text-align: center;">Inicio</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p style="text-align: center;">Cierre</p>
¿Qué recursos necesitamos para desarrollar la propuesta? ¿Es necesario requerir al grupo materiales o búsquedas previas? ¿De qué manera?	Recursos (Bibliográficos, materiales, tecnológicos, espacios especiales)