

**FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN  
SOCIAL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL**

**DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN**

**Documento de Cátedra**

***El proceso de construcción de propuestas de formación***

## Introducción

Hemos venido caracterizando a las prácticas de formación, que como educadores/comunicadores vamos a diseñar y coordinar, como experiencias sociales que despliegan procesos de transmisión cultural que impactan en la conformación de subjetividades y en la construcción de modos de vincular o de crear determinados lazos entre los sujetos.

Dichos procesos configuran, entonces, **marcos de experiencia** que promueven unas determinadas formas de vinculación de los sujetos consigo mismos, entre sí, con otros sujetos y con el “mundo”. Estas experiencias suponen la puesta en marcha de prácticas y **procesos intencionados de articulación entre los sujetos y ciertos campos de problemas y/o conocimientos** a partir de los cuáles éstos se constituyen en objetos de problematización, provocando una transformación en los modos de comprender, que implican también una transformación de los sujetos.

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

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

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

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

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

- I. ¿Cómo entendemos esta tarea de diseño de una propuesta de formación?
- II. ¿Sobre qué cuestiones deliberamos y tomamos decisiones para orientar la acción educativa y para debatir colectivamente los proyectos en los que participamos?

## PRIMERA PARTE

### La *naturaleza* de la tarea de construcción de una propuesta de formación: dos concepciones

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

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

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

Entonces, es importante que reflexionemos acerca de cómo entendemos “la naturaleza” de la tarea de diseñar una propuesta de formación, porque esa definición va a incidir en la manera en que encaremos su elaboración.

De un modo esquemático, es posible identificar en las perspectivas educativas dos grandes modos paradigmáticos de situarse frente al diseño de propuestas educativas, y por lo tanto, también de comprender la naturaleza de la tarea del educador:

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

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

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

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

- d. Aplicación de los instrumentos de evaluación previstos de modo de confrontar resultados y objetivos planteados.

Entonces, ¿qué implicaría pensar el diseño de una propuesta educativa desde esta concepción? (Angulo y Blanco, 1994):

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

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

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

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

“cultural”, eran elaborados por expertos en programación de la enseñanza y en las disciplinas específicas, *reduciendo la tarea del docente a la operativización, aplicación* y, en todo caso, resolución metodológica que posibilitara su implementación. Ello redujo el lugar de los docentes básicamente a ejecutores de los diseños realizados por instancias centralizadas de la gestión educativa.

***La concepción o enfoque práctico o de "deliberación": la construcción de propuestas de formación entendida como una actividad ético-política***

Los planteos críticos al enfoque tecnocrático coinciden en sostener que su razonamiento refuerza mecanismos de racionalización creciente de los procesos social-comunicativos de enseñanza, transformándolos en procesos técnico-instrumentales de actuación. Como señala Angulo Rasco:

Como resultado, los complejos espacios de interacción que son en realidad las escuelas y las aulas, quedan reducidos y reconvertidos a simples ámbitos en los que solamente ocurren acontecimientos psicológicos de aprendizaje y para cuya comprensión parece que únicamente son válidos los entramados técnico-sistémicos y las valoraciones productivistas. (Angulo y Blanco, 1994)

En virtud de la diferenciación sustancial con los principios subyacentes del enfoque anterior, este enfoque parte de "*... una nueva interpretación del currículum y del diseño curricular desde la radical comprensión de la acción educativa como práctica social*" (Angulo y Blanco, 1994). Lo que implicaría considerar:

- a. *La dimensión ético-política de la práctica educativa*: el cuestionamiento a la pretendida neutralidad de la perspectiva anterior implica considerar las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de las acciones y decisiones que se toman, irreductibles a una resolución técnica.
- b. *La incertidumbre de la práctica educativa*: entendiendo que los procesos educativos son procesos multidimensionales, determinados por todos los sujetos que participan en ellos, además de atravesados por los contextos histórico-sociales e institucionales en los que se desarrollan. Ello supone anclar a las prácticas educativas como prácticas sociales no plausibles de control técnico.

- c. *La práctica educativa como espacio de reflexión en la acción*: la incertidumbre o ambigüedad exige que cada actuación o decisión sea percibida como un "problema de acción" propio, con características distintivas difíciles de generalizar. Requiere la puesta en juego de un conocimiento práctico, armado de juicios situacionales que median reflexivamente la acción. Ello implica reconocer que la práctica, en su devenir, configura un espacio de reflexión en la acción y de reconstrucción crítica de aquello que hemos construido como hipótesis en la instancia del diseño, promoviendo una perspectiva de retroalimentación entre los momentos del diseño, la intervención y la posterior evaluación.

### El diseño como proceso de *deliberación*

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

**respecto de lo que "vale la pena hacer"**, tal como lo plantea la frase inicial del presente documento.

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

- a. Constituye un **instrumento de trabajo del educador**, de éste con sus alumnos y los colegas en el contexto institucional, en torno de los sentidos y fundamentos que orientan la acción pedagógica y, por consiguiente, no es un mero instrumento burocrático.
- b. Configura un **proceso de resolución de problemas** que implica dilemas ante los cuales hay que tomar decisiones fundamentadas desde un punto de vista teórico, práctico y ético.
- c. La reflexión y deliberación que promueve posibilita a él/los educador/es **tomar decisiones** (que se definen como opciones teóricas, éticas y políticas), que tienen un efecto duradero en el tiempo, en tanto **criterios de orden práctico** que van a **orientar la acción**.

- d. La reflexión y deliberación, de la que son resultantes los procesos de toma de decisiones, posibilita **la articulación entre la teoría y la práctica y la recuperación reflexiva de la experiencia**. Ello promueve el crecimiento profesional, y la construcción de conocimientos valiosos para los contextos institucionales y aún académicos. Esto, aunque el tipo de conocimiento que se construye, sea un “conocimiento práctico” y no teórico, tal como profundizaremos más adelante.

Aún cuando el diseño de la acción sea una actividad condicionada por el plan de estudios, por las condiciones del puesto de trabajo, y por las tradiciones dominantes de enseñanza, ofrece un espacio para ejercer la autonomía y el rol intelectual de la profesión de educador.

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

En este **proceso de investigación y reflexión el educador va construyendo principios de acción justificados para actuar de una manera y no de otra**. Es importante señalar que la justificación de la elección viene dada no por una referencia a conocimientos neutrales provenientes de disciplinas "científicas" sino por un proceso de interacción y discusión moralmente aceptable y legítimo que permita además la reflexión crítica de los participantes, en el logro de un acuerdo en el que se comprometen; a lo que se denomina **proceso de deliberación curricular**.

De modo que el proceso de diseño posibilita la adopción y la construcción de ciertos principios de procedimiento que son "principios prácticos" a través de los cuáles la ética de los fines educativos se realiza en la acción. Planteando una clara diferencia con el enfoque anterior, la acción educativa no es un medio para alcanzar un fin, sino que **cada acción es elegida y realizada en razón de que pueda ser justificada** por su coherencia con los principios de procedimiento y por tanto materialice efectivamente el sustrato ético de las finalidades que se proponen. (Angulo y Blanco, 1994)

Es importante plantear también la relevancia de la intersubjetividad en el proceso de deliberación, en tanto los proyectos educativos configuran proyectos sociales y culturales y por ello colectivos. Por ello, la deliberación supone como fuente de justificación de las acciones el debate intersubjetivo que posibilita con la construcción conjunta de un horizonte de intervención político-pedagógica.

## Las dimensiones teóricas, ideológicas y político-pedagógicas que *sustentan* el diseño

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

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

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

1. Nuestras ideas acerca de **cómo están siendo configurados hoy los procesos de comunicación/ educación/cultura** y las dimensiones que los configuran.
2. El posicionamiento sobre las **concepciones político-pedagógicas con que pensamos los procesos educativos** y el papel de las experiencias de formación que deseamos proponer, asumiendo también que las mismas se inscriben en la configuración de un proyecto político-cultural más amplio.
3. Nuestras maneras de **situarnos en el campo comunicacional** como campo de reflexión consciente y desafiada en torno de la comprensión de los procesos, fenómenos y prácticas de Comunicación /Cultura y los modos de intervenir en ellos.

Es importante que visualicemos que estos aspectos siempre van a estar jugando articuladamente, cada vez que como docentes estemos frente a la tarea de diseñar y

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

De acuerdo con las posiciones que vamos asumiendo alrededor de ellos, vamos construyendo los principios de actuación que guiarán las decisiones que tomemos en el diseño y orientación de la acción. Es importante plantear, también, que estas posiciones no se construyen de una vez para siempre, sino que se reconstruyen en los procesos de reflexión en y sobre la acción que van reestructurando continuamente nuestro saber y nuestro hacer como educadores críticos.

Las posiciones que asumamos, y la tarea reflexiva que construyamos respecto de los contextos situacionales en los que vamos a intervenir, nos permiten tomar decisiones sobre un conjunto de cuestiones que van a estructurar y orientar el hacer concreto de educadores y educandos en las situaciones de enseñanza.

### El diseño como producción de una *construcción metodológica*

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

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

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

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

Nos interesa a continuación acentuar algunas cuestiones que nos permite pensar esta conceptualización en relación a los rasgos que asume esta construcción como diseño de la práctica:

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

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

## SEGUNDA PARTE

### El proceso de construcción de una propuesta de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales y la Comunicación: un recorrido posible

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

Es importante señalar que **el diseño es un proceso que puede operar en diversas escalas** y que en cada una de ellas, aparecen cuestiones específicas a las que es necesario atender. Por ejemplo, en el nivel de diseño del currículum es posible una definición más bien genérica de los contenidos que conformarán la propuesta. Sin embargo, en el momento de definir los ejes de problematización, los conceptos y las tareas con las que abordaré en una unidad, en el marco de un curso, será difícil no profundizar en la jerarquización, incluso en la secuenciación de las categorías y tareas que definiré como hipótesis de acción. Esto tiene solo el sentido de señalar que el proceso de diseño, si bien está estructurado en torno de ejes similares, asume particularidades cuando estamos definiendo una propuesta para una propuesta curricular, el programa de un curso, una unidad temática o un conjunto de clases, por ejemplo.

Focalicemos, entonces, **sobre qué cuestiones tomamos decisiones** que nos permiten viabilizar los principios pedagógicos que hemos ido asumiendo en torno de los sentidos histórico-políticos de las experiencias de formación, su aporte a los sujetos y sus posibilidades de acción en el mundo; la contribución de nuestro campo disciplinar a la

comprensión de los procesos sociales y comunicacionales que impactan en las prácticas e imaginarios de los sujetos y sus comunidades, entre otros.

Cómo señalábamos anteriormente partimos de situarnos en un enfoque constructivo y relacional sobre los procesos de producción de conocimiento de la realidad social y de las formas de comprender y aprehender esta realidad en los procesos educativos. Recordemos algunos aspectos que sosteníamos respecto de esto. Decíamos que en el aprendizaje de la realidad social se parte de un problema, una pregunta a la que se intenta dar sentido; y decíamos también que uno de los propósitos centrales de la formación en ciencias sociales y en comunicación, es el de tratar de comprender críticamente la realidad histórico-social en la que vivimos.

Vamos a plantearnos un recorrido posible para realizar el proceso de diseño de una propuesta de enseñanza:

**- Realizamos una caracterización inicial del contexto, el ámbito institucional u organizacional, los sujetos y el espacio específico de formación en el que vamos a intervenir**

Implica una aproximación a cada una de estas dimensiones que se juegan en el espacio formativo específico y supone una mirada acerca de la singularidad de los mismos y los modos particulares en que están configurados. También supone una primera interpretación acerca de cuál puede ser el aporte formativo para los sujetos que participan del espacio, en términos de una posible demanda de formación o del valor que adquiera para los sujetos el abordaje de un determinado campo de problemas. Hacemos esta caracterización desde una explicitación de nuestras propias perspectivas y posicionamientos ideológicos, políticos y teóricos acerca de cómo interpretamos la situación en que se hallan los sujetos y sus contextos, y acerca del aporte que supondría nuestra intervención. Puede implicar también la identificación de problemas sobre los que se pretende incidir. En el caso de proyectos con inserción institucional implica en general una fundamentación de cómo se integra la propuesta en la totalidad del proyecto institucional.

**- Elaboramos una primera estructuración de la realidad social a abordar como objeto de conocimiento, problematización y comprensión por parte de educadores y educandos.**

En tanto asumimos que la lectura de la realidad social y su comprensión se muestran como desafío colectivo permanente de educadores y educandos, al comenzar a diseñar una propuesta de formación, realizamos como docentes una **primera configuración del modo en que entendemos esa realidad**, el modo en que ha sido interpretada y analizada desde distintos enfoques, las preguntas o interrogantes que sobre ella se han construido, etc. Tratamos de identificar categorías comprensivas o explicativas de la realidad que estudiamos, lo que supone procesos de pensamiento complejo, la necesidad de evaluar la consistencia epistemológica e ideológica de lo que se dice, la confrontación con otros sujetos y con diversas problemáticas, de las hipótesis que se elaboran. Se torna necesario entonces, incorporar múltiples miradas en los problemas abordados. En este sentido comenzamos realizando lo que denominamos primeros recortes y focalizaciones particulares acerca de cómo vamos **a estructurar la realidad a abordar como un campo problemático de conocimiento**.

A su vez, pensar en los modos de conceptualizar y nombrar la realidad que estudiamos remite a procesos de **selección y organización** del conocimiento de que disponemos sobre ella. Estos procesos de selección implican mecanismos de inclusión y exclusión de saberes que remiten al marco de las decisiones respecto de qué conocimientos consideramos relevantes, en relación con un determinado contexto y con un determinado grupo o sujetos. La práctica educativa involucra así la definición de objetos de reflexión, de problematización. Es en torno de estos objetos de conocimiento que la articulación de educadores y educandos adquiere sentido.

Los **conocimientos se entienden aquí en un sentido amplio** y no se restringen a conceptos, sino que suponen prácticas, problemas, valores, habilidades, etc. Los procesos de formación suponen la realización de procesos de selección y transformación de saberes sociales como saberes a enseñar; y conllevan la asunción de supuestos epistemológicos e ideológicos en torno al saber que se incluye y se enseña.

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

El trabajo con el conocimiento **no supone la traslación lineal del campo disciplinario a la enseñanza**. El educador jerarquiza y articula categorías teóricas y perspectivas, las vuelve a poner en relación con los problemas que cree son relevantes como preguntas

de conocimiento para estructurar la experiencia de enseñar y aprender del grupo. Es decir **toma preguntas, teorías, categorías del campo y articula relaciones significativas en un nuevo contexto**, ya no el de producción disciplinar, sino el de formación de unos sujetos o grupos particulares en un contexto específico.

Una dimensión central del proceso de trabajo con el conocimiento se vincula con **los procesos de comprensión y apropiación de esos conocimientos por parte de los sujetos**. El conocimiento con el que trabajamos en los procesos de formación no tiene un valor en sí mismo, sino en su posibilidad de ser comprendido y resignificado por los otros y por nosotros mismos en su puesta en juego en los procesos de formación. Por ello, un aspecto sobre cual reflexiona el docente remite a qué cuestiones, incluso en qué profundidad y con qué alcance, desde qué perspectivas, preguntas y problemas, ciertas producciones consolidadas en el campo disciplinar van a ser puestas en juego, van a ser necesarias para analizar y comprender los problemas que son objeto de trabajo. Las posiciones y resoluciones que logremos en nuestro trabajo con esta dimensión del conocimiento estarán atravesadas por las posiciones y concepciones que asumimos y reconstruimos en nuestras prácticas profesionales.

Parte importante de la atención a los procesos de comprensión resulta **en el ordenamiento de los contenidos, saberes o prácticas en un orden o secuencia de trabajo, y en la estimación del tiempo que va a requerir el trabajo con cada eje o aspecto seleccionado**. Este ordenamiento no deviene linealmente de la secuencia, la mayor parte de las veces histórica, con la que los problemas o teorías se han presentado en el propio campo, sino de la reconstrucción significativa que realiza el docente de dicho campo en función de la comprensión de los sujetos con los trabaja y de los procesos de comprensión que debe viabilizar para que ellos aprendan.

**-Definimos los sentidos, propósitos o finalidades que orientan lo que se plantea alcanzar, la propuesta en tanto experiencia de formación para los sujetos.**

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

Desde la perspectiva pedagógico-comunicacional crítica que hemos planteado como marco general de nuestro posicionamiento, el sentido general que orienta los espacios de formación que pretendemos desarrollar tiene que ver con los tres grandes propósitos que hemos señalado anteriormente:

- *Desarrollar experiencias de formación que aborden procesos, prácticas y problemáticas (en sus dimensiones histórica, social, cultural y económica) que cruzan a los sujetos como sujetos de la historia y que pueden ser problematizadas para ampliar sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo.*
- *Configurar los ámbitos de formación como marcos de experiencia social que posibiliten instancias de socialización con una direccionalidad política justa, democrática y solidaria.*
- *Posibilitar a los sujetos visibilizarse y posicionarse a sí mismos como productores culturales.*

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

En este sentido, algunos autores marcan como eje de análisis en el proceso de diseño, la reflexión y toma de posición respecto de los **sentidos que orientan los proyectos** político-culturales en los cuales nuestra experiencia se inscribe. Asimismo, la inscripción de nuestra práctica educativa en contextos colectivos e institucionales más amplios supone también el desafío y la posibilidad de construir proyectos comunes, de modo que mi práctica tendrá también en cuenta, **no sólo los sentidos construidos en torno de los recortes del propio campos disciplinario, sino aquellos sentidos que atraviesan a los diferentes espacios de formación**. Por ejemplo, promover en los estudiantes actividades colaborativas que contrarresten la tendencia al individualismo

y la competitividad como modo de socialidad puede ser un sentido común, que se convierte en principio de procedimiento para el diseño de la práctica en la totalidad de los espacios de formación de una propuesta institucional.

Definir propósitos supone establecer decisiones acerca de lo que queremos plantear a los estudiantes como experiencia de trabajo con la realidad o campo de problemas que abordamos en el espacio formativo.

Como parte del proceso de diseño la definición de los propósitos contribuye a orientar las prácticas educativas de acuerdo con los sentidos que consideramos que es importante imprimirles, y en función de nuestras concepciones político-pedagógicas. Señalamos así, a través de los propósitos, aquello que querríamos que aconteciera en el espacio, en términos de *posibilidades*, es decir, en términos de lo que podemos/queremos/consideramos valioso *posibilitar que allí acontezca, o que tenga lugar a partir de lo que acontece en el espacio.*

Estos propósitos podemos plantearlos como propósitos del espacio de formación.

Por ejemplo:

- Promover la articulación entre la escuela y la comunidad a partir de un espacio de comunicación plural y participativo
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de comunicación de todos los miembros de la comunidad y de la escuela en torno a problemáticas que los atraviesan en conjunto como el mejoramiento de la calidad de vida, la prevención de la salud, el respeto por los derechos del niño, etc.

En su enunciación, además, los propósitos pueden describir, aquello que queremos que los sujetos transiten, vivencien, experimenten en el espacio colectivo de trabajo, entendido como espacio de formación, y atravesado por las intencionalidades político - pedagógicas que anunciábamos más arriba. Y también a través de ellos delimitamos prácticas y/o procesos concretos que trataremos que puedan desarrollar alrededor de determinados problemas, fenómenos de la realidad que estamos abordando. De este modo los propósitos expresan aquello que hemos definido como relevante en relación con los saberes, problemas, fenómenos que estamos analizando. Hay una clara vinculación entre estos saberes, el modo como los entendemos y recortamos, y los propósitos que planteamos. Es por esto que al definir *qué queremos* en términos de propósitos, se trata de pensar qué queremos proponer a los sujetos en sus modos de

*mirar o pensar* la realidad. Es decir que cuando enunciamos un propósito, estamos transparentando a través de él, una mirada particular sobre la realidad que estamos abordando.

Por ejemplo:

- Que los sujetos:

- *“Identifiquen* las relaciones significativas que se dan entre los procesos de comunicación y las prácticas culturales de los sujetos”
- *“Problematicen* críticamente los modos en que los discursos de los medios de comunicación construyen perspectivas sobre los jóvenes”
- *“Valoren* la importancia de la incorporación de diversas formas de expresión y comunicación a partir del conocimiento de otros lenguajes.”

Por otro lado, la enunciación de los propósitos también puede expresar aquello que en algún sentido buscamos como resultado de un proceso de formación. Aun cuando entendamos a estos “resultados” como parte de un proceso, y no como productos acabados. Por eso en algunos discursos educativos y en algunos modelos curriculares se plantean los propósitos como “logros de aprendizaje”. Es importante comprender que estos resultados expresen de manera integral los procesos de aprendizaje que podemos identificar comprendiendo que tales procesos no son lineales sino complejos, Por ejemplo:

Que los sujetos participantes:

- ✓ Comprendan los aspectos comunicacionales, perceptivos y culturales que se presentan en los procesos de recepción de medios.
- ✓ Aprendan a valorar la experiencia concreta y la propia significación de los grupos con los que trabajan (niños/adultos) frente los medios y a las programaciones que eligen.
- ✓ Descubran el significado existencial que los programas de televisión adquieren para ellos.
- ✓ Sean capaces, a partir de la reflexión acerca de estos significados, de ampliar y potenciar las capacidades de semantizar activamente la programación

**- Definimos un abordaje metodológico que incluye momentos, estrategias, tareas, acciones que permitirán el trabajo de los sujetos en torno de los núcleos o ejes delimitados como objeto de análisis y comprensión.**

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

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

### ***Momentos de acompañamiento del trabajo grupal***

La resolución metodológica también puede operar desde una estructuración de los procesos de trabajo que vamos a proponer, en donde incluimos las tareas que vamos a presentar como “momentos” de la organización del trabajo grupal:

*Momento de presentación:* en el que, si bien algunos se conocen, el grupo y los coordinadores se presentan (quiénes son, qué hacen) y plantean también sus expectativas, intereses, inquietudes o preocupaciones respecto de las cuestiones que se trabajarán en el espacio de formación. Esto sirve a los coordinadores para conocer cómo el grupo se está representando el/los problema/s que van a abordar y el grado de relación que estas ideas guardan con la propuesta que han elaborado. Y contribuye también a ir generando el marco referencial común de producción grupal que en ese espacio irán compartiendo entre todos el tiempo que trabajen juntos.

*Momento/s de encuadre:* es un momento destinado a que los coordinadores-capacitadores expliquen al grupo cómo han pensado la propuesta, en función de las

necesidades que se les plantearon, cuáles son los ejes que se abordarán y en qué momentos o en qué encuentros, cuál será la modalidad general de trabajo, etc. Si habrá trabajos de producción y de qué tipo, etc.

Este encuadre es muy importante ya que permite compartir con el grupo un panorama general del sentido y el alcance de la propuesta, saber que estamos haciendo esto o aquello y que vamos hacia tal lugar. De lo contrario puede pasar que sean únicamente los coordinadores los que tengan claridad sobre esto, mientras que al grupo se le pierde el sentido de las actividades. Puede hacerse al inicio de cada actividad y al inicio de cada encuentro. Requiere tener lo más claro posible los dos o tres objetivos de la capacitación para que los coordinadores logren situar al grupo.

*Momento de problematización:* los temas o ejes a abordar son planteados de manera que los participantes puedan situarse frente a la complejidad que ellos implican. Esto se logra problematizando cómo los entienden, los visualizan, los viven, cómo pueden ser visualizados por diferentes grupos sociales, sectores o intereses y considerando diferentes dimensiones de los problemas (sociales, políticos, económicos, etc.).

Para ello, pueden utilizarse diferentes registros o técnicas de expresión: gráficas, psicodramáticas, audiovisuales, multimediales, debates, discusiones grupales, etc. Lo importante es que la actividad permita al grupo comenzar a observar las dimensiones del tema y, a la vez, expresar su propia perspectiva acerca de los mismos.

Siempre resulta mejor organizar pequeños grupos para facilitar el intercambio y la discusión.

*Momentos de intercambio de la producción:* una vez realizada la producción grupal es fundamental dedicar un espacio importante a que todos conozcan lo que se ha discutido en los otros grupos y que tengan la oportunidad de escucharse y ser escuchados.

Asimismo, para ordenar la exposición es bueno que hable uno solo de los miembros del grupo (el que pudo haber sido designado por éste para tomar notas). Los coordinadores pueden ir haciendo intervenir a los demás con preguntas o aclaraciones que sean necesarias e ir registrando en un pizarrón o afiche los aspectos centrales.

*Momentos de sistematización a cargo del coordinador:* el aporte del coordinador resulta fundamental, ya que desde su experiencia y estudio acerca del tema puede

enriquecer la producción grupal, aclarar malentendidos, conceptos, diferenciar problemas, visualizar aspectos no tratados, etc.

Es importante que aunque sea una exposición con ejes ya previstos, vaya retomando lo que el grupo acaba de discutir, que retome las conclusiones de los grupos y las vaya situando y analizando. Para ello, puede valerse de esquemas, cuadros, mapas de conceptos, casos o ejemplos que haya preparado previamente y que ordenen el panorama.

*Momentos de producción-acción:* sobre la base de lo ya trabajado el grupo está en condiciones de dar "una vuelta de tuerca" más en su producción. Puede poner en juego lo que se ha trabajado en algún caso o problema real o simulado. O bien, realizar un análisis, diseñar una práctica o intervención, elaborar un proyecto, hacer un diagnóstico, una producción mediática, entre otras.

*Momentos de evaluación:* consisten en hacer por un lado una revisión de los aspectos trabajados, pero también de cómo se pudo realizar el trabajo, de lo que faltó, de cómo se sintió el grupo, cómo se organizó para la tarea, dificultades, etc.

### ***Prácticas de aprendizaje o tareas***

Las **tareas** son estructuradoras del espacio de formación y de los modos de participación y vinculación de los sujetos. Implican acciones específicas a realizar por parte de los educadores y de los sujetos que aprenden con el objeto de facilitar la apropiación de los conocimientos que están implicados en la situación. En su construcción ponemos en juego ciertos principios de procedimiento derivados de nuestras concepciones sobre los procesos educativos. Su definición **incluye asimismo los principios teórico-metodológicos que sostienen nuestras concepciones político-educativas.**

En el momento de "pensar" la práctica, el docente define algo central: *qué prácticas de aprendizaje o tareas decide proponer a los sujetos en relación con esos saberes que se han definido.*

Llamamos práctica de aprendizaje o tarea a una actividad intelectual que les ofrece a los estudiantes la posibilidad de actuar sobre el campo de problemas que estamos abordando para comprenderlos críticamente.

No es lo mismo, por ejemplo, que definan un concepto, que elaboren una hipótesis, que prevean la ocurrencia de un fenómeno, que identifiquen elementos en un caso, que confronten dos posiciones, que analicen la coherencia de un argumento, que indaguen un problema, que elaboren una producción, por nombrar algunas posibilidades.

Se trata de definir, en relación con cada conjunto de saberes o problemas, *qué se considera importante o relevante pensar o hacer frente a ese campo de problemas* (siempre en función del sentido general que orienta un espacio de formación concreto). De modo que cuando se decide qué actividad se propondrá ya se está pensando en qué tipo de articulación se desea plantear entre sujetos y conocimiento. Estas actividades actúan entonces como facilitadores de esa articulación.

En ese sentido, es importante tener presente cuando se define una tarea que ésta involucra una o varias prácticas intelectuales o de aprendizaje en relación con los saberes. Daniel Prieto Castillo plantea la estructuración de la enseñanza a partir de proponer a los alumnos lo que él denomina "prácticas de aprendizaje", tales como:

*problematizar - comparar - conceptualizar - identificar - plantear hipótesis - confrontar - categorizar ó clasificar - indagar - interpretar - imaginar - producir/hacer/elaborar/poner en práctica - proponer soluciones a un problema - observar.*

A su vez podemos pensar que sería posible establecer una especie de jerarquía entre algunas de estas prácticas, siendo algunas más complejas que otras. Así, por ejemplo, las prácticas que tienen que ver con la reproducción de información representan una complejidad menor que las de plantear una hipótesis frente a una situación dada.

Prieto Castillo denomina prácticas de aprendizaje a aquellas posibles actividades que pueden plantearse para el trabajo con los alumnos y las organiza en siete tipos diferentes según los procesos de aprendizaje o de conocimiento que las mismas implican para los alumnos: prácticas de significación, prácticas de prospección, prácticas de observación, prácticas de interacción, prácticas de reflexión sobre el contexto, prácticas de aplicación y prácticas de inventiva. (Prieto Castillo, 1995)

Las **consignas o disparadores de trabajo** generan un marco para el desarrollo de las tareas que se proponen, en ellas se expresan y concretan las acciones materiales e intelectuales que los sujetos realizarán para promover las prácticas de aprendizaje

propuestas. Es importante por ello prestar atención a la elaboración de las preguntas o de las indicaciones, ya que al mismo tiempo constituyen el modo en que expresamos y negociamos los sentidos y las prácticas que materializan las relaciones pedagógicas en la enseñanza.

Prieto Castillo sostiene que proponer una práctica requiere de un espacio de diálogo, de interlocución acerca de qué es lo que se espera de ella. Especialmente prestando atención a la comprensión común del sentido de la práctica, del por qué de un ejercicio, para que este sentido acompañe la experiencia de aprendizaje. El autor sostiene que si es básico que un estudiante sepa hacia dónde va con un determinado contenido, también es fundamental que sepa qué le propiciará realizar determinada práctica.

Para que la actividad propuesta posibilite las prácticas de aprendizaje que deseamos que se pongan en juego, las consignas deben estar elaboradas pensando en estas prácticas, y tratando de potenciarlas de la mejor manera posible. A lo largo de la experiencia docente, y con la puesta en marcha de las actividades, se van encontrando las mejores maneras de plantearlas.

Es aquí donde se torna necesario definir claramente los aspectos operativos de las estrategias: las consignas, los tiempos, los materiales, los intercambios entre los sujetos, entre otros.

### **-Resolvemos la construcción de una propuesta de evaluación de lo acontecido**

Que nos posibilite producir información significativa sobre el avance del proceso de comprensión de los sujetos, sobre el desarrollo de nuestra propuesta de trabajo y sobre las evidencias necesarias para los requerimientos de acreditación institucionales.

### **La escritura del diseño de una propuesta**

Como resultado de los procesos de deliberación que desarrollamos, individual o colectivamente respecto de estos ejes, poniendo en diálogo nuestras perspectivas con las condiciones situacionales de intervención, avanzamos en la escritura del **Propuesta pedagógica o Plan de Trabajo** en el que formalizamos la descripción de las decisiones tomadas. De modo similar a lo que acontece con un proyecto de investigación, el Plan expresa con algún ordenamiento particular, que no es reflejo del proceso de

deliberación del que resulta, las decisiones asumidas y su justificación. Generalmente el Plan tiene una función comunicativa, o de socialización de la propuesta, ya sea ante pares, frente a una institución o, incluso, en una instancia de evaluación o concurso. Si bien el formato de formalización de un proyecto o plan varía en función del tipo de institución, nivel educativo, etc. en líneas generales la mayoría de los formatos contiene los siguientes apartados:

- a. **Marco referencial:** incluye un desarrollo de la fundamentación de las perspectivas y posiciones que asumimos como encuadre general del proyecto. Supone la descripción de cómo se sustenta la propuesta en función de la lectura que hemos hecho de la singularidad de los contextos, sujetos y prácticas involucradas, y desde una explicitación de las categorías teóricas desde las que uno lee esa realidad. Puede implicar la identificación de problemas sobre los que se pretende incidir. Puede incluir también una fundamentación de cómo se integra la propuesta en la totalidad del proyecto institucional, en caso de que lo hubiera.
- b. **Finalidades y objetivos del proyecto:** remite a la identificación del sentido o finalidad que guiará a la propuesta en relación con la lectura previa del contexto y los posicionamientos teóricos de partida. Se puede distinguir en este nivel objetivos de carácter general que atraviesan la propuesta y objetivos más específicos para diferentes momentos o contenidos.
- c. **Definición de los campos de conocimientos o experiencias que se pondrán en juego en el desarrollo del proyecto.** Aquí se explicita la estructuración de los conocimientos/saberes/prácticas que conformarán los objetos de enseñanza y comprensión.
- d. **Resolución metodológica:** implica la definición y organización de las estrategias y tareas que se implementarán a lo largo del proceso para favorecer el aprendizaje de los alumnos. En líneas generales, también se incluye una fundamentación de los principios y supuestos que guían la propuesta en este aspecto.
- e. **Recursos/Bibliografía:** remite al análisis y definición de los recursos materiales necesarios para el desarrollo del proyecto. A veces en el caso de los programas de enseñanza institucionalizados no se especifican recursos, ya que estos están

ya definidos. Dependiendo del contexto de desarrollo, la mayoría de los proyectos de enseñanza especifican las lecturas requeridas por parte del alumno para el aprendizaje de los ejes de conocimiento definidos. Puede requerirse que se diferencie entre bibliografía obligatoria y ampliatoria o electiva.

- f. **Estrategias de seguimiento, evaluación y acreditación:** Comprende la elaboración de un proyecto que permita la valoración y análisis del proceso de implementación del proyecto, de modo de posibilitar la identificación de logros y dificultades; y el ajuste y cambio de las estrategias en función del proceso. Implica establecer con claridad, si es necesario, las condiciones o actividades requeridas para la acreditación de los aprendizajes especificados por parte de los estudiantes.

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

### **Bibliografía obligatoria**

**Edelstein, Gloria** (1995) "Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico" en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós Bs.As.

### **Bibliografía ampliatoria**

Angulo Rasco, Félix, Cap. II, "Enfoques sobre el curriculum", en Angulo y Blanco Teoría y Desarrollo del Curriculum. Granada, Aljibe 1994.

Gvirtz, S. Palamidessi, M., Cap. 5 y 6. El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Aique, 1998.

Litwin Edith (2008) "El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En El Oficio de Enseñar. Paidós Educador.

Prieto Castillo, Daniel (1995) "Prácticas de aprendizaje" en "Educar con sentido.  
Ediciones Novedades Educativas. U.N.Cuyo. Bs. As.

Salinas, Dino (1994) "La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional?" En Angulo F. y Blanco N. "Teoría y Desarrollo del curriculum" Editorial Aljibe. España