



La programación de la enseñanza como contenido de la formación de los profesores

Picco, Sofía (sofiaps@yahoo.com.ar)

Orienti, Noelia A. (noeliaao@hotmail.com)

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-CONICET.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

¿Qué entendemos por programación de la enseñanza?

Conceptualizamos a la programación de la enseñanza como un complejo proceso que tiende a buscar la concreción de las intenciones formativas formuladas en los diseños curriculares en las instancias centrales, que en nuestro país están representadas por el nivel nacional y jurisdiccional. En este sentido, la programación brinda una mayor contextualización o adecuación local, institucional y áulica a aquellas intenciones pedagógicas. Corresponde al momento de concepción y anticipación de la enseñanza e implica una serie de actividades de distinto tipo por parte del docente (Traverso *et al*, 2011).

Cols identifica en la programación de la enseñanza así entendida un requerimiento relativo a las características inherentes de la enseñanza en tanto práctica social. La enseñanza es una práctica intencional, racional y proyectual, por lo que la programación la constituye. "[...] Entonces, más que un procedimiento añadido para responder a las exigencias externas de control y comunicación, la programación obedece a un principio de estructuración y regulación interna [...]" (2004:6).

Asimismo, la autora diferencia otro "[...] requerimiento de orden organizativo y administrativo, ligado a la regulación de las prácticas de enseñanza y a la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada propuesta de política curricular [...]" (2004:4). Hablar de la enseñanza institucionalizada en el contexto del sistema educativo lleva a pensar en la

programación como una práctica que permite la supervisión, la previsión de lo que se va a hacer y la adquisición de un estado público de las acciones docentes vinculado a la responsabilidad institucional y social que poseemos.

De Vita *et al* destacan la importancia de las relaciones dialécticas que se deberían mantener entre la planificación institucional y didáctica cuando dicen que “[...] todo proyecto institucional tiene un sentido didáctico y [...] toda planificación didáctica se inscribe en una perspectiva institucional [...]” (2009:23). Esta imbricación se sustenta en la centralidad que adquiere la enseñanza para el desenvolvimiento de la institución educativa; cuestión que es destacada en diferentes documentos curriculares oficiales, especialmente en el Marco General de Política Curricular.

Los autores conceptualizan además la planificación didáctica como un trabajo de responsabilidad compartida entre los docentes de la institución. Al mismo tiempo, se presenta como un ejercicio de la profesionalidad que tiende a la previsión de las prácticas de enseñanza y a la concreción del derecho de los estudiantes

[...] a participar de situaciones de enseñanza planificadas ya que, en tanto ciudadanos, los alumnos tienen el derecho a recibir la mejor educación, pensada y sistematizada, resguardada de la rutina y la improvisación, garantizando de esta manera el sentido de lo común de los diseños curriculares [...] (De Vita et al, 2009:20).

Desde esta perspectiva teórica fundamentamos la importancia de incluir a la programación de la enseñanza como contenido de la formación pedagógica y les solicitamos a los estudiantes/futuros docentes la construcción de una propuesta de clase como parte de los requisitos para la acreditación de la asignatura, ofreciéndoles nuestro acompañamiento en dicho proceso.

La programación de la enseñanza como contenido de la formación pedagógica: sistematización de una experiencia.

La acreditación de la asignatura *Didáctica y currículum* demanda la aprobación de dos exámenes parciales y de un examen final. A los fines de esta comunicación, nos concentramos específicamente en la caracterización del primer parcial, que consiste en la construcción de una

propuesta de clase, entendida ésta como el resultado más concreto y específico del complejo proceso de programación de la enseñanza.

En este sentido, ubicamos el primer parcial en el marco de “una evaluación situada o en contexto” (Anijovich y González, 2011), en tanto enfrenta a los estudiantes ante una situación real: diseñar una propuesta de clase. Se trata de una clase real o potencial dependiendo de la inserción profesional que posean los cursantes; puede realizarse en forma individual, en parejas disciplinarias (en las que ambos integrantes pertenezcan a la misma carrera¹) o en parejas interdisciplinarias (en las que los integrantes pertenezcan a disciplinas diferentes, pero con la restricción de que ambos títulos tengan incumbencia profesional para el espacio elegido).

Se espera que la propuesta de clase que se diseñe dé muestras de la articulación entre la teoría y la práctica que se pretende desde su concepción, y se convierta en el eje que articule el abordaje de los contenidos de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre. Es por esto que dedicamos a la realización del primer parcial los trabajos prácticos de la primera parte de la cursada, acompañando a los estudiantes en su elaboración a partir de tres instancias estrechamente relacionadas:

- a- el desarrollo conceptual de la programación de la enseñanza en sí y de sus componentes;
- b- la labor tutorial de orientación del trabajo por parte de las docentes de la cátedra;
- c- la actividad práctica de diseño y discusión por parte de los estudiantes.

La estrategia metodológica de las clases de trabajos prácticos articula estas tres instancias porque entendemos que las mismas contribuyen al propósito de brindar a los estudiantes elementos conceptuales e instrumentales para la práctica de programación.

Para presentar y enmarcar nuestra propuesta de parcial y orientar a los estudiantes en su desarrollo, hemos confeccionado una guía. La misma se inicia con una presentación que delimita cuál es la producción esperada, los objetivos y la modalidad de trabajo; y con una introducción en la cual se aborda la tarea de programación en su vinculación con los otros niveles de concreción curricular en el sistema educativo argentino. Esto es importante porque si bien estamos considerando la realización de esta propuesta de clase en el nivel áulico, como mencionamos

¹ Cursan la asignatura estudiantes del Profesorado en Psicología (Fac. de Psicología) y de los Profesorados en Historia, Geografía, letras, Lenguas Modernas, Matemática y Física y Química (Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación).

precedentemente, no podemos desconocer que el aula es un espacio de autonomía relativa y que su pertenencia al sistema educativo la lleva a mirar necesariamente aquellas otras decisiones curriculares que se toman en los otros niveles.

Entendemos con Salinas Fernández (1997) que los docentes nos movemos en “espacios de realización” limitados por diferentes condiciones, entre las que se encuentran los Diseños Curriculares. Éstos influyen en qué enseñar, en cómo enseñar, en qué evaluar, qué objetivos y propósitos plantear, etc. Pero si bien estos Diseños Curriculares prescriben la enseñanza –tal como se declara en el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires– se configuran márgenes de autonomía relativa en los que los docentes podemos tomar nuestras propias decisiones para resignificar dicha propuesta formativa más amplia.

En este sentido es que hablamos de niveles de concreción curricular o, como dice Terigi (1999), de niveles de especificación curricular al interior del sistema educativo. El *currículum*, definido en las instancias centrales, no se aplica linealmente en la institución y en el aula, sino que –nuevamente– se configuran espacios en los que los sujetos docentes podemos resignificar, adecuar, el *currículum* prescripto a la realidad particular de enseñanza.

Este marco permite ubicar la tarea de programación que demanda el parcial en un contexto de prácticas reales así como también colabora en la resolución del primer punto de la guía: la selección del espacio curricular en el que se va a enmarcar la propuesta de clase. En coherencia con lo que venimos planteando, se demanda al estudiante el análisis de la asignatura que se desea enseñar y del Diseño Curricular que la enmarca. Para orientar esta tarea, la guía explicita cuáles son las opciones válidas en el nivel secundario y en el nivel superior no universitario (específicamente en la formación de docentes para los niveles inicial y primario), para cada profesorado en función de las incumbencias profesionales de cada titulación. Respecto al estudio de los Diseños Curriculares², la consigna pone a disposición los sitios oficiales en los cuales se pueden consultar y algunas consideraciones para su análisis. Como mencionamos, consideramos importante orientar este recorrido porque es fundamental conocer los distintos

² Para trabajar en el nivel secundario o en el nivel terciario, es importante contar con los lineamientos emanados desde el nivel nacional. Para ello recomendamos también la consulta de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP). En el caso de los estudiantes que están ejerciendo la docencia, pueden también considerar el programa anual de la asignatura.

documentos curriculares, elaborados en los diferentes niveles de concreción, que enmarcan la propuesta de clase o, en otros términos, el trabajo del docente en el aula.

Cabe destacar que la elección del espacio curricular para elaborar la propuesta de clase y el estudio de los materiales curriculares pertinentes, es una actividad que se orienta en los encuentros presenciales, pero que se lleva a cabo de modo domiciliario. Esto permite optimizar el tiempo de la presencialidad en torno a los contenidos y actividades que se solicitan en los puntos 2 y 3 de la guía que comentamos a continuación.

Respecto al diseño de la propuesta de clase (punto 2), se espera que la misma incluya las decisiones tomadas por los estudiantes en torno a los distintos *componentes* que la conforman. No nos detendremos aquí en la conceptualización de cada uno de ellos sino sólo en algunos aspectos que pueden resultar explicativos a los fines de esta comunicación.

A – *Fundamentación*. En este componente se construye el posicionamiento desde el cual se piensa la propuesta y que le da coherencia. Por esto, les pedimos a los cursantes que incluyan aquí –entre otras– las siguientes cuestiones: 1.- contextualización de la asignatura para la que se diseña la clase contemplando la información recogida durante el análisis de los distintos documentos curriculares (por ejemplo: correlatividades, modalidad del trayecto formativo seleccionado, etc.); 2.- características de los destinatarios; 3.- propósitos formativos generales o a largo plazo previstos para los alumnos a los que va destinada la propuesta de clase; 4.- relevancia de la asignatura para la formación de los sujetos en el año o nivel involucrado.

B – *Objetivos*. Es imprescindible la formulación de las *intenciones educativas* en el marco de la propuesta de clase, entendidas como una previsión de las posibles consecuencias de la acción. Superadas las limitaciones del modelo de objetivos y de la formulación de los objetivos conductuales, las intenciones educativas en la propuesta de clase se convierten en instrumentos para orientar y regular la acción (Feldman, 2010).

C – *Contenidos*. El contenido a enseñar puede ser definido genéricamente como todo aquello que ha sido seleccionado para ser transmitido en la escuela a los estudiantes (Palamidessi y Gvirtz, 1998; Basabe, Cols y Feeney, 2004). Sobre los contenidos que prescribe el diseño curricular provincial, los docentes realizamos un trabajo de interpretación, adecuación o traducción que se plasma en la propuesta de clase y que luego vuelven a transformarse en el momento interactivo de la enseñanza.

A los fines del primer parcial y considerando la especificidad de la materia *Didáctica y currículum*, les solicitamos a los cursantes que realicen una enunciación del/de los contenido/s y una breve descripción de los mismos (cuya extensión no exceda los cinco renglones).

D – *Estrategias metodológicas*. Coincidimos con Edelstein (1996) cuando postula lo metodológico como una construcción que incluye *cómo* enseñar, *qué*, a *quiénes* y con *qué* intencionalidades. Toda *construcción metodológica* habilita márgenes de creatividad y de desarrollo de la profesionalidad docente. Es por ello que para el tratamiento de este componente les proponemos a los estudiantes incluir: 1.- una descripción de la estrategia metodológica general diseñada para el abordaje de los contenidos propuestos en el punto anterior y en consonancia con los objetivos antes enunciados; 2.- las actividades a desarrollar por los estudiantes; 3.- los recursos que se utilizarán. Si éstos consisten en recortes de diarios, poesías, dibujos, etc., deberán ser incluidos en el “anexo” de la propuesta de enseñanza; si se trata de películas, con mencionarlas es suficiente; 4.- distribución de la clase en momentos –en términos generales, de inicio, de desarrollo y de cierre– cada uno con una metodología, actividades, tiempos aproximados, etc.

E – *Evaluación*. Una vez definidos los propósitos de la evaluación, es necesario determinar los objetos a evaluar; específicamente en este caso pueden referir a: el aprendizaje, la enseñanza, las actividades, los recursos, los objetivos, la evaluación, etc. En términos generales trabajamos a la evaluación como un complejo proceso de obtención de información pertinente sobre el objeto para elaborar un juicio de valor y tomar decisiones adecuadas (Camilloni, 1998; Carlino, 1999).

F – *Bibliografía*.

G – *Otros componentes que consideren pertinentes*.

H – *Anexo*.

Como mencionamos, las clases de trabajos prácticos están dedicadas al tratamiento conceptual de los componentes B, C, D y E, y al diseño del parcial. Para ello, y en términos generales, optamos por abordar conceptualmente los contenidos del programa de la asignatura relativos a cada componente en la primera parte de la clase a partir de estrategias que involucran la lectura comprensiva y puesta en común de los textos obligatorios por parte de los estudiantes, y la exposición docente. La segunda parte de la clase práctica está destinada a la tarea de diseño

comprendida en la resolución de las consignas de la guía del primer parcial, e incluye el trabajo por parte de los cursantes y la orientación grupal de las docentes de la cátedra.

Los espacios de tutoría a veces se incluyen en las clases prácticas y en otras ocasiones, por cuestiones de tiempo, las profesoras acuerdan fechas y modalidades extras con los estudiantes. A partir de estos espacios, y en el marco de “una evaluación formativa” (Anijovich y González, 2011), se busca ayudar a los cursantes en la resolución del parcial, identificando oportunamente junto con ellos errores u omisiones, buscando la correcta interpretación de las consignas, observando el funcionamiento de los grupos (en el caso de parciales a resolver en parejas), haciendo devoluciones cualitativas personalizadas y en grupo total, entre otras acciones que permitan acompañar la revisión (reflexión y escritura) sucesiva de las versiones.

Además de la propuesta de clase que describimos precedentemente, la resolución del parcial involucra la realización de una *fundamentación pedagógico-didáctica*, que consiste en una explicitación de las razones y una fundamentación teórica de las decisiones tomadas en torno cada uno de los componentes de la propuesta de clase. Los estudiantes deben realizarla en base a la bibliografía del programa vigente de *Didáctica y currículum*, pudiendo incluir, según los casos, bibliografía específica.

En otros términos, partimos del supuesto que la propuesta de clase es el resultado de un conjunto de decisiones tomadas por el docente. Por lo que les solicitamos que interpelen la bibliografía del programa de la asignatura para respaldar teóricamente esas decisiones. Para colaborar en este proceso, la guía ofrece a los estudiantes un conjunto de preguntas a las que pueden dar respuestas, como por ejemplo, en relación al componente contenidos: ¿Qué relaciones hay entre los contenidos prescriptos curricularmente y aquellos previstos para la enseñanza? ¿Es posible identificar marcas del proceso de interpretación, adecuación y/o traducción que el docente ha realizado sobre los contenidos curriculares? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Asimismo, la guía también detalla *aspectos formales* para la presentación del parcial y *aspectos que las profesoras tendrán en cuenta en la corrección*. Entre estos últimos podemos mencionar: 1.- respeto de los aspectos formales de la presentación; 2.- claridad en la redacción y adecuación a la normativa respecto de la corrección idiomática (ortografía, puntuación, sintaxis, léxico, etc.); 3.- interpretación de consignas, grado de conceptualización, relación entre conceptos y autores, síntesis en la presentación y capacidad reflexiva (criticidad); 4.- coherencia entre los componentes que integran la propuesta de enseñanza; 5.- fundamentación teórica clara y sólida

utilizando la bibliografía consignada en el programa de la asignatura; 6.- factibilidad de la propuesta de enseñanza para ser llevada a la práctica.

Finalmente, la consigna del parcial contiene un cuestionario de autoevaluación o *lista de cotejo*, que los estudiantes deben entregar junto a la propuesta de clase y la correspondiente fundamentación pedagógico-didáctica. Esta lista de cotejo acompaña el proceso de elaboración del parcial, y es retomado por las docentes en los espacios de tutoría. Si bien se trata básicamente de un instrumento de verificación y revisión que permite ir cotejando cada pregunta con el trabajo realizado y conocer si cumple con lo que se solicita, su riqueza reside en que “[...] al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Anijovich y González, 2011:41-42).

Hasta aquí, hemos intentado sistematizar la experiencia de nuestra cátedra en torno a cómo la “programación de la enseñanza” se aborda como contenido de la formación pedagógica de los futuros profesores. Entendemos que esta manera de enseñar (y evaluar) abona a una tarea central del ejercicio profesional de la docencia desde una actitud crítica y comprometida.

En el próximo apartado nos dedicamos a analizar la propuesta de pensar la “programación de la enseñanza”, como posible contenido y práctica de articulación entre los aportes de la didáctica y el *currículum*.

A modo de cierre: la programación de la enseñanza en la intersección de la didáctica y el *currículum*.

Las relaciones entre la didáctica y el *currículum* no son fáciles de resolver. La respuesta se va configurando en función del posicionamiento de cada autor y de la perspectiva desde la que se entienda cada teoría y sus referencias a las prácticas educativas. A modo de cierre en esta comunicación, nos interesa pensar y construir una posible vinculación entre la didáctica y el *currículum* en torno al aporte que ambas pueden realizar al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y, específicamente, de la programación de la enseñanza.

Tradicionalmente el *currículum* se ha ocupado prioritariamente de *qué enseñar*, mientras que la didáctica ha estado más inclinada a pensar el *cómo enseñar*, las cuestiones metodológicas. Hay que mencionar también el origen geo-político de surgimiento de cada disciplina: el *currículum* prosperó en países anglosajones, con un sistema educativo básicamente descentralizado en su forma de gestión, mientras que la didáctica se desarrolló más en Europa continental, con países que sustentaban una estructura centralizada en la organización de sus sistemas educativos (Barbosa Moreira, 1999; Álvarez Méndez, 2001; Bolívar Botia, 2008).

Es aquí interesante el trabajo de Hamilton cuando realiza un rastreo de los términos “didáctica”, “pedagogía” y “*currículum*” intentando comprender por qué “[...] la didáctica [...] aún persiste en el habla inglesa como algo “dogmático e insulso” [...]” (1999:9). Ya desde el título del artículo consultado –a saber, “La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)”– plantea como una paradoja que la didáctica no tenga un desarrollo relevante, como es el caso del *currículum*, en los países anglosajones. Para esto, retoma elementos de la tradición europea continental, comparando significados y estableciendo recorridos diferentes de la mano de pensadores y dinámicas teóricas que fueron configurando los usos actuales.

El autor extiende las inquietudes didácticas hasta la Grecia clásica, contempla algunas condiciones de la Edad Media y localiza el centro de sus preocupaciones en el Humanismo Renacentista, accediendo a la posibilidad de ubicar a Comenio como el iniciador de la “gran didáctica”, pero sin desconocer a otros pensadores –como Ratke, por ejemplo– que son reconocidos como movilizados de la “pequeña didáctica”.

Para Hamilton a partir del siglo XVI se produce una distinción crucial que da origen a la didáctica moderna: la separación entre la enseñanza como actividad y los saberes a ser transmitidos por ésta o aquello que se enseña. A su vez, este proceso se inscribe en un *giro instructivo* más amplio en el que la enseñanza adquiere más centralidad que el aprendizaje y en el que el método también cambia sus sentidos para adecuarse a la época, dejando de ser un marco de procedimientos para pasar a incrementar la eficiencia de la práctica en la que es aplicado.

Según entiende el autor, los primeros desarrollos de didáctica acentuaron el carácter formalista de la disciplina y la fueron volcando hacia un conjunto de procedimientos para la transmisión eficaz del *currículum*, quedando como una disciplina secundaria.

No obstante en Argentina recibimos la influencia de la tradición de Europa continental y sabemos que las reflexiones en torno al contenido escolar no se circunscriben exclusivamente al campo del *currículum*. La didáctica general se ha ocupado del tratamiento del contenido y del método.

La didáctica como disciplina surge en estrecha vinculación con las preocupaciones acerca de cómo enseñar, dirigida al docente y cómo puede ayudarlo a mejorar sus prácticas. Pero sus preocupaciones siempre fueron más amplias que el método y abarcaron otras dimensiones de la enseñanza, como por ejemplo, las intenciones educativas –objetivos, fines, propósitos–, el contenido, la organización de la clase, los recursos, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, etc. (Amantea *et al*, 2004).

Sabemos que el interés mostrado por la didáctica con respecto al método de la enseñanza, la ha llevado en algunos casos a desarrollar un formalismo muy criticado y que muchas veces es el que se destaca al momento de hablar de esta disciplina. Es quizá la didáctica que se desarrolló en las décadas del '60 y '70 la más cuestionada por su instrumentalismo. En vinculación al tratamiento que el contenido recibe en este contexto, Araujo (2006) sostiene que esta perspectiva instrumental en la didáctica anula la reflexión en torno al contenido escolar; también se pueden mencionar los textos de Edelstein y Rodríguez (1974) y de Becker Soares (1985) –aunque cabe destacar que las reformulaciones que las autoras propugnan para la disciplina son claramente diferentes³– quienes coinciden en la crítica a la didáctica instrumental ya que desde ella se prescribe la utilización de un método único y válido para la enseñanza de los diversos contenidos.

A su vez, la didáctica se ha preocupado por el contenido escolar y actualmente realiza aportes conceptuales e instrumentales al mismo. Camilloni (2007), por ejemplo, justifica la necesidad de la didáctica a partir de ocho postulados, uno de los cuales refiere a los contenidos y remarca, según consideramos, la importancia de la reflexión didáctica sobre este componente. En este sentido, la didáctica se torna una disciplina necesaria al plantear que los contenidos de la

³ Mientras que las primeras autoras mencionadas apuestan a seguir pensando y desarrollando lo metodológico como categoría didáctica –si bien no es objeto específico de este trabajo, cabe mencionar que es una muestra de estas preocupaciones los trabajos más recientes de Edelstein en los cuales desarrolla la categoría de “construcción metodológica” (ver por ejemplo: Edelstein, 1996)–; la otra autora se desliza hacia la conformación de un eje descriptivo-explicativo del aula de clases como objeto de estudio de la didáctica.

enseñanza no se transmiten con la misma lógica con la que fueron producidos y validados en los campos disciplinares desde los que provienen. Es decir, la didáctica tiene mucho que aportar a la enseñanza de los contenidos en tanto éstos sufren una serie de transformaciones a propósito de su transmisión en el contexto escolar.

En el caso particular de la Argentina, es la didáctica proveniente de Europa Meridional la disciplina con mayor tradición de pensamiento y que recibió en la década del '60 el impacto de la teoría curricular de corte tecnológico y proveniente, principalmente, de los Estados Unidos. Posteriormente, en la década del '80, hicieron su aterrizaje la sociología del *currículum* y los enfoques prácticos y críticos, prioritariamente de origen sajón. No obstante y tal como lo plantea Camilloni (1996), existen ciertas controversias acerca de si la didáctica es una teoría de la enseñanza, como lo indica la tradición europea; si se confunde con la psicología educacional más propia de la tradición norteamericana; o si debe ser reemplazada por alguno de sus objetos de estudio, entre ellos el *currículum*.

A pesar de la complejidad disciplinar que evidencian la didáctica y el *currículum* en nuestro país, consideramos necesario abonar al diálogo a partir del aporte que ambas pueden realizar al mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

Los trabajos de Barbosa Moreira (1999) y de Álvarez Méndez (2001) abordan las complejas relaciones entre didáctica y *currículum* sin realizar anclajes estrictos a las características que van adquiriendo a partir de su contextualización social y política. Esto nos permite sustentar el planteo anterior y, al mismo tiempo, pensar en una forma de vinculación que revierta en última instancia en un mejor aprovechamiento para los docentes y para las prácticas de enseñanza.

Hay que reconocer que dependiendo de la definición inicial de didáctica y de *currículum* que se adopte, se podrá hablar de que una disciplina es más amplia que la otra, que una abarca a la otra, o que son dos campos separados. No obstante, acordamos con los autores mencionados que la enseñanza se concreta en un marco curricular y que todo *currículum* se efectiviza en las prácticas de enseñanza. Este planteo se encuentra con múltiples aspectos que se superponen entre la didáctica y el *currículum*, cuestión que complejiza el análisis.

Es interesante la propuesta de vinculación de la didáctica y el *currículum* expresada por Barbosa Moreira. “...Sugiero, entonces, que se construya, colectivamente, lo que Said denomina *Programa de interferencia*, en el cual se flexibilicen fronteras, se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas y se aborde el fenómeno educacional “secularmente”...” (1999:29-30).

Esta propuesta permite poner entre paréntesis, podemos decir, las discusiones acerca de la delimitación de los campos y buscar una apertura al diálogo en pos del mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Para el autor, dicho programa de interferencia debe tener centralidad en la práctica, en buscar el mejoramiento de la práctica a partir del intercambio de los sujetos involucrados en ella, sean éstos investigadores teóricos o maestros prácticos.

A partir de la propuesta de articulación de la didáctica y el *currículum* postulada por Barbosa Moreira consideramos que en la posibilidad de tomar y articular aportes de ambas disciplinas para el mejoramiento de la enseñanza es donde radica la riqueza de las relaciones interdisciplinarias. En este sentido, pensamos a su vez que la programación de la enseñanza, tal como la planteamos en esta ponencia, puede ubicarse en un espacio del mencionado programa de interferencia.

En el marco de nuestra asignatura, nos proponemos ofrecerles a los estudiantes categorías conceptuales e instrumentales de la didáctica y el *currículum* para la resolución del primer parcial y, a más largo plazo, para llevar adelante programaciones de enseñanza de manera fundamentada.

Antes que disputarse si la programación es un objeto de estudio de uno u otro campo, conceptualizarlo como espacio de intersección puede aportar al mejoramiento de la enseñanza y colaborar con los docentes en la toma de decisiones informadas. Aún a riesgo de caer en reiteraciones, cabe recordar aquí que ésta puede ser una veta por la que canalizar la normatividad en la didáctica y el *currículum*. Es decir, teorizar e intervenir en la programación de la enseñanza puede ser un espacio en el que ambas disciplinas pueden realizar aportes para mejorar la formación de los sujetos.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amantea, A., G. Cappelletti, E. Cols, y S. Feeney (2004) “Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”, en: *Archivos Analíticos de Política Educativa*, Vol.12, N° 40.
- Anijovich, R. y C. González (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Cuadernos Universitarios No. 13. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barbosa Moreira, A. F. “Didáctica y currículum: cuestionando fronteras”, en *Propuesta Educativa*, Año 10, N° 20, 24-30.
- Basabe, L., E. Cols, y S. Feeney (2004) Los componentes del contenido escolar en *Ficha de la cátedra de “Didáctica I”*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Becker Soares, M. (1985) “Didáctica, una disciplina en busca de su identidad”, en: *Revista A.N.D.E. Universidad Federal De Mina Gerais*. Año 5, N° 9, 1-9.
- Bolívar Botia, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Camilloni, A. (1996) “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En: Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., y otros. *Debates didácticos contemporáneos*. Buenos Aires: Paidós. (pp.17-39).
- (1998) “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. (pp.67-92).
- (2007) “Justificación de la didáctica”. En: Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. (pp.19-22)
- Carlino, F. (1999) *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique.
- Cols, E. (2004) “Programación de la enseñanza”. *Ficha de la cátedra de “Didáctica I”*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cols, E. (2007) “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En: Camilloni, A. (Comp.). *Op.Cit.* (pp.71-124).
- De Vita, G. y equipo técnico. (2009) “La planificación desde un currículum prescripto”. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/default.cfm> Consultado 11/7/2011.

- Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires, República Argentina. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documento_sdescarga/marcogeneral.pdf Consultado 13/5/2012.
- Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico”. En: Camilloni, A., M.C. Davini, G. Edelstein, y otros. *Op.Cit.* (pp.75-89).
- Edelstein, G. y A. Rodríguez Ousset (1974) “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, en: *Revista de Ciencias de la Educación*. Año IV, N° 12, 21-33.
- Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hamilton, D. (1999) “La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)”, en: *Revista Propuesta Educativa*, Año 10, N° 20, 6-13.
- Palamidessi, M., y S. Gvirtz (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (1a.ed.). Buenos Aires: Aique.
- Salinas Fernández, D. (1997). “Currículum, racionalidad y discurso didáctico (capítulo 2)”. En: Poggi, M. (Comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz. (pp. 21-59).
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para recorrer un territorio* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Traverso, O. V.; S. Picco, y M. R. Coscarelli “La programación de la enseñanza y las mediaciones de la práctica docente”. Ponencia presentada en el Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina: tensiones y disputas en la producción de conocimiento para la transformación”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. 30-08 al 02-09-2011. Publicación de la ponencia en CD.