

El planeamiento de la Educación en los procesos constructivos del currículum

RESUMEN: SE TRATA DE LA RESEÑA DE UNA TESIS, PRESENTADA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. LA INVESTIGACIÓN QUE SIRVIÓ DE BASE, FUE REALIZADA ENTRE 1999 Y 2004, EN CUATRO ESCUELAS PRIMARIAS (2° CICLO) DE LA CIUDAD DE SAN SALVADOR DE JUJUY. LA RELACIÓN "PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN - CURRÍCULUM" QUE SE PROBLEMATIZA, ES ANALIZADA EN TRES NIVELES: MACRO - SOCIAL; SOCIO - INSTITUCIONAL Y MICRO - SOCIAL. LOS PRINCIPALES RECURSOS METODOLÓGICOS FUERON EL ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES DOCENTES, ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES LLEVADAS A CABO EN LOS ESTABLECIMIENTOS.

PALABRAS CLAVE: PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN - CURRÍCULUM - IDEALES

EDUCATIVOS - DINÁMICA SOCIO-INSTITUCIONAL - ESCUELAS • **KEYWORDS:** EDUCATIONAL PLANNING - SOCIO-INSTITUTIONAL DYNAMICS - SCHOOLS.

ABSTRACT: IT IS THE REVIEW OF A PRESENTED THESIS AND DEFENDED IN THE FFYL-UBA. THE RESEARCH THAT SERVED US AS BASE, WAS CARRIED OUT, BETWEEN 1999 AND 2004, IN FOUR PRIMARY SCHOOLS (2ND CYCLE) OF JUJUY. THE RELATION PLANNING OF THE EDUCATION-CURRICULUM THAT WE GUESS, IT IS ANALYSED IN THREE LEVELS: MACRO SOCIAL; SOCIO-INSTITUTIONAL AND MICRO SOCIAL. THE MAIN METHODOLOGICAL RESOURCES WERE THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PLANNINGS, INTERVIEWS AND OBSERVATIONS, CARRIED OUT IN THE ESTABLISHMENTS.

POR ANA MARÍA ZOPPI*



* UNJu. Licenciada en Pedagogía (UNSL-1971); Mgter. en Antropología Social (UNaM 1988). Tesis doctoral, dirigida por la Dra. Edith Litwin, defendida en 2005, en la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora Titular ordinaria de Teoría y Desarrollo del Currículum y de Planeamiento de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Jujuy.

1. EL TRABAJO

Comunico aquí una reseña de un trabajo de tesis que presenté y defendí, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su título se corresponde con el que utilizo para encabezar este artículo: "El Planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum".

Para tratar la cuestión, en ese trabajo realicé:

- Un ensayo introductorio, consistente en una reconstrucción reflexiva sobre los modos en que se instaló en nuestro país, en la segunda mitad del siglo XX, el planeamiento de la educación y de la manera en que éste contribuyó a la configuración de los sentidos asignados al currículum.

- La presentación de los resultados de una investigación de corte interpretativo, en que trabajé entre 1999 y 2004, sobre las prácticas de planeamiento escolar y las representaciones que las sostienen, en cuatro establecimientos educacionales de educación general básica (más específicamente, en su segundo ciclo) localizados en la ciudad de San Salvador de

⇨

Jujuy y en un asentamiento poblacional adyacente: el de Alto Comedero. En ellos he obtenido información que aprovecho en el análisis socio-institucional del planeamiento y en el análisis pedagógico de las planificaciones docentes, enriquecido con el material proveniente de observaciones y entrevistas.

2. LA TESIS

Las ideas generadas a través de todo este recorrido conceptual e investigativo, dieron lugar a la tesis que, a continuación, enuncio. En ella expongo y desarrollo, en el intento articulador de una síntesis posible, que **el planeamiento de la educación, en los procesos constructivos del currículum, en la Argentina, en la segunda mitad del siglo XX, ha significado y significa un medio que:**

- a nivel macro-estructural, actúa como portavoz racionalizante de los ideales propuestos por cada proyecto político-educativo dominante;
- a nivel de los establecimientos escolares, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales y,
- a nivel del trabajo didáctico de los docentes, actúa como formato pedagógico del currículo.

3. LA PRODUCCIÓN RESULTANTE

A los fines de la organización de este trabajo, presentaré, en apartados sucesivos, algunas consideraciones y conceptualizaciones resultantes en cada uno de los citados niveles de análisis.

3.1. El planeamiento como portavoz racionalizante de los ideales:

Ante todo, la conciencia de que la educación no es sólo un fenómeno escolar sino, sobre todo, una práctica social, me induce a pensar que las acciones vinculadas con el planeamiento, como cualesquiera otras que impliquen la interacción humana, tienen una dimensión educativa implícita. A partir de eso, cabe reconocer que, en sí mismas, "educan": transmiten los valores, significados e ideología, que están en la base no sólo de sus discursos, sino también de sus mismas estrategias.

Entonces, cabe pensar que la misma formulación del planeamiento no es ingenua, pues tiene matrices fundantes que la justifican y orientan. Además recordemos, para dimensionar la fuerza de su incidencia, que no se trata de cualquier práctica social, anónima o marginal en el conjunto de la estructura social. Se trata de una práctica instalada e impuesta desde los niveles centrales de conducción política del sistema educacional.

Apelando a la historia, que permanece con sus huellas en las voces y prácticas sociales, advertimos que, tomando al **planeamiento como portavoz racionalizante de los ideales**, tanto se legitimó, en la preocupación por "especificar objetivos", la reducción de todo el sentido de la educación a la formación de "recursos humanos", como se justificó, ya más recientemente, la desresponsabilización del Estado, derivando a las escuelas la tarea de fundamentar, en proyec-

tos especiales focalizados y sometidos a sucesivas evaluaciones, la asignación de medios que hubieran debido garantizarse.

Apoyándose en estos discursos, configurantes de "la realidad" en cada época, horizontes de pensamiento hegemónico se fueron instalando en las representaciones docentes. Apurados por entrar al mundo de las "novedades" al que son conminados, éstos terminan por mostrar (tanto en sus verbalizaciones como en sus tareas), la manera acrítica y fragmentaria con que se mimetizan, para la mirada externa, en las nuevas situaciones, hasta terminar por apropiarse de las significaciones impuestas, sin que existan vías posibles para la reflexión, la discusión, el develamiento o, al menos, la contrastación empírica de esos "grandes relatos", instalados allí donde otros (los "propios") se desacreditan.

Acerca de esta cuestión, como pedagoga, creo necesario insistir en el cauce que nos abrió la sociología crítica del currículum, para destacar que **los criterios y formatos desarrollados desde la lógica dominante del planeamiento no son neutros y, por ende, deberíamos estar más alertas frente a su "consumo" y más preparados para su deconstrucción.**

Aprisionados en la fuerza que sostiene todavía hoy al cientificismo racionalista en las ciencias sociales, quedamos paralizados habitualmente frente a la implantación de sus herramientas y de sus códigos. Ajustarse a ellos parece ser "modernizarse", para quedar finalmente atrapados en la cadena de consolidación de la restauración conservadora dominante.

En este contexto, argumento que **un camino para recuperar en este tema el discurso pedagógico es, precisamente, poner en óptica esta dimensión "educativa" del "planeamiento educativo"**. Algo así como preguntarnos: si el planeamiento es educativo, ¿qué nos está transmitiendo?, ¿qué está comunicando, no sólo con sus discursos, sino también con sus estrategias, formatos, códigos y prácticas?; ¿a quiénes sirve?; qué muestra pero, también, ¿qué oculta?

Analizar esto significa reconocer que las prácticas de planeamiento, como todas las prácticas de la cultura, son prácticas de significación: instalan formas de comprender y actuar en el mundo social.

Ante ellas, cabe recordar que los "efectos de sentido" no son verdaderos o falsos: no es en ese plano que debe buscarse la fuente de su legitimidad sino, más bien, en el terreno político, en el de las relaciones de poder. (Tadeu da Silva, 1998). Es aquí, en medio de estos procesos particulares de representación, de inclusión y exclusión, de puesta en valor y desacreditación de unos y de otros, donde se construyen las identidades que terminan construyendo los posicionamientos sociales, también en el sistema escolar.

Apoyándome en el reconocimiento de este valor "formativo" de los hechos entramados en la estructura social sobre la conciencia y las prácticas de los sujetos, aflora en mis consideraciones que el planeamiento de la educación ha sido y es, de la mano de los proyectos políticos dominantes en las sucesivas décadas de la segunda mitad del siglo XX, un instrumento privilegiado a la hora de incidir en la configuración del currículum escolar y, por ende, en la construc-

ción de las prácticas de los actores del sistema.

Afloró, entonces, la posibilidad de ir desgranando, en este trabajo, la sucesiva caracterización de los siguientes enfoques, cada uno en su particular momento socio-político:

a) El enfoque "normalizador", con su utopía de la unidad nacional,

b) El enfoque "tecnocrático", con su utopía del desarrollo,

c) El enfoque "democratizador", con su utopía de la participación igualitaria, y

d) El enfoque del "gerenciamiento organizacional", con la utopía de la adaptación al nuevo orden social del capitalismo flexible.

Como consecuencia de este análisis, sostengo que el planeamiento actuó como portavoz de los ideales y, desde allí, no sólo instaló utopías.

A cada una de ellas correspondió la promoción y la aplicación de determinadas prácticas, desarrolladas a modo de pertinente arsenal tecnológico, que fueron aprendidas por los docentes. Esto fue posible por la influencia del grandioso despliegue de acciones de perfeccionamiento, por la imposición normativa desde las instancias de conducción política del sistema escolar (funcionarios, técnicos y supervisores); por la incidencia coadyuvante de los medios de comunicación social y, finalmente, por el peso ideológico de las concepciones dominantes en cada momento histórico.

A los fines del currículum, entonces, el planeamiento de la educación, desde las voces tecno-políticas de quienes sirvieron, en los niveles centrales de conducción, a los sucesivos gobiernos, ha aportado el "deber ser", la "imagen-objetivo", el "ideal de hombre y de sociedad" de cada proyecto histórico en el devenir de los últimos cuarenta años. Esto cobra relevancia si se tiene en cuenta que no tuvieron el mismo poder de participación y enunciación ni los docentes, ni la organización educacional, ni las universidades, ni ninguna otra institución dispuesta al desmascaramiento crítico.

3.2. El planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales.

A continuación, y basándome ya en el material empírico recopilado en la investigación, trabajo otra de las categorías que propongo para la comprensión de la relación planeamiento de la educación-currículum: me refiero al **planeamiento como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales.**

Acudo, entonces, al **reconocimiento de los establecimientos escolares como enclaves situacionales del currículum**, esto es: sus "sitios", sus espacios materiales y simbólicos de concreción.

Asomándome a su dinámica, sostengo junto a otros autores, el carácter de referente simbólico que tiene el currículum prescripto: éste es, también, organizador de las prácticas. Pero emerge algo más: según las observaciones realizadas, considero que **hay aquí un espacio en el que, en realidad, opera como bisagra otro elemento: precisamente, el planeamiento. A fin de canalizar la energía social que**

permite el despliegue y desarrollo de su currículum institucional, las escuelas necesitan al planeamiento como medio.

Aclaro que, desde la óptica del planeamiento, procuro no restringir mi consideración (como habitualmente se hace) a la "formulación" de proyectos, en tanto textos que dan cuenta de escenarios imaginarios ya acotados y definidos.

En cambio, **reconozco la relevancia, desde lo socio-institucional, de los procesos de "formación" de proyectos.**

A través del estudio que realizo de la "participación" en esos procesos, identifico dos movimientos de distinto signo:

- la "articulación interna", como necesidad de gobierno que da lugar a un orden establecido desde las figuras de conducción y,

- como contra cara, el interés de las "formaciones grupales" como vías para el desarrollo tanto del currículum como de la profesión.

A través del recorrido empírico que realicé en las escuelas seleccionadas para el análisis, pude llegar a advertir que la **"necesidad de planificar"** porque, en el imaginario de los agentes del sistema "lo que no está escrito, se olvida" (¿o no existe?), **puede dar lugar a nuevas configuraciones de poder grupal, de signo diferente a las del mandato vertical unidireccional establecido institucionalmente.** Por eso, la formulación de proyectos, si ésta surge de un "nosotros" organizacional que se construya simultáneamente, es una vía privilegiada de legitimación de las prácticas emergentes o alternativas en la dimensión dialéctica instituido - instituyente. Su presentación es el rostro visible de un proceso subyacente de "formación de proyectos" que da cuenta de las formaciones grupales que se constituyen en la disputa del poder, al interior de la escuela. Así se construye, de hecho, la "base social", ineludible en la configuración de alternativas de acción que puedan ser sentidas y vividas como "propias".

Avanzar en el reconocimiento de este nudo dialéctico debería permitirnos pensar que **no hay ni habrá proyectos allí donde no haya un conjunto de agentes que los sustenten pero, también, que no hay ni habrá grupos, como formaciones sociales, si no se plantea, con algún grado de conciencia y de deseo, una búsqueda, un emprendimiento o una tarea común que los aglutine.** Aquí también, para eso, vale el planeamiento desde su dimensión social formativa.

Reconozco, entonces, la vinculación que el planeamiento tiene con otra dimensión analítica: la de la "organización", resultante de la articulación de acciones que genera.

Dije antes que el estudio de la formación de los proyectos, me condujo a la consideración de cómo se genera esa base social capaz de desarrollarlos. La sustentación de los mismos requiere la producción de dispositivos organizacionales (constitución de áreas, de equipos docentes, de grupos de estudio, etcétera) que son el reaseguro de su viabilidad, en la medida en que canalizan la acción, ordenan la tarea y contribuyen al fortalecimiento de un imaginario institucional compartido. Actúan así como "espacios transicionales" o áreas de juego (Enriquez, 1992) en los que es posible tomar distancia del peso de lo instituido y canalizar la energía de la creatividad, generando necesarios sentimientos de per-

tenencia e identidad. Este proceso permite la asunción dialéctica de "grupos sujeto" (Guattari, 1976), capaces de tomar la palabra y enunciar algo: en este caso, son los acuerdos que los maestros suscriben, a través de los planes de área, o de ciclo, o de grados, acerca del currículum que seleccionan y configuran para su desarrollo.

Atento a esto queda claro que el planeamiento, como práctica, "pone en juego", activa, desencadena, promueve, al interior de los establecimientos educacionales, una determinada, particular y flexible dinámica de relaciones: se producen significados y se procura tener y provocar singulares efectos de sentido al interior de esos grupos, en relación con otros individuos y con otros grupos sociales: los directivos, los colegas y los padres, fundamentalmente. Avanzando en esas integraciones, es muy interesante observar cómo se van "resignificando las identidades".

Aproximo mi mirada, también, al contenido ideacional de los proyectos escolares. Propongo, entonces, algunas cuestiones para contribuir a la interpretación de "los sentidos" que los docentes, al interior de las escuelas, asignan al planeamiento. Por ejemplo:

- la organización del trabajo ¿para qué?,
- lo colectivo y lo individual ¿hasta dónde?,
- el afuera y el adentro ¿qué lograr? y, por fin,
- lo instituido y... lo instituyente ¿cómo lograrlo?

3.3. El planeamiento como formato pedagógico del currículum

Por otra parte, a modo de "continente" y, al mismo tiempo, "molde" en el que se condensa y configura el currículum explícito, operan otros dispositivos del planeamiento educativo: los planes que elaboran los maestros para resolver los problemas de selección, organización y secuenciamiento de los contenidos y de los procedimientos con que podrán afrontar la enseñanza.

Apelando, entonces, a una mirada centrada en el nivel micro-social, puedo señalar como consecuencia de este trabajo empírico que la **planificación de las actividades** del aula es la "antesala", pero también la "matriz" de la enseñanza. **Apoyándose en ella, los maestros "dan forma" al currículum que despliegan.**

A partir de estas observaciones advierto y reconozco, cabalmente, que el currículum sólo "es forma" a través del planeamiento.

El planeamiento se puede presentar, entonces, nuevamente como una herramienta, pero no de gobierno sino de trabajo, en el mundo cotidiano de las escuelas.

Asediados por la inabarcable demanda social de tener que transmitir, en la enseñanza, contenidos que los sobrepasan en sus alcances, los maestros recurren a la elaboración de planes didácticos como dispositivos que les permiten conjurar la desmesura y organizar sus acciones. Así terminan por tomar, finalmente, la palabra en el campo del currículum al decidir, desde sus propias nociones, saberes, recursos y matrices técnicas e ideológicas, el sentido que asignarán a sus tareas.

A través de la aprobación de esos diseños que, obviamente, en un sistema centralizado están sometidos al control burocrático de sucesivas cadenas de autoridad logran,

a su vez, legitimar sus prácticas y quedar habilitados, de allí en más, para proceder según lo que tengan planificado.

Acorde con el paradigma interpretativo de investigación en que decidí plantear y sostener la investigación de la que aquí doy cuenta, énfasis que he buscado, en ella, acceder a la comprensión de los sentidos y usos pedagógicos del planeamiento educativo, desde una perspectiva orientada a reconocer las prácticas sociales que se despliegan, en la trama de la vida cotidiana de las escuelas, en la que los docentes, de modos particulares, configuran sistemas de pensamiento y acción, con los que asumen la tarea de "pensar" y "pensarse en" la escuela, a través del planeamiento.

Así accedo, en este recorrido investigativo, a la posibilidad de sostener que hoy, **el planeamiento en relación con el currículum, en un nivel de trabajo ya totalmente pedagógico, adquiere los siguientes "formatos" y, en consecuencia, les sirve a los maestros para:**

- a) "plan-guión": focalizar los contenidos y "fijar" conceptos y procedimientos;
- b) "plan-racimo": organizar núcleos que permitan una articulación posible de los contenidos;
- c) "plan-medida": establecer expectativas que permitan una evaluación precisa de los logros, y
- d) "plan-imagen": actualizar el discurso didáctico y responder a las expectativas que se suponen vigentes en el sistema.

Afirmando el reconocimiento de esta dimensión didáctica del planeamiento, considero que, para los maestros, finalmente, la preocupación central es la enseñanza y, en consecuencia, el plan tiene que servir para facilitarla: de alguna manera debe promover, contener y explicitar las decisiones que se tomen para viabilizarla.

Al indagar "qué recursos usan" encuentro interesantes respuestas: desde el repertorio de medios conceptuales y técnicos (la "globalización de la enseñanza", por ejemplo) que aportó la visión pedagógica alternativa de la "escuela activa" (difundida pero no aplicada como innovación generalizada entre nosotros, desde mediados del siglo XX), hasta las actuales clasificaciones de contenidos y expectativas de logro, introducidas por la Transformación Educativa de los 90, sin olvidar tampoco que sin duda sirven, también, para enseñar y para aprender, la "fijación" de contenidos o la resolución de "ejercicios", nunca abandonados del todo por los maestros que aprecian los valores de la ya descalificada "educación tradicional".

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Accedí, a través de este recorrido investigativo, a la posibilidad de comprender un poco mejor, las vías a través de las cuales el planeamiento, como concepción y tecnología de pensamiento altamente valorizada en las cosmovisiones occidentales contemporáneas, contribuye a la configuración de sentidos, contenidos y prácticas del currículum.

A esto se agrega la posibilidad de analizar esta cuestión desde las teorías con las que hasta ahora pensamos los campos, tanto del currículum como del planeamiento.

A ese fin, en este trabajo he desarrollado, en apartados particulares:

• Por un lado, el estado de la cuestión en el campo del planeamiento destacando que, a mi juicio, afirmándose desde sus orígenes en la teoría del desarrollo, cuyas características la acercan más a un conglomerado ideológico de argumentos intencionadamente convergentes que a una reconocible teoría científica capaz de sostener enunciados explicativos o interpretativos empíricamente contrastables, todavía hoy el planeamiento de la educación, en sus discursos y en sus dispositivos se reconoce a sí mismo más como un "instrumento de gobierno" que como un conjunto articulado de categorías científicas.

• Por otro lado, he considerado los enfoques curriculares desde las teorías vigentes en este campo, reconociendo que, desde su anclaje en la vertiente de Ralph Tyler (1949), la separación entre currículum, como fundamentación sustentada en un "método racional" y enseñanza como operacionalización y desarrollo de instrumentos y procedimientos para concretarlo, sentó las bases para la división del trabajo entre los "especialistas = planificadores" y los docentes.

El paradigma en el que se sustentan estos núcleos de ideas tanto del planeamiento como del currículum es el mismo, claramente identificable como "instrumental" o "técnico", en términos de Habermas (1984).

Advierto con claridad en el trabajo empírico realizado que, aún cuando en apariencia parezca modificarse con los ropajes de renovados recursos discursivos, el currículum real no se ha alejado de las marcas de este enfoque deductivo y prescriptivo que sigue siendo dominante, sobre todo, a nivel de la macro-estructura del sistema.

En cambio, en el nivel micro de las prácticas escolares, los espacios de innovación curricular tienen más probabilidades de construirse en torno al eje alternativo caracterizable

como "enfoque práctico", tal como lo sugieren los autores que lo sostienen (Schwab, 1969; Stenhouse, 1987, entre otros).

Al fin, me cabe aceptar y sostener que la historia no es, necesariamente, un único camino hacia el progreso; que la educación no es sino una dimensión más de lo social en todas las escalas; que el planeamiento pretende conducir pero, a veces, no logra más que mimetizar las culturas, imposibilitadas de desprenderse de sus raíces por la simple vía de las operaciones discursivas o tecnológicas; que el currículum, por fin, termina atravesado y construido en el despliegue de lo que, finalmente, definen sus agentes, amasando fragmentos y mosaicos de múltiples sentidos.

Alentar, también, una esperanza: que la mirada destinada a reconocer la perspectiva de los múltiples actores involucrados, disputándose el poder de definir lo social desde sus diversos valores, concepciones e intereses, pueda contribuir a incrementar la posibilidad de pensar el planeamiento educativo desde lo educativo y las acciones y procesos que lo configuran, en actos más democráticos y menos verticalistas y centralizadores. ♣

BIBLIOGRAFÍA

- Enriquez, E. (1992), *L'organisation en analyse*, Presse Universitaire de France.
- Guattari, F. (1976), *Psicoanálisis y transversalidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1984), *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.
- Schwab, J. (1969), *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Stenhouse, S. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Tadeu da Silva, T. (1998), "Cultura y currículum como prácticas de significación", en: *Revista de Estudios del Currículum*, volumen I, N° 1, Barcelona, Pomares, Corredor SA.
- Tyler, R. (1949), *Principios básicos del currículum*.

FACILES
a sola firma en 24 MESES
SOLO \$ **2.000**
DE ANTICIPAR

NOVA 99
Cinco veces más
de gran capacidad.
20 litros con
reserva adicional
para preparar
sorbetes, helados,
bambas de chocolate,
chicles, caramelos.
Este modelo es
perfecto en color
GRANDE, ROSA,
CRISPÉ HERCÓLEO,
y el clásico
BLANCO NEVE.

HELADERAS
Patrick