



Documento nº 1

(Re) elaboración de programas. El programa como herramienta e hipótesis de trabajo.

Equipo de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje ¹- Profesorado en Sociología, Carrera de Sociología -UBA

"(...) Así como el arquitecto acostumbra replantear sus proyectos en obra, el buen profesor es aquel que interpreta la marcha de los acontecimientos, juzga los elementos en juego y toma decisiones que pueden incluir la revisión de su estrategia."
Estela Cols (2004) "Programación de la enseñanza"-

El trabajo en condiciones de no presencialidad aumenta mucho la intensidad de la planificación en relación con el peso de la interacción en condiciones de presencialidad, sobre todo si se tiene en cuenta que en el marco del perfil del egresado propuesto en el plan de estudios de la Carrera, cada materia/unidad curricular debería asegurar, de la mejor manera posible, niveles equivalentes de calidad de la formación ofrecida y recibida.

En esta primera entrega, ante la inminencia del trabajo de los equipos de cátedra en el nivel curricular de revisión de los programas, en el marco del plan de estudios y de la importancia que cobra la formación académica y profesional en estas nuevas mediaciones con el conocer, con el aprender y con el enseñar, ofrecemos algunas orientaciones para la ***(re) elaboración del programa concebido como herramienta e hipótesis de trabajo*** que va más allá de allá de la declaración de intenciones de lxs docentes, e implica un compromiso y un análisis reflexivo de la tarea que se espera que lleven adelante lxs estudiantes y de los objetivos que se quieren alcanzar. Se trata de un guión abierto y flexible que permite avanzar hacia lo que nos proponemos; un mapa de ruta y una bitácora que marcan un recorrido posible y confrontar lo hecho con lo previsto, y en función de la posición y ejercicio de la labor docente asumidos, retroalimentar la reflexión sobre la práctica para introducir las mejoras que las situaciones y contextos requieran.

Desde esta perspectiva y sin olvidar que en la actual situación, las cosas no son iguales a como las hacíamos en la presencialidad, sugerimos a cada equipo de cátedra:

- ***(Re) pensar la materia en su conjunto y el proceso de programación como una situación particular de escritura académica.*** La elaboración y redacción del programa es un proceso por demás complejo, que requiere de ciertas herramientas que nos ayuden a elegir la mejor manera de expresar lo que queremos; y a su vez, y aunque no parezca, escribir nos ayuda a pensar y a decidir. Programar o planificar la enseñanza implica tomar decisiones en

¹El presente documento ha sido elaborado por Silvia Paley, Flavia Angelino y Karina Agadía.



cuanto al devenir de la asignatura, decisiones que se plasman en el documento escrito que denominamos **programa** como un espacio donde los diferentes saberes (sociológicos, didácticos, pedagógicos, políticos, etc.) se comunican y comparten con destinatarios concretos y en contexto. También es un modo de dialogar y contarle a los colegas de la comunidad sociológica qué es lo que nos proponemos con nuestra asignatura y cómo ella aporta a la formación de sociólogos en el contexto en el que se encuentra inserta: nuestra Carrera.

- **Analizar el sentido de la materia en el marco del proyecto formativo - plan de estudios- que integra y el aporte de la misma con relación al perfil del egresado**, considerando su contribución a la formación de los estudiantes para intervenciones de alto nivel como las que sustentan los títulos universitarios que, además, habilitan para el ejercicio profesional. No perder de vista que lo que se ofrezca y se adquiera, debe mantener correspondencia/equivalencia con lo que debió haber sucedido de no mediar la situación que atravesamos. Probablemente se requiera una relectura atenta del plan de estudios a fin de facilitar una mejor toma de decisiones sobre qué aspectos pueden ser llevados adelante en las nuevas condiciones de no presencialidad.
- **Considerar la propuesta formativa en su perspectiva multidimensional**; es decir, reconocer que en los procesos de enseñar y aprender confluyen factores, humanos, epistemológicos, ético-políticos técnicos. Y dado que la modalidad de cursada con formato virtual actualiza la complejidad de la problemática referida a la relación entre el conocimiento sociológico disciplinar y la práctica profesional, se renueva la necesidad de una reflexión profunda que privilegie el sentido integrador de la formación de nuestros estudiantes: un verdadero desafío que se manifiesta con mayor fuerza en tiempos de no presencialidad, cuando las posibilidades de realización de prácticas reales -ya sea al final de los trayectos formativos o en su devenir- se ven condicionadas por el contexto.
- **Reflexionar acerca de las formas de articulación entre la teoría y la práctica**. En la enseñanza universitaria, en realidad, no hay asignaturas que no sean *teóricas* ya que lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría. Puede enseñarse, por supuesto, *a usar la teoría*, pero la *materia prima* del conocimiento universitario es el conocimiento teórico. Sin embargo, la práctica siempre es indispensable y la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica debe también ser bien resuelta. tendiendo a la generación de procesos genuinos de aprendizaje basados en la apropiación crítica de los saberes teórico- conceptuales como fundamento de la práctica profesional reflexiva: ¿cómo se relacionan los conocimientos teóricos y los prácticos en el programa?, ¿qué secuencia se propone en el tratamiento de dichos conocimientos?, ¿se presentarán primero los conocimientos conceptuales y luego su aplicación?, ¿se articulan de modo complementario en forma permanente?, ¿qué relación se propone entre las “clases teóricas” y “los prácticos”? ¿se trabaja de manera articulada o se presentan como espacios escindidos con escasa relación?



- **Revisar y actualizar cada componente del programa del curso: los objetivos de aprendizaje y la selección de contenidos**². Como dijimos, el programa va más allá de la declaración de intenciones de lxs docentes, ya que se espera que la propuesta genere el deseo y compromiso de aprender de lxs estudiantes. De allí la importancia de mantener la congruencia entre los elementos que se organizan de manera situada en la programación: marcos referenciales y fundamentación de la propuesta, propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, contenidos/unidades/módulos, estrategias metodológicas, unidades bibliográficas, recursos, tiempos). Es posible que, en algunos casos, la situación obligue a hacer ajustes en los contenidos, los objetivos y expectativas sobre el aprendizaje: releer el programa y focalizar en los núcleos más significativos y potentes para la enseñanza, teniendo en cuenta que los contenidos no constituyen un fin en sí mismos sino que se consideran fundamento y herramientas para el desarrollo de las capacidades y habilidades que se espera que lxs estudiantes desarrollen. Como sabemos, la selección y/o priorización de contenidos los criterios para la selección de contenidos se basan en criterios/principios socio-históricamente condicionados que permiten orientar y fundamentar las prácticas de formación y enseñanza. A modo de orientación citamos los aportes de Bourdieu y Gros³ y de Zabalza⁴.

²Partiendo de considerar los componentes de la programación -marcos referenciales, encuadre de la propuesta, propósitos de la enseñanza y objetivos de aprendizaje, ejes de unidades y (bloques de) contenidos que incluyen- consideramos que la creación y toma de posición que implica la programación de la enseñanza, se concreta entonces en el programa como guía siempre en contexto que comunica en forma clara y necesaria las decisiones referidas a la organización del proceso de enseñanza y la situación de aprendizaje. Es por ello que el conocimiento de los componentes de la programación abre el compromiso de todo equipo docente para con la reflexión en torno a las preguntas: “¿por qué enseñar y evaluar?, ¿dónde hacerlo?, ¿a quienes se destina la propuesta?, ¿cómo hacerlo y con qué recursos?”. Ver en relación: Cols, Estela (2004): *Programación de la enseñanza*, Ficha de Cátedra Didáctica I, F.F. y L., UBA, Buenos Aires.//Gudmundsdóttir, Sigrun y Shulman Lee (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.

³ La elaboración de principios para la selección de contenidos arriba a la Didáctica proveniente desde la Sociología como campo disciplinar con autores como Bourdieu y Gros. En 1990 aparece el artículo “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” en la Revista de Educación y luego en 1997 se publica en forma de capítulo en el libro *Capital cultural, escuela y espacio social*. En este trabajo de Bourdieu y Gros se enuncian los siguientes siete (7) principios: los programas deberán ser evaluados periódicamente para incluir los avances de la ciencia y los cambios de la sociedad, y todo agregado debe ser compensado con supresiones; la educación debe enseñar modos de pensar dotados de una validez y aplicabilidad general; los programas deben ser abiertos, flexibles, revisables; progresivos y coherentes; considerar la exigibilidad y transmisibilidad de los contenidos; considerar contenidos obligatorios y optativos; reconsiderar las divisiones entre las asignaturas a la luz de las separaciones/acercamientos entre las disciplinas; búsqueda de equilibrio e integración entre especialidades. Si bien en la introducción del trabajo se aclara que estos principios han sido formulados en el marco de una Comisión de estudio de los contenidos de la enseñanza creada en 1988 por el Ministerio de Educación Nacional de Francia, los mismos pueden ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones sobre los contenidos en distintos niveles de concreción o de especificación curricular. Ver **Bourdieu, Pierre y Gross, Francois** (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, en Revista de Educación. MEC. No 292, Madrid. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista72_S2A1ES.pdf



- **Establecer el alcance del programa teniendo en cuenta la relación entre extensión y profundidad en el tratamiento del contenido.** Se trata de una tensión constante en los programas universitarios, pero cobra mayor relevancia en condiciones de enseñanza no presencial. Si nos extendemos y presentamos una gran cantidad de información, es muy probable que, en función del tiempo -siempre escaso-, no podamos abordar todo en profundidad. Si en cambio, trabajamos en profundidad, probablemente recorramos un espacio menor del campo disciplinar. En ese sentido, a fin de ofrecer a lxs estudiantes condiciones de aprendizaje significativo que movilicen la comprensión genuina de los saberes a enseñar, cabe preguntarnos: ¿es conveniente no presentar a lxs estudiantes la totalidad del campo? Y aunque no se presente la totalidad, pero sí los aspectos fundamentales de todo el campo, ¿cómo tomar decisiones para seleccionar sólo algunos temas o plantear parcialmente algunos problemas? ¿hasta dónde llegar con los contenidos del programa? ¿proponemos un tratamiento extenso o intenso de los contenidos en las distintas unidades? Para decidir puede ayudarnos tener en cuenta la ubicación de la materia en el plan de estudios, el tiempo disponible según la carga horaria asignada y las posibilidades de diseñar situaciones de enseñanza que promuevan auténticas experiencias de aprendizaje por parte de lxs estudiantes.

- **Reprogramar la enseñanza considerando tiempos de enseñanza y tiempos de estudio.** ¿Cómo concibe el equipo docente el significado de “carga horaria”? ¿Cómo estima, planifica y administra el uso del tiempo propio y el de lxs estudiantes?

La carga horaria de las asignaturas, establecida en el plan de estudios, no tiene el mismo significado en educación presencial que en no presencial. En la enseñanza presencial la carga horaria de la asignatura se refiere al tiempo que cada docente está frente al curso. En educación a distancia, la carga horaria refiere al tiempo del estudiante: al tiempo que habrá de dedicar a estudiar a través de todos los recursos de enseñanza ofrecidos, ya sean sincrónicos o asincrónicos. Es por esta razón que la educación a distancia presta particular atención al tiempo exigido en el estudio y en la realización de actividades, así como también a orientar al estudiante para que pueda organizar sus tiempos.

No se trata de sobrecargar a lxs estudiantes con videoconferencias, lecturas o actividades que reemplacen el encuentro presencial, sino de administrar y dosificar en el tiempo las tareas. Para ello, tener en cuenta la cantidad de horas semanales que demandará a lxs estudiantes cumplir con las actividades

⁴ Para la toma de decisiones en torno a la selección de contenidos, es interesante el aporte de Zabalza (1991). El autor brinda una serie de criterios para la selección, secuenciación y organización del contenido que son tres tratamientos centrales que realizan quienes enseñan sobre ese componente de la programación. Zabalza primero recomienda la “preparación de la selección”) para la que sugiere la revisión de la literatura especializada, la identificación de núcleos axiales del contenido, entre otras actividades. Luego, sigue la selección propiamente dicha de contenidos y allí identifica y explica varios criterios generales para la selección de contenidos: representatividad; ejemplaridad; significatividad epistemológica; transferibilidad; durabilidad; convencionalidad y consenso; y especificidad. Ver Zabalza, M. A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea, Madrid. Pp.79 -81.



asignadas. Definir también qué actividades conviene que se hagan en línea y cuáles se adaptan mejor al formato asincrónico.

- **Trabajar colaborativamente.** La elaboración del programa es el producto de la reflexión compartida del equipo docente, muchas veces a partir de distintas visiones que hay que explicitar claramente. Por eso quienes participan en las tareas de diseño tienen que pensar juntxs, discutir y consensuar los principios y criterios que sostiene la cátedra sobre la mejor forma de enseñar, las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos, las pautas de organización de los trabajos, la metodología, y los criterios para la evaluación. El trabajo de coproducción, donde se negocian significados, permite la apropiación crítica de todo contenido de enseñanza, no solo por parte de lxs estudiantes sino también desde la transposición didáctica realizada por lxs docentes. Todo trabajo colaborativo implica entonces una vuelta crítica sobre contenidos y modalidades de enseñanza.

A modo de cierre: el programa como base para el diseño didáctico de las clases (reflexiones finales para seguir pensando)

Sin desconocer las tensiones que la elaboración de programas pueden generar tanto en el ámbito institucional como en el curricular y didáctico, y sin que las herramientas tecnológicas se vuelvan un fin en sí mismo y se pierda de vista el sentido de la formación y enseñanza de la Sociología para que nuestrxs estudiantes construyan el conocimiento académico especializado, en este documento hemos buscado dar cuenta de la potencialidad de la programación de la enseñanza como instancia que devuelve a lxs profesorxs y equipos de cátedra profesor la esencia de su papel profesional que consiste en la oportunidad de creación y recreación pedagógico-didáctica de las propuestas para el aula universitaria.

Volver a pensar la propuesta en clave realmente colectiva, qué queremos continuar y/o qué debemos cambiar, ratifica la fortaleza del programa como documento académico y ámbito donde cada cátedra sienta las bases de su posicionamiento crítico y activo referido a la formación de sociólogos y sociólogas en cada campo del conocimiento sociológico.

La situación abierta en el ciclo 2020, nos permite volver a considerar programaciones y prácticas de la enseñanza desde una mirada que incluya críticamente el saber didáctico dentro del campo del conocimiento científico y académico en el que la práctica profesional de enseñar se enmarca.

En este primer documento ofrecemos un marco para la participación activa de los equipos docentes para la toma de decisiones didácticas en el proceso de (re) elaboración de los programas en tanto proyectos de formación académica y profesional. E incuestionables puntos de partida para el diseño didáctico de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, eje que abordaremos en el **documento nº 2**, cuyo propósito es ayudar a reinventar la clase en el aula virtual como alternativa relevante a la enseñanza presencial.



Bibliografía

- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia: España
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*, Madrid, Revista de Educación N° 292.
- Camilloni, Alicia R. W. de (2007) “Los profesores y el saber didáctico” en *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión entre teoría y práctica en la Educación Superior. Revista IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 55. FFyL- UBA.
- Cols, E. (2001) *Programación de la enseñanza*. Dossier. OPFYL.
- Gudmundsdóttir, Sigrun y Shulman Lee (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Granada, España.
- Litwin, Edith (2002). *Las nuevas tecnologías y las prácticas de enseñanza en la universidad*. Revista del IICE- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 19. FFyL-UBA.
- Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, Miguel A. (2006). (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.