

Extractado de

Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano. *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. Departamento de Publicaciones, Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel, Provincia de Buenos Aires, 2001

*Material de trabajo*

## **5. Contenidos y programación**

Es un tema de discusión el eje sobre el que gira la programación de la enseñanza. Una tendencia muy extendida ha sido considerar al contenido como el elemento que estructura el proceso de programación. En todo caso, la tradición universitaria se ha inclinado fuertemente por esta variante. En lo que sigue, se hará referencia al papel de la definición del contenido en la programación.

La especificación del contenido es, antes que nada, un problema cultural y un problema político. La decisión sobre el contenido a enseñar tiene dimensiones técnicas, pero la valoración acerca de aquello que debe ser transmitido remite al debate acerca de lo que una sociedad considera importante, valioso o necesario. Por supuesto, que esto solo puede plantearse desde un punto de vista muy general, porque casi cualquier sociedad conocida encierra en sí misma grupos con diferentes posiciones e intereses y, por lo tanto, cualquier visión acerca de lo valioso o de lo importante solo se logra mediante procesos de mediación o de imposición según sea el tipo de relación de fuerzas existente. Por ello, cuando se discute qué es valioso desde el punto de vista curricular, se discute acerca de la distribución de ciertas formas específicas de capital que, en el caso de la educación, consisten en conocimientos, habilidades, capacidades y competencias. Esta es una manera de estudiar el contenido que no puede dejar de tenerse en cuenta. Sin embargo, para los propósitos de este documento se enfatizará el análisis del contenido desde otro punto de vista. Se tendrá en cuenta cómo pueden concretarse en la programación las intenciones de, en este caso, la formación universitaria. Como ya fue dicho, la definición del contenido es, seguramente, el

proceso más importante de la programación. Es probable que aquello que llamamos pedagogía tenga una estrecha dependencia con las maneras de precisar el contenido o con aquello que llamamos contenido.

Cualquiera que trabaje en enseñanza tiene una definición intuitiva del contenido. El contenido es aquello que se enseña. Esta es una definición simple pero de hecho muy completa. Si contenido es todo lo que se enseña, es fácil advertir que en un curso se enseñan muchas más cosas que las determinadas por el programa, algunas de ellas de manera intencional y, otras, de manera no intencional. Muchas de las cosas que se enseñan intencionalmente en un curso y que no figuran en el programa suelen estar relacionadas con competencias, habilidades, procedimientos o maneras de pensar que no entran fácilmente en las unidades, temas y bibliografía que, habitualmente, forman parte de los programas universitarios. Analizar aquello que compone el contenido es una manera de llamar la atención sobre sus distintas dimensiones o, si se quiere, de desarmar el paquete de “todo lo que se enseña”. De esta manera se facilita la incorporación de estas dimensiones en el proceso de la programación y se evita que algunas de ellas no sean objeto de un tratamiento sistemático y reciban una atención más bien implícita. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetos, secuenciarlos y ordenarlos por medio de **algún tipo de clasificación** (p.ej.: *conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos*) y **agrupamiento** (p.ej.: *contenidos de Química, o Problemas ambientales*). Luego se retomarán estas cuestiones.

Seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados. En sentido estricto, el contenido es producto de una construcción específica que consiste en el proceso de producción de los objetos a transmitir. Esta construcción, en tanto tiene origen en conocimientos producidos fuera de los ámbitos de enseñanza, se relaciona con procesos de recontextualización a los que nos referiremos a continuación.

## **6. Recontextualización del conocimiento**

### **De la producción de conocimiento al conocimiento del currículum**

Se suele decir: “traduttore, traditore”. Este breve refrán italiano sostiene lo que todo escritor o traductor sabe: que una traducción es forzosamente infiel al original. Y, en varios sentidos, el contenido es siempre producto de un proceso que, en varios niveles, puede llamarse de traducción. La complejidad del saber “original” se reduce y se adapta a una situación específica de transmisión que casi nunca es idéntica a la de producción. El contenido, o aquello que llamamos “contenido”, es una forma específica de conocimiento. Su composición refleja una opción dentro de campos de conocimiento, ciencias o disciplinas pero también una versión “pedagógica”. En ese sentido, “contenido” es un concepto situacional ya que se define por sus contextos de utilización y por sus propósitos. El valor de una forma de conocimiento se determina en situación y, “(...) a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc.” (Brousseau, 1990:261). Cuando no se reconoce la calidad situacional del conocimiento -en este caso específico, su inclusión en instituciones de formación- pueden producirse graves distorsiones en la selección de temas para la enseñanza. Para ser enseñado, el conocimiento requiere de una versión que, por sus características, no puede ser realizada solamente, desde el campo de la ciencia. A la pregunta “¿qué debería plantearse la educación con respecto al conocimiento?” no hay respuesta desde el conocimiento mismo, porque hay una dimensión pedagógica del contenido. Shulman denomina “conocimiento pedagógico del contenido” a “la mezcla de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo tópicos, problemas o asuntos particulares son organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los aprendices y son presentados para la instrucción”. (Shulman,1987:8)<sup>1</sup>.

Toda definición del contenido es producto de una operación de recontextualización. Es una idea muy sencilla: el contenido producido en

---

<sup>1</sup> La traducción es personal.

contextos especializados en la producción (centros de investigación, medios académicos o cualquier institución que desarrolle saberes especializados en el ámbito de las ciencias las artes o la producción cultural en general) debe ser adecuado para su circulación en contextos especializados en la transmisión o, según la terminología de algunos autores, en la reproducción del conocimiento (fundamentalmente, las instituciones educativas). Desde este punto de vista, el problema central del contenido es el problema de la representación<sup>2</sup>, o, dicho de otra manera, la respuesta a la pregunta: ¿qué forma debe tomar un conocimiento experto para poder ser transmitido o aprendido por un público no experto? Aunque la cercanía de la enseñanza universitaria de los contextos de producción sea la mayor de todo el sistema educativo, los problemas de contextualización persisten ya que cualquier asunto o materia requiere de algún tipo especial de organización, estructura y secuencia para poder ser aprendida por alumnos que, por fuerza, se incluyen progresivamente en un campo específico. La lógica de esta inclusión no es solo la lógica de presentación del conocimiento ni del modo en que una teoría o un campo específico esté articulado. También refleja una lógica específica relacionada con el aprendizaje y la formación progresiva de capacidades y competencias propias del campo en cuestión. Ausubel llamaba a esto el cruce de la lógica “psicológica” y de la lógica “epistemológica”. La visión es un tanto simplista, pero es ilustrativa del tipo de consideraciones complejas que deben ser realizadas.

Según se expuso hasta aquí, es inevitable que los conocimientos científicos, técnicos y profesionales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de traducción o de recontextualización. O, dicho de otra manera que adquieran una forma especial en el proceso de construcción del contenido. Por lo tanto, la educación universitaria construye -hasta llegar a niveles avanzados donde el contacto con el conocimiento “original” es más frecuente- un nivel “artificial”, de conocimiento. ¿Cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación de un saber “verdadero”? La respuesta es que las instituciones educativas, incluyendo a las de educación superior, usan el conocimiento para sus propios fines y su propia utilidad. Se pueden

---

<sup>2</sup> U. Lundgren (1992) define el currículum como el elemento que resuelve el problema de la representación en las sociedades que han separado los contextos de producción y reproducción de conocimiento y habilidades. En *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

producir cortocircuitos cuando profesores y alumnos olvidan que se trata de objetos creados para la tarea de educar. En ese proceso han sido descontextualizados de su campo de origen y re-contextualizados en situación educativa y, por lo tanto, su utilización futura requerirá, igualmente, de un nuevo trabajo de recontextualización.

### **La traducción y la interpretación de cada profesor: del contenido a enseñar al contenido enseñado**

Considerar el contenido como “objeto de enseñanza” no implica una posición “distribucionista” (un objeto puede ser empacado, transportado y distribuido sin mayores alteraciones en su estructura, lo que hace posible su consumo). La transmisión de un mensaje no es como el transporte de un objeto físico. El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, en un proceso complejo e inestable. Como todo mensaje, el contenido transmitido está sujeto a interpretación y modificación. Cuando el docente se propone transmitir determinados contenidos, se produce otra modificación de los saberes ya que, nuevamente, se produce una selección y adecuación del mensaje. Con el fin de facilitar su comprensión por parte de los alumnos, los docentes utilizan (utilizamos) simplificaciones, analogías, ejemplos, aplicaciones; se da más importancia a ciertos elementos que a otros. Se produce una nueva transformación con el fin de generar una representación útil y accesible a los alumnos.

El contenido a enseñar encuentra su concreción con la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El contenido enseñado<sup>3</sup> deriva de las influencias del currículum, de la bibliografía y, como ya fue mencionado en el apartado anterior, de las perspectivas de quienes participan en su elaboración y transmisión. En primer término, el contenido a enseñar es producto de un proceso de elaboración dirigido por los propósitos específicos y las condiciones de la enseñanza, pero,

---

<sup>3</sup> Al contenido enseñado también se lo denomina “currículum real”: es lo que los maestros presentan efectivamente a los alumnos.

desde el punto de vista de la transmisión o de su circulación, el contenido enseñado es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y se materializa de maneras diversas a través de la enseñanza. Una vez definido, el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras. Por eso no es lo mismo el contenido desde lo que se debe enseñar, lo que se declara enseñar, lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, lo que efectivamente se enseña o se transmite.

Desde el punto de vista de la programación (incluyendo la programación del currículum) se pueden describir tres operaciones básicas sobre el contenido: **selección**, **organización** y **secuenciación**. Veremos algunos temas relacionados con la selección del contenido.

## **7. Tipos de contenido**

¿Por qué es necesario plantear una tipología de contenidos? La razón más evidente es que una tipología, como cualquier esquema, llama la atención sobre rasgos de un objeto y, por lo tanto, permite tratarlo sistemáticamente de manera más completa. Cuando se trata de la selección de contenidos una tipología debería ayudar a pensar en los distintos aspectos que deben ser seleccionados. Si se quiere, brinda una estructura formal utilizable a efectos del análisis. Se la puede utilizar como un recordatorio: ¿tuvimos en cuenta tal o cual aspecto? O, también, como un catalizador de la discusión acerca del contenido valioso ya que una tipología muestra distintas alternativas en cuanto a tipos de contenido y, por lo tanto, permite abrir el debate acerca de su valor. Por ejemplo: ¿debemos enseñar información o debemos prestar más atención a los aspectos conceptuales y teóricos? ¿qué lugar tienen en el programa ciertas formas de pensamiento o metodologías? ¿se deben incluir en el programa disposiciones para la acción? ¿qué lugar ocupan en el programa las habilidades propias de un estudiante universitario? Por último, definir tipos de contenido es parte de una discusión acerca del conocimiento y de la manera en que el conocimiento circula y es utilizado en situaciones sociales. En cualquiera de los usos anteriores una tipología, o una especificación de dimensiones o componentes de aquello que llamamos contenido, es una herramienta necesaria para los procesos de selección.

Por supuesto que cualquier tipología que se presente es bastante relativa y, en este sentido, vale la pena realizar diversos intentos para buscar una adecuada a los propósitos de la enseñanza en un campo determinado. A título ilustrativo se pueden presentar algunas. Una, muy sencilla, consiste en plantear que la estructura de cualquier selección de contenido se basa en cinco dimensiones:

- conjuntos de informaciones, conceptos, principios o teorías (se lo puede llamar “saber qué”)
- metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama, también, “saber cómo”) Incluye la capacidad de plantear y resolver problemas en un campo

- Competencias. Ligadas a capacidades cognitivas de orden general como clasificar, categorizar, analizar, describir, “pensar sobre el pensamiento”, etc. (El “pensamiento” tomado como contenido de enseñanza es una dimensión cuya autonomía está en discusión -Puede verse en la compilación de McLure y Davies<sup>4</sup>- pero que, aun así, vale la pena mencionar)
- Prácticas o experiencias. Definen acciones complejas irreductibles a componentes.
- Actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoraciones o acción. (Se supone que el mensaje educacional siempre transmite más que un conocimiento o una técnica. Transmite unas formas de pensamiento, de comportamiento y de “ser” en una comunidad de investigación, conocimiento o producción. Esas matrices normativas difícilmente estén definidas en los planes de estudio y difícilmente se incorporan en el proceso de programación. Sin embargo suelen constituir uno de los aspectos más importantes de un proceso formativo)

Establecer una clasificación de contenidos como esta no tiene ningún sentido taxonómico, de exhaustividad epistemológica o de regla. Responde a los elementos que se utilizan con mayor o menor énfasis. Resulta útil para pensar en qué elementos deben ser secuenciados y en los tipos de tratamiento temporal que puede corresponder a cada uno de ellos.

Otra manera de mirar la cuestión es tener en cuenta las relaciones entre condiciones de uso y condiciones de aprendizaje de determinados conocimientos. O, si se quiere, de tipos especiales de relación con el saber. El supuesto es que debería existir homología entre el modo en que algo se aprende y la manera en que debería ser usado posteriormente. Dicho de otra manera, aquello que se aprende en una institución educativa tiene una capacidad de uso en contextos productivos que depende, en alguna medida, del modo de adquisición. Es cierto que muchas veces esta regla no se cumple. Se espera que, por ejemplo, conocimiento adquirido de manera proposicional o

---

<sup>4</sup> Maclure, S y Davies, P. ***Aprender a pensar, pensar en aprender***. Barcelona. Gedisa. 1994.

“teórica” habilite, posteriormente, para la realización de ciertas actividades prácticas de producción. La eficacia de la actuación posterior dependería del éxito de los procesos de transferencia de un contexto de aprendizaje (y de una forma de representación del conocimiento) a un contexto de producción y, por lo tanto, de una forma diferente de representación del saber. Sin embargo, es muy difícil que tal cosa se produzca. Lo que normalmente sucede es que median otros procesos de aprendizaje en situación práctica. El conocimiento aprendido en la universidad (muchas veces, en términos de Perkins, conocimiento “inerte”) suele servir como buena base para estos aprendizajes pero no genera, en muchos casos, las disposiciones y capacidades que declaran los planes de estudio. Para ello es necesario pensar el conocimiento incluyendo como dimensión sus condiciones de utilización. La pregunta no es solamente: ¿qué deberían saber? Sino, también: ¿para qué y cómo deberían usarlo? No todo lo que se aprende en los cursos universitarios tiene la misma función y el mismo uso. Algunas cosas deben manejarse como información necesaria para la orientación o la búsqueda en un campo. Otras tienen funciones instrumentales y algunas corresponden a las actividades centrales que caracterizan un quehacer profesional.

Si se piensa en la relación entre condiciones de aprendizaje y condiciones de uso de cualquier saber, no hay nada en los “tipos” de contenido que tenga un carácter intrínseco y sustancial correspondiente a alguna porción de conocimiento. Más bien, se trata de una **orientación del contenido** en función de los resultados esperados, de su utilización y del tipo de curso. Desde este punto de vista se podrían establecer tres grandes orientaciones del contenido. Las llamaremos *conocimiento como biblioteca*, *conocimiento como herramienta* y *conocimiento como práctica*.

-El **conocimiento como biblioteca**. Es una aproximación informativa al conocimiento, se aprenden datos, conceptos y teorías de un modo que ayuda a acrecentar el “archivo” personal. Esto incluye estrategias de almacenamiento y recuperación de la información de modo que esté disponible para su uso, y capacidad de búsqueda de información nueva cuando es necesaria. Buena parte de lo que se transmite en la enseñanza universitaria consiste en esta orientación del conocimiento. Se espera que los estudiantes dispongan de

panoramas suficientemente amplios y comprensivos de ciertos campos, disciplinas o grupos de problemas, de modo que puedan moverse con fluidez en ellos y puedan constituir, en términos mentales, una biblioteca de trabajo y los adecuados instrumentos para operar con ella. Esta base informativa es un factor importante en cualquier proceso de indagación, de producción o de desarrollo de alternativas en función de la resolución de cualquier tipo de problemas. Por sus características, es un conocimiento cuyo tratamiento está más basado en la extensión (interesa cubrir un buena cantidad de información) que en la profundidad.

-El **conocimiento como herramienta**. En este caso, el conocimiento de teorías, metodologías y técnicas tiene el propósito de brindar instrumentos operativos para el análisis, la investigación o la producción de cualquier objeto. Por sobre el archivo, importa la capacidad de uso de cierto conocimiento y la posibilidad de convertirlo en herramienta productiva. Los procesos de investigación (entendida en sentido amplio), de análisis teórico, de estudio de casos, de producción de estados de situación son ejemplos donde el conocimiento funciona como herramienta. El conocimiento como herramienta descansa en dos grandes grupos: las teorías sustantivas y las metodologías. Las teorías sustantivas formalizan un aspecto de la realidad: la teoría de la doble estructuración, la de la relatividad restringida, la teoría de los sueños, la teoría de la evolución, interpretan o explican y permiten operar simbólicamente desde el punto de vista de la comprensión de un conjunto de fenómenos, de la búsqueda de datos, predicciones o hipótesis, o de la producción de tecnologías. Dentro de las metodologías pueden distinguirse dos grandes formas: lo que se pueden denominar aspectos teórico metodológicos, que brindan una sintaxis -esto es reglas de formación de conocimiento que incluyen enfoques de investigación y metateorías- y aspectos técnico metodológicos que expresan maneras específicas de hacer en tareas de uso y producción de conocimientos (control de variables, análisis factorial, análisis de contenido, observación sistemática o entrevista clínica son ejemplos de esto). Cuando se considera al conocimiento como herramienta la profundidad prima sobre la extensión, ya que su apropiación como tal depende no solo del manejo de la información adecuada sino de las reales posibilidades de su uso.

**-El conocimiento como práctica.** Cuando se considera al conocimiento como práctica se pone de relieve la capacidad de hacer, de proceder o de modificar la realidad. Pueden estar involucrados conocimientos sencillos como una operación manual o complejos, como un diagnóstico médico, un diseño o la dirección de una sesión de preguntas con alumnos. Lo que diferencia a este uso del conocimiento es no solo su carácter práctico, sino su necesidad de ser aprendido mediante la inmersión en prácticas reales. Corresponde al conocimiento de aquel que domina un tipo de acción y es capaz de realizarla autónomamente y con eficacia en circunstancias diversas. Es el tipo de conocimiento que, normalmente, se considera que “viene” con la experiencia y es el que privilegiamos para resolver situaciones profesionales prácticas.

Donald Schön denominaba *practicum* a los ambientes especialmente diseñados para el aprendizaje de una práctica. El *practicum* consiste en generar una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Es un contexto parecido al mundo real de la práctica pero libre de sus presiones. En él los estudiantes se hacen cargo de proyectos que “simulan y simplifican la práctica”. En el *practicum* el trabajo combina el aprendizaje mediante la acción, las interacciones con pares y tutores y el aprendizaje experiencial, y exige producir en tareas reales bajo la supervisión de un *práctico veterano* (Schön, 1992, pp.45 a 47). El *practicum* no forma para un solo tipo de práctica, sino que se relaciona con tipos específicos de práctica. De hecho, Schön propone tres tipos de *practicum*, cada uno adaptado a diferentes formas de conocimiento profesional y de tipos de acción profesional. El primer caso se puede llamar el “*practicum* técnico”. Schön lo definía de la siguiente manera:

“Si vemos el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, veremos el *practicum* en su conjunto como una forma de preparación técnica. Será misión del instructor transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica”.

Según el autor, un *practicum* de este tipo se podría diseñar para, por ejemplo, aprender un lenguaje informático, las técnicas de la química analítica o los métodos de análisis estadístico

El segundo tipo de *práctica* es el que puede denominarse "*practicum* casuístico". En este caso:

"Si vemos el conocimiento profesional en términos de pensar como 'un/una...' directivo, un abogado o un profesor, los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes, pero aprenderán también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. En un *practicum* de este tipo se supone que hay una respuesta correcta para cada situación, algún tema en el corpus de conocimiento profesional que se considera eventualmente apropiado para el caso en cuestión."

Para Schön, los ejercicios habituales de las clases de una facultad de derecho y de la medicina hospitalaria son buenos ejemplos de esta concepción y la tipificación de un caso o la elaboración de un diagnóstico representan habilidades complejas que se desarrollan en este tipo de situaciones prácticas.

Por último se encuentra lo que puede denominarse "*practicum* reflexivo", que Schön describe de la siguiente manera:

"Si dirigimos nuestra atención a los tipos de reflexión en la acción por los que algunas veces los prácticos clarifican situaciones de la práctica que son inciertas, singulares o conflictivas, no seremos capaces de asumir ni que el conocimiento profesional existente se acomoda a cada caso ni que cada problema tiene una respuesta correcta. Veremos que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción (...) Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de la situación."(Schön, 1992, pp.47 y 48).

El taller de diseño, el conservatorio, en buenas medida muchas tareas de investigación, o la supervisión en tareas clínicas son ejemplo de este tipo de *practicum* cuyo objetivo central está centrado en el desarrollo de la capacidad reflexiva y el manejo de situaciones de alto grado de incertidumbre y escasa previsibilidad.

Cuando se considera al contenido en cualquiera de estas tres dimensiones -como biblioteca, como herramienta, como práctica- se enfatiza el uso y no un carácter propio de una porción de conocimiento. Un principio teórico puede ser trabajado como parte de la biblioteca o como parte de una “caja de herramientas” para el análisis o la investigación. Ningún uso es en sí mismo preferible a otro. Depende de los propósitos que se tenga en mente, del momento del recorrido educacional o de una secuencia de trabajo que se haya establecido. Desde ya que una tipología de este tipo no tiene la función de dividir los contenidos del programa, ni establecer nuevos casilleros que deban ser llenados. Puede ser útil como instrumento para la selección de contenidos y la especificación de las condiciones en las que deberían ser presentados. Cuando se utiliza esta tipología se está tratando, de manera simultánea, la pregunta en torno a los propósitos que sostiene un docente o un equipo de trabajo con relación a un curso o a un recorrido mayor fijado por el Plan de Estudios.

### **Referencias**

- Brousseau, G. (1990.) “Que pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas”. En: ***Enseñanza de las Ciencias***. 8(3).
- Maclure, S y Davies, P. (1994) ***Aprender a pensar, pensar en aprender***. Barcelona. Gedisa.
- Schön, D. (1992) ***La formación de profesionales reflexivos***. Barcelona. Paidós.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations on the New Reform”. En: ***Harvard Educational Review***. Vol 57, No 1.