

Reforma de la escuela

Revista de práctica escolar
nº 10 septiembre 1979

Nadie discute la importancia de la programación en la escuela. La polémica se suscita sobre cómo se entiende y se aplica, sobre si la programación debe ser muy detallada o debe darse un amplio margen a las situaciones que espontáneamente crean los niños. A continuación publicamos dos artículos sobre este tema con el ánimo de iniciar una reflexión y debate sobre la programación en nuestra revista. Uno surge de las discusiones llevadas a cabo en el consejo pedagógico y otro es la interesante aportación de un maestro italiano que ha analizado este tema en múltiples ocasiones.

La programación en la escuela

Carme Tolosana y
José Antonio López

Introducción

En la práctica nos encontramos con actitudes y actuaciones diversas ante la función de la programación. Conscientes del riesgo que supone cualquier intento de esquematizar la realidad nos atreveríamos a definir dos situaciones extremas que suelen darse en la práctica. Veamos algunas de sus características.

Hay un tipo de escuela y de maestros para quienes el programa es algo que no les compete, y aceptan de una forma natural los programas que vienen establecidos por la Administración para cada edad de niños y para cada materia. Es más, en este tipo de escuela suele seguirse al pie de la letra alguno de los textos que existen en el mercado editorial. La consecuencia es que la atención del maestro queda centrada fundamentalmente en la necesidad de que los niños adquieran los conocimientos correspondientes a su edad, y de que alcancen un nivel adecuado.

La metodología utilizada suele ser la lección magistral y la memorización de un texto único al que se le dan dos o tres «repasos». Lógicamente la evaluación adquiere la máxima importancia y las pruebas de conocimientos suelen ser abundantes y rigurosas.

Hay otro tipo de escuela y de maestros que se plantean una renovación pedagógica e intentan organizar la actividad escolar partiendo de los intereses del niño. El respeto por el programa oficialmente establecido es relativo en este tipo de escuelas y a veces, en la práctica, se justifica la ausencia de un programa detallado e incluso la ausencia de programas. La metodología utilizada pone el acento en los procesos necesarios para el aprendizaje y en las formas de trabajo, más que en la adquisición mecánica de conocimientos. Al partir de los

intereses del niño se atienden preferentemente los aspectos de relación y se intenta educar en todo momento la sociabilidad.

Insistimos en que son dos tipos de actuación muy esquematizados a efectos de expresar nuestros puntos de vista sobre el tema, y por tanto no excluyen otras posibilidades.

En la primera forma de actuación se corre el peligro de separar la vida real de los niños de su actividad escolar, con la consiguiente pérdida de motivación e interés por las tareas que dificultará incluso el objetivo propuesto: la adquisición de un buen nivel de conocimientos. Otro peligro es la parcelación de la realidad de una forma ficticia bajo la cobertura de un cientifismo mal entendido. Esta parcelación y la consiguiente programación en asignaturas hace que, a veces, se olviden aspectos no previstos en el programa o considerados en cierto modo como temas ocasionales que se tratan puntualmente de una forma marginal. Nos referimos a cuestiones tan importantes como la sexualidad o la sociabilidad.

Otro reparo serio que ponemos a este primer tipo de escuela es el de la evaluación (aquí, sin eufemismos, cabría hablar de exámenes), que está orientada a averiguar si el niño sabe o no sabe, sin que en ningún momento se plantee el porqué de los resultados, ni se cuestione la metodología utilizada, la adecuación de los programas a la realidad concreta y la orientación general de la escuela, que, no lo olvidemos, son aspectos decisivos en el fracaso escolar de muchos niños.

Al no tener presentes los intereses y las necesidades reales de los niños, se olvida fácilmente la dimensión humana y de relación provocando un divorcio entre vida y escuela, renunciando al potencial extraordinario que

supone la participación del niño como persona individual y como miembro de un colectivo de gran significado para él: el grupo clase. Esta concepción de la escuela supone asimismo una reducción monstruosa del niño como individuo con unas características propias, con unas expectativas y un derecho indiscutible a participar, a un escolar estándar con unas obligaciones académicas cuyo cumplimiento se le exige de manera uniforme y masificadora.

Analícemos ahora el segundo tipo de escuela, aquella que intenta una renovación pedagógica centrada en los intereses del niño. Antes de seguir convendría aclarar que nosotros estamos totalmente de acuerdo con el espíritu que anima a este tipo de escuelas de renovación pero no así con todos los aspectos en que ha derivado la realización, en la práctica, de esta renovación.

Creemos que junto a unos intereses reales consecuencia de su edad, etapa psicológica, etc., el niño tiene unas necesidades. Los niños manifiestan también sus intereses relacionados con las motivaciones más próximas (su ambiente familiar y escolar) y ello no significa que no pueda tener otros. Por ejemplo, un niño que viva en un ambiente marineró estará interesado ambientalmente por las cuestiones de navegación y pesca, pero ello no significa que no pueda interesarse por otras cuestiones diferentes para lo cual será necesaria quizá la motivación por parte del maestro. Eso sí, sería un grave error pedagógico pretender que se interesen por las sabanas africanas, sin haber abordado exhaustivamente el estudio de la propia realidad ambiental, en este caso la vida marinera.

Una interpretación superficial de la conveniencia pedagógica de atender los intereses de los niños ha llevado a muchas escuelas de renovación pedagógica a un inmediatismo peligroso que puede conducir a un empobrecimiento educativo y a una falta de sistematización sin la cual es difícil conseguir aprendizajes adecuados.

Otro problema que vemos en la práctica de este tipo de escuela es la falta de rigor en la comprobación de resultados. Hablando de este tema no resistimos a la tentación de citar a un gran maestro catalán (auténtico pedagogo, entendido éste como el profesional que tiene práctica docente y reflexiona sobre ella), que en un libro publicado en 1928 hablaba de la conciencia técnica del maestro. Nos referimos al Sr. Alexandre Gali y a su libro *La mesura objectiva del treball escolar*. Decía así el Sr. Gali (traducimos del catalán):

«¿Qué es la conciencia técnica? La conciencia técnica está determinada precisamente por la voluntad de no apoyarse sólo en lo que suele ser el orgullo del buen maestro. Ni el buen sentido, ni la práctica, ni el «ojo clínico», como dice Claparède, satisfacen la conciencia técnica... El maestro está delante de un grupo de niños. La conciencia técnica no se conforma con observarlos con cierta periodicidad y fijarse en algunas características físicas y psicológicas para conocerlos. Una buena técnica pedagógica exige un número de datos individuales para cada uno de ellos y otra serie de datos para todo el grupo... El maestro ha dado una serie de lecciones: ¿Han avanzado los niños? La conciencia técnica no tiene bastante con apreciar aproximadamente que hoy leen mejor que ayer. Es necesario cuantificar esta mejora y

luego ver si esta cantidad es normal en relación al grupo de niños que tenemos a nuestro cargo y en relación a otras escuelas del país e incluso extranjeras».

Normalmente las escuelas que se plantean una renovación pedagógica acostumbran a tener una clara conciencia social, que les hace tomar posturas teóricas equilibradoras de las diferencias sociales. Pues bien, los niños de clase social alta tienen más posibilidades de llenar los vacíos «de cultura oficial» (contenidos y programas establecidos), debido a que su entorno y su ambiente familiar, y a veces sus propias condiciones individuales, les facilitan el que puedan hacerlo. Esto es más difícil en las clases populares, que sólo cuentan con el trabajo sistemático que pueda hacer la escuela.

¿Qué lugar debe ocupar la programación en el proceso educativo?

La programación es una función pedagógica de importancia. Supone plantearse:

¿Qué pretendemos?

¿Cómo lo vamos a conseguir?

¿De qué forma sabremos lo que se está consiguiendo?

Es una preparación concienzuda del trabajo educativo, totalmente necesaria para cualquier profesional que se plantee seriamente su función. Esta preparación es conveniente incluso para no seguirla. Nos explicamos. Nosotros proponemos un tipo de preparación riguroso, exhaustivo, técnicamente adecuado, pero de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños. Consideramos que esta preparación ha de servir de pauta, de guía, de punto de referencia para el maestro y los niños. Si existe el punto de referencia yo puedo introducir cambios según las circunstancias lo requieran en relación con esa pauta y la situación nueva que presenta la clase y que aconseja introducir modificaciones en el plan presente, modificaciones que pueden ser sustanciales y que pueden suponer un cambio total de plan de trabajo. Esto, que lo consideramos importante, lo vemos más eficaz a partir de un serio trabajo de preparación que no como producto de una actividad por sistema espontánea, que fácilmente nos llevaría al espontaneísmo, a un trabajo superficial y quizá también a la rutina.

Quizá convenga en primer lugar precisar la terminología que utilizamos, a fin de ayudar a clarificar nuestra postura.

El maestro se encuentra con un grupo de niños a los que tiene que atender durante un curso escolar. La expresión «atender» significa que es misión suya facilitar el proceso de culturalización y sociabilización de los niños. Para ello el maestro se encuentra por una parte con unos objetivos generales, unos valores culturales, una cultura propia de la sociedad concreta, más o menos fijados por la Administración. Esto es lo que podríamos llamar *currículum* en sentido amplio, entendido como todo bagaje cultural, de valores, etc., que la sociedad considera que debe transmitirse a los niños. Por otra parte, el maestro se encuentra con unos niños concretos que tienen una edad determinada y una historia escolar, unas características como individuos y como grupo. Elementos todos ellos previos que necesariamente debe tener un maestro. La tarea del maestro es esbozar un *proyecto* que concrete y adecúe los diferentes as-



pectos del *currículum* al grupo concreto de niños que tiene a su cargo. Y esta concreción del proyecto sería la *programación*, que tiene diferentes aspectos. Debe en primer lugar prever unos objetivos formulados con la suficiente precisión (en algunos manuales se habla de objetivos operativos, cuyo uso puede ser útil) como para que no quepa la ambigüedad, una metodología, unos recursos, unos contenidos, una organización del grupo-clase, suficientes actividades para cada aspecto y una forma conveniente de comprobación de resultados, de evaluación.

Pasos a tener en cuenta para llegar a la programación.

En primer lugar esta idea de *currículum* entendida como la cultura vigente, los valores que la sociedad considera prioritarios, etc., plantea en el maestro, o, mejor, en el equipo de maestros, en la institución escolar, la necesidad de cuestionar esa cultura oficial, analizarla con objetividad y espíritu crítico y tomar postura sobre ella. Aquí cabría hablar de la participación de otros elementos sociales en la decisión. Hay una instancia inmediata que son los padres, a quienes como mínimo se debe informar de la opinión que se considera conveniente o mejor todavía se les debe hacer participar del análisis y de la decisión. Quizá quepa considerar otros estamentos. Es algo poco elaborado que dejamos aquí apuntado como tema importante para debatir.

En segundo lugar una vez decida la interpretación y adecuación de las orientaciones oficiales a la realidad propia, conviene plantearse la opción psico-pedagógica más conveniente. ¿Haremos una metodología en la que el niño cuenta como elemento fundamental y preveremos su participación? ¿Los contenidos son un asunto prioritario? ¿Trabajaremos en equipo los maestros? ¿Cómo serán las relaciones con los padres? etc. Insistimos en que tanto la cultura como la pedagogía deberían ser opciones de la institución, del centro, con la máxima participación de los interesados. Si ello no fuera posible entonces es el maestro quien individualmente debe hacerla.

Si no ejercitamos este derecho de analizar las orienta-

ciones que la administración propone y las posibles opciones pedagógicas, estamos colaborando a la rutina y frenando el progreso, puesto que nuestra pasividad favorece la reproducción de los valores que dominan, tanto culturales como pedagógicos, siendo nosotros instrumentos inconscientes de su transmisión acrítica. Con este marco definido empezaría una tercera fase del proceso, más propia del maestro y del grupo de niños concretos: la elaboración del proyecto para aquellos niños aquel curso.

El proyecto debe tener como punto de partida la historia personal de cada niño y los antecedentes escolares del grupo (maestros que han tenido anteriormente, metodología utilizada, etc.). La historia personal de cada niño debería considerar aspectos como:

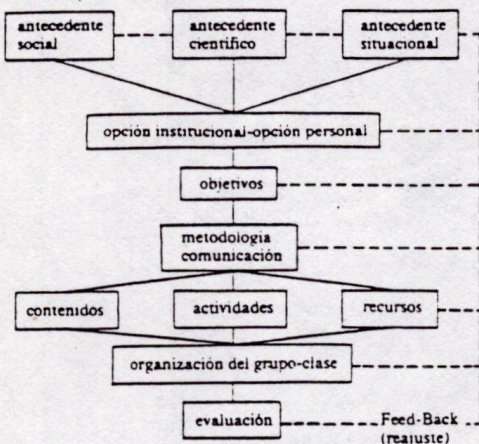
- su ambiente social, cultural y familiar en concreto (hermanos, etc.).
- historia escolar (posibles dificultades en materias concretas, de relación, etc.).

Otro aspecto del proyecto sería la concreción de los objetivos y contenidos adecuados al nivel así como la metodología prevista.

Es fundamental que el proyecto recoja y prevea la participación de los niños en las tareas de preparación, realización y evaluación del trabajo escolar, en el funcionamiento de la pequeña comunidad que es el grupo-clase, en la relación con las demás clases y con el centro en general. Estos son aspectos importantes del proyecto cuya consideración supone optar por la comunicación del maestro con los niños y de ellos entre sí. Supone favorecer las relaciones personales, el intercambio, supone bajar del pedestal por parte del maestro y acercarse a los niños y ejercer honradamente nuestro papel de adultos con una función de orientación y ayuda que nos está institucionalmente encomendada y que debemos realizar de acuerdo con la realidad.

Estas fases de la concreción del proyecto educativo, de la programación, han sido esquematizados por Pere Darder en un trabajo todavía inédito. Considerando que el esquema puede ser útil, lo incluimos aquí.

Esquema-modelo de Programación



El esquema nos parece claro y creemos que no precisa de mayores comentarios. Quizás el aspecto que convendría relatar es el de que el proyecto, una vez formulado, discutido y asumido por el grupo de niños, estará sometido a los reajustes (feed-back) que aconseja la experiencia.

Algunas consideraciones finales

Ha habido una práctica extendida entre nosotros, los maestros, consistente en centrar el problema de la programación en la forma y no en el fondo. Hemos estado preocupados por si la programación había de ser larga, corta, horizontal o vertical. Si los objetivos habían de ser específicos, generales u operativos. Si primero había que poner los contenidos a los objetivos, etc. Nosotros quisiéramos dejar clara nuestra opción de que lo importante no es la forma y de que ésta debe ser decidida libremente por el maestro. Hay una necesidad clara y objetiva de preparar el trabajo.

Si esta preparación será anual, bimensual, quincenal, semanal o diaria es un problema que cada uno debe resolver. Como criterio cabe decir que mientras más detallada, profunda y matizada sea, mejor.

Hay también una necesidad de coordinar los esfuerzos individuales de los maestros a fin de que la escuela tenga una cierta línea; la forma de esta coordinación puede ser de lo más variada, desde departamentos donde haya un maestro de cada nivel, hasta otra organización por secciones o etapas (no necesariamente las oficiales), por ejemplo preescolar, 1º y 2º una sección o etapa, 3º, 4º, 5º otra, 6º, 7º, 8º otras, etc.

Las taxonomías: ¿auxiliar o tirano?

Los manuales de programación y los cursos de reciclaje de maestros a partir de la E.G.B. han venido haciendo la apología de las taxonomías a la hora de hablar de programación. Los maestros solemos tener un concepto alto de estos manuales y de estos reciclajes. Consideramos humildemente que la ciencia pedagógica y sus sabios oficiales aciertan siempre y valoramos poco nuestro propio criterio. Aquí hay un problema de fondo

(la orientación actual de las ciencias pedagógicas y su aplicación a la escuela) que no vamos a tratar exhaustivamente pero que sí vamos a dejar apuntado.

Los profesores encargados del reciclaje de maestros y los autores de manuales de programación, suelen ser personas (salvo escasas y honrosas excepciones), que tienen un conocimiento limitado de la realidad escolar. Al contrario que el maestro.

Esto supone que a veces se elaboren propuestas e instrumentos cuya aplicación a la realidad es discutible. Esto es lo que debemos hacer los pedagogos, analizar la validez de los instrumentos que se nos presentan en función a nuestro criterio y de la práctica. Si los maestros tenemos claro que las teorías pedagógicas y los instrumentos técnicos son algo relativo que nosotros usamos del todo o en parte, si decidimos que la pedagogía está a nuestro servicio, al servicio de la práctica diaria y que somos nosotros quienes en último extremo los utilizamos o no; entonces no hay problema en considerar la utilización de cualquier técnica o instrumento.

Aplicados estos criterios al uso de las taxonomías, presentadas en estos años últimos como la panacea podríamos decir que las taxonomías han sido un intento de sistematizar, clasificando los objetivos de la educación. Que la más divulgada y conocida es la taxonomía de Bloom, quien considera que la educación tiene tres grandes ámbitos:

- el cognoscitivo
- el afectivo
- el psicomotor

La utilización de esta u otra taxonomía fuera de un planteamiento global de la problemática de la programación puede suponer para el maestro un corsé que le limite en vez de ayudarlo y potenciarlo. Si el instrumento está situado en un contexto claro, como el que hemos pretendido exponer en este artículo, entonces la taxonomía puede ser un auxiliar útil que ayude al maestro a:

- Definir los objetivos con la máxima precisión.
- Comprobar que se atiendan todos los aspectos y no se hace una programación parcialmente centrada más en un aspecto que en otros.

Acabamos aquí nuestras reflexiones sobre el tema complejo de la programación, conscientes de que no es un tema acabado y de que debe continuar siendo debatido en la revista, en seminarios de profesionales y en los propios centros, que son los que deben llegar a la elaboración de unos criterios, los suyos propios, respecto a la forma de necesidad ineludible de preparar concienzudamente y a fondo las tareas educativas. ■

Bibliografía

- Weheeler D. K.: El desarrollo del currículum escolar. Ed. Santillana, Madrid, 1976.
- Sperb Dallila: El currículum, su organización y el planeamiento del aprendizaje. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1973.
- Lafourcade, Pedro D.: Evaluación de los aprendizajes. Ed. Cincel, Madrid, 1972.
- Rotger Amengual: El proceso programador en la escuela. Ed. Escuela Española.
- Bloom y otros: Taxonomía de los objetivos de la educación. Ed. Marfil, Alcov.