

EL DEBATE ENTRE LO URGENTE Y LO IMPORTANTE

Cristina Tommasi *

Definir los componentes del currículum constituye un desafío, un riesgo, una toma de posición y una responsabilidad. Este artículo propone interrogantes para un diálogo desprejuiciado entre teoría y quehacer de directivos y docentes.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Ejerció la docencia en distintos niveles del sistema y fue asesora en los ministerios de educación nacional y provincial. Realiza actividades académicas y de investigación en el Instituto de Educación y Capacitación Continua de la Universidad del Salvador. Dirige la Licenciatura en Educación Básica en el mencionado Instituto.

No mucho tiempo atrás, en oportunidad de una reunión de trabajo con un numeroso grupo de inspectores, directivos y docentes de nuestro sistema educativo sobre la formulación del proyecto curricular institucional y de su consecuente concreción y gestión, me formularon la siguiente pregunta: ¿cómo es posible trabajar en las cuestiones centrales y fundamentales de nuestra práctica cotidiana, si nos estamos debatiendo todo el tiempo entre lo urgente y lo importante?

La pregunta me tomó por sorpresa y, al mismo tiempo, me pareció muy oportuna e interesante. La primera referencia para comenzar a esbozar una respuesta fue hacia las palabras “urgente e importante” dado que aparecían investidas de una fuerte carga de preocupación y –por qué no– de cierta impotencia. Señalé que ambas expresiones formuladas en ese orden y en ese contexto parecían portadoras de una suerte de dilema. Por un lado los términos “urgente e importante” estaban expresados como una contradicción, y en tanto tal, nos situaban frente a una elección y, por otra parte, encerraban la siguiente

paradoja: si *lo urgente no es lo importante y lo importante no es lo urgente*, algo está funcionando mal en nuestro mapa de prioridades. Y no cabe duda que en nuestro mapa de prioridades, en nuestra tarea profesional, en la vida cotidiana de nuestro quehacer docente, “lo urgente y lo importante” es enseñar para que los alumnos aprendan. Y de esto se ocupa y de eso se trata la gestión curricular.

Gestión curricular

Sin duda, abordar la cuestión de la gestión curricular en las escuelas se constituye en una actividad de fundamental importancia si entendemos y asumimos que el eje central del quehacer cotidiano tiene como centro la tarea de la enseñanza para la adquisición de los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas.

Entonces es menester lograr que los aspectos privilegiados y los interrogantes acerca de dicha cuestión ingresen en los equipos directivos y docentes entre las prioridades del conjunto de los procesos de toma de decisiones para la conducción e intervención en las actividades de las aulas.

Las tradiciones clásicas y también las prescripciones más recientes en relación con la gestión curricular plantearon la definición de algunos componentes centrales, tales como las expectativas de logro, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación. Componentes cuyas definiciones y conceptos han conformado y conforman los saberes de los docentes y constituyen el sustento de su actividad.

La producción de un texto escrito acerca de estos componentes constituye un desafío, un riesgo, una toma de posición, una responsabilidad. Un *desafío* de no repetir lo que ya se ha dicho y lo que ya se sabe. Un *riesgo* de

que lo escrito quede encriptado, encerrado en un discurso teórico para ser leído, discutido, analizado e interpretado, pero que a la vez permanezca dissociado de y con la realidad que lo produce, lo enriquece, lo modifica y lo transforma. Una *toma de posición* en cuanto a qué entendemos, qué decimos, qué proponemos, qué esperamos cuando trabajamos sobre la gestión curricular. Una *responsabilidad* con respecto a la tarea de hacer cada vez más transparente, más claro, más específico, pero sobre todo más transferible nuestro pensar y nuestro hacer sobre la cuestión curricular en y hacia las escuelas.

Por lo tanto anima a este artículo la intención de no reiterar lo ya sabido; de no caer en *más de lo mismo*; de no abonar los terrenos del *sinsentido*; de no propiciar el abordaje de la gestión curricular en las escuelas *de modo burocrático*, como si se tratara de una cuestión más en la serie de lo *que baja, de los papeles y de los expedientes*. Entonces, se torna necesario un modo de escribir que facilite un diálogo abierto, fluido, desprejuiciado entre el texto escrito y el texto de lo que acontece en el quehacer y la tarea de los equipos directivos y docentes. Para esto, propongo, en cambio de la enunciación de una serie de aseveraciones, indicaciones y/o recomendaciones, la producción de algunas preguntas estratégicas¹ sobre distintos temas que constituyen la propuesta curricular y pedagógica, a modo de profundización de las ya instaladas actividades de reflexión y capacitación que llevan adelante los equipos docentes desde hace tiempo.

La primera declaración imprescindible es la reafirmación acerca de que una gestión curricular institucional requiere de docentes trabajando juntos, conducido por un equipo directivo asesorado y acompañado por supervisores; todos

ellos convencidos de que la tarea central, básica e ineludible de la escuela, es la enseñanza.

Equipos que deberán explorar, conocer, indagar la realidad de los contextos en los que desarrollan su actividad para fijar sus prioridades, proponer su proyecto, decidir sus acciones, llevarlas a la práctica, monitorearlas y evaluarlas en función de su mejoramiento constante.

Tal vez el mayor (¿el único?) problema planteado como un fuerte obstáculo acerca de esta cuestión durante el último tiempo, es la irrupción/asignación de una sobrecarga de nuevas tareas para las escuelas, sobre todo la llamada “tarea de contención/asistencialismo”. Es muy frecuente escuchar la reiterada preocupación acerca de que “la escuela se ha transformado en un contenedor”, remitiendo a la situación de tantos niños y púberes y jóvenes que no tienen contempladas y resueltas desde otras instancias sociales y comunitarias aspectos centrales de sus vidas, y de los cuales la escuela debe hacerse cargo.

En este punto, planteo algunas preguntas para seguir pensando al respecto.

¿Por qué no se puede diseñar un proyecto educativo que tenga su eje en la enseñanza y en el aprendizaje y que gire alrededor de distintas situaciones de necesidades comunitarias, grupales e individuales?

Muchas investigaciones realizadas en distintos países, muestran estupendos proyectos educativos y curriculares organizados a partir de la atención a cuestiones alimentarias de la comunidad cuyos resultados en términos de la enseñanza y los aprendizajes han sido exitosos.

Prácticas docentes

¿Cómo llevar adelante las prácticas docentes para que esto sea viable? Sin pasión y sin amor

por la tarea, no hay docencia posible; pasión y amor que otorgan sentido e implican acompañamiento, sostenimiento e intervención hacia los compañeros y hacia los alumnos. Menuda afirmación y de difícil concreción en un mundo que pareciera ordenado hacia la gratificación inmediata, hacia la utilidad, hacia *lo que sirve, hacia lo que me/nos/les sirve*.

En este sentido, sostengo que hacer docencia implica *poner el cuerpo*, y el cuerpo incluye *cabeza y corazón*.

Es posible avanzar hacia algunos elementos que debieran conformar las prácticas docentes y sobre los cuales deberíamos discutir, decidir, acordar y tomar compromisos, entre ellos, la generación de un clima formativo en el aula; la coherencia entre lo que se planifica y lo que se enseña; las expectativas de los docentes en relación con su tarea y con sus alumnos; la variedad de actividades y recursos según las finalidades planteadas; la variedad de momentos y tipos de evaluación; la motivación en el aula; la contemplación de las dificultades de aprendizaje como un aspecto inherente a todo acto de enseñar y aprender.

¿Qué temáticas deberíamos tener en cuenta para diseñar nuestras estrategias didácticas? ¿Las estrategias didácticas componen un método, distintos métodos y técnicas o implican un menú de opciones de actividades? ¿O significan, más bien, la recuperación de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza?

Propongo tener en cuenta estrategias que contemplen la adquisición de capacidades para la comprensión, la creatividad y los conocimientos instrumentales: estrategias para el desarrollo de los proyectos de vida personal y comunitaria; estrategias tendientes al desarro-

Pareciera que el sistema, sus escuelas y sus docentes supieron cómo enseñar a leer y escribir y se hubieran olvidado.



llo de distintas capacidades y habilidades para el saber hacer y el saber emprender; estrategias tendientes al desarrollo de capacidades lúdicas y de investigación; estrategias didácticas que conciban la enseñanza como un proceso de comunicación en el cual se comparten y se negocian significados.

Para avanzar en el logro de estas propuestas menciono como elementos fundamentales la revalorización de la explicación didáctica; la formulación de problemas y de preguntas pertinentes; la información clara y precisa y la práctica de pensamiento crítico y reflexivo de docentes y de alumnos. Una enseñanza para la crítica crea en los contenidos de la práctica las condiciones para el pensamiento reflexivo. La enseñanza es crítica cuando permite poner en crisis convicciones y prácticas, cuando requiere nuevas respuestas, nuevas miradas, mayores niveles de comprensión y nuevas maneras de actuar; cuando nos ayuda a nosotros, los docentes, a revelar las condiciones en las cuales nuestra práctica se estructura y se desenvuelve.

Ahora bien, ¿cómo avanzar en procesos de enseñanza que permitan construir un tipo particular de aprendizajes: los aprendizajes comprensivos? ¿Qué aspectos y cuestiones tenemos que considerar para lograrlos? Podríamos mencionar, entre otros, los tiempos de enseñanza y los tiempos de aprendizaje; los recursos con los que contamos y su uso pedagógico; los diferentes ambientes para en-

señar –¿sólo el salón de clases?–; el interés y las motivaciones de los alumnos y sus puntos de partida reales. ¿Qué saberes y qué contenidos enseñar? ¿Cómo construir la propuesta institucional y gestionarla en el marco de la prescripción curricular de la jurisdicción?

Contenidos

Otra de las manifestaciones angustiosas de muchos equipos docentes refieren a que los alumnos no aprenden, que llegan a 9º año con enormes deficiencias en la lectura, la escritura y las operaciones básicas de la matemática. ¿Cómo puede ocurrir, a qué se debe esto? ¿Hay razones para que un alumno que ha transcurrido durante ocho años en la escuela no aprenda? La respuesta, sin duda, es *no*; no hay razones para que un alumno no aprenda a leer y a escribir.

¿Y entonces? Tendríamos que pensar en volver a lo básico, *volver* porque pareciera que el sistema, sus escuelas y sus docentes supieron cómo enseñar estas cosas y se hubieran olvidado.

El eje de la enseñanza de los contenidos será entonces la palabra, el lenguaje; dicho de otro modo, el lenguaje será contenido central, esto implica hablar, leer, escribir, argumentar, fundamentar, interpretar. Todo el tiempo, en todas las áreas y disciplinas, con todos los alumnos. Se enseñará a leer y a escribir en matemática, en ciencias naturales, en ciencias sociales, en arte, en filosofía, en literatura, en educación física...

Otro apasionante tema, aún no resuelto en el ámbito de las discusiones curriculares, es el referido a los modos de abordaje epistemológico de los conocimientos científico- tecnológicos y del conjunto de los saberes que constituyen el capital cultural de las sociedades actuales y su vinculación con la selección, la formulación y la organización de los contenidos de enseñanza. Las preguntas son varias; el tema es controvertido y las tensiones que se generan son de alto voltaje. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? ¿Cómo se organizan? ¿En torno a ejes? ¿En torno a problemáticas? ¿Por disciplina, por áreas o campos disciplinares?

La tendencia en el mundo académico y de producción del conocimiento es concebir la realidad en términos de alta complejidad e incertidumbre. Esto supone, por un lado, la necesidad de un pensamiento complejo para abordarla, conocerla y comprenderla y, por otro, el trabajo articulado, solidario y conjunto entre distintas disciplinas; de allí las propuestas de trabajo que se organizan en torno a abordajes inter, poli y transdisciplinarios

Este punto nos presenta algunas encrucijadas interesantes referidas a nuestra formación como docentes, ya que una buena enseñanza requiere tanto del *saber enseñar* como del *saber lo que se enseña*.

Otro aspecto destacable con respecto a contenidos de enseñanza es la cuestión de lo que podríamos denominar *ecuación contenido/tiempo didáctico*, es decir la cantidad, *el larguísimo listado de contenidos* a enseñar y la cantidad de tiempo con que contamos para hacerlo. Todo parece indicar que del modo como está planteado, es irresoluble. Es una ecuación sin solución.

Propongo menos cantidad de contenidos y más cantidad de tiempo de trabajo sobre los

mismos. Contenidos que sean centrales a las disciplinas, que tengan poder generativo, que sean accesibles y ricos, que sean apasionantes para los docentes y para los alumnos.

Los procedimientos son también contenidos de la enseñanza. Se enseñan los hábitos y las conductas de estudio; se enseña a estudiar, se enseña a escribir, se enseña a reflexionar, se enseña a investigar. Y todos los alumnos pueden aprender, eso es natural. Lo que no es natural es la propuesta de contenidos, eso es cultural y es nuestra responsabilidad.

Evaluación

¿Cómo evaluamos? ¿Qué evaluamos? ¿Cuándo evaluamos? ¿Para qué evaluamos? Sin duda, la evaluación compone uno de los temas centrales de la agenda educativa alrededor del cual giran opiniones, teorías, concepciones y propuestas diferentes; algunas posiciones encontradas, otras enfrentadas, siempre controvertidas. Pero, sin duda y más allá de todas ellas, se manifiesta nuestra tarea cotidiana de evaluar; porque la escuela y los docentes evaluamos; se nos pide que evaluemos, somos evaluados...

La práctica de la evaluación es la “cola que mueve al perro”, como dice Andy Hargreaves (2003); así como evaluamos, pensamos, planificamos y llevamos adelante nuestra práctica; la evaluación suele estar al final, pero es la directriz del proceso. Parafraseando un refrán popular, podemos decir, sin temor a equivocarnos: “Dime cómo evaluás y te diré cómo concibes la enseñanza y el aprendizaje”.

¿Para qué cambiar la evaluación? Para transformarla en una oportunidad para la buena enseñanza; para entender que no sólo se evalúa el proceso de aprendizaje, sino también

el de enseñanza; para que los alumnos sean parte activa de la elaboración de sus aciertos y de sus dificultades.

La concepción, la planificación, las modalidades de la evaluación y los procedimientos aplicados conforman dispositivos diferentes que ejercen efectos variados y distintos sobre la gestión curricular y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación opera como un mecanismo que hace funcionar objetivos educativos, tanto como se torna en reflejo de los mismos.

Las propuestas de cambiar la evaluación suponen la modificación de las prácticas de enseñanza, cómo evaluamos devela muy claramente cómo concebimos el aprendizaje de los alumnos, qué consideramos valioso enseñar, cómo enseñamos. Ambos, alumno y docente, son sujetos implicados en este proceso.

Para avanzar en la producción de una nueva cultura de la evaluación en los equipos directivos y docentes, son necesarias ciertas acciones entre las cuales destaco la generación de

acuerdos claros y precisos; la autoevaluación y la evaluación de las prácticas de la enseñanza con el objetivo de producir mejoras en los aprendizajes; la publicidad y la circulación de información de evaluación; la toma de decisiones para una construcción ética y democrática. En suma, una concepción de la evaluación que se constituya en el plan institucional para la construcción del éxito escolar para todos.

Para finalizar estas reflexiones, me permito plantear que es necesario seguir avanzando en estas líneas para generar mayor amplitud y profundidad de acciones que apunten a la mejora de la gestión curricular en las escuelas y que todo cambio, para ser significativo, requiere tiempo de gestación y raíces profundas. “No hay nada que reemplace el hecho de tomarse tiempo para preparar el terreno de la meta buscada. Tal vez haya llegado la hora de analizar qué profundidad han alcanzado hasta ahora las raíces del cambio educativo que nos hemos propuesto y en qué medida sus resultados han sido fructíferos” (Hargreaves, 2003). 

Nota

¹ Preguntas que nos mantengan intranquilos, inquietos y curiosos. Preguntas que abran espacios para nuevos conocimientos, comprensiones y compromisos y para la creación de nuevas propuestas. El hecho de que existan más respuestas que preguntas, no es necesariamente indicador de sabiduría y reflexión. A veces, muchas veces –por el contrario– la proliferación, el vértigo por las respuestas funciona como un obturador de la posibilidad de pensar, analizar y reflexionar críticamente.

Bibliografía*

- Hargreaves, Andy (comp.), *Replantar el cambio educativo*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

* La bibliografía completa, proporcionada por la autora, se encuentra en la versión digital de esta publicación, en el sitio del portal abc [abc.gov.ar]. Por razones de edición, nos vemos obligados a consignar en esta versión impresa sólo aquellos textos mencionados en el artículo.