

## PLANIFICACIÓN COMO PREPARACIÓN DE EXPERIENCIAS RICAS

AURORA LACUEVA

*Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela*

**RESUMEN.** La planificación de las actividades pedagógicas escolares debe tomar en cuenta el carácter indeterminado y complejo del aprendizaje infantil auténtico, junto a la necesidad de que los estudiantes se involucren con «mente y corazón» en el proceso para que éste resulte exitoso. Por ello frente a los planes minuciosos y cerrados, este trabajo defiende una planificación flexible y abierta, basada en grandes finalidades, temas amplios y actividades-tipo, estas últimas como guía en la escogencia o proposición de experiencias concretas por parte de los niños. El plan de la escuela o del docente es una propuesta básica que los alumnos van a completar y ramificar. Se enfatiza una planificación como preparación de ambientes, recursos y experiencias estimulantes a favor del aprendizaje infantil. El plan anual del educador es además una hipótesis de trabajo, a favor del aprendizaje infantil. El plan anual del educador es además una hipótesis de trabajo, a confrontar con la práctica real.

### **Planing as a preparation to get enriched experiences**

**ABSTRACT.** The planning of pedagogical activities must take into account the indeterminate and complex nature of authentic children's learning, together with the need of students' heart-and-mind involvement, if the process is going to be successful. Therefore, and opposite to closed and minutely precise plans, this paper arguments for open and flexible planning, based on great goals, ample themes and broad types of activities, these last ones as guides for children's choosing or proposal of concrete experiences. The school or the teacher's plan is basic offer that students are going to complete and diversify. We emphasize planning as preparation of stimulating environments, resources and experiences, favourable to children's learning. The teacher's plan is a working hypothesis, that must be confronted with actual practice.

Por varias décadas ha prevalecido en el ambiente educativo un modelo de planificación minucioso, altamente estructurado y basado en objetivos específicos redactados en términos de conducta. Este modelo es parte del enfoque tecno-conductista en educación, de tan nefastas consecuencias para el aprendizaje estudiantil y para el desarrollo del profesional de la enseñanza. Se ha pretendido prever de antemano los resultados precisos de la acción educativa, expresados en listas de quisquillosos objetivos conductuales.

En la práctica esto no es posible, por supuesto, dadas la complejidad e indefinición de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Eisner, 1983; MacDonald-Ross, 1983; Stenhouse, 1987). Pero el modelo ha impedido a los educadores pensar con mayor profundidad en la tarea planificadora, y ha conducido a Programas Oficiales excesivamente prescriptivos, conformados por una abrumadora mezcla de pequeños objetivos en los temas más disímiles, cada uno muy aislado y demasiado acotado (LaCueva, 1993).

Para los docentes, estos Programas, que la mayoría conoce a través de los textos escolares, llevan a pensar la vida de la clase de términos de reducidos objetivos a «pasar», lo que en realidad significa centrarse en el breve contenido acompañante, el cual se cubre mediante las mismas tres o cuatro actividades rutinarias, repetidas a lo largo del año como en una fatigosa noria, y estrechamente apegadas a las breves nociones presentes en el texto o la enciclopedia escolar. En esta opción, la planificación del educador consiste meramente en distribuir tales objetivos, contenidos y actividades en los lapsos escolares, sin mayor reflexión ni elaboración.

Creemos que es necesario alejarse de este modelo tan simplificador y desecante, para ir hacia concepciones y prácticas más ricas de la planificación.

### La necesaria complejidad y apertura del aprendizaje escolar

Al preparar a alguien para una tarea técnica precisa, como manejar una máquina o cocinar en una lunchería, es posible determinar bastante bien las principales tareas que se deben dominar y los pasos necesarios para llegar a ese dominio. De hecho, así nacieron los primeros planes expresados en términos de objetivos específicos conductuales: para entrenar rápidamente pilotos de aviones militares durante la Segunda Guerra Mundial.

Pero lo que puede servir para capacitaciones limitadas y relativamente sencillas no funciona en el caso de aprendizajes completos y ricos. Los nueve años de la Educación Básica no son un entrenamiento, deben ser una experiencia cultural variada y profunda, vivida de manera diferente por cada uno de los niños y niñas que a lo largo de ellos transiten. Se trata de poner a cada uno de los estudiantes a interactuar favorablemente con otros niños, con sus maestros, con libros, con materiales y equipos, con ambientes extraescolares, para que desarrollen diversas actividades estimadas como potencialmente positivas. Cada hora vivida en ese mundo implica múltiples aprendizajes, algunos previstos, otros no. Cada niño es diferente y se interrelacionará diferentemente con el mundo escolar. Esperamos que todos progresen en él y gracias a él, pero no necesariamente de la misma manera.

Las propuestas que se pretenden precisas y altamente controladas son un engaño (y/o un autoengaño). Prometen mucho más de lo que pueden cumplir, y nos desvían por caminos improductivos y excesivamente uniformadores. Asumen conocer mucho más de lo que realmente conocen del aprendizaje humano. Y no toman en cuenta el carácter esencialmente indefinido y multifacético de éste, ni la necesidad de que el aprendiz se involucre de manera profunda en el proceso. A menudo, poseen además una concepción instrumentalista de la relación medios-fines, pretendiendo de manera equivocada que los medios educativos, a semejanza del martillo o del abrelatas, son más bien neutros y monovalentes. Cuando, por el contrario, ellos encarnan a los fines y, también, con frecuencia su impacto es múltiple.

En efecto, las actividades escolares no son simplemente mecanismos para alcanzar un fin externo. Ellas deben ser valiosas en sí mismas. Puesto que los fines educativos se logran «por el camino», y están imbuidos en las actividades que se realizan. Así, nuestros grandes

fines deben  
Kemmis, 19  
no.

Las meta  
constituirían  
cuales se atrib  
estén utilizan  
en tanto que

Considera  
la intención  
camino contr  
aceptarlo así  
productivas.

De esta fo  
sos que ayude  
los numerosos  
que sean posit  
planificar da  
e indicar prod  
nuestros plane

Los aprend  
perse en pequ  
actividades par  
significado en  
éxito por exper  
sucede en apre  
curso de acción  
comprender la  
tiva envuelve e  
vinculada a un  
estudiantes de l  
«autobiografía»  
ejemplos de esa  
mente implican

Es preferibl  
estrechos del tip  
examen». Y opt  
amplias, evaluac

El logro de  
tando en el trans  
pero reconocidas

### Planificación co

En nuestra propu  
planificación tom

fines deben actuar como «principios de procedimiento» (Peters, 1973; citado por Carr y Kemmis, 1988) para determinar cuáles actividades son potencialmente educativas y cuáles no.

Las metas de la educación no son el producto final del cual los procesos educativos constituirían unos medios instrumentales. Son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera «medios» que se estén utilizando. (...) En este sentido los «fines» educativos son constitutivos de los medios en tanto que educativos (Carr y Kemmis, 1988, p. 93. Subrayado en el original).

Consideramos que no tiene sentido simplificar la naturaleza del aprendizaje escolar con la intención de controlarlo mejor. Al hacerlo lo mutilamos dolorosamente. Es preferible el camino contrario: reconociendo la indeterminación y complejidad del aprendizaje humano, aceptarlo así y orientarlo de manera amplia y flexible por las vías que nos parezcan más productivas.

De esta forma, podemos señalar grandes finalidades y tratar de escoger vivencias y recursos que ayuden a los niños a ir las cumpliendo por la práctica. Admitiendo en nuestro trabajo los numerosos logros colaterales o ramificados, muchos inesperados, que surgirán, siempre que sean positivos. Y tratando a la vez de minimizar los negativos. Además, esta manera de planificar da cabida a las iniciativas de los aprendices, quienes pueden proponer experiencias e indicar productos que desean realizar, rellenando de esta manera la propuesta-esqueleto de nuestros planes con sus propios aportes, fundamentales para un aprendizaje auténtico.

Los aprendizajes complejos, característicos del mundo escolar, casi nunca pueden romperse en pequeños objetivos a ser logrados uno detrás del otro, en «fila india», gracias a actividades parceladas. Generalmente, estos aprendizajes exigen actividades dilatadas, con significado en sí mismas, y un esfuerzo simultáneo en varias facetas, para ir acercándose al éxito por experiencias sucesivas que implican el todo completo, y no partes del mismo. Así sucede en aprendizajes, como valorar la poesía, lanzar hipótesis científicas, sopesar el mejor curso de acción ante un problema «de la vida real», buscar las evidencias de una afirmación, comprender la teoría de la evolución... Correlativamente, cualquier actividad educativa positiva envuelve el avance en distintas finalidades a la vez, y no está estrecha y unívocamente vinculada a un solo y minúsculo objetivo. Hacer una investigación sobre opiniones de los estudiantes de Tercera Etapa del plantel acerca de amor y sexo en la adolescencia, escribir la «autobiografía» de un árbol, realizar una tira cómica en relación al tema de la basura, son ejemplos de esas actividades valiosas, que deben predominar en la escuela y que necesariamente implican diversas finalidades: de conocimientos, de procedimientos, de valores...

Es preferible olvidar el vano intento de pautar el aprendizaje escolar gracias a planes estrechos del tipo «pequeño objetivo - pequeño contenido - breve actividad - pregunta de examen». Y optar más bien por el tipo de plan «grandes fines, grandes temas, actividades amplias, evaluación de procesos y productos cotidianamente realizados».

El logro de las grandes finalidades que orientan la planificación abierta se va manifestando en el transcurso del tiempo escolar, de muy distintas maneras, muchas no previstas, pero reconocidas a posteriori.

### **Planificación como preparación**

En nuestra propuesta planteamos pasar de una planificación como prescripción estrecha a una planificación tomada fundamentalmente como preparación. Preparación de:

- \* un ambiente material propicio, obteniendo, recopilando, ordenando, elaborando los recursos necesarios para un buen trabajo escolar.
- \* unas experiencias cargadas de posibilidades diversas, amplias y ricas, las cuales ideará el propio docente, o buscará en los libros, o diseñará con ayuda de otros colegas, o adaptará del Programa Oficial o asumirá de propuestas de los niños.
- \* unos cauces organizativos que ordenen el trabajo sin ahogar la iniciativa infantil y la heterogeneidad de las capacidades e intereses de los niños. Caudales que el educador debe diseñar, ensayar, mejorar. Y que exigen tiempos, espacios y determinadas rutinas.
- \* y preparación también del propio educador, para ayudar mejor a los niños en su aprendizaje. Así: estudio de los temas previstos, realización previa de ciertas actividades experimentales, visitas de reconocimiento a lugares que se van a explorar con los alumnos, entre otras acciones posibles.

El docente debe dedicar mucho más tiempo a esta planificación como preparación, hoy ausente en muchas aulas, y tan necesaria para el éxito del esfuerzo escolar.

Dice Beauchamp (1981, subrayado en el original):

Lo mejor que podemos hacer es crear ambientes, en donde a los individuos les quepa la esperanza de obtener experiencias de aprendizaje. La tarea del que planifica el currículum consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente, en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje.

### Planes amplios y flexibles

La planificación como preparación se basa en grandes finalidades que orientan la labor del educador. Finalidades tanto cognitivas (de contenidos y de procesos), como socio-afectivas y morales. Ejemplos de ellas podrían ser: el conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano, el dominio inicial de algunos ciclos de nuestro planeta (agua, carbono, nitrógeno), la capacidad de analizar críticamente lo leído, la capacidad de diseñar experimentos sencillos, la confianza en sí mismo, la disposición y capacidad de trabajar cooperativamente, la valoración de la democracia, el respeto a los derechos humanos...

Es fundamental que los docentes, laborando preferiblemente en equipo, pongan por escrito las más importantes de las finalidades que van a guiar su trabajo de todo el año. En los países de régimen político democrático, generalmente la Constitución Nacional y la legislación educativa son fuentes valiosas para el establecimiento de las grandes finalidades de la planificación docente. Los Programas Oficiales de estudio también pueden orientar, aunque hay que examinarlos críticamente pues en ocasiones pecan por ser demasiado cerrados y prescriptivos (Véase más adelante nuestra propuesta de Programas Oficiales como «Manuales de exploradores»).

Como hemos dicho, rechazamos la imposible especificación previa de logros muy determinados, en tiempos acotados.

También esta planificación docente puede añadir a sus condiciones de partida temas amplios, que por una u otra razón se considera importante abordar. La razón más directa sería porque son los temas obligatorios del currículum oficial. Pero aún en condiciones más laxas, puede ser conveniente, según los casos, que el educador tenga pre-establecidas algunas áreas de importancia que desea trabajar con los niños. Por ejemplo, en el área de Ciencias, que es nuestra especialidad: los cambios químicos, el Universo, los microorganismos, la luz...

Resulta i  
estructurar e  
espacio a las  
donde nadie  
marcha. Pod  
estar en un a  
tipos de activ  
que a lo larg  
general. Y to  
trimestre, dig  
cortas. O que  
realizar seis a  
equipo tendrí  
actividades de

Es import  
diantes involu  
manuales y m  
lidad de cada  
fortalezas disí  
aprendizaje.

En nuestra  
que los niños  
cierta estructu

No recomen  
parcelados de l  
proyectos en l  
enseñanza por  
investigativa. P  
grandes proyec  
luego a los niñ  
quizás pueda s  
opción prepond  
tan canalizante

Contando co  
usuales, puede  
Estas experienci  
vayan surgiendo  
dades valiosas e  
hacen los educac

### Una opción real

No creemos que  
miento de planifi  
ca y utiliza propu  
irreal idea de un  
clase y proveedor

Resulta importante acotar en la planificación los grandes tipos de actividades que van a estructurar el tiempo de clase. Creemos en una planificación abierta, que deje bastante espacio a las decisiones de los estudiantes, mas no creemos en la improvisación: en las clases donde nadie sabe lo que va a pasar, donde no hay pauta y todo tiene que resolverse sobre la marcha. Podría quizás trabajarse así siendo un tutor de dos o tres niños, pero no es posible estar en un aula con treinta o más alumnos en tales condiciones. A este respecto, los grandes tipos de actividades son formas de organizar sin coartar. Todos pueden saber, por ejemplo, que a lo largo de la semana existen tiempos acotados para trabajo individual, por equipos y general. Y todos pueden saber que en el área de Ciencias y Salud es necesario realizar por trimestre, digamos, dos proyectos, dos experiencias «desencadenantes» y seis actividades cortas. O que en Castellano hay que leer tres libros, participar en una lectura dramatizada, realizar seis actividades largas de escritura, etcétera. Dentro de estas exigencias, cada niño o equipo tendría mucho donde escoger: diciendo qué proyectos va a realizar, seleccionando actividades de un fichero amplio, leyendo los libros que más le llamen la atención...

Es importante fomentar el desarrollo de actividades muy diversas: en número de estudiantes involucrados, en grado de abstracción, en ambientes que implican, en destrezas manuales y mentales exigidas... De esta manera se estimulan diversas facetas de la personalidad de cada niño. Y se ofrecen oportunidades para triunfar a niños muy diferentes, con fortalezas disímiles. Creando así ese ambiente de confianza y de éxito tan necesario para el aprendizaje.

En nuestra propuesta, el plan del maestro o de la maestra es un útil andamio, sobre el que los niños van a construir. Ambos, maestro y niños, trabajan con la tranquilidad de una cierta estructura, que permite anticipar situaciones y administrar su tiempo y su esfuerzo.

No recomendamos las opciones de planificación «de nuevo tipo» que rechazan los temas parcelados de los programas tradicionales pero, por su parte, determinan detalladamente los proyectos en los que los niños van a trabajar. En efecto, algunos educadores descartan la enseñanza por disciplinas y mini-temas, y desean ir hacia una enseñanza interdisciplinar e investigativa. Pero para ello proponen que los docentes se reúnan en equipo y diseñen ellos grandes proyectos integrados que suponen importantes, y los cuales les han de presentar luego a los niños como un paquete cerrado a cumplir. Creemos que este tipo de estrategia quizás pueda ser fructífero en especiales ocasiones, pero nunca ha de constituirse en la opción preponderante. Pues deja fuera la iniciativa infantil, y termina siendo una propuesta tan canalizante como la tradicional, sólo que a su estilo.

Contando con las grandes finalidades, los amplios temas y los tipos de actividades más usuales, puede entonces entrarse a preparar ambientes, recursos y posibles experiencias. Estas experiencias se enriquecerán después con las que propongan los niños y con las que vayan surgiendo por el camino, como consecuencia de los propios trabajos. Partir de actividades valiosas es una buena manera de planificar. De hecho, se ha encontrado que así lo hacen los educadores cuando verdaderamente planifican (Shavelson y Stern, 1983).

### **Una opción realista y viable**

No creemos que el educador deba partir de «cero» en su planificación. En nuestro planteamiento de planificación como preparación el maestro a menudo selecciona, organiza, modifica y utiliza propuestas y recursos generados en otras instancias. Estamos lejos de defender la irreal idea de un docente auto-suficiente, ideador de todas las actividades realizadas en su clase y proveedor de todos los implementos y materiales que en ella se utilizan.

Las ideas para las experiencias didácticas pueden y deben obtenerse de fuentes muy diversas, como mencionamos anteriormente: manuales y libros para docentes, libros infantiles, Programas Oficiales, otros colegas, los mismos alumnos, además de la propia creatividad del docente.

En las escuelas oficiales, muchos recursos debe ofrecerlos el Estado, que tiene la obligación de asegurar una educación digna para todos. Así, libros, mapas y esferas, instrumentos, equipos... No creemos posible la educación de calidad cuando los únicos materiales disponibles son texto, cuaderno y pizarrón. Tampoco pensamos que los maestros puedan comprar los recursos pedagógicos con sus propios ingresos, ni dispongan del tiempo y la energía para elaborarlos todos ellos mismos o conseguirlos pidiendo «casa por casa» entre las empresas y los vecinos del sector.

Por otra parte, los cauces organizativos que permitan el trabajo ordenado en una atmósfera democrática no tienen que ser reinventados por cada maestra o cada maestro. Existen modelos y propuestas ya existentes y probados.

De lo que se trata es de conocer, adoptar, adaptar y enriquecer. Así, al cabo de tres o cuatro años de trabajo pausado pero firme, un docente o, mejor, un equipo de docentes puede tener una buena colección de ideas para actividades, organizadas quizás en uno o varios ficheros. También, gracias al aporte estatal y a la colaboración complementaria de la comunidad y de los alumnos, puede contar con un surtido de valiosos recursos. Las sugerencias encontradas en la literatura y su propia práctica pueden haberle asegurado además unos canales organizativos funcionales y participativos.

Los educadores más creativos e inquietos pueden llegar tan lejos como quieran por este camino. Otros, menos dispuestos a dedicar mucho tiempo a estas tareas, pueden sin embargo cumplir una labor de calidad, apoyándose en las ayudas necesarias. La acción del Estado para ofrecer a los educadores manuales, guías, fichas y otros soportes que faciliten su planificación es fundamental. De esta manera, nuestra propuesta no supone un «superdocente» en todos los casos. Aunque sí, desde luego, necesita de un educador que participe reflexivamente. Ello es ineludible para una educación de calidad. El educador como ciego seguidor de rutinas simples es una de las piezas de la escuela generadora de deserción y fracaso.

### Los planes como hipótesis de trabajo

Los planes son en nuestra propuesta una hipótesis, que debe irse comprobando en la práctica. Cada año, pueden irse perfilando y mejorando, gracias a la experiencia vivida. De esta forma, los planes son parte importante de una docencia por la investigación-acción, en constante perfeccionamiento, y que beneficia al niño, a la escuela y al educador (Elliot, 1995).

En una planificación de este tipo, el docente debe plasmar en el papel lo que realmente piensa, y debe estructurar sus planes como le resulte más útil. No es fructífero que se vea forzado a seguir esquemas rígidos de planificación dictados desde otras esferas.

¿Cuánto escribir? Lo suficiente para que el plan sea una ayuda efectiva en el trabajo durante el lapso. Pero no tiene sentido consumir valioso tiempo en escribir lo que el educador no necesita escribir, o en intentar ser exhaustivo cuando, como hemos reconocido, la enseñanza es una actividad sin límites, que no se puede especificar de antemano de manera completa.

En esta pro  
atento a sus co  
mejoras que pu

De esta ma  
en la aplicació  
trabajo más o  
capacidad peda  
do sobre la ma  
elabora desde e  
a completar y m

Resulta ber  
discusión de la  
se aclaran princ

### Finalidades co

Al pensar en lo  
ciencias y de la  
nados conocim  
resulta importan  
años son la ope  
tas» a otras mu  
informal.

Pero no del  
infantil. Por un  
mental), como  
críticamente, co

De otro lad  
aspectos tan imp  
demás...

Y hemos de  
Interesa aquí fo  
ayudar a los niñ  
y a ser consecue

Separamos e  
y en su ser se en

Pero es impo  
las tres son fund  
mente, trabaje e  
No se trata princ  
una de estas es  
entrelacen en m  
transversales» d  
cognitivo, socio-

En esta propuesta, los planes ya no se aplican sin más; sino que el educador ahora está atento a sus consecuencias, lleva un registro de lo que sucede y va pensando y anotando las mejoras que puede hacer en el futuro.

De esta manera, cada año la planificación va a presentar cambios, gracias a lo aprendido en la aplicación del plan anterior. Conservando, seguramente, una filosofía y unas líneas de trabajo más o menos estables, cada año escolar y cada plan es un reto a la inventiva, a la capacidad pedagógica, a la indagación del educador. Incluso, hay cambios que van surgiendo sobre la marcha, mientras el plan se está aplicando. Pues recordemos que el plan no se elabora desde el principio totalmente terminado, sino que se trata de una proposición inicial a completar y modificar por el camino.

Resulta beneficioso el trabajo de los educadores en equipo, para la elaboración y/o discusión de la planificación. De este modo se comparten conocimientos, se afinan valores, se aclaran principios, en fin, se unen fuerzas para una tarea compleja y exigente.

### **Finalidades cognitivas, socio-afectivas y morales**

Al pensar en los para qué de la enseñanza escolar y, en particular, de la enseñanza de las ciencias y de la tecnología en la escuela, los que surgen en primer término son quizás determinados conocimientos. Ciertamente, hay muchos conocimientos valiosos e interesantes que resulta importante que los niños se vayan apropiando en su formación básica. Estos nueve años son la oportunidad de consolidar diversas nociones fundamentales y de «abrir las puertas» a otras muchas, que podrán irse desarrollando más adelante, en la educación formal y/o informal.

Pero no debemos olvidar en nuestra planificación a las otras facetas de la formación infantil. Por una parte, todavía dentro de la esfera cognitiva, a las habilidades (el saber hacer mental), como serían clasificar, buscar información, registrar datos, analizar información críticamente, confrontar diversos puntos de vista y llegar a una decisión propia, etcétera.

De otro lado, paralelamente a la esfera cognitiva corre la socio-afectiva, que envuelve aspectos tan importantes como el desarrollo emocional, la autoestima, las relaciones con los demás...

Y hemos de considerar también la esfera de los valores, de la moral del estudiante. Interesa aquí fomentar el desarrollo de ciertos valores básicos a favor de lo humano. Y ayudar a los niños a ir construyendo un sistema de valores básicamente coherente y querido, y a ser consecuentes con él en la práctica.

Separamos estas esferas por necesidad de la exposición, pues en realidad el niño es uno y en su ser se entremezclan lo que hemos delimitado como cognitivo, afectivo y moral.

Pero es importante destacar estas tres áreas y tenerlas presentes en la planificación, pues las tres son fundamentales para el desarrollo infantil y hace falta que la escuela, conscientemente, trabaje en beneficio del mayor progreso para todos sus niños en cada una de ellas. No se trata principalmente de diseñar actividades específicas y separadas en relación a cada una de estas esferas, sino de tenerlas presentes para que los fines vinculados a ellas se entrelacen en nuestra planificación y los más grandes puedan incluso correr como «ejes transversales» de la misma. (Sobre acciones escolares que pueden favorecer el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y moral de los niños, véase LaCueva, 1991).

### Contenidos versus procesos

En la enseñanza, especialmente en la referida a las ciencias naturales, se plantea con cierta frecuencia una supuesta disyuntiva entre el énfasis en los contenidos o el énfasis en los procesos científicos. Pensamos que tanto contenidos como procesos son importantes, y no deben enseñarse unos sin los otros. En la escuela interesa el saber y también el saber hacer. De entrada, la enseñanza activa implica ineludiblemente procesos que el aprendiz va a poner en práctica, más allá de la simple memorización y repetición de antaño. Es decir, no es posible aprender contenidos de manera activa sin aprender a la par ciertos procesos, y lo importante es determinar cuáles son los procesos que vale la pena adquirir.

En este sentido, creemos que el saber hacer relevante va mucho más allá de los llamados «procesos de la ciencia». Abarcándolos, ha de extenderse a otros procedimientos, propios de otros dos tipos de indagación: por un lado, la de índole tecnológica; y, por otro, la que podríamos considerar como investigación-acción sociocientífica, característica del ciudadano crítico. Esta última es la que debe predominar en la escuela. Conjugando los procedimientos de estas tres formas de indagar, se tiene una gama variada y útil de «maneras de pensar y actuar en el mundo» que permiten al niño y a la niña ser más reflexivos, más inquisitivos, más críticos, más organizados y más efectivos.

Pero también son importantes los contenidos. ¿Por qué practicar los procesos con cualquier contenido cuando podemos hacerlo con contenidos significativos, de trascendencia en la formación infantil? Algunos dicen que para aprender mejor ciertos procesos complejos conviene utilizar contenidos irrelevantes, que no compliquen aún más la tarea. Nos parece que, al contrario, los temas inanes desestimulan, mientras que los asuntos de interés incitan al aprendiz a esforzarse más en el dominio de los procesos. ¿Para qué molestarse en pensar la respuesta a preguntas del estilo. «¿Qué pasaría si todos nos pusiéramos un sombrerito amarillo cuando estamos enfadados»? ¿O también: «Dí todos los usos que se le pueden dar a un bolígrafo»? Estas estrategias para practicar procesos «puros» no nos parecen recomendables. Mejor es invitar a los niños a ser reflexivos, críticos y creativos sobre temas que les afectan, temas que les conviene conocer y que pueden despertar su interés: máquinas que nos rodean, el tiempo atmosférico, nuestros miedos, cosas que comemos, sonidos que escuchamos y producimos...

Lo que sí es cierto es que durante la Educación Básica, sobre todo durante sus seis primeros años, no es necesario ni conveniente determinar de manera muy específica los contenidos que se deben tratar a nivel nacional o regional. Resulta una camisa de fuerza exigir que en enero todos los niños de cuarto grado del país deben estudiar la definición de roca sedimentaria, mientras que los de quinto grado han de abordar la noción de población biológica y los de sexto la clasificación de las soluciones químicas por su concentración. Tan minuciosa determinación impide que los asuntos que interesan a los niños entren en la escuela.

### Programas Oficiales como «Manuales de exploradores»

Los Programas Oficiales muy estructurados y detallistas son un obstáculo para el estilo de planificación docente que defendemos. Creemos que es importante que se vayan transformando en Programas más abiertos, los cuales concebimos como «manuales de exploradores». Un manual para montañistas o excursionistas no indica pormenorizadamente el camino que debemos seguir al realizar una excursión, ni lo que debemos hacer, ni a dónde debemos llegar. Pero

nos ayuda en  
 sos que nece  
 podemos en  
 llegará exact  
 ese niño o de  
 De esta form  
 bles, formas  
 mente conve  
 más concreta  
 una buena ca

En el área  
 ro. Y otros ta  
 temas posible  
 estos grandes  
 nir con los di  
 otros que el d

Con la ex  
 pensar en eli  
 grupo-clase, i  
 por año (esto

Si, por otr  
 flexibilizarlos

- integrar  
 artificial  
 proyecto
- permitir  
 distinto
- minimiz
- añadir te  
 las inicia

### La importancia

Estamos tratand  
 la iniciativa inf  
 niente trabajar c  
 y cuidadosamen

Sucede que  
 je. Los limitam  
 saberes, destreza  
 escolar, igual pa  
 prepararse en un  
 zamos su vincula

Cada vez má  
 des pedagogos d  
 aprendiz debe ter

nos ayuda en nuestra exploración porque nos da sugerencias básicas para la acción: los recursos que necesitamos, las técnicas que debemos aprender, los peligros más frecuentes a que nos podemos enfrentar, etcétera. Asimismo, el Programa Oficial no tendría por qué decir a dónde llegará exactamente cada niño al final del año, pero presentaría ayudas para que el recorrido de ese niño o de esa niña durante el período escolar fuera lo más fructífero y estimulante posible. De esta forma, el Programa indicaría: grandes finalidades, tipos de actividades recomendables, formas de evaluación, riesgos a evitar, recursos útiles, ambientes propicios... Posiblemente convendría que determinara para cada grado temas amplios a considerar. Y también, más concretamente, experiencias, proyectos y actividades cortas para cada tema, ofreciendo una buena cantidad a escoger.

En el área de Ciencias Naturales, consideramos que unos ocho temas serían buen número. Y otros tantos o algo menos en el caso de Educación para la Salud. Algunos ejemplos de temas posibles: el mar, las rocas, flotación, electricidad, las plantas, el petróleo... Dentro de estos grandes temas resultarían factibles muchos proyectos y actividades diferentes, a definir con los diversos equipos de niños en cada aula, entre los que propusiera el Programa u otros que el docente o los niños plantearan.

Con la evolución de la escuela usando estos Programas, sería posible eventualmente pensar en eliminar los temas o contenidos pautados, dejándolos a la escogencia de cada grupo-clase, indicando apenas un determinado número de temas de cada disciplina científica por año (esto es, de Biología, Química, Física, Ciencias de la Tierra, o interdisciplinarios).

Si, por otra parte, se está todavía trabajando con programas estructurados, sugerimos flexibilizarlos con mecanismos como los siguientes :

- integrar temas de diferentes asignaturas. Pero no una integración forzada, impuesta artificialmente por el docente, sino la integración que se evidencia al proponerse un proyecto interesante.
- permitir que diferentes niños o equipos sigan los Programas en diferente orden y a distinto ritmo.
- minimizar ciertos temas cuando se requiera tiempo para ver bien otros.
- añadir temas, actividades, objetivos que no estén en los Programas, pero que surjan de las iniciativas de la clase.

### **La importancia de que los niños puedan decidir**

Estamos tratando de proponer una estructura de planificación que evite el desorden sin coartar la iniciativa infantil. Pero, ¿por qué esta iniciativa es tan importante? ¿No sería más conveniente trabajar con planes enteramente hechos por el educador, siguiendo un camino racional y cuidadosamente previsto por ella o él?

Sucede que de esta manera dejamos fuera a los niños de su propio proceso de aprendizaje. Los limitamos a ser pasivos seguidores de nuestras instrucciones. Cerramos el paso a saberes, destrezas e inquietudes que ellos ya tienen, uniformando excesivamente la actividad escolar, igual para todos sin importar sus diferencias en tantas dimensiones. Les impedimos prepararse en un grupo de habilidades fundamentales: las de la metacognición. Y obstaculizamos su vinculación afectiva con la actividad de aprender.

Cada vez más la investigación psicológica corrobora lo que ya habían establecido grandes pedagogos de este siglo, como Paulo Freire (1973, 1993) y Célestin Freinet (1977): el aprendizaje debe tener una vinculación afectiva con su labor, y debe poder guiarla y controlar-

la, con ayuda del educador. El aprendiz necesita estar interesado en su aprendizaje, y aún mejor si está apasionado por él (Claxton, 1987, 1994; Lamb, 1988). Debe aprender además a conducirlo: previendo lo que va a hacer y autocontrolando su trabajo (Vygotsky, 1973; Kuhn, 1988). En resumidas cuentas, el aprendiz debe poder hacer suyo su aprendizaje. De lo contrario, el proceso pierde vida, se momifica: apresados en una labor totalmente manejada por otros, muchos niños cumplen su actividad escolar de manera superficial y mecánica, sin asumirla realmente y sin lograr extraer mucho de ella.

Podría presentarse a los niños un plan de actividad, en los diversos talleres, preparado de antemano sobre bases racionales y psicológicas. Fabricaríamos tal semana estos objetos en tales talleres; imprimiríamos tales textos relativos a ciertos temas; que se complementarían con ciertas investigaciones precisadas en ciertas fichas o por aquellas encuestas que se harían fuera de la escuela. Esto sería un progreso innegable sobre la escuela dogmática y pasiva, en una atmósfera de orden y lógica, que dejaría satisfechos a ciertos espíritus, a los que la vida espante y deja atrás. Pero no alcanzaríamos esa conjunción psíquica, que hace ascender a la cultura de la armonía del trabajo, que une orgánica y sistemáticamente la adquisición y la construcción escolar a la realización de la personalidad.

Podría juzgarse que nada motiva esta distinción; pero esta motivación es todo: la sutileza y el esplendor de la vida. Quien logre alcanzar esta distinción al máximo tendrá el método pedagógico susceptible de responder al máximo a los verdaderos fines de la educación. (Freinet, 1977).

El campo de la cultura es tan vasto y diverso. Creemos que los nueve años de la educación básica deben ser nueve años de invitaciones, de incitaciones, de posibilidades, de retos. Ante los cuales los estudiantes puedan, por un lado, escoger y también a menudo proponer. No hay riesgo de que dejen de ver nociones fundamentales o dejen de adquirir destrezas básicas. El medio cultural rico les hará encontrar, tarde o temprano, los grandes temas. Y les llevará a ir dominando procedimientos cada vez más sofisticados de reflexión, investigación y juicio crítico.

Incluso los contenidos amplios predeterminados por grado, que hemos aceptado, son probablemente innecesarios para la formación cultural del niño. Los proponemos como una transición desde nuestro mundo escolar, donde todo está tan pautado de antemano, hacia el futuro que deseamos. No podemos saltar de una sola vez de este mundo a otro de gran apertura. Pero quizás a la larga sea posible prescindir también de esta exigencia y dejar que los contenidos a abordar vayan surgiendo de la vida de la clase: de las experiencias desencadenantes, de las lecturas, de los textos libres, de proyectos y actividades anteriores... En todo caso, esto es algo a ir ensayando en la práctica. Por ahora, podríamos avanzar tomando en cuenta contenidos amplios preestablecidos, haciendo surgir proyectos y actividades alrededor de ellos.

El interés por lo que se estudia no puede encenderse gracias a cinco minutos de «motivación» al principio de una clase. Y si bien a veces se despierta en el transcurso de la actividad, partiendo de un específico asunto impuesto, no puede ser ésta la pauta en todos los casos. De ahí la necesidad de que los niños puedan hacerse preguntas y de que estas preguntas puedan llevar a actividades. De ahí la necesidad de que los niños puedan escoger y/o proponer. De ahí la necesidad de que la escuela ofrezca a los niños experiencias y recursos culturales, que les abran nuevas perspectivas y les planteen nuevas inquietudes. Cuando la chispa del interés prende, entonces la tarea escolar se inflama de vida: de ganas de hacer, de disposición al esfuerzo, de sentido, de energía.

Creemos que la ausencia de lo afectivo es el gran problema de la escuela: lo que se hace

allí no interfluyen, y en la aparición del interés e

Y se co cultura, pero realizaciones maléfica to bres técnico suministrado Una falsa se administran

Es neces desenfadada, trabajo y pro

Considera dizaje, que e planes hecho autoorganizar quiridos, son

### Los planes d

Cada docente niños en la pla una hoja para y, en la otra, marcarse igual de cada niño y proyectos, acti mes o por trim

Entendemo

Los temas van viendo, de mas son demas tratamiento det docente, un vic introductoria, si

A la lista d cada niño estud ellos, aunque n siempre se toca la propia dinám la práctica la em

En sus plane

allí no interesa a los niños. Ni tampoco al docente, por cierto. Por eso las actividades no fluyen, y el docente debe empujar constantemente para que se vayan cumpliendo, al menos en la apariencia de un hacer. Por eso la atención se dispersa ante el mínimo evento distractor. El cansancio invade pronto a todos. Y, al final, el resultado es muy pobre. El combustible del interés está ausente, en consecuencia, el avance es escaso.

Y se comprende que falte el interés: es tan amplio y tan emocionante el mundo de la cultura, pero es tan pobre y tan aburrida la cultura escolar. Los temas más apasionantes, las realizaciones más excelsas del ser humano, se convierten en fastidiosas lecciones, por el maléfico toque de la escuela tradicional. Todo se sistematiza demasiado pronto. Los nombres técnicos caen en alud prematuramente. Todo se corta en pedacitos insignificantes y suministrados por cuentagotas, piezas de un rompecabezas que nunca se logra completar. Una falsa seriedad cae como un asfixiante manto sobre lo más fresco y gozoso. Los textos administran un lenguaje frío y distante. Aprender es seguir instrucciones.

Es necesario alejarse de este ambiente hacia otra escuela, más llena de cultura, más desenfadada, más informal, dentro de una seriedad auténtica y soterrada (profunda) de trabajo y producción.

Consideremos también que la participación en la planificación es en sí un nuevo aprendizaje, que el niño no puede lograr en la escuela prescriptiva, donde sólo debe seguir los planes hechos por otros. Aprender a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, a autoorganizarse, a autocontrolarse, a responsabilizarse por los compromisos libremente adquiridos, son destrezas que el estudiante podrá usar con provecho toda su vida.

### Los planes de los niños

Cada docente y escuela deben ensayar sus propios mecanismos para la participación de los niños en la planificación. Sugerimos solamente algunas ideas iniciales. Cada niño puede tener una hoja para su plan semanal o quincenal. Allí pueden estar, en una columna, las asignaturas y, en la otra, los días de la semana. Los espacios con actividades para toda la clase deben marcarse igual en todos los planes. Pero el resto ha de ser rellenado de acuerdo a las escogencias de cada niño y cada equipo. Esto lo hacen sabiendo, como ya hemos dicho, el número de proyectos, actividades cortas, trabajos, conferencias y otras labores que han de cumplir por mes o por trimestre.

Entendemos que es posible sustituir algunos tipos de actividades por otros.

Los temas obligatorios del Programa Oficial se pueden poner en una lista. Conforme se van viendo, de manera general o individual, se van tachando. Aceptamos que, si los Programas son demasiados recargados, forzosamente no todos los temas podrán ser objeto de un tratamiento detenido. Algunos habrán apenas de mencionarse gracias a una exposición del docente, un video, una conferencia de un invitado y otros procedimientos de presentación introductoria, sin mayores trabajos posteriores de los niños.

A la lista de temas del Programa Oficial se le añaden los contenidos adicionales que cada niño estudie debido a que sus proyectos y demás actividades le hayan llevado hacia ellos, aunque no estén en el Programa del grado. Creemos que en toda clase investigativa siempre se tocarán de una u otra manera temas no previstos en los Programas Oficiales, por la propia dinámica de este tipo de trabajo. Lo contrario sería demasiado rígido, y negaría en la práctica la entrada en la escuela de los intereses de los niños.

En sus planes los niños van anotando los proyectos y actividades que piensan realizar en

cada asignatura, o bien, que cubren varias asignaturas a la vez. Las labores específicas a cumplir surgen de sus propias ideas, o son escogidas por ellos de ficheros existentes en el aula.

El plan semanal se acompaña de un plan mensual o trimestral que el niño va llenando a lo largo del lapso.

Las actividades previstas deben realizarse, o bien, deben cumplirse otras en sustitución. Es decir, el trabajo asumido por cada niño debe culminar. Es importante evitar el abandono de las labores a medio hacer, el salto de una cosa a otra, la superficialidad de irse paseando por diversas tareas sin completar ninguna. El plan es un compromiso, que el estudiante debe aprender a asumir. Ha de existir bastante libertad en su estructuración. Pero luego es responsabilidad del aprendiz llevarlo hasta el fin, pues aún lo que no era tan interesante como se previó al inicio, deja su enseñanza, cosa que no ocurre con el frecuente abandono a medias. En ocasiones, el aprendiz podría plantear la sustitución de algún proyecto o actividad, que al abordarse se aprecie como irrealizable o poco productivo, por otra tarea más positiva.

Los proyectos y otras actividades largas requerirán seguramente de su propio pequeño plan, ya más específico. Se trata de un momento interesante, circunscrito a una planificación más fina, más detallada, y a menudo hecha en equipo.

#### **Aparatosa artificialidad vs. sencilla autenticidad**

Los planes de los niños probablemente serán menos grandiosos que algunas propuestas incubadas en nuestra imaginación. No estarán quizás tan cuidadosamente correlacionados sus temas, no se ocuparán de determinados problemas que a nosotros nos inquietan, no enfocarán tan profundamente como nosotros quisiéramos ciertos asuntos sociales. Pero serán sus planes. Obedecerán a una lógica que ellos entienden, llegarán tan lejos como ellos pueden llegar en un momento determinado (con nuestra ayuda, por supuesto), significarán abordar el aprendizaje desde su perspectiva de niños.

La vida escolar debe adecuarse a los niños. La escuela tradicional es ridículamente académica y pomposa, con sus textos «serios» y sus retahilas de términos técnicos a memorizar. Por su parte, ciertos enfoques «cientificistas-constructivistas» de nuevo tipo pretenden que los muchachos pasen días investigando rigurosamente temas científicos que para la mayoría de ellos no resultan tan interesantes, ni tan merecedores de cuidado y esfuerzo: registros minuciosos, mediciones estrictas e informes detallados de un cuadrado de hierba o de una reacción química. A su turno, algunos intentos alternativos «críticos» desean concientizar y terminan forzando una engorrosa catequización social. No dejan que el niño haga su propia problematización del mundo, sino que la hacen ellos por él. Y de manera más o menos burda o sutil tratan de ir conduciendo a los estudiantes a las conclusiones que ellos estiman deseables.

Creemos que el trabajo escolar a nivel de los niños puede ser en apariencia muy sencillo, y a veces algo deshilvanado para nuestro gusto. Pero, a la postre, así se va construyendo el auténtico aprendizaje infantil. Y, si examinamos más a fondo, quizás empezaremos a sorprendernos de la variedad y calidad de muchas propuestas estudiantiles. Abriendo progresivamente nuevos cauces, los niños avanzan en su exploración de manera más firme y trascendente que si siguieran en forma ciega nuestras pautas. Esto no significa que los vamos a dejar solos a la hora de planificar. Ya hemos explicado cómo el docente ha de ofrecer un plan-andamio, sobre el cual los niños puedan construir. Pero se trata, efectivamente, de un plan-andamio y no de un plan-túnel. Mucho del esfuerzo de planificación ha de invertirse en la preparación que hemos señalado de ambientes, recursos, experiencias,

pautas orga  
ción» con su

Beauchamp, C.

Bornstein, M.  
Lawrence

Carr, W. y Ke

Claxton, G. (1

\_\_\_\_\_. (1994).  
Visor.

Eisner, E. W. (1  
pp. 257-26

Elliot, J. (1993)  
intentos ing  
y discursos  
Pp. 245-272

Freinet, C. (19  
Laboratorio

Freire, P. (1973)

\_\_\_\_\_. (1993).

Gimeno Sacrist

Kuhn, D. (1988)

LaCueva, A. (19  
(27), pp. 55-

\_\_\_\_\_. (1993).  
Laboratorio

Lamb, M. E. (19

MacDonald-Ros  
Pérez Gómez

Peters, R.S. (1973)  
Londres : Row

Shavelson, R. y S  
cios, decision

Stenhouse, L. (19

Vygotsky, L.S. (1  
Vygotsky y ot

pautas organizativas y conocimientos del educador. Lejos quedan los «diseños de instrucción» con sus rutas marcadas.

### REFERENCIAS

- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory*. 4a. ed. Itasca [Illinois]: Peacock.
- Bornstein, M. H. y Lamb, M.E. (1988). *Developmental Psychology*. 2a. ed. Hillsdale [New Jersey]: Lawrence Erlbaum.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Educación de mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Col. Aprendizaje. Madrid: Visor.
- Eisner, E. W. (1983). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, pp. 257-264.
- Elliot, J. (1995). El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. En VVAA, *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica) Madrid: Morata/ Fundación Paideia. Pp. 245-272.
- Freinet, C. (1977). Por una escuela del pueblo. Col. Cuadernos de Educación, N° 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10a. edición. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid : Akal.
- Kuhn, D. (1988). Cognitive Development. En Bornstein y Lamb, pp. 205-260.
- LaCueva, A. (1991). La escuela como apoyo y como guía del desarrollo. *Revista de Pedagogía*. XII (27), pp. 55-83.
- \_\_\_\_\_. (1993). Por una didáctica a favor del niño. Col. Cuadernos de Educación, N°144. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Lamb, M. E. (1988). Social and emotional development in infancy. En Bornstein y Lamb, pp. 359-410.
- MacDonald-Ross, M. (1983). Objetivos de Conducta. Una revisión crítica. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, pp. 265-300.
- Peters, R.S. (1973). Education as initiation. En Archambault, R.D., *Philosophical analysis and education*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, pp. 372-419.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros. *Psicología y Pedagogía*. Madrid : Akal. pp. 29-39.