



Enfoques y prácticas de la planificación en los procesos de formación de los docentes

Perspectives and Practices on the planning in the teacher-training processes

Fecha de recepción:

19/06/2018

Fecha de aceptación:

30/09/2018

Palabras clave:

planificación,
enseñanza,
programas,
formación
docente, didáctica

Carolina Laura Giacone

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
carogiacone@gmail.com

Victoria María Baraldi

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
vbaraldi@gmail.com

Keywords:

*planning,
teaching,
programmes,
teacher, training,
didactics*

Resumen

En el marco de los enfoques denominados tecnicistas -que en nuestro país se iniciaron con el desarrollismo y se profundizaron durante la última dictadura- la práctica de la planificación no solo ocupó un lugar central en los procesos de formación de profesores sino que se impusieron indicaciones estrictas en los modos de concretarlas. Hoy, esos parámetros han sido cuestionados y, en algunos casos, modificados. Para conocer los enfoques desde los cuales se planifican y se enseña a planificar dentro del proceso de formación docente, se desarrolló una tesis de Maestría en Didácticas Específicas en la Universidad Nacional del Litoral. En el marco de dicha tesis, tuvo lugar un trabajo de campo en dos Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] de la Provincia de Santa Fe. Allí se analizaron programas vinculados a la enseñanza de la planificación y se entrevistó a sujetos de desarrollo curricular.

A fin llevar este tema hacia nuevos ángulos de discusión, en este artículo describimos -a modo de síntesis- dos



grandes enfoques relativos a los modos de planificar. Luego nos adentramos en los significados y las prácticas que actualmente se despliegan en dos ISFD seleccionados. El texto finaliza con un breve apartado en donde se expresa un posicionamiento frente a esta práctica compleja

In the framework of the so-called technicality perspectives,- that in our country started with the developmentalism and went in depth during the last dictatorship- the practice of planning not only played a key role in the teacher-training processes but it also imposed strict instructions on how to carry out them. Today, these criterias have been questioned and in some cases, modified. In order to know how planning is implemented and taught in the teacher-training process, a Specific Didactics Master thesis was developed at the National University from El Litoral. This thesis aimed to give an answer to the questions presented through a field work research in two Teacher-Training Programmes in Superior Education Institutions from Santa Fe province. There were analyzed programs related to practice of planning and interviews to subjects on curricula carry out.

This article attempts to consider this topic from a fresh angle. The goal is a briefly description on the two main approaches which were used to set the planning practice. This text provides a review of the practices and its meanings currently implemented in both teacher-training programmes. At the end of this work, there is a short paragraph that expresses the author's stance on this complex practice.

Introducción

Hoy contamos con los elementos conceptuales necesarios para comprender por qué, en décadas pasadas, se había conformado un imaginario en torno de la planificación entendida como un instrumento técnico racional por excelencia. Dentro de esa perspectiva, la enseñanza se organizaba en función del logro de ciertos objetivos de aprendizaje previamente establecidos. También la planificación se conformaba como un patrón predefinido y unívoco de prescripciones para el diseño y desarrollo de las prácticas docentes. De este modo se condensó una idea de planificación ceñida a un formato particular, y se invisibilizaron otros modos posibles de planificar.

En este artículo, fruto de una investigación¹ realizada, en donde nos preguntamos acerca de los enfoques, los entendimientos y las prácticas de la planificación, expondremos, en primer lugar, una reseña de los modos en que a lo largo de los procesos de formación de los docentes se fue comprendiendo y ejerciendo la práctica de la planificación de la enseñanza, y ciertos mitos y huellas que perviven en la cotidianeidad de las aulas. En segundo lugar, compartimos un conjunto de significados, sentidos y prácticas que actualmente se están construyendo en torno a la planificación en el ámbito de dos ISFD de la ciudad de Santa Fe, como así también ciertas propuestas y dificultades para su enseñanza. Finalmente, argumentamos por qué consideramos que planificar es una práctica de conocimiento compleja y ponemos a consideración un conjunto de tópicos que entendemos son centrales para hacer de la planificación un trabajo intelectual del docente.

Principales referencias conceptuales del tema

Adentramos en la problemática de la descripción y el análisis de la enseñanza y su planificación a través de la historia, implica reconocer que existen numerosas y diferentes perspectivas de teorización e investigación didáctica cuyos alcances y limitaciones han sido desarrollados

exhaustivamente por numerosos autores, y sobre los cuales no vamos a hacer un desarrollo aquí.

A los efectos de realizar una síntesis, organizamos nuestra exposición en torno de dos perspectivas distintivas principales orientadoras de la reflexión a las que hemos denominado *tecnicista* y *práctico-crítica*. La segunda, enriquecida por los aportes de diferentes áreas de conocimiento tales como la Sociología de la Educación, la Psicología Cognitiva, y de la Etnografía a través de la narrativa pedagógica.

Lejos de polarizaciones y antagonismos las *fronteras* entre una perspectiva y otra no deben interpretarse como fiordos repentinos y abruptos, sino como transiciones paulatinas acontecidas a lo largo de más de un siglo, con la particularidad que la emergencia de nuevos enfoques no siempre implicó sustituciones, sino que se ha caracterizado por la coexistencia de distintos modos de comprensión de acuerdo a sujetos y lugares. Procesos en los cuales la educación debió responder a múltiples exigencias planteadas por escenarios socio-culturales, políticos, económicos y científicos diversos que se han evidenciado en la planificación de la enseñanza.

La perspectiva tecnicista

Hablar de tecnicismo y asociar automáticamente ciertos personajes y conceptos, no es un hecho aislado, sino que se puede ver reflejado en muchos autores, tales como Burrhus Skinner (1982), Ralph Tyler (1973), Hilda Taba (1974), Benjamin Bloom (1981), sus taxonomías y los modelos de diseño instruccional, y ya en nuestro suelo la historia del *normalismo* y algún tiempo después en las producciones de Susana Avolio de Cols y María Martí (1970), María Celia Córscico y Marta Moraschi (1983) que poblaron las bibliotecas de los ISFD. Hoy llega a nuestros días hasta los estándares de PISA² sin dejar de lado el mentado enfoque por competencias entre sus influencias más actuales.

Difundida en América Latina a partir de los años cincuenta bajo el rótulo de pedagogía científica, la pedagogía pragmática gestada en Estados

Unidos fue el caldo de cultivo del tecnicismo. Reflejo de una ingeniería social particular y de los esquemas tayloristas de producción, la institución escolar es un espejo del modelo industrial, donde *formación* es sinónimo de destrezas concretas y útiles. En la organización didáctica cada segundo constituye la variable fundamental de la rentabilidad. A su cargo, el docente se convierte en verdadero gerente del tiempo. El logro de la máxima eficacia constituye para este planteo tecnocrático e instrumental el criterio que debe adoptar para juzgar lo que resulta adecuado y lo que no. Es el experimentalismo de base positivista lo que determina la justificación de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad. El logro de la satisfacción de las necesidades sociales será el criterio a partir del cual evaluar la técnica pedagógica, por lo que se buscará, en muchos casos, reproducir el orden social existente a través de la escuela y del currículum, soslayando su profunda implicación política e ideológica.

Con anterioridad, y en pleno auge del asociacionismo, el normalismo argentino se había estructurado según los principios científicos de la época: la meta era organizar científicamente la enseñanza, con preceptos claros y racionales. Los procedimientos analítico y sintético constituían los medios de desarrollo de las explicaciones. La interrogación y la exposición estructuraban la forma de trabajo del docente frente a sus alumnos. Planes y programas detalladísimos, en extremo analíticos, fueron consecuencia directa de esta misma concepción y continuaron vigentes durante el desarrollismo, cuando el tecnicismo se convirtió en el discurso técnico-pedagógico oficial.

Relegados al papel de técnicos ejecutores de proyectos trazados por otros considerados expertos, los docentes supieron descubrir intersticios de autonomía relativa y resistencia en su hacer cotidiano ante el avasallamiento de los “sutiles” mecanismos de dominación evidenciados hasta entonces.

La perspectiva práctico-crítica

Entre 1960 y 1970 se produce una reacción frente a la escuela racional y científica de la teoría curricular que también se hacía eco de las oscilaciones que padecía la sociología más o menos en la misma época. El positivismo predominante procuraba encontrar un conocimiento del mundo social totalmente independiente de las personas que lo habitaban. La contracara de dicha búsqueda provino de los interaccionistas simbólicos, los etnometodólogos y los sociólogos del conocimiento, quienes abogaban por “la rehabilitación del hombre, y de sus percepciones y construcciones subjetivas de la realidad” en términos de Ivor Goodson (2003, p.71).

El discurso de lo práctico irrumpe de la mano de Joseph Schwab en 1969 como una reacción contra la teoría y sus ineptitudes. Sus repercusiones en el terreno curricular no sólo no se hicieron esperar sino que durante las tres décadas posteriores el cuestionamiento al tecnicismo continuó de la mano de figuras como José Gimeno Sacristán (1989), Ángel Díaz Barriga (1990), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), Lawrence Stenhouse (1991), Donald Schön (1992), Jurjo Torres Santomé (2011), César Coll (1995), Shirley Grundy (1991) entre las más difundidas.

Para ninguno de ellos la enseñanza puede reducirse a una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, porque la naturaleza del hombre y del conocimiento exige una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el desarrollo libre de la mente, del individuo y del grupo. Por lo mismo, sostienen que la programación por objetivos implica una excesiva simplificación del problema del currículum. Tanto para Stenhouse como para Schwab la enseñanza consiste, sobre todo, en un *arte* a través del cual las ideas educativas adquieren expresión práctica. El discurso de lo procesual y práctico -opuestos a la idea del *productivo*- tiene que ver con la capacidad de introducir valores éticos a la actividad educativa concreta, lo cual, difiere notablemente de la sola maestría técnica que puedan poseer los profesores, cuya profesionalidad significa constituirse investigadores de su propia práctica a través del método de la deliberación incorporando, a su vez, el pluralismo crítico y las artes

asociadas de la ecléctica³, en términos de William Knitter (1985).

Cómo planificar el currículum es, indudablemente, la pregunta que los representantes de ambas perspectivas intentan responder.Cuál es la naturaleza de los problemas curriculares, en cambio, es el interrogante previo de los prácticos-críticos, y lo responden exhumando raíces aristotélicas y deweyanas, buscando restituir la *humanidad* y sus características como reacción al ascetismo misantrópico del positivismo. Dirán que una teoría de la planificación del currículum es una teoría de la acción. La toma de decisiones para la búsqueda de acciones consensuadas cimentada en la confianza en sus artífices como personas moralmente responsables conduce a una discrepancia ontológica entre ambas perspectivas. William Reid (1981, p.161) es quien mejor supo resumirlo: “La discusión sobre cómo planificar el currículum debería ser la discusión de la virtud, antes que la discusión de la técnica.”

Como reconoce Díaz Barriga (2002), el afán de clasificar la producción curricular bajo un determinado posicionamiento, continúa siendo un verdadero reto aun para los expertos en la temática. Lejos de dicha intención, acaso resulte más prudente entender junto a Ulf Lundgren (1992) que la teoría curricular es y será siempre de carácter provisional; como no puede definirse, ha de hallarse: es un método de investigación.

Un problema de investigación

Las preguntas que dan origen a la investigación mencionada, y que fuera realizada en el marco de una maestría, no solo tienen el propósito de indagar qué perspectivas didácticas sustentan hoy la enseñanza de la planificación durante la formación docente inicial, sino también conocer qué lugar se concede a la enseñanza de la planificación en el currículum de formación docente; cómo se enseña a planificar desde las voces de los docentes de los ISFD seleccionados; qué entienden docentes y estudiantes por planificación, qué metáforas y sentidos se construyen en torno a ella y descubrir qué funciones le atribuyen.

La hipótesis de sentido que iluminó inicialmente el camino de estudio

e indagación afirmaba que las perspectivas didácticas que fundamentan la enseñanza de la planificación, suelen constituirse como tecnicismos que obstaculizan el modo de entenderla como un constructo teórico-práctico que permite la anticipación y reflexión de la práctica docente y configurar un canal de comunicación entre docentes y alumnos.

El supuesto inicial que sustentó dicha hipótesis señala que, aunque desde el discurso institucional se proclaman las bondades del docente como intelectual crítico y reflexivo, se planifica y se sigue enseñando a planificar desde el tecnicismo “aparentemente” superado. Afortunadamente la información recabada a través de los testimonios de docentes y estudiantes durante el trabajo de campo no sólo han derribado dicho supuesto sino que han descubierto a la planificación como una práctica institucional constructora de múltiples sentidos que hemos podido explicitar: la planificación de la enseñanza como instrumento y vínculo de comunicación; como tarea y vínculo intelectual, ético y reflexivo del docente; como instrumento burocrático de control y de poder y como práctica y política institucional. Es sobre estos sentidos construidos y analizados en las distintas instituciones a los que nos referiremos a continuación.

La planificación como instrumento y vínculo de comunicación

Para mí la planificación tiene un valor muy importante. Primero, muchos docentes sólo escriben cuando planifican. La única y exclusiva escritura de muchos docentes es la planificación. [...] la planificación tiene que ser comunicable. Tiene mi autoría, pero es un documento público. (Docente 14 - ISP B entrevista personal, 11 de noviembre de 2014.)

Posturas de corte cognitivo entienden a la planificación como un proceso psicológico y una actividad práctica (Clark y Peterson, 1990). También es entendida como una actividad mental y un proceso deliberativo que de una manera u otra realizan los docentes y que genera, a partir de

sus esquemas previos, una serie de rutinas y planes mentales independientemente de que quede o no plasmada por escrito (Shavelson y Stern, 1981). Además, otros la entienden como un texto de saber que hace pública una construcción metodológica (Migueles, 2012).

En este sentido, la escritura de la planificación da cuenta de su carácter eminentemente público al hacer posible su comunicación y socialización. Con frecuencia la planificación es la única escritura académica que hacen los docentes: “muchos docentes sólo escriben cuando planifican” es una aseveración que da lugar a múltiples cavilaciones. La misma reescritura de la planificación, sus cambios y modificaciones, acontecen al inicio de cada nuevo ciclo lectivo, cuando se les solicita a los docentes la presentación de sus propuestas de enseñanza; o bien, al final, cuando es necesario dejar plasmada su efectivización real, obedeciendo a requerimientos académico-administrativos propios de las instancias examinadoras y de acreditación.

La ausencia de narrativas distintas a la planificación por parte de los profesores resulta paradójica en tanto se habla, en estos últimos años especialmente, de la escritura como herramienta ineludible, propulsora de reconstrucción de experiencias y significados, de investigación sobre la práctica específicamente durante la formación inicial. Se revaloriza además como un vehículo para reconocer que los docentes tienen cosas muy importantes que decir y para valorar sus propias formas de generar conocimiento, no solo su desempeño como mediadores entre la teoría y la práctica.

A través del relato, los docentes consiguen objetivar las experiencias que protagonizan, convertirlas en objeto de análisis y volver sobre ellas enriquecidos ante la posibilidad de considerar e integrar en dicha reconstrucción otros puntos de vista. Poner en palabras sus ideas, sus opiniones, sus vivencias únicas e intransferibles les permite mantenerlas, evitar que se diluyan, aprehenderlas verdaderamente para organizarlas y conceptualizarlas a fin de compartirlas. En la complejidad que entraña este proceso dejan de verse a sí mismos como reproductores de ideas y discursos para empezar a transitar paulatinamente un camino de autonomía profesional solidaria.

En este trayecto, la planificación constituida en un texto se vuelve una herramienta a través de la cual el docente comunica y pone a consideración de colegas y estudiantes la propuesta de enseñanza que ha elaborado. Ello abre infinitas posibilidades de trabajo colaborativo e interdisciplinario, aportando a la construcción de un currículum cada vez más justo y democrático. Implicará al docente un cuidado mucho mayor en su redacción, ya que tendrá destinatarios que podrán aportar y criticar o simplemente *no entender* y que lo obligarán a una doble reflexión sobre su propuesta de enseñanza y sobre el discurso que la expone. Al mismo tiempo, significará para los alumnos la oportunidad de acceder a la propuesta docente, y a una comunidad donde se enseñan y aprenden ciertos modos de escritura académica y determinadas maneras de concebir la práctica docente (Montserrat, 2009).

En este sentido, podemos entender a la planificación como un vínculo, como una forma de encuentro con otros, como propulsora de autonomía profesional o de emancipación que debería empezar por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no surge de manera espontánea sino que es buscado en forma autoexigente y trabajosa, pero tampoco impuesto en forma dogmática. Así considerada, la autonomía profesional pierde su sentido de autosuficiencia para acercarse al de solidaridad (Contreras, 1997).

Esta idea de planificación como constructo vinculante, generador de intersubjetividad, de valoración y de respeto y compromiso hacia otros son sentidos evidenciados por parte de los docentes.

entiendo que es también un compromiso que el docente, de algún modo, en esa planificación está plasmando. Decir: ‘bueno, vamos a trabajar esto, no sé si en este orden, pero es esto lo que te voy a ofrecer en este espacio’ (Docente 10, ISP A, entrevista personal, 2 de octubre de 2014.)

Soy una ferviente creyente de que el plan de cátedra es como un contrato que se establece con el alumno y, además, creo que es

importantísimo que haya una lectura conjunta del mismo, porque vos ahí estás presentando tus decisiones didácticas. (Docente 3, ISP A y B, entrevista personal, 9 de septiembre de 2014.)

El carácter público de la planificación expresada formalmente, da cuenta de un sentido ulterior: el carácter profundamente intelectual, reflexivo, ético e inclusive lúdico del trabajo docente.

La planificación de la enseñanza como tarea y vínculo intelectual, ético y reflexivo

Cualquier planificación es la evidencia escrita de una teoría, de una forma de entender y pensar la enseñanza, acaso menos formalizada, pero con mayores repercusiones prácticas. Planificar consiste en disponer de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula (Salinas, 1994). En este sentido involucra una verdadera tarea intelectual del docente porque explicita y justifica científicamente las decisiones pedagógicas y didácticas que toma como sujeto epistémico, capaz de superar los fines puramente técnicos, burocráticos y de control a los que, de hecho, también obedece. Dichas decisiones patentizan las dimensiones éticas y políticas de su accionar: en los sujetos que incluye, en los proyectos que excluye, en las contradicciones y posibilidades que distingue, y, fundamentalmente, en las razones que señala como fundamento de su síntesis (Bernik, 2005). Por ello, “toda propuesta curricular es, en sí misma, un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte en términos de Bourdieu, del capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica” (Díaz Barriga, 2005, p. 42). Planificar constituye un acto político con todas sus implicancias.

Yo creo que no se puede pensar la docencia sin la investigación. Creo que ahí hay un problema. Por eso digo, no vengo del campo de las

Didácticas ni mucho menos, pero planteo los formatos [de planificación] desde la investigación. Si bien la docencia es otra práctica, que requiere otros mecanismos y otros instrumentos, pensar en una planificación es pensar en un proyecto. (Docente 8, ISP A y B, entrevista personal, 25 de septiembre de 2014.)

Tomar en cuenta la dimensión intelectual de la planificación de la enseñanza, mueve a reconocer que se trata de un proceso necesariamente influenciado por el trayecto formativo de quien lo realiza. Planificar es una tarea de rastreo y registro, de investigación (Salinas, 1994) sobre el propio conocimiento experiencial, intuitivo y teórico organizado, el cual, clarificado en una hipótesis de trabajo, será puesto a prueba en la práctica en un proceso continuo de reconstrucción. Es un trabajo de honestidad intelectual, pues permite adquirir una conciencia cabal del propio dominio disciplinar, de los puntos fuertes, y también de las limitaciones y carencias que siempre son matrices de posibilidad.

soy de exteriorizar lo que pienso y lo largo. Entonces, si encuentro algo ese mismo día de clase, cambio sobre la marcha. [...] tengo que buscar la manera de hacer que les interese y que les sirva para pensar la disciplina en sí. Tengo que trabajar con categorías que sean transversales. Planteo permanentemente modificaciones en el aula y diferentes actividades. (Docente 8, ISP A y B, entrevista personal, 25 de septiembre de 2014)

En este testimonio la docente manifiesta no estar condicionada por su propuesta de cátedra inicial. Lo que planteó al comienzo puede ser modificado si lo considera adecuado. Hacer explícitos estos “giros” a los estudiantes favorece que puedan entender a la planificación como un insumo pensado también desde la contingencia, al tiempo que contribuye a que puedan evidenciar, a través de sus propios procesos de aprendizaje, si existe correspondencia entre prácticas y discursos docentes. Comentar estas modificaciones a los estudiantes les permite aseverar si existe una brecha entre aquello que efectivamente es y lo que se dice que es la

planificación; y entre lo que realmente se hace y lo que se dice que se hace cuando se planifica. Un instrumento estanco e inmutable o susceptible de ser modificado y reencausado toda vez que las situaciones lo ameritan. Desde esta perspectiva, la planificación es un instrumento que invita a la reflexión sobre la propia práctica:

Permanentemente agrego, quito, modifico. Justamente hoy tuve la última clase con [el Profesorado de] Primaria. Volvimos sobre el plan y me encontré con muchísimos cambios, no sólo de bibliografía sino también de contenido. Cada grupo te lleva, y creo que eso también es lo lindo de la tarea, te permite sorprenderte. No quedarte fijado a una propuesta. A mí al menos me hace muy bien permitirme sorprenderme con mis alumnos. (Docente 14, ISP B, entrevista personal, 11 de noviembre de 2014)

La posibilidad de disfrutar de lo que se hace, de convertir a la planificación en un acto placentero ligado a la intelectualidad y a la reflexividad, es un factor destacado por los docentes. Suena extraño en cierto sentido al recordar la gimnasia espartana que implicó en algún momento la confección de parrillas en las que se combinaba con experticia una acción específica con un determinado dominio de conocimiento. Durante demasiado tiempo planificar la enseñanza ha sabido a solemne rigidez, a realidad forzosamente prefigurada hasta el límite.

En tanto arriesgada, pero en condicional, Cecilia Bixio (2009) vaticina un *futuro perfecto* a través del sentido lúdico vivificante que podría darse a la planificación y arriesga que planificar tendría que ser una tarea tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, tomando en cuenta que nunca será posible llevarla al aula tal cual, sino que siempre es y será una acción falaz, modificable y re-creable

Es una tarea que hago con muchísimo entusiasmo. Pensar el desarrollo de la materia es algo que yo hago con ganas y entonces, modifico bibliografía, objetivos... Repienso algunos criterios de evaluación,

[...] no pienso la programación como algo protocolar que después queda allí, encajonado.” (Docente 3, ISP A y B, entrevista personal, 9 de septiembre de 2014)

Aunque la totalidad de los docentes entrevistados admite no apearse rigurosamente a sus planificaciones, es claro que prescindir casi completamente de ellas termina por anular su esencia: guiar, ordenar, conducir la tarea pedagógica.

tenemos el plan de cátedra y la verdad es que lo respeto bastante poco. Voy viendo sobre la marcha. Me perturba quedarme atrapada. Trato de indagar cosas nuevas y traerles a los chicos cuestiones que, entre comillas, ‘no tengan aparentemente que ver con lo que estamos trabajando’ y que después nos permitan tener otras miradas. [...] Después vamos viendo los procesos, los tiempos... (Docente 10, ISP A, entrevista personal, 2 de octubre de 2014)

En el extremo opuesto, el seguimiento de la planificación al pie de la letra porque así la piden y porque siempre se hizo así denota un sentido ulterior y más profundo, fácilmente asimilable a los grilletes, a la “penitenciaria” para la “imaginación pedagógica” (Díaz Barriga, 2005, p. 66), a la camisa de fuerza, al corset que ajusta, modela y claramente asfixia el adentro del aula con los cordones del cumplimiento. Por fortuna, en el marco de todas las entrevistas realizadas, no se reconoce una mirada anclada sin más en este orden de cosas.

La planificación como instrumento burocrático de control y poder

En realidad detesto esto de la planificación diaria. Lo que sí planifico, te diría, estoy 24 horas pensando lo que voy a hacer, es el plan anual. Por ahí no pudiste desarrollar un tema, pero cuando terminaste de dar otro retomás eso que quedó pendiente, buscás los recovecos y

lo podés hacer. Pero la planificación diaria es algo que me jode bastante. Nosotros los maestros tenemos la obligación de hacerla y es la razón de ser del vicedirector. Esa parte a mí me choca y me rebela más todavía. La considero un instrumento de poder del directivo sobre el docente por un lado, y por otro, es una cuestión alienante. Sin embargo, también tengo que reconocer que para un docente que está en formación, es necesaria, porque les quita el miedo, los disciplina en el sentido de que se tienen que preparar, que no es cualquier cosa, que tienen que estudiar el tema, todas esas cuestiones...” (Docente 6, ISP A, entrevista personal, 16 de septiembre de 2014.)

El testimonio corresponde a una docente de educación primaria, especialista de dicho nivel en el Taller de Prácticas III del Profesorado de Educación Primaria. Ácido y mordaz, insta a revisar varias cuestiones. Por un lado, la protagonista reniega, podría decirse que aborrece la planificación diaria que debe realizar sin excepción tras varios de años de experiencia como maestra; la percibe como alienante y la califica como un instrumento de control del equipo directivo de su escuela. Por otro lado, reconoce la necesidad y validez de la planificación escrita cuando se trata del desempeño de docentes noveles y en formación, como fuente de orden y seguridad del cual puede dar cuenta.

La ausencia de planificación escrita no equivale a ausencia de planeamiento. Existen investigaciones que muestran que los profesores expertos suelen guiarse por planes mentales que responden a experiencias ya exitosamente probadas, mientras que los docentes principiantes requieren de una planificación escrita como forma de reducir la incertidumbre y la ansiedad ligadas a esa condición. Esto da lugar a la suposición de que, a mayor experiencia, menor sería la necesidad de planificar por escrito al disponer de un mayor repertorio de rutinas y experiencias probadas. En otro tiempo la planificación tuvo un fuerte sentido de instrumento de control, significado que aún prevalece como práctica sedimentada. La primacía de este sentido desvía y oculta los verdaderos fundamentos del registro escrito de la planificación: comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones

para eventuales reemplazos, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGC y E], 2009)

Quizás no sea tan importante el cumplir con todo, sino ir viendo que los aprendizajes se vayan logrando. Hay varias cosas que hay que tener en cuenta, no atarse. De todas las exigencias que tiene el docente, debe establecer prioridades. Todos los docentes tenemos que hacer esto en todos nuestros trabajos. (Docente 11, ISP A y B, entrevista personal, 7 de octubre de 2014)

La planificación como práctica y política institucional.

De acuerdo al modo en que se asumen las prácticas docentes en los institutos analizados y en función de las perspectivas didácticas que logramos sistematizar, *tecnicista y práctico-crítica*, fue posible situar a ambos establecimientos en la órbita de la segunda. Ambas instituciones poseen criterios similares para la elaboración de planificaciones. A fin de favorecer articulaciones y adecuaciones curriculares, la optimización de recursos espaciales y didácticos disponibles, la construcción dialógica, participativa y producto del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes en pro de los trayectos de aprendizaje y autonomía de estos últimos, es el criterio más fuertemente destacado en la elaboración de planificaciones. Por otro lado, el reconocimiento de la escasa disponibilidad de espacios temporales y físicos para su concreción a lo largo del ciclo lectivo es otro aspecto en común.

siempre hay algún docente con el que tenés más vínculo, algún docente más antiguo que te ayuda a pensar las nuevas cátedras, tarea que no es nada fácil, ¿no? Pero sí, podemos decir que es un trabajo básicamente en soledad en función del Diseño Curricular y también de la recuperación de experiencias. (Docente 14, entrevista personal, 11 de noviembre de 2014)

Otro tipo de definiciones marcadas por los institutos de formación para la *presentación de planificaciones* tuvieron que ver exclusivamente con los componentes curriculares que no pueden obviarse: encabezado con datos del establecimiento y del espacio curricular en cuestión, fundamentación -enquadre disciplinar, epistemológico y pedagógico-didáctico-, objetivos y/o propósitos, contenidos, actividades, bibliografía, recursos didácticos, cronograma, criterios y formas de evaluación. Lejos de ser considerados condicionantes u obstaculizadores del proceso de elaboración, los docentes se mostraron a favor de la organización que, si bien prescribe, no anula la iniciativa y flexibilidad que aspiraron mantener en el formato de sus proyectos. Todos reconocen la importancia de dar a conocer sus planes de cátedra a los estudiantes, también por el hecho de que ayuda a advertir muchas veces repeticiones de bibliografía entre los diferentes espacios curriculares.

La lectura y análisis de cada planificación elaborada por los docentes reflejó la coherencia y lógica interna de las unidades curriculares, propiciando la identificación de relaciones de continuidad y de complejidad creciente -articulación horizontal y vertical- con el resto de los espacios que componen el plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria (Res. Ministerial N°528/09). El análisis de cada componente curricular y de la bibliografía empleada para su realización, explicitó definiciones teóricas propias de una perspectiva práctico-crítica.

Respecto del *proceso de elaboración de las planificaciones*, los docentes mencionaron ciertos factores que condicionaron esta práctica, tales como: su recorrido en otro/s nivel/es del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario o Superior, la trayectoria en una institución pública de gestión oficial o privada; su desempeño en cargos académicos, administrativos y/o de gestión en cualquiera de las instituciones y niveles mencionados, la elección de la docencia como profesión o ser profesionales de otras disciplinas que, en forma secundaria, hacen docencia; su formación de grado y/o posgrado; su dedicación a la investigación. Dichos aspectos impactaron en mayor o menor grado en la elaboración de sus planificaciones. Sin embargo, el aspecto que más pareció influenciar la relación de los docentes con la planificación fue su situación de revista

en los ISFD; es decir, su desempeño como titulares, interinos, o reemplazantes. Aparece con mucha fuerza la cuestión del docente suplente, quien “no se siente” con el derecho o con el poder de innovar, de ser autor de su propia planificación. Al continuar con el plan trazado por otro docente, el titular y “dueño” de la cátedra, se posiciona en la categoría de “heredero” dubitativo y respetuoso incluso respecto de colegas que ya no se encuentran en el instituto, pero cuya impronta permanece cristalizada.

Respecto del *proceso de enseñanza de la planificación*, las actividades introductorias empleadas por los profesores fueron la observación participante, -para ayudar a pensar propuestas en función de un determinado grupo de alumnos-, y la investigación escolar como insumo principal previo a la elaboración de cualquier propuesta de enseñanza-, principalmente desde las Didácticas Específicas y desde los Trayectos de la Práctica. En el ámbito de los espacios curriculares propios del campo de la Formación General, de carácter más introductorio como Didáctica y Pedagogía, los profesores procuraron instancias conducentes al descubrimiento de la importancia de proyectar la tarea pedagógica y los supuestos que a través del tiempo han predominado en ella. Alejados de un posicionamiento tecnicista, los dispositivos empleados fueron simulaciones y dramatizaciones, collages, visionado y análisis de obras de arte -pinturas famosas, fotografías, poemas, canciones- material audiovisual diverso referido a la escena educativa de diferentes épocas y contextos. También cabe mencionar la lectura diacrónica de planificaciones de distintos ciclos y grados del nivel primario, como una de las actividades más potentes que los docentes consideraron de sensibilización, pensadas para extraer y analizar modos de entender la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, el rol de quien enseña, de quien aprende y de la institución escolar.

Los docentes debieron aprender a mirar más allá de lo evidente, para percatarse de que la frase “no sabemos planificar” tan propia de los estudiantes, no daba cuenta exactamente del desconocimiento por parte de éstos sobre cómo realizar planificaciones, sino más bien de su escaso dominio de los contenidos conceptuales propios de las áreas disciplinares en función de las cuales debían trabajar. Este hecho producto, entre

otros factores, de la falta de hábitos de lectoescritura y estudio, es una de las principales dificultades que enfrentan los profesores al momento de enseñar a planificar, puesto que se trata de competencias que los estudiantes deberían dominar desde etapas previas de formación. Lejos de desvincularse del problema, los docentes buscaron estrategias para subsanar poco a poco estas carencias, sentándose a pensar y a reflexionar junto a ellos, desandando caminos. Sus planificaciones no fueron corregidas sino reescritas cada vez que fue necesario. Este cambio de postura pretendió desterrar la idea de “error” y contribuir, en cambio, a alimentar la importancia de la comunicación y el intercambio no sólo entre profesores y estudiantes sino entre los mismos estudiantes. Idea que se vio favorecida por el empleo del *guion conjetural* (Gustavo Bombini, 2002).

Otros formatos mencionados más difundidos y comúnmente utilizados fueron la tradicional parrilla, las unidades y secuencias didácticas, agendas diarias, esquemas conceptuales, proyectos, talleres, más asociados a la función estructurante y ordenadora que adquiere la planificación durante la formación inicial. La creación del llamado “Agrupamiento de Didáctica” en el ISFD “B” pudo dar cuenta de los sentidos y de la importancia concedida a la planificación como modo de organización y de proyección institucional. Las múltiples tareas desarrolladas en el ámbito de dicho agrupamiento, especialmente los interrogantes de los profesores respecto de las reiteradas dificultades manifestadas por los estudiantes en la elaboración de planificaciones, motivaron un arduo trabajo, una posterior capacitación brindada para toda la comunidad educativa y la edición de un libro sobre la temática, escrito entre los profesores de Didáctica Diez, María Alejandra Diez; Gabriela Donati; María Laura Hein; Marcela Manuale; María Eugenia Stringhini y Valeria Zampedri en el año 2013.

Si vos te preguntás cómo se enseña a planificar en este instituto, creo que este tema de la planificación no nos es ajeno para nada y que producimos. Siempre está caliente. [...] No sé si lo resolvemos, lo que sé es que es algo que está y nos preocupa. Lo que está faltando son las condiciones de trabajo que acompañen un trabajo sostenido en el

tiempo. El Agrupamiento de Didáctica se sostuvo hasta el año pasado juntándonos por la mañana con los profes, por supuesto, en la casa de uno sin nada pago porque nosotros tenemos cuatro horas frente a alumnos. Seguimos sosteniendo el mismo programa, nos pasamos material, estamos manteniendo un entorno virtual entre nosotros, compartimos consignas de trabajo [...] a los institutos les faltan estas condiciones, una cultura de laburo académico, de escritura, de intercambio, que no está. Esto se entiende cuando uno empieza a mirar la historia de los institutos de formación docente, las políticas erráticas que ha habido, entre otras cosas. (Docente 7 – Regente del Prof. de Educación Primaria, entrevista personal, 18 de septiembre de 2014)

Es importante destacar que las voces de los estudiantes encuestados han puesto de relieve el peso de la calidad de sus relaciones pedagógicas con profesores de práctica y co-formadores. Cada una de las experiencias de prácticas de ensayo y residencia configuran escenarios complejos y de difícil abordaje. El acompañamiento brindado por parte de dichos profesionales al docente principiante o novel contribuye de modo indeleble en la construcción de su identidad profesional y a la construcción de autoridad pedagógica.

Entre las nociones destacadas por los estudiantes como más significativas de su formación pueden mencionarse la importancia de las relaciones interpersonales, la ética del cuidado y del respeto hacia el niño como ser autónomo y protagonista de su propio aprendizaje; el compromiso con la propia formación y el trabajo con la diversidad. El aprender a planificar, una de las competencias fundamentales de la función docente, se apuntó como una de sus preocupaciones principales resignificándola como instrumento de comunicación, reflejo del trabajo intelectual y reflexivo, potenciando su función estructurante y ordenadora.

El relato de docentes y estudiantes permite reivindicar el espacio de formación inicial en los ISFD como el entorno en donde se configuran y vivencian las complejas y escurridizas relaciones de articulación entre teoría y práctica educativa. Ámbito en donde es imperativo concientizar y concretizar, advirtiendo junto a Paulo Freire (1973) que la teoría en sí

misma no transforma al mundo; puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Cuestiones ineludibles

Más allá de los textos consultados y de la indagación realizada en torno a los modos en que histórica y actualmente se resuelve la práctica de la planificación, no nos eximimos de hacer explícitas ciertas cuestiones puestas en juego a la hora de planificar, específicamente a la hora de escribir un programa.

En los ámbitos laborales, es posible advertir resistencias respecto a esta práctica; hecho que puede atribuirse tanto a la inutilidad de ciertos formatos y mandatos impuestos, como así también a la complejidad de la tarea. Elaborar un programa no es una práctica sencilla, pues en ella se pone en juego una profunda revisión de los saberes disciplinares y pedagógicos; también experiencias y anhelos. Implica un proceso de transformación de un saber para hacerlo accesible a otro. En este proceso se juegan múltiples temporalidades, tales como la de la institución, la de quien enseña, la de quien aprende y no siempre se articulan armoniosamente. La cuestión de la temporalidad siempre estará presente, sobre todo porque escribir un programa requiere una lectura del presente y una idea de porvenir.

Somos docentes porque tenemos un saber que queremos transmitir. Un saber elaborado en un tiempo *pasado*, que modificado en el *presente* se enuncia como potencialmente cognoscible por otro en una instancia *futura*. Se trata de tiempo ficcional, propio de la enseñanza. Es necesario ser consciente del cronosistema del cual forma parte para no quedar entrampado y poder inscribirse en un orden vital y genuino, en un proceso que conjuga: *situacionalidad histórica*, *vivencias* y experiencias de docentes y estudiantes, pero también una utopía, un *proyecto*. Allí se construye un vínculo signado por el dar y el dejar ser.

Es sabido que “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Porque además de saber qué es lo específico de mi disciplina -su estructura conceptual, sus modos de construir y validar conocimiento, sus grandes temas y problemas, los vínculos con otras áreas de conocimiento-, la reformulación de ese saber es posible si se lo hace pensando en un otro y en el marco del proyecto político-educativo que oriente el qué, cuestione el para qué, antes del cómo.

Escribir un programa, es elaborar un texto que haga posible una relación de conocimiento. Un programa no deja de ser una hipótesis de trabajo, tal como lo sostuviera Stenhouse cuando se refería el currículum. Un texto público que expresa un modo de entender la práctica de ser docente.

No hay una sola forma de escribir un programa, sino muchas. Para hacerlo, podemos tomar la idea de *guiones conjeturales* como propone Gustavo Bombini, o encuadrar la enseñanza elaborando *principios de procedimientos* como lo hicieron desde el movimiento inglés los profesores como investigadores. Podemos identificar *problemas* y elaborar *proyectos*, o definir tópicos *generativos*, como se propone desde la pedagogía de la comprensión. Mucho se ha escrito en torno a distintos formatos y otro tanto se inventará. Lo importante son los acuerdos y el sentido del propio texto, procurando que no se trate solo de un “diálogo interior” del docente con sus saberes, sino de un diálogo con otros, con los pares y los equipos directivos para seguir construyendo utopías pedagógicas. Al proyectar la enseñanza no debemos olvidar que no estamos ilustrando a los estudiantes, sino ofreciéndoles herramientas para comprender al mundo en que vivimos y, como dijera Zemelman (2006, p. 75) “colocarnos” en él.

Luego, en el devenir de la práctica, los modos concretos en que actuamos, las formas en que resolvemos los conflictos y las situaciones emergentes, nos indicarán qué tan cerca o tan lejos estamos de aquellos principios y teorías redactados en la tranquilidad de un escritorio.

Una clave para seguir aprendiendo el arte de enseñar, será la comprensión que tengamos de *la naturaleza de los conflictos* que emergen en el aula. Por ello, necesitamos preguntarnos, con qué herramientas

teóricas los podemos analizar. De allí que siempre será necesario cuestionar nuestros entendimientos ante los problemas emergentes del aula. De este modo, nos podremos situar como estudiantes de nuestra práctica docente, y esa será una vía para seguir aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- Avolio de Cols, S. A. y Martí, M. C. J. (1970). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Bernik, J. A. (2005). *Docencia para profesionales. Módulo integración*. Material del Centro Multimедial de Educación a Distancia. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Bixio, C. (2009). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bloom, B. J.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. y Masia, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bombini, G. (2002). *Políticas Docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. *La Investigación de la enseñanza, II. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 443-539). Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Córsico, M.C.A. y Moraschi, M. (1983). *Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes*. Buenos Aires: Plus Ultra.

- Díaz Barriga, A. (1990). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomiar.
- Díaz Barriga, A. (2002). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En: Westbury, I. (Comp.), *¿Hacia dónde va el currículum?* (pp.163-175). Barcelona: Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona - México: Pómares.
- Diez, M. A.; Donati, G.; Hein, M. L.; Manuale, M.; Stringhini, M. E. y Zampe-dri, V. (2013). *La planificación de la enseñanza. Miradas para el debate*. Santa Fe: El Ocho.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1989/2007). *El Currículum: Una reflexión sobre la Prácti-ca*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Knitter, W. (1985). Deliberación del currículum: el pluralismo y la práctica. En Westbury, I. (Comp.), (2002), *¿Hacia dónde va el currículum?* (pp-110-127) Barcelona: Pomares.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Migueles, M. A. (2012). La práctica como experiencia docente. *Itinerarios Edu-cativos*. 6, (6), pp 246-254. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Montserrat, M. M. (2009). *La planificación en la formación docente: de la con-tradicción a la comunidad*. Trabajo de evaluación final del Posgrado de Especialización en Lectura, Escritura y Educación, Convenio Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Instituto Nacional de Formación Docente.
- Reid, W. (1981). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su re-lación con el pluralismo crítico. En I. Westbury, (Comp.) (2002). *¿Hacia*

dónde va el currículum? (pp. 17-42). Barcelona: Pómares.

- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza. ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 135-160). Málaga, Aljibe.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: MEC - Paidós.
- Schwab, J. (1969). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Schwab y otros (1985). *Las nuevas tendencias en educación*. Cuadernos de Educación 123 (pp.14-33). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Skinner, B. F. (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Soporte Electrónico

Buenos Aires (provincia). Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *La planificación desde un currículum prescriptivo*. Extraído el 05 de abril, 2011 de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion_institucional_y_didactica.pdf

Santa Fe (provincia). (2009). Resolución N° 528. Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente [DCJ] Extraído el 17 de octubre, 2010 de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>

Notas

- 1 Se alude a la tesis realizada por Carolina Giacone denominada: “Perspectivas y prácticas de planificación en la formación docente inicial: una aproximación a la cuestión en dos profesorados de educación primaria de la ciudad de Santa Fe”, dirigida por Victoria Baraldi y desarrollada en el ámbito de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral. La indagación de campo se efectuó en dos Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la ciudad de Santa Fe; concretamente, Profesorados de Educación Primaria, durante el segundo semestre del año 2014. Se entrevistó a 14 docentes y 84 estudiantes y se analizaron más de treinta planes de cátedra junto a diferentes documentos curriculares y entre ellos, específicamente, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (Resolución Ministerial N° 528 del año 2009).
- 2 PISA, (En inglés: Programme for International Student Assessment) Traducción: Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado. Para mayor información ingresar al sitio web oficial: <http://www.oecd.org/pisa/>
- 3 Knitter explica que las artes eclécticas son aquellas capacidades, habilidades y sensibilidades que se necesitan para la práctica de un pluralismo crítico. Profundiza en términos de Schwab: “Las artes eclécticas son aquellas mediante las que preparamos la teoría para su uso práctico. Son las artes mediante las que descubrimos y tomamos conciencia práctica de las distorsiones y de la perspectiva limitada con la que toda teoría impone su materia.”