

Serie Cuadernos para la enseñanza

ENSEÑANZA Y PLANIFICACIÓN

**Desafíos, orientaciones y propuestas.
¿Cómo abordar esta relación
compleja en el aula?**



Cargnelutti, Jennifer; Lo Curto, Florencia

Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? / Jennifer Cargnelutti; Florencia Lo Curto; Coordinación general de Ana Medero; Carolina Cardone; Editado por Micaela Pérez Rojas; Paulo Martínez Da Ros. - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2023.

Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza. Apuntes docentes; 6)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-27-6

1. Medios de Enseñanza. 2. Planificación. I. Medero, Ana, coord. II. Cardone, Carolina, coord. III. Pérez Rojas, Micaela, ed. IV. Martínez Da Ros, Paulo, ed. V. Título.

CDD 378.007



Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? por Jennifer Cargnelutti y Florencia Lo Curto se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista

Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen

Secretario de Organización: Cristalli, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.

Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Straszorier, Graciela

Secretario de Prensa y Comunicación: Fronthoth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel

Secretario de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretaria Gremial de Nivel Superior y UPC: Moyano, María del Carmen

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretario de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda

Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle

Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Serie Cuadernos para la enseñanza

Subserie Apuntes docentes

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?

Autoría: Jennifer Cargnelutti y Florencia Lo Curto

Revisión de contenido: Mariela Prado y Janet Saltanovich

Edición: Paulo Martínez Da Ros y Micaela Pérez Rojas

Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Corrección: Sonia Barbero

Ilustración: María Debanne

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

Cuadernos para la Enseñanza es una serie de publicaciones del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 420 8904.

Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, por medio del cuestionamiento y el debate sobre los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal y como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que "el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder" y que, por lo tanto, "la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación". En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista y establecimos como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

¿Cómo citar este material?

Cargnelutti, J. y Lo Curto, F. (2023). *Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Subserie **Apuntes docentes**

E N S E Ñ A N Z A
Y
P L A N I F I C A C I O N

**Desafíos, orientaciones y propuestas.
¿Cómo abordar esta relación
compleja en el aula?**

Jennifer Cargnelutti y Florencia Lo Curto



Índice

Presentación	5
Desnaturalizar la planificación	6
¿Podríamos enseñar sin planificar?	7
Planificar: un acto político y de poder	8
Planificar: un producto de la imaginación	10
Planificar: entre la autoría individual y las decisiones colectivas	12
Planificar: implica un hacer situado	14
Planificar: una relación inherente entre plan y acción	16
Planificar: elaborar un producto escrito	18
Un cierre que no concluye	20
Referencias	22
Material bibliográfico de consulta	22
Acerca de las autoras	23

Presentación



Desde el ICIEC-UEPC, dentro de la serie *Cuadernos para la enseñanza* y de la subserie denominada *Apuntes docentes*, ponemos a disposición un conjunto de publicaciones que se enfocan en la enseñanza y su vínculo con algunos de sus elementos constitutivos. Sin intención de exhaustividad ni universalidad, encontrarán en estas lecturas el abordaje de dos interrogantes clásicos del trabajo docente: el **qué** y el **cómo** de la enseñanza en el momento de considerar la planificación, el interés, la comprensión, la evaluación o las prácticas de estudio en aulas heterogéneas, donde cotidianamente renovamos la apuesta por una formación ciudadana crítica y democrática.

Proponemos un recorrido que convide reflexiones e interrogantes con el fin de detenernos sobre la pregunta acerca de cómo sostener propuestas didácticas. Este es otro modo de acompañar el trabajo de enseñar que, desde y por medio de nuestro gremio, realizamos de forma ininterrumpida.

Elaborar, presentar y compartir con las compañeras y los compañeros docentes estas publicaciones, que bien podríamos denominar *Enseñanza y...*, surge de la necesidad de sostener una pregunta central para nuestro quehacer cotidiano: **¿qué implica, en cuestiones concretas, la tarea de enseñar?** Es decir, cuál es el *posicionamiento* que adoptamos respecto de ella y cómo la abordamos efectivamente en el aula. Atender el **para qué** nos motiva a señalar una intencionalidad y generar una pausa que dé lugar a la reflexión sobre el trabajo de enseñar en términos pedagógicos y didácticos, de modo tal que podamos ofrecer a nuestras y nuestros estudiantes las mejores propuestas para aprender.

Asumimos que no existe un **cómo** que pueda definirse al margen de las condiciones en las que se enseña y aprende. Por el contrario, sostenemos que el trabajo docente siempre sucede **en** un contexto y, por ello, trabajar reflexiva y críticamente sobre la selección de contenidos curriculares atentos al **qué** y al **cómo** de forma simultánea, genera un suelo de condiciones sólidas para garantizar una educación de calidad. El **cómo**, por el que tantas veces nos preguntamos, encuentra aquí un abordaje que pretende ser una referencia sensible a las diferentes condiciones en las que enseñamos, así como también, busca ser parte de las alternativas para reinventar las formas de sostener nuestras propuestas didácticas. Confiamos en que la articulación entre reflexión y acción es parte del desafío para sostener y afianzar una educación en clave de derechos.

En esta primera entrega denominada *Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?*, nos detendremos en la necesidad de tomar distancia de ciertos modos naturalizados y, por momentos mecanizados, de sostener las prácticas de planificación, tan incorporada esta última en nuestro oficio, para convertirla en objeto de reflexión. Lo haremos sosteniendo un posicionamiento particular: enseñanza y planificación no son asuntos separados, puesto que entendemos que no es posible pensar la planificación por fuera de la propuesta de enseñanza o viceversa.

Gonzalo Gutierrez, Paulo Martínez Da Ros y Micaela Pérez Rojas

Desnaturalizar la planificación

Elaborar un escrito sobre planificación supone abordar una práctica inherente a la tarea de enseñar. Su habitualidad nos desafía a construir argumentos que contribuyan a desnaturalizar ciertas representaciones que, con mayor o menor énfasis, se cuelean en el cotidiano de las escuelas y del trabajo docente, pero también, a brindar orientaciones para sostener y renovar esa dimensión cotidiana de la enseñanza. Algunas de ellas se reflejan en expresiones como las siguientes:

“Si garantizás una buena planificación, garantizás una buena práctica de enseñanza”.

“A mayor detalle en el documento escrito, menos riesgos de salirse del plan”.

“Si tengo el plan, tengo la seguridad de lo que voy a hacer”.

“Planificar me aferra a un modus operandis sin posibilidad de recrear en el aula”.

“Yo planifico para cumplir, pero en el aula improviso”.

“Yo no planifico, voy al aula y veo qué sale”.

“Planificar implica a cada docente con su librito”.

Entre otras posibles, estas representaciones se construyen a lo largo del tiempo e impregnan nuestras prácticas docentes. La presencia de estas ideas no es casual, se ha generado un corrimiento sobre su sentido más genuino en relación con la proyección de la enseñanza, posiblemente a raíz del instrumentalismo y la formalización que en torno a la tarea de planificar se ha producido. De este modo, el correlato ha sido la banalización de la tarea. Es decir, afirmaciones como las presentadas dan cuenta de supuestos lineales sobre planificación y enseñanza, así como también de ciertas dinámicas institucionales que, en algunos casos, alojan a las planificaciones en el lugar de la formalidad.

Por todo lo antes expuesto, en este escrito nos proponemos convertir la planificación en objeto de reflexión poniendo el énfasis en el posicionamiento que recientemente presentamos en este material: **enseñanza y planificación no son asuntos separados, puesto que entendemos que no es posible pensar la planificación por fuera de la propuesta de enseñanza o viceversa.**

En ese sentido es que ofrecemos algunas claves de interpretación sobre la relación entre enseñanza y planificación y compartimos interrogantes que procuran orientar en la búsqueda de cómo incorporar su consideración en la elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas. Seguramente, ustedes podrán recrear lo propuesto en el diálogo con sus experiencias, así como también, en el trabajo con sus compañeras y compañeros en las escuelas.

¿Podríamos enseñar sin planificar?

Encontramos múltiples respuestas a esta pregunta inicial; posiblemente, por las diversas transformaciones que ha sufrido el sentido de la planificación en nuestras prácticas docentes en las últimas décadas. Es por ello que aquí nos interesa retomar uno de los aspectos que consideramos más genuinos: planificar sirve para enseñar.

Cuando programamos la enseñanza, nos involucramos en un proceso de trabajo que constituye una instancia de organización de la práctica. Dicho proceso abarca tanto la selección del contenido a enseñar como la pregunta por lo que quiero que las y los estudiantes hagan y aprendan con el contenido, por los segmentos de tiempo y actividad, los recursos, los espacios con los que cuento para desarrollar las actividades, entre otras cuestiones que atendemos incluso cuando no hagamos con ellas un plan escrito. Por lo tanto, planificar alude a una proyección que se reestructura permanentemente en función de las situaciones didácticas que tienen lugar en el aula, de la atención al sujeto que aprende, del propósito de la clase y su contenido, etc.

Aun quien manifiesta que no planifica, es probable que reconozca que de una u otra manera trata de anticipar cursos de acción: piensa en términos de ¿qué se podría hacer hoy?; ¿cómo puedo aprovechar los materiales que conseguí?; ¿cómo hago para que las y los chicos se interesen en tal o cual propuesta?; ¿qué tipo de actividades son las más adecuadas, en función de los contenidos, del contexto, del grupo? De este modo pareciera que las respuestas a la pregunta por si es posible enseñar sin planificar se acotan: **enseñanza y planificación son procesos inherentes**.

Esta última afirmación contiene dos grandes supuestos: uno, relativo a la advertencia de que, en ocasiones, enseñanza y planificación se conforman como procesos disociados; y otro, en relación con el hecho de que la planificación se ha convertido en una práctica tan habitual que creemos vale la pena desnaturalizar algunos de sus sentidos. A continuación, ofrecemos algunas claves para abordar su complejidad.



Planificar: un acto político y de poder

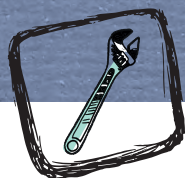
Al momento de planificar las y los docentes realizamos diversas acciones en torno a los contenidos, perspectivas y líneas de acción que la prescripción curricular propone para los distintos niveles del sistema educativo (tanto a escala jurisdiccional como nacional).

Esas acciones no son ingenuas, sino que cada una de ellas remite a decisiones específicas, por ejemplo: **seleccionar** supone elegir; **omitir** implica dejar de lado; **eliminar** significa sacar de las posibilidades de desarrollo y de transmisión; **agregar** supone incluir nuevos conocimientos; **reelaborar** y **reorganizar** remite a trabajar con el contenido: desagregarlo, reconstruirlo, secuenciarlo; **relacionar** demanda establecer vínculos; entre otras posibilidades. En ese juego de acciones lo que vamos construyendo es la propuesta de enseñanza bajo ciertos supuestos sobre qué incluimos y qué dejamos fuera, así como el tipo de relación con el saber que las y los estudiantes podrán establecer. Estas decisiones producen tensiones entre la atención a la demanda curricular y la autonomía de la que disponemos como docentes. Debido a ello, revisten un carácter provisional y contingente al mismo tiempo que suponen un posicionamiento determinado respecto de los saberes a transmitir.

En este sentido afirmamos que planificar es un acto político y de poder, en tanto aquello que queremos que las y los estudiantes aprendan se juega en la forma en la cual decidimos abordar el contenido dentro de la clase. Este posicionamiento, de por sí pedagógico, es inherente a lo ideológico, a la función política de la educación, del campo disciplinar y a la actitud personal con la que elaboramos nuestras estrategias didácticas. Es en la transmisión donde las y los docentes seleccionamos los contenidos socialmente valorados. Y es esta función central del rol docente la que nos permite poner a disposición de las y los estudiantes esa porción de la cultura que consideramos valiosa.

Asimismo, como docentes estamos sujetos a construcciones y representaciones sociales que hemos ido produciendo a lo largo de nuestra biografía. Ellas definen una manera determinada de ver las cosas, de acomodarlas y, en consecuencia, de transmitir las al momento de enseñar. Pero, a su vez, nuestra presencia, nuestro trabajo, nuestra manera de entender el mundo también modificarán y afectarán esos contextos en los que nos desenvolvemos. Este aspecto de la tarea de planificar intenta poner de relieve el hecho de que, si bien como docentes debemos ajustarnos a contenidos prescriptos por los lineamientos oficiales, por condicionantes sociales externos y propios de las instituciones en la que trabajamos y por las características del grupo clase para el cual preparamos nuestra propuesta, tenemos un papel protagónico a la hora de construir los modos de desarrollar el contenido a enseñar.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Asumir la tarea de planificar como un acto político y de poder implica evitar reducir el currículum o aplicar los contenidos prescriptos. Tomar ciertas decisiones, definir ciertos saberes y acciones supone siempre asumir una posición, sostenerla, defenderla y actuar en consecuencia, sin desconocer que ello tiene un impacto en la experiencia formativa de nuestras y nuestros estudiantes.

Para ello, proponemos pensar la transmisión de la cultura desde instancias de reflexión, de cuestionamiento de saberes, valores, hábitos, costumbres que vamos a transmitir cuando enseñemos. Este trabajo con los contenidos nos aleja de un posicionamiento pasivo y estático frente al conocimiento escolar.

Cuando decidimos qué dejar fuera en nuestras propuestas de enseñanza, lo relevante es considerar y explicitar cuáles son los criterios que orientan esa selección. Por ejemplo, no incluir algunas cuestiones porque serán trabajadas en otra etapa del año, se abordarán en otro espacio curricular de algún modo, decidimos que existen otras prioridades más relevantes a atender, entre otras posibilidades. Cuando imaginamos aquello que vamos a enseñar, podemos preguntarnos:

**¿Qué hago con lo que debo transmitir? ¿Cuál es mi posición frente a los contenidos prescriptos?
¿Contemplo, por ejemplo, los intereses de mis estudiantes u opto por otras posibilidades?
¿Cómo me interpela el contenido que voy a enseñar? ¿Qué efectos creo que puedo producir con mi propuesta? ¿Me pregunto por el modo en que las decisiones que tomo sobre la enseñanza pueden interpelar a mis estudiantes?**

Los interrogantes de este estilo podrían, potencialmente, ayudarnos a leer críticamente las propuestas curriculares al momento de trabajar en la planificación de nuestras clases.

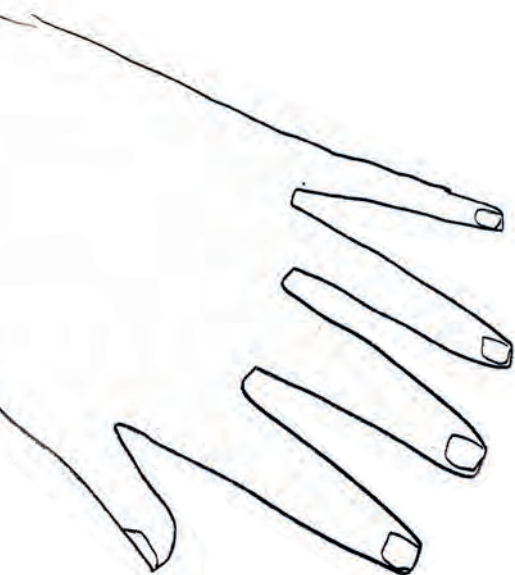


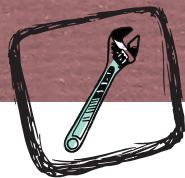
Planificar: un producto de la imaginación

En la jerga docente solemos entender por planificación al documento que presentamos a los equipos de gestión y que asume, en general, un formato escrito como vía de comunicación de la enseñanza. Es en donde definimos las líneas generales de aquellos contenidos que pretendemos trabajar durante el año. El sesgo de la formalización ha producido en nuestro cotidiano una reducción de la noción de planificación al plano de: aquello que debe ser presentado por escrito pero que poco tiene que ver con lo que a lo largo del año sucede en las aulas.

En este sentido, proponemos detenernos en las acciones de pensamiento que de forma natural hacemos las y los docentes antes de plasmarlas por escrito (ya sea en un borrador o en un formato de planificación tradicional). La idea es observar el proceso que hacemos cuando comenzamos a preguntarnos por la enseñanza de determinado contenido. En esta instancia toma un papel preponderante la imaginación como fuente de invención, de creatividad, de previsión; esto es: proyectar una acción en una dirección determinada que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin.

Imaginar implica disponibilidad para concebir de qué manera podrían ser las cosas. La condición imaginativa invita a posicionarnos como docentes desde un lugar de flexibilidad, variabilidad y novedad que enriquece nuestro pensamiento. Centrarse en este plano, habilita —utilizando la metáfora médica— un ejercicio de auscultamiento de nuestras planificaciones. Esto implica explicitar las ideas que subyacen a la práctica y que influyen en las elecciones y decisiones que tomamos en el momento de actuar.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Planificar implica dar argumentos y fundamentar por qué decidimos lo que decidimos en torno a la construcción de una propuesta de enseñanza, ya que habilita la elaboración consciente de respuestas flexibles, adecuadas a las múltiples y muchas veces imprevistas y cambiantes situaciones cotidianas en el aula.

Podemos recapitular sobre la propia práctica y, a partir de allí, recrear otras y nuevas opciones para pensar la clase en base a componentes que nos ayudan a reflexionar sobre la enseñanza, tales como: tiempos, espacios, agrupamientos, clima de la clase, relación con los contenidos, recursos. Por ejemplo, sobre los agrupamientos: **¿pensamos qué es lo que permite la variación numérica para una misma actividad? ¿Imaginamos agrupamientos entre ciclos o entre secciones de un mismo grado? ¿Incorporamos variables tales como: varios niveles de complejidad, diferentes consignas o tipos de producciones?** Las alternativas son múltiples.

O bien, respecto de los contenidos: **¿nos animamos a pensar otras formas de enseñar ciertos saberes?** Por ejemplo, **¿articulamos el algoritmo de la resta con otras competencias matemáticas que tienen estrecha relación con esa operación, como el cálculo mental, la estimación, el uso de la calculadora?** **¿Nos preguntamos si podemos alterar las formas clásicas de enseñar ciertos contenidos?**

El ejercicio de explicitar (auscultar) no representa necesariamente el producto escrito, aquella formalización de la planificación, sino que demanda el paso previo de revelar, descomponer, desocultar para uno mismo la propuesta. Los ejemplos no consisten en propuestas sino en preguntas posibles (entre muchas otras) que habiliten y motiven la disposición creativa para instalar la pregunta por el valor y la posibilidad de hacer algo diferente con eso que debo enseñar.

La posibilidad de extraer del plano del pensamiento hacia el afuera (representado en dibujos, esquemas, borradores) nos permite dar forma y ajustar aquello que espero poder realizar junto con las y los estudiantes.



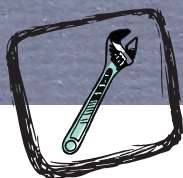
Planificar: entre la autoría individual y las decisiones colectivas

Las planificaciones didácticas tienen una autoría docente que remite a quien escribe y está asociada a tradiciones de enseñanza particulares. Al mismo tiempo se las constituye como un producto colectivo, ya que hacen referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad. Atender este punto permite evitar el deslizamiento hacia una mirada que caracteriza a la enseñanza de manera individual, al estilo de la trillada frase “cada docente con su librito”.

El foco en el trabajo colectivo no supone la pérdida de la independencia y la autonomía pedagógica necesaria para el desarrollo de la propuesta. Más bien podemos afirmar que el rol docente opera como mediador al poner en relación los diferentes niveles de especificación de la política educativa y una lectura situada de qué contenido quiere enseñar, quiénes son las destinatarias y los destinatarios, con qué condiciones cuenta, qué recursos tiene a disposición, entre otros.

Lo más rico de traer a la reflexión en esta relación entre lo individual y lo colectivo es que podemos advertir sobre las formas según las cuales vamos planificando en el interior de la institución. Sin intenciones de ser lineales en el planteo, creemos que esto nos va dando la pauta de en qué medida hay más o menos trabajo en relación con lo curricular. Por ejemplo, cuando construimos planificaciones individualmente, puede suceder que las asociaciones que hacemos junto a otra u otro estén más ligadas al hacer que al pensamiento sobre la cuestión de la enseñanza. Y, cuando las construimos colectivamente, pueden dar cuenta de dinámicas institucionales en las que la dimensión curricular ocupa un lugar central para orientar la enseñanza.



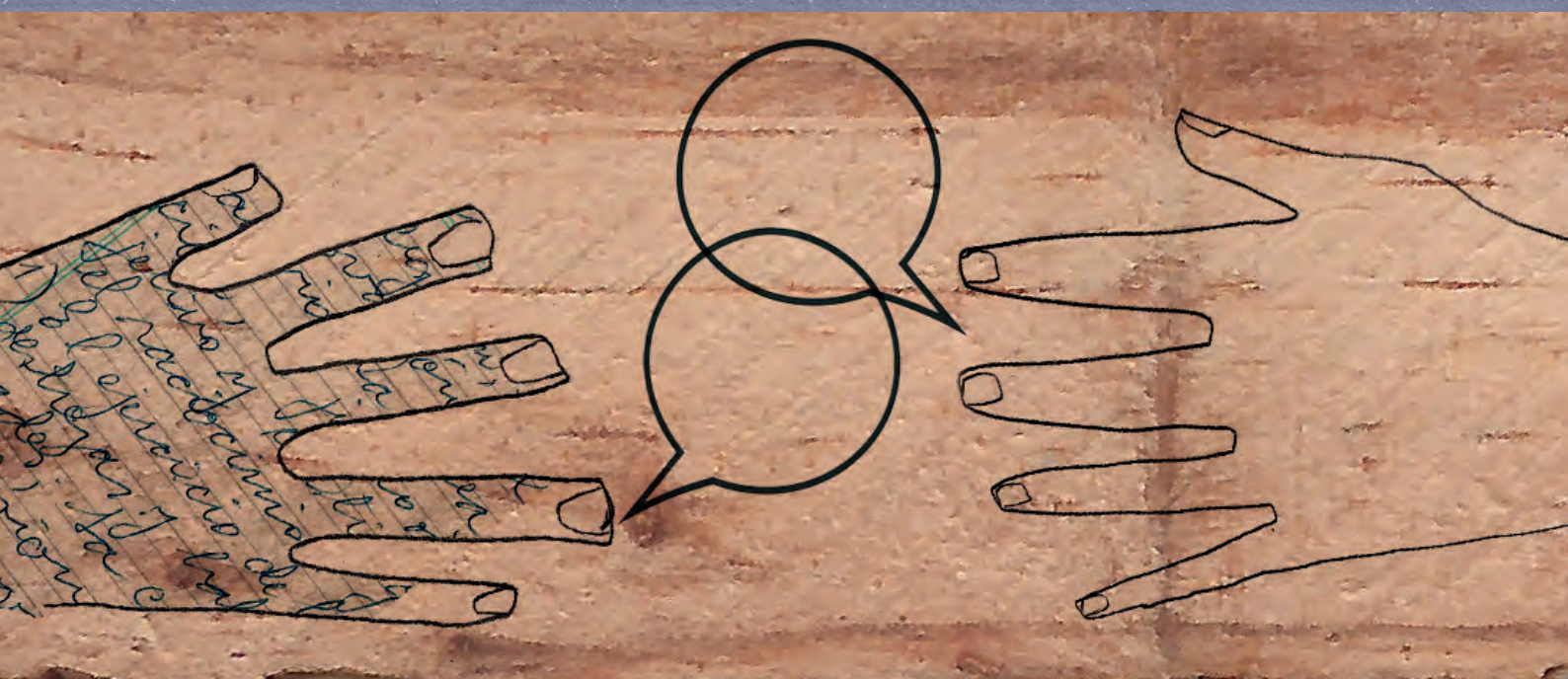


En clave de orientaciones... pensando el cómo

Es complejo aceptar la idea de que la planificación tiene una autoría individual y una inscripción institucional. Comprender tal complejidad implica reconocer que el hacer didáctico siempre es un hacer institucional, ya sea la actividad realizada en el aula, patio o museo, o que esté a cargo de diferentes docentes. Por ello, es valioso detenerse en la articulación entre el diseño propuesto y los lineamientos institucionales.

Desde una **dimensión de lo curricular**, por ejemplo, es vital considerar si los contenidos seleccionados tienen o no correlación con aquellos abordados en años anteriores de la escolaridad y qué conexión guardan con los siguientes. O bien, desde una **dimensión didáctica**, consideramos importante regular el margen de autonomía sobre las propias decisiones de la enseñanza en relación con las decisiones colectivas acerca de la evaluación. También puede ser tenido en cuenta el grado de coherencia entre las planificaciones de docentes pares en una misma franja temporal, ya sea con iguales grupos de edad o no.

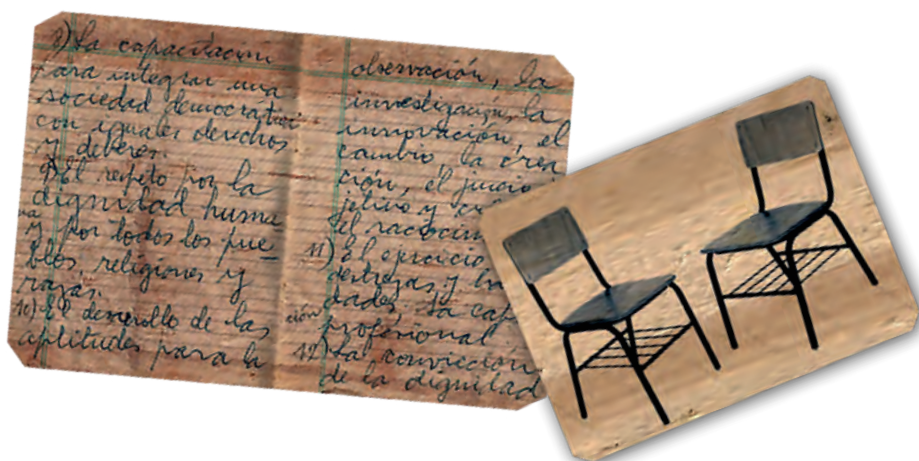
Desde una perspectiva más instrumental, una de las ventajas que nos ofrecen los documentos colaborativos es la posibilidad de compartir en un mismo espacio las planificaciones. Ponerlas a disposición de múltiples actores institucionales habilita una mirada de conjunto, en pos de garantizar bases comunes en cuanto a la selección de contenidos, los enfoques de enseñanza, los criterios de evaluación, entre un amplio abanico de posibilidades.

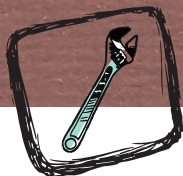


Planificar: **implica un hacer situado**

En general, las y los docentes proyectamos una propuesta de enseñanza según ciertos componentes innegociables: objetivos, contenidos, actividades, tiempos y recursos. Esta fórmula nos permite avanzar en los primeros pasos de la planificación, es decir que no necesitamos pensar cada vez qué elementos tengo que considerar. Sin embargo, este mismo piso común se puede convertir en una estructura estandarizada que nos demande su completamiento de forma mecánica.

Al momento de planificar, apelamos a nuestro sentido práctico, nuestra experticia como docentes. Y es eso lo que nos permite leer la situación singular de enseñanza y nos aleja de una formulación estandarizada de lo planificado que no da lugar a variaciones. También, estamos alertas para no alejarnos de la construcción de lo común, puesto que se educa a ciudadanas y ciudadanos de un mismo territorio, con una historia común, en un compromiso con una comunidad y con la sociedad. De esta manera, la planificación es concebida como un modo de organizar una propuesta didáctica en una situación en particular. La forma es contingente, ya que se ajusta a un propósito y a ciertas condiciones para las que podría haber otras posibilidades. En este sentido, proponemos tener presente que la formulación que realicemos de objetivos, contenidos, actividades, tiempos y recursos al comienzo del proceso adoptará la forma que se adecue a nuestros propósitos de enseñanza. Vale decir que: podemos planificar de maneras distintas la enseñanza de un mismo contenido, y cada forma propiciará en las y los estudiantes una relación diferente con él.





En clave de orientaciones... pensando el cómo

Entender la planificación como un hacer situado remite a preguntarnos qué supondría planificar según distintas posibilidades. Ello implica realizar el ejercicio de **anticipar qué tipo de planificación (su formato o estructura) conviene diseñar en función de aquello que nos proponemos enseñar**. Veamos, a continuación, un ejemplo.

Proyectar la enseñanza de un contenido en base a un estudio de caso supone una planificación diferente a la construcción de una situación problema o pensando una exposición dialogada. Lo mismo ocurre si planificamos en base a un proyecto o una secuencia. Aunque esté el mismo contenido en juego, la organización del tiempo, los recursos o las actividades no serán los mismos para una u otra ocasión: en un estudio de caso, la secuencia puede proponer a las y los estudiantes investigar y describir a lo largo de varias clases. En cambio, si se trata de una exposición dialogada, puede que convenga tener una presentación y trabajar con fotocopias para que las y los estudiantes vayan siguiendo la exposición y que se pueda desarrollar en un encuentro de clase. O bien, atendiendo a un trabajo con proyectos, puede haber actividades que favorezcan el pensamiento crítico y reflexivo, o actividades que se propongan articular o transferir saberes en diferentes contextos, como así también, actividades para favorecer el trabajo colaborativo y colectivo. Para cada ejemplo, las y los estudiantes van a poder vincularse con los contenidos de determinada manera, o van a transitar aprendizajes diferentes. Y ello guarda relación con las intencionalidades de la propuesta de enseñanza.

En síntesis, no hay una única manera, ni formas correctas de resolver la proyección de la enseñanza. **Cada elección supone alternativas diferentes, y eso es lo que reafirma el carácter situado de la tarea de planificar y el valor de atender a los diversos efectos que una u otra forma puede promover.**



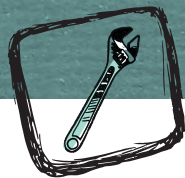
Planificar: una relación inherente entre plan y acción

Cuando planificamos, siempre lidiamos con la tensión entre aquello que previmos y los emergentes de la situación de clase. Ahora bien, ¿cuál es el margen de distancia entre lo planeado y la acción? ¿Cuál es el margen de congruencia deseado entre lo previsto y lo realizado? Enseñar es una tarea compleja, por lo tanto, planificarla también lo es. Como sabemos, lo sucedido en la clase tiene siempre un alto grado de imprevisibilidad. En este sentido, la planificación no es la realidad sino una proyección que remite a algunas de las múltiples variables intervinientes en el desarrollo de una clase.

La imprevisibilidad no desestima el valor de la planificación. Tal como señalamos al inicio, aun sabiendo que siempre habrá un margen de incertidumbre, la tarea de planificar nos permite como docentes construir razones para explicitar aquellos supuestos que se juegan a la hora de programar la enseñanza. Se trata de la construcción de una serie de definiciones relativas al modo en que entendemos la enseñanza y deseamos proponer un determinado tipo de relación con el contenido a las y los estudiantes. Estas macrodecisiones¹ nos permiten asumir el plano de la acción con mayores herramientas y algunas certezas que orientan la práctica.

Aun así, en determinados momentos del devenir de la clase surgen emergentes a los que no podemos dar respuesta inmediata desde el plan trazado. Dichos emergentes nos imponen la necesidad de construir microdecisiones que, más allá de su dificultad, exigen en la inmediatez de los acontecimientos que resolvamos lo imprevisto apelando a diversos cursos de acción posibles: utilizar otras rutinas que tuvieron éxito en situaciones similares, reaccionar con criterios difíciles de analizar y conectados a esquemas inconscientes, o bien, adecuando y adaptando lo proyectado a los acontecimientos de la práctica.

1 Utilizamos la referencia a macro y microdecisiones elaborada por Gloria Edelstein. La citada autora sostiene que: "Las macrodecisiones remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto de cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseña y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aun en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las visiones sobre los sujetos a quienes va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto desde lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas, antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son macrodecisiones también, en las particulares ópticas acerca del enseñar y aprender en cada campo y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos. [...] Microdecisiones son aquellas que, más allá de su dificultad, exigen en la inmediatez de los acontecimientos en la clase una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseño de la propuesta de la clase. Momentos de extremar una posición de lucidez solo plausible desde una actitud de indagación, sin complacencias, que explore en los conflictos planteados buscando algunas de sus posibles razones; que permita interpelar, sin concesiones, las propias opciones y habilite la posibilidad de búsqueda de caminos diferentes o descubrir en distancia con la vía única los más diversos atajos". (2011, p. 206)

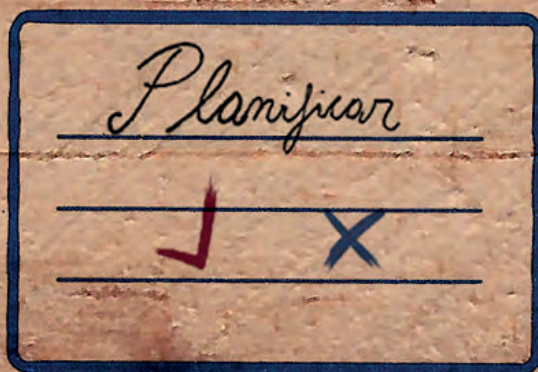


En clave de orientaciones... pensando el cómo

Saber que la planificación, en tanto hipótesis, es estructurante de un conjunto de relaciones entre contenidos, recursos, actividades, etc. supone —a su vez— asumir la imprevisibilidad sobre lo que sucederá con cada uno de los elementos que se ponen en juego, ya que la imprevisibilidad surge de lo que sucede cuando se relacionan entre sí cada uno de esos componentes con sujetos que piensan, sienten, preguntan, etc.

Las microdecisiones, aquellas que en clases vamos tomando y que pueden alterar lo que hemos planificado, operan como reguladoras de aquello que pretendemos enseñar y lo que las y los estudiantes pueden devolvernos como imagen de sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, los interrogantes surgidos en el marco de la clase ligados a dificultades en relación con la progresión temática. Ante ello, **¿qué hago?: ¿cambio de tema? ¿Me detengo y dejo de enseñar lo que tenía pensado, porque noto que mis estudiantes no están entendiendo? ¿Empiezo a abrir preguntas para ver por dónde van las dificultades? ¿Hago una pausa y vuelvo sobre el tema anterior para revisar saberes previos? ¿Continúo, con la expectativa de que al final van a entender?**

Por todo lo antes expuesto es que proponemos considerar a la planificación como un proceso constante, que a la par que intenta anticipar y prever, no garantiza su replicabilidad exacta y nos demanda generar un espacio de detención de la inmediatez. Hipótesis y verificación en un trayecto en el cual los errores permiten la reconstrucción activa de lo planificado y dan lugar a reorganizar lo previsto considerando nuevas variables producidas ante la complejidad del aula.



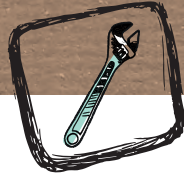
Planificar: elaborar un producto escrito

La planificación puede ser representada a través de un diseño escrito capaz de informar una construcción para sí, y también para otros, sobre los alcances del plan o del proyecto trazado. Ahora bien, en el plano de la materialización de aquello imaginado, nos interesa dar lugar a dos desafíos subyacentes a la práctica de planificar. Nos referimos, por un lado, a cómo recuperar el lugar de la escritura sorteando el efecto de formalización con la cual se asocia y, derivado de ello, cómo evitar el carácter aplicacionista frente a las modas en la manera de resolver el instrumento (por ejemplo, basta con aprender el formato secuencia didáctica para planificar).

Una respuesta para afrontar el riesgo de la estandarización en los modos de escribir una planificación es, a nuestro criterio, reivindicar la función epistémica de la escritura. Es decir, tener presente que escribir no solo nos permite comunicar, sino que también favorece la toma de conciencia, el desarrollo y construcción del propio pensamiento, en tanto contribuye a ordenar y jerarquizar ideas. Por ello, documentar las decisiones sobre la enseñanza puede representar una diferencia en relación a mantenerse solo en el plano del pensamiento, ya que esta función de la escritura permite que los procesos de composición de un texto generen —en quien diseña una planificación— procesos de reflexión sobre su práctica de enseñanza.

Entonces, el proceso de escritura, en tanto es un proceso recursivo, ofrece para el ejercicio de planificar la posibilidad de volver esa tarea analizable y modificable: permite la confrontación y contrastación con diversas producciones personales y, a la vez, con la de otras y otros. También, posibilita definir si lo que se desea modificar es la forma que la planificación adopta como producto o, si desea enfocar los esfuerzos en el modo en que este proceso mental, organizativo, anticipatorio y mediador se lleva a cabo.

Cuando se generan condiciones institucionales para pensar la planificación de modo colectivo, se propicia la búsqueda de una relación equilibrada entre la planificación áulica y la planificación institucional y, por ende, se habilita un suelo de condiciones para trabajar con las demandas curriculares vigentes y con el conjunto de materiales y documentos, que son, al fin y al cabo, la expresión concreta de las políticas educativas que referencian la práctica docente.



En clave de orientaciones... pensando el cómo

Para aprovechar el potencial de la escritura en relación a proyectar la enseñanza, podemos tener en cuenta las siguientes cuestiones.

- ▶ Apuntar a la **producción conjunta** en lo referido a la planificación didáctica: estimular el compartir entre docentes.
- ▶ **Transformar el producto escrito en hoja de ruta**, en tanto ofrece un acceso inmediato y constante al instrumento organizador de la propia práctica y, a su vez, permite optimizar el seguimiento de la concreción de las intenciones apuntando a garantizar que se enseñe lo que se quiere enseñar.
- ▶ Atender a la **coherencia entre los diversos componentes didácticos**: su selección, gradualidad, complejización y articulación.
- ▶ **Incorporar a los clásicos componentes de la planificación otros elementos**, que con frecuencia tenemos en cuenta pero que no solemos plasmar por escrito, y que podrían permitirnos pensar en una planificación diversificada, como por ejemplo: escenarios posibles, ritmos de trabajo, criterios de agrupamientos, el clima de la clase, las interacciones entre pares o con la o el docente.
- ▶ Recordar que **el producto escrito no es neutral** en tanto que sistematiza un posicionamiento del quehacer docente ligado a cómo imaginamos provocar una comprensión genuina, cómo generar plataformas de entendimiento mutuo, qué procesos de negociación de significados se pondrían en juego, cuál es la impronta de la palabra docente, qué lugar ocupa en clase la pregunta del estudiante, cómo habilitamos o inhibimos la interacción entre pares y los vínculos, o cómo actualizamos el deseo de aprender y la pasión por enseñar en cada propuesta de enseñanza.
- ▶ Reconocer que **la escritura se lleva a cabo en un momento determinado, inscrito siempre en un contexto general**: un proyecto institucional, una planificación mayor, un proyecto de mejora, la definición de una serie de contenidos priorizados, etc. Es decir que hay otras planificaciones que la incluyen y desde donde se pueden reconocer sentidos, condiciones, supuestos y estrategias generales.



Un cierre que no concluye

Las palabras de la pedagoga argentina Mariana Maggio (2012), que compartimos a continuación, ofician en esta publicación como una síntesis de aquellas ideas centrales que nos propusimos abordar. Les invitamos a leerlas pensando en esos aspectos.

Pienso la clase que voy a dar, la trabajo, la sueño la noche anterior, la vuelvo a pensar mientras manejo mi auto camino a la facultad, en general la 'dibujo' en una hoja que revela la estructura a través de sus momentos e hitos principales. En esa hoja está aquello que considero sustantivo, aquello que difícilmente estaría dispuesta a cambiar en función del devenir de la clase o que, en todo caso, haría lo posible por sostener. [...] En esa anticipación tensa sin duda algo que podríamos llamar planificación de la clase, en el sentido de concebir acciones que llevaremos a cabo: voy a hacer o no una o más presentaciones, en qué momento; voy a indicar una o más actividades individuales o grupales, en qué momento; voy a hacer referencias teóricas, cuáles; voy a plantear interrogantes críticos, en qué momento; voy a usar materiales, cuáles, con qué sentido; voy a hacer síntesis, no voy a hacer síntesis; voy a recuperar lo que estamos haciendo en un nuevo plano de análisis, cuándo...; estas son algunas de las decisiones que intento anticipar sabiendo que las puedo modificar pero que hay cuestiones sustantivas que tienen que suceder para que mi propuesta de enseñanza tenga sentido, para enseñar lo que me he propuesto (p. 54).

Es posible apreciar a través de su relato el conjunto de argumentos que revalorizan el supuesto central que buscamos compartirles: **enseñanza y planificación no son asuntos separados**. Podemos decir, entonces, que planificar implica:

- ▶ tomar decisiones que no son ingenuas y que orientan el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.
- ▶ proyectar e imaginar acciones en una dirección determinada.
- ▶ un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad.
- ▶ un modo de organizar una propuesta de enseñanza situada.
- ▶ actuar con un margen de incertidumbre.
- ▶ un proceso de escritura y de reflexividad.

Hasta aquí hemos expuesto algunas ideas clave que consideramos relevantes para afrontar el instrumentalismo, la banalización y la formalización de la temática planteada. Luego de todo este recorrido, las preguntas compartidas al inicio pueden tener una nueva respuesta, o al menos, decirnos algo diferente: ¿podemos prever todo? ¿Puedo planificar en soledad? ¿Existen planificaciones estándar que pueda utilizar? ¿La estructura clásica me resuelve la tarea de planificar?

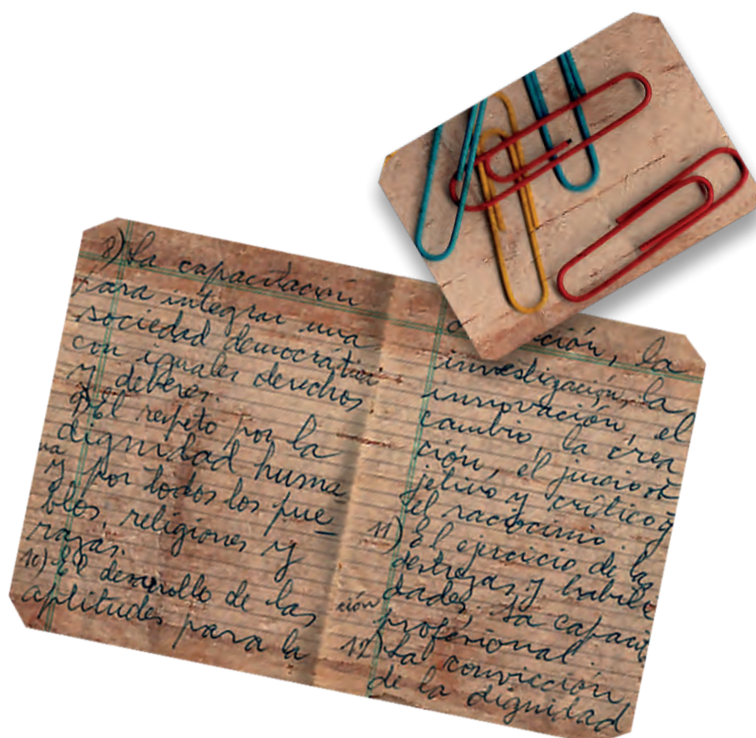


REFERENCIAS

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE CONSULTA

- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona/México: Ediciones Pomares.
- Harf, R. (2007). Texto de base de la conferencia *Poniendo la planificación sobre el tapete*.
- Salit, C. (2004). Notas para una composición alternativa de la enseñanza. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación – N.º 4*.



ACERCA DE LAS AUTORAS

Jennifer Cargnelutti es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Trabaja como docente en los profesorados de la Facultad de Artes, de la Universidad Nacional de Córdoba, y es maestranda en Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña, además, en el Área de Formación y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) e integra el Área de Producción de Materiales Educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba (ISEP). Ha participado en equipos de investigación dedicados, principalmente, al estudio sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la academia. Asimismo, ha realizado publicaciones individuales y en coautoría tanto académicas como dirigidas a la formación docente.



Florencia Lo Curto es profesora de Educación Primaria, profesora en Ciencias de la Educación y especialista en Alfabetización Inicial. Integra el Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). Coordina el postítulo de Actualización Académica en Conducción y Gestión Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y es maestranda en Formación Docente en la Universidad Nacional de Pedagogía (UNIPE).





Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio

uepc.org.ar/conectate



Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar en la Educación Primaria

En esta publicación acercamos criterios y propuestas para elaborar consignas en la escuela primaria y compartimos algunas pistas para analizar didácticamente los supuestos de enseñanza y aprendizaje que nos movilizan a la hora de planificar nuestras clases.

Disponible en: <https://bit.ly/3Vff12k>



Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar. Nivel Secundario

En este material, presentamos algunos criterios para el trabajo con actividades y consignas en las propuestas didácticas que se dirigen principalmente a quienes nos desempeñamos en la escuela secundaria.

Disponible en: <https://bit.ly/3Hfu3iA>



Hablemos de la enseñanza. Encuentro con Mariana Maggio

Nos invita a pensar sobre la enseñanza, experiencias y desafíos en la educación junto a otras y otros. Este material fue elaborado con Mariana Maggio, en el marco del **Ciclo Encuentro entre docentes | Propuestas para enseñar**. Edición 2022 del ICIEC-UEPC.

Disponible en: <https://bit.ly/3TgxN6J>

