

CAPÍTULO 8

La planificación de la enseñanza como práctica de la escritura docente

Patricia Belardinelli

La formación de profesores en Artes Plásticas y Visuales demanda del trabajo articulado de los diferentes campos disciplinares que integran el plan de estudios. El proceso que transcurre hasta poner en acción la práctica docente necesita, entre otros aspectos, de un diseño de planificaciones que atienda a los requerimientos curriculares e institucionales.

La elaboración de secuencias de enseñanza que contemplen contenidos de la educación artística, de la didáctica, de la política educativa y de la cultura constituye una de las acciones de mayor complejidad en el ejercicio profesional. De allí que el vínculo entre los distintos saberes resulte indispensable para la construcción de estrategias inherentes al armado de la planificación.

El objetivo de este capítulo es doble. Por un lado, se propone explicitar la naturaleza de la planificación en tanto proyecto de enseñanza que está por comenzar, delineando el recorrido que los estudiantes realizarán para aprender los contenidos establecidos. Es decir, que concebimos a la planificación como un instrumento clave que permite anticipar conocimientos, tiempos, recursos, actividades. Por otro lado, nuestra intención es poner de manifiesto la relevancia de los procesos de lectura y escritura desarrollados por los futuros docentes en relación con la enseñanza. La autora Andrea Brito afirma que la escritura es una práctica estructurante y estructural que, sin embargo, no suele ser reconocida por los cursantes como parte de la profesión.

Toda planificación precisa de actos de lectura y escritura, acciones que inciden de manera directa en la mejora de las prácticas áulicas. Se trata, entonces, de una manera de defender las instituciones educativas en su carácter de espacio público.

Consideraciones sobre la planificación

La escuela es la institución responsable de promover acercamientos a diversos aspectos socialmente valorados del conocimiento. En ella se garantiza el acceso a los saberes fundamentales, a prácticas y experiencias culturales relevantes. La enseñanza no implica sólo el *pasaje* de los contenidos sino de las formas en que se producen y funcionan esos contenidos. Autores de la talla de Emilia Ferreiro (2002; 2004; 2008); Antonio Castiorina (2008), Mirta Castedo y Cintia Kuperman, (2018), Delia Lerner, (1996; 2001) entre otros, destacan que los

sujetos acceden a saberes o consolidan y profundizan los anteriores cuando se les otorga la posibilidad de establecer vinculaciones con las nociones que poseen, conformando de esta manera un punto de apoyo para avanzar, para sostener encuentros sistemáticos y diversos con los contenidos nuevos, para realizar intercambios con los compañeros y profesores y para resolver situaciones de dificultad creciente.

La planificación es, así, el instrumento indispensable para orientar la clase hacia los propósitos que se persiguen, y de ella se desprende el imperativo de programar concienzudamente todo proceso de enseñanza. Por lo tanto, desde el punto de vista de la planificación, la escritura es un acto crucial de memoria y de organización de las acciones formativas. De esta afirmación se deriva la necesidad de dejar en claro que la enseñanza no es un acto casual ni inocente supone una actividad intencional orientada por las finalidades que le confieren sentido a la tarea educativa. Constituye un proceso complejo que se desarrolla bajo ciertos límites de tiempos, de recursos, de espacios.

Pero ¿cómo enseñar a planificar? Esta pregunta atraviesa la reflexión del equipo de cátedra, que intenta entamar la singularidad de nuestra experiencia con la de los estudiantes y los docentes de las escuelas destino. La cursada instala un lugar para pensar con otros el trabajo de someter a análisis los sentidos construidos, a partir de los particulares caminos que cada sujeto transitó en su formación escolar y universitaria. Aludimos a los supuestos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de las Artes Visuales, los diferentes marcos teóricos y las concepciones de planificación y evaluación. Esta información permite que los alumnos avancen en la compleja labor de articular diferentes instancias: la educación transcurrida hasta el último año de la carrera; la cursada y los retos que la práctica supone; y su desempeño como futuros profesores.

Focalizar la mirada en la planificación permite problematizar:

- La idea dominante de plan o modelo a completar que confiere garantías de eficacia, para comenzar a sentar bases que aproximen de manera paulatina su consideración como un instrumento flexible que opera entre las intenciones y las restricciones propias del acontecer de las aulas.
- Su elaboración individual, para predisponer a ser sustituida por una postura colectiva y cooperativa que propicie el trabajo conjunto y la unificación de esfuerzos para el logro de objetivos comunes, y maximizar asimismo el propio aprendizaje y el de los demás. Esta estrategia contrasta fuertemente con la idea de meritocracia y las posiciones de rivalidad y competencia.

La forma en que se planifica, en el marco de la propuesta pedagógica sostenida en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales o de los contenidos mínimos en el ámbito universitario o de las nociones a desarrollar en un taller comunitario, deriva tanto de la concepción de enseñanza como del aprendizaje que se sustenta. Entender el aprendizaje como un proceso de reorganización de conocimientos y a la enseñanza como un modo de intervención que toma en cuenta los mecanismos de construcción del sujeto, implica generar un plan que se oriente hacia propósitos definidos. La búsqueda reside en procurar que no se desvirtúe la naturaleza del conocimiento que

se intenta comunicar, que se tomen en cuenta los puntos de partida de cada alumno, que se anticipen posibles respuestas ante los problemas para poder intervenir de forma adecuada, que se evalúe lo que efectivamente acontece y que se revisen asiduamente las previsiones trazadas.

Más allá de los propósitos comunes y generales de las prescripciones curriculares para cada nivel o modalidad educativa, en cada momento del proceso y al interior de cada grupo las necesidades se vuelven más específicas. La escuela y los docentes deben entramar de manera permanente los objetivos, los conocimientos disciplinares, las trayectorias de sus alumnos y la planificación se constituye en el medio de organización con que potenciar la enseñanza en escenarios diversos, en los cuales opera una multiplicidad de variables.

Tal como sostenemos, los diseños curriculares conforman uno de los puntos de partida para la planificación escolar. Su carácter es prescriptivo, ya que resulta necesario asegurar la unidad del sistema educativo para fortalecer la igualdad de derechos de los niños y adolescentes a fin de que accedan equitativamente a una base común de saberes.

Planificar es una forma de garantizar derechos. Y es por ello que debe prever condiciones didácticas tanto en contextos favorables como en los adversos. La situacionalidad de las propuestas de enseñanza potencia la perspectiva local al recuperar lo singular, pero sin restringirlo como única cultura válida. Es preciso tener en cuenta esta complejidad al momento de tomar decisiones basadas en las características del objeto de conocimiento y en las necesidades de los alumnos.

En síntesis, la planificación es un instrumento poderoso en la formación de docentes. Este dispositivo permite comprender los obstáculos y los aprendizajes construidos -y aquellos que necesitamos seguir construyendo como cátedra para los futuros profesores-.

Docencia, escritura y planificación

Entre las prácticas de escritura en el marco de la tarea diaria de los docentes es posible enumerar: elaboración de planificaciones; informes de avance de los aprendizajes de los alumnos; correcciones, devoluciones y justificación de las calificaciones; escritura en pizarrones, carteleros, afiches y presentaciones; elaboración de materiales didácticos (guías de trabajo, resúmenes, instrumentos de seguimiento de aprendizajes y de evaluación); apuntes de reuniones, actas de jornadas institucionales; redacción de discursos; formularios administrativos relacionados con licencias o ejercicio de derechos laborales; confección de notas de elevación por motivos diversos (salidas educativas, peticiones de bibliografía, solicitud de equipamiento, pedidos de autorizaciones a familias, directivos e inspectores); publicaciones en páginas web, blogs o aulas virtuales; intercambios por correo electrónico y redes sociales.

A pesar de lo expresado, la relación entre la escritura y el trabajo de los docentes parece pasar desapercibida en el campo de las investigaciones, en el ámbito institucional, e incluso por

los propios profesores. Las indagaciones de Andrea Brito (2003) postulan que todos los educadores necesitan recuperar la voz de la primera persona en una escritura que hable de la propia experiencia, que los sitúe como constructores de sus propios textos.

Es preciso mantener activa la pregunta: ¿por qué consideramos que la planificación tiene prioridad en las prácticas de escritura de los profesores? Tal como se viene argumentando, la planificación tiene la finalidad de explicitar, de manera previa a la enseñanza, intencionalidades, contenidos, intervenciones, materiales y recursos, estrategias de trabajo y de evaluación, disposición de tiempos y espacios. El profesor puede elaborar la planificación haciendo de ella un dispositivo fuertemente estructurado o recurrir a borradores antes de presentar su propuesta formativa. Ahora bien, si el modo de organización recae bajo la lógica de control y relega a un segundo plano los objetivos escolares, pasa a constituir un tipo de escritura docente de carácter burocrático/administrativo. Este formato fue impulsado fuertemente por la corriente tecnicista, que operó en desmedro de la escritura docente. Este enfoque, en el que imperan las nociones de eficacia y eficiencia, direccionó el accionar de los profesores, quienes debieron ajustar su tarea a pautas rígidas y estandarizadas en las que prevaleció una organización fragmentaria y lineal de los contenidos y de las resoluciones *técnicas*, restando protagonismo a los procesos de autoría.

Entre las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI surge una nueva corriente de la pedagogía que viene a reflexionar sobre los fenómenos educativos, a partir de una revisión y renovación de algunas categorías conceptuales. Ingresan otras nociones al campo educativo, y particularmente a la escuela. La planificación didáctica pasa a ser entendida como guía, guion conjetural, hipótesis de trabajo. Estas consideraciones posibilitan al docente la producción de propuestas de carácter abierto, flexible y situado.

Pensar de esta manera la planificación supone asumirla como una producción colectiva, en la que pueda darse el debate sobre su sentido y sobre la necesidad de una escritura pedagógica que exprese las propias experiencias y conocimientos construidos en el devenir de la formación de grado, y que se continúe en el ejercicio profesional docente.

La importancia que tienen la lectura y la escritura no sólo en relación con las prácticas de enseñanza sino en la totalidad de la carrera del profesorado es evidente. Paula Carlino (2005) sostiene que aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble. Por un lado, implica apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y de sus prácticas discursivas características. Por otro lado, para adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo de manera constante. De este modo, la lectura y la escritura devienen en procesos fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento, ya que cada reorganización supone una comprensión más extensa. Desde esta perspectiva, ningún aprendizaje es estable, aislado ni independiente de otros. Los nuevos aprendizajes se apoyan en los anteriores y se reorganizan (no de forma inmediata) a lo largo del proceso.

La escritura cumple una función de comunicación y memoria. Exige, además, sucesivas revisiones, modificaciones y reflexiones. En nuestro caso, escribir una propuesta de clase permite tomar mayor conciencia sobre la práctica, regular las acciones y contribuir a la construcción del

propio pensamiento pedagógico. De este modo, la regulación del ritmo de la escritura, la existencia del texto elaborado y la distancia que se conjuga durante las instancias de revisión, favorecen un proceso sostenido y repetido de análisis y ajuste de ideas.

Poner por escrito tanto el plan inicial como las correcciones que se van realizando permite establecer una relación entre el profesor de prácticas, el docente de la escuela destino y los compañeros, indagar sobre las determinaciones que se toman acerca de los objetivos, la organización y profundización de los contenidos, las actividades, las estrategias, los tiempos. La escritura conforma una instancia recursiva: se escribe, se vuelve sobre lo mismo, se modifica, se retorna.

No es ocioso destacar que una de las principales características de la escritura es que exige minimizar las ambigüedades de un texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector no comprenda sus palabras. De allí que los profesores de la cátedra deban colaborar en la elaboración de la planificación para establecer con claridad los propósitos y la organización del texto.

El nivel superior requiere que los docentes funcionemos como acompañantes de los procesos de escritura y como lectores atentos. Es preciso realizar devoluciones que adviertan sobre los aspectos problemáticos y las formas de superación. No basta con pedir que rehagan; es indispensable establecer redes de trabajo con y sobre la escritura de las planificaciones. Si nos detenemos sobre el hecho de que estamos formando profesores, esta tarea se vuelve un imperativo y una responsabilidad de carácter ético, intelectual y político.

Cierre breve

Enseñar demanda anticipaciones; de allí la importancia de pensar la planificación como guion conjetural e hipótesis de trabajo. Uno de los aspectos que se destaca en este capítulo es la dificultad para romper con ciertas ideas propias del sentido común al momento de concebir el proceso integral de la enseñanza, poniendo en crisis un formato de clase internalizado —que vuelve a actualizarse cuando se ingresa al aula en el rol de practicante/futuro profesor—.

Toda clase debe estar centrada en la enseñanza de contenidos y de experiencias relevantes para los alumnos. Esta situación resulta tan compleja como posible. Requiere trabajo cooperativo, pelea con nuestros esquemas arraigados, superar la consabida idea de que planificamos para un director, un inspector en términos de entrega formal, y apuntar a otro tipo de entrega, esa que implica el compromiso de propiciar aprendizajes que sumerjan a todos los niños y jóvenes en la tarea de conocer y transformar el mundo.

Pero hay algo más: la escritura de ese texto anterior al acto de enseñar necesita ser acompañada, fortalecida y reorientada en la medida en que supone un modo de construir socialmente conocimientos, formas de comunicación y encuentro.

En eso estamos.

Referencias

- Anijovich, R, Malbergier, M., Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza. En revista *Propuesta Educativa*. Año 12, N°26. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Brito, A (2010). *Lectura, escritura y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens
- Castedo, M., Kuperman, C. (2018). *Seminario Planificación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización para la unidad pedagógica) Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.644/pm.644.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. (2008). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2004). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferreiro, E. y otros. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Acciones. Encuentros con especialistas*. Dirección de Capacitación. DGCyE. PBA. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lerner, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. VII, (27). 39-52.