

La enseñanza de la planificación.

- ❖ **MARINA INÉS BARCIA** | marinainesbarcia@gmail.com
- ❖ **ALDANA LÓPEZ** | aldanalopezm@hotmail.com
- ❖ **SILVINA JUSTIANOVICH** | sjustianovich@gmail.com
- ❖ **SUSANA DEMORAIS** | Melo sgdemorais@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos los aspectos más generales acerca de la enseñanza de la planificación de clases desde la perspectiva de nuestra cátedra.

Nos parece necesario comenzar explicitando qué entendemos por prácticas de la enseñanza y por planificación de la misma, debido a la diversidad de interpretaciones que ambas cuestiones tienen tanto en el ámbito académico, como en la formación de profesores/as. Es decir, reconocemos la no neutralidad de ambos términos, por lo que la polisemia que les es propia da cuenta de múltiples inscripciones teórico-epistemológicas, algunas tan tradicionales en la formación docente que se encuentran naturalizadas. Por lo tanto, esto hace necesario que aclaremos nuestra posición.

La concepción que sostenemos en torno a las prácticas de enseñanza y su planificación, producto de un largo recorrido reflexivo, nos han instado a problematizar la forma de enseñar la planificación. Es objeto de esta ponencia, compartir con los lectores las preguntas-problema que nos fueron interpelando y nuestras decisiones en torno a la enseñanza de la planificación desde la perspectiva de nuestra Cátedra. Asimismo, creemos que la oportunidad de compartir las primeras jornadas sobre prácticas docentes de nuestra Universidad, nos invita a la reflexión sobre los procesos formativos que desarrollamos en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP.

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Concebimos a las Prácticas de la Enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativa. Son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el carácter crítico del término. Para la cátedra, entonces, la enseñanza se constituye en objeto de la Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico. En tanto prácticas sociales, siguiendo a Edelstein y Coria (1996), las prácticas de la enseñanza son altamente complejas, entre otras cuestiones, porque se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en cada práctica y la simultaneidad desde la que éstas se expresan, tendrán como consecuencia la imprevisibilidad, en gran parte, de los resultados. Otro elemento que se dirige en la práctica educativa, y que hace a su complejidad, son los valores que entran en juego en la conflictiva propia de los procesos interactivos. Éstos demandan, por parte de los/as docentes, determinadas decisiones éticas, pedagógico-didácticas, y por ende políticas, en las que inevitablemente se tensarán condiciones objetivas y subjetivas.

En suma, concebimos a las prácticas de la enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997: 233). Asimismo, al considerarlas desde el punto de vista procesual, se reconocen las fases preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1975) o de actuación, previsión y valoración crítica (Edelstein, 1996). Por esto, la propuesta de la cátedra se organiza en dichos momentos y en una lógica recursiva.

NUESTRA CONCEPCIÓN DE PLANIFICACIÓN

Cuando hablamos de planificación nos referimos a la tarea que realizan para la enseñanza maestros y profesores de todos los niveles educativos y que supone el diseño, como previsión, anticipación e hipótesis de trabajo y comunicación, concepción consecuente con la forma en que asumimos las prácticas de enseñanza. No pretendemos definiciones acabadas sino más bien nos orienta la reconstrucción de significación de una práctica compleja y relevante. Es decir, asumir la intencionalidad de la enseñanza implica pensar sobre la misma y preverla. En el mismo sentido, si entendemos la direccionalidad como

elemento inherente a toda situación educativa y por tanto constitutiva de la enseñanza (Freire, 2003), la planificación de la misma es irrenunciable.

Hace unos años G. Edelstein (1996) planteaba la falta de abordaje de la cuestión del método, suponiendo que quizás esto ocurriera por tratarse de un tema muy cargado de sentidos técnicos. Por este motivo proponía hablar de *construcción metodológica*, para alejarse de esas visiones neutrales, y planteaba trabajar desde una perspectiva que no olvide las decisiones y opciones de diversa índole involucradas en la propuesta de enseñanza. Recuperamos y retomamos este recaudo, porque entendemos que las visiones meramente instrumentales siguen con plena vigencia. Creemos que, a pesar de lo hecho, todavía no se ha trabajado lo suficiente en la formación docente en este sentido. Por eso, a partir de las reflexiones de Edelstein, retomaremos ahora cuestiones nodales: el debate sobre los aspectos técnicos de la planificación entendida como diseño de la propuesta de enseñanza y la asunción de que los posicionamientos didácticos suponen opciones de valor (Edelstein, 1995; Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Recuperando estas dimensiones del problema, intentaremos proponer alternativas para la enseñanza que guían nuestro trabajo, fundadas en el reconocimiento de ciertas dimensiones de la planificación que hace a su sentido político e histórico, a la vez que casuístico (Edelstein, 2011). Estas alternativas refieren a la comprensión de que la planificación, como diseño, constituye un momento de la enseñanza; a las implicaciones de su forma escrita -para pensar, comunicar y reflexionar sobre la acción/ intervención y sus sentidos; y a las posibilidades que estas dos primeras características abren al trabajo colaborativo para el profesional docente.

LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN

- **La forma hace al contenido o ¿bajo qué supuestos y cómo enseñamos a planificar?**

En este apartado nos ocuparemos de “*la forma*” de la enseñanza de la planificación para ser precisos en los supuestos de su transposición en tanto contenido u objeto de enseñanza.

Las tradiciones y perspectivas en la formación docente enseñaron a planificar constituyendo un aspecto no menor que hace a la profesión docente (Davini, 1995; Diker y Terigi,

1997). Desde una mirada pedagógica crítica -es decir situada, contextualizada e histórica, que implica reconocer el carácter político de esta práctica y el compromiso con la acción- podemos comprender cómo desde sus respectivos supuestos, las visiones normalistas prescribieron las perspectivas tecnicistas y neutralizaron su significación y las visiones críticas mantienen la vista atenta a las huellas ideológicas y de compromiso con el valor que ellas tienen. Estas últimas nos ponen en la pista sobre las formas autoritarias, enajenantes con que algunas maneras de enseñanza invisten a la planificación y al diseño como tareas docentes.

Siguiendo a Edwards (1996), podemos decir que la forma de enseñanza hace al contenido a enseñar y se constituye ella misma en contenido enseñado; la forma de enseñanza no es ajena al contenido que se intenta transmitir, porque con ella se muestran relaciones de interioridad o exterioridad con el saber.

Los supuestos desde los que se configuran las significaciones por las cuales algo se enseña, las actividades de enseñanza a las que esos supuestos dan lugar, las asignaciones de tiempos y espacios, los modos individuales o no, etc., se traducen en condiciones didácticas (Lerner, 2007) y configuran los modos en que nuestros alumnos se vinculan con este objeto y - aunque no sean totalmente determinados en este proceso- establecen ciertas relaciones de saber, en nuestro caso con la planificación. Es por esta razón que en la enseñanza de la construcción de propuestas de intervención optamos por una forma de enseñanza que asume que los componentes sobre los cuales los alumnos deben pensar, son decisiones didácticas del docente, que deben ser autosuficientes y coherentes entre sí.

En este sentido, para comprender la noción de planificación, nos resulta potente la categoría de *construcción metodológica* (Edelstein, G., 2011) antes presentada, porque permite considerar cada propuesta de enseñanza como un acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados en relación con propósitos que implican opciones de valor por parte del educador. Desde la perspectiva de la construcción metodológica, se toma en consideración -además de la interacción en el aula o de actuación-, otras dos instancias: la de diseño propiamente dicho o de previsión y la valoración crítica posterior (Edelstein, 1996) o en términos de Jackson (1968) las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. El diseño, comprendido como anticipación o hipótesis de acción para la enseñanza, refleja esta construcción por escrito y permite comunicarla y volver

sobre ella para reflexionar sobre posibles aciertos, errores, fortalezas, debilidades y, volver a planificar, en el marco de este proceso recursivo. No pensamos que la escritura del diseño sea un proceso lineal ni transparente o meramente técnico, sino, por el contrario, un compleja práctica de escritura que implica producción y revisión. La tarea comienza por introducir a los practicantes en un primer diseño de una propuesta de enseñanza, con el propósito de ponerlos frente a la situación concreta. Les solicitamos, por eso, que opten por uno de los espacios de intervención que la Cátedra ofrece para realizar la Residencia y que elijan un contenido teniendo que apelar a sus ideas y saberes previos sobre el tema -biografía escolar, experiencias docentes previas, saber elaborado, etc.

Presentamos un ejemplo de consigna:

Trabajo de resolución domiciliaria y de socialización en las clases de TP.

DISEÑOS DIDÁCTICOS: *Construcción de propuestas de intervención*

Propósito: Elaboración de una propuesta de intervención áulica.

- La elaboración será individual. Deben elegir el Diseño Curricular del cual seleccionarán el/los contenidos:
 - Diseño Curricular de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario de la provincia de Bs. As. (2007)
 - Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Bs. As. (2007).

Los Diseños Curriculares están digitalizados en la página www.abc.gov.ar, en el apartado Diseños Curriculares.

- Elaborar el diseño didáctico de una clase: para ello deberán consultar el Diseño Curricular y, si lo tienen disponible, el Programa de una materia a elección de ustedes, seleccionar un contenido y elaborar dicho diseño. Por ejemplo:

Diseño Curricular de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario de la provincia de Bs. As., 2007/Profesorado de Educación Primaria/ 4º año/

Asignatura: Pedagogía Crítica de las Diferencias/Contenido: Desigualdades sociales y diferencias culturales.

- Formas de presentación de los diseños: Para la socialización de los diseños en la clase de los Trabajos Prácticos, se podrán las siguientes alternativas:
 - Plasmar los aspectos más relevantes del diseño didáctico en Power Point o Afiche (de ser necesario el uso de cañón, avisar previamente para solicitarlo en la Oficina de Medios Audiovisuales de la Facultad)
 - Deberán entregar a cada una de sus compañeros/as y profesora, una copia del diseño que contenga todos los aspectos considerados para su planificación, es decir, que agregue aquellos aspectos que no han sido considerados en el Power Point/Afiche.

Luego, en un segundo momento, los alumnos presentarán y deberán analizarlos y problematizarlos desde los distintos niveles de implicancia que conlleva esta tarea: anticipar acciones, tomar decisiones, entre otras, a partir de marcos teóricos de referencia propuestos por la cátedra. Este momento, se desarrolla en un trabajo de a pequeños grupos y se propone como experiencia colaborativa, en el sentido de la construcción situada y colectiva de saberes. Desde este contexto, los alumnos son invitados a trabajar sobre la experiencia de residencia, conceptualizando esta situación de involucramiento y distanciamiento como ejercicios del trabajo profesional docente. Son tematizados y problematizados los movimientos de implicación y objetivación en la práctica de enseñanza, entendida como intervención educativa. (Barcia, M., 2010). Por eso también, uno de los componentes de la planificación lo constituye la reflexión posactiva: en ella se evalúa el diseño como parte de un ciclo que busca recuperar la experiencia y mejorar los siguientes diseños en pro de futuras intervenciones. Tomamos esta noción y la resignificamos, considerando la forma escrita, dado que pensar la propuesta de enseñanza desde la fundamentación hasta la reflexión posactiva, forman parte de tal construcción (Barcia, M., *et al*, 2012).

Esta experiencia de propiciar la revisión de las propuestas de enseñanza, nos permitió reconocer y valorar una cuestión quizás obvia, pero naturalizada: la planificación es una

práctica sobre lo escrito, que supone una comunicación con otros, pero también con uno mismo (P. Carlini, 2005; R. Chartier, 1996).

Queremos explicitar un problema al que arribamos algo más tarde, de cómo la forma de enseñanza configura las comprensiones sobre la planificación: fue desde el problema de la comunicación "¡la planificación era *de uno solo!*". Comprenderla como un ejercicio compartido y hacerla colaborativa es una de las tareas formativas de la cátedra. En este sentido, Elías, Barcia y Hernando (2012), sostienen que "una cuestión clave cuando se proponen articulaciones entre instituciones diversas, es el proceso de colaboración que está en la base de las mismas. La literatura sobre profesionalización docente utiliza la noción de colaboración entre profesores como un rasgo característico de la cultura profesional (Lieberman, 1988)". Por lo tanto la escritura, como elemento de comunicación y promotora de vínculos de colaboración, intra e interinstitucional, adquiere una dimensión profesional de tarea conjunta que tiene ganado tal "consenso que se ha convertido en un imperativo de cualquier reforma de la escuela y el trabajo docente" (Elías, et al., 2012). Por esto, desde hace algunos años apostamos a prácticas de enseñanza en parejas pedagógicas que escriben y llevan adelante propuestas de enseñanza, planteando la reflexión posactiva de esta experiencia en las parejas y con otros-compañeros, profesores co-formadores, profesores de la cátedra-. También el uso de crónicas de clase permite comparar y recuperar el trabajo conjunto planificado de modo colaborativo, intentando superar a la vez, la idea de la planificación como tarea solitaria o como mera actividad para "presentar a otro". Pensar el diseño de la enseñanza como hipótesis de trabajo desde una dimensión colectiva que permita discutirla y pensar alternativas de acción, posibilita luego la evaluación por quienes las proponen y llevan adelante.

Por último, la forma aparecía con el problema de la "buena forma": ¿qué componentes deben usarse y por qué ¿Cómo definirlos? Existe, para nosotras, un problema político previo que hace a la autonomía profesional que tanto nos preocupa, sobre todo desde un interés formativo: ¿quién decide y bajo qué supuestos cómo debe ser una planificación? Entre otras cuestiones, postulamos el uso de la fundamentación como componente didáctico y procuramos elucidarlos problemas de su enseñanza. La fundamentación, en tanto macro-componente de los diseños didácticos (Edelstein, 2011: 206), anuncia y atraviesa a todos los otros, por eso en la forma escrita ocupa el primer lugar -aunque sea la mayoría de las veces, el último en escribirse-.

La fundamentación es un componente que permite recuperar los saberes experienciales o prácticos y ponerlos en relación con los saberes proposicionales o provenientes del saber sistematizado -generalmente desde formulaciones didácticas-. La misma se constituye en un espacio que permite explicitar el conocimiento y “convertirlo en experiencias susceptibles del análisis personal y hacerlo comunicable a otros” (Diker y Terigi, 1997). Por lo tanto, consideramos que su potencial en la elucidación y puesta en común de los saberes contruidos en y desde la práctica es absolutamente inusual y de una potencia heurística enorme para el desarrollo del saber didáctico. Por otra parte, permite articular y revisar -a su autor y a sus lectores- la forma de relación que se establece entre los componentes, es decir la coherencia interna de la propuesta de enseñanza.

- **La asunción de que los posicionamientos didácticos suponen opciones de valor**

Con todo, ubicamos el problema político y la propuesta que hacemos: trabajar sobre el diseño como construcción metodológica. Pensar la planificación desde estas dimensiones aspira a constituir al menos un elemento más para superar la división del trabajo profesional en educación, espacio de construcción del saber legítimo en el campo pedagógico didáctico, campo escindido entre profesionales donde la práctica aparece alejada de la posibilidad de constituirse en espacio de construcción de teorías fundadas.

CONCLUSIONES

Procuramos en este recorrido argumentar, a modo de evidenciar, cómo las formas de la planificación generan significados sobre la práctica pedagógica. Un modo de develar estas implicaciones es redescubrir la perspectiva del razonamiento práctico, enriqueciéndolo a la luz de la teoría crítica social, señalar sus consecuencias para la investigación teórica y la práctica educativa, procurando una base sólida para la teorización pedagógica y didáctica (Carr, 1996).

En nuestro enfoque de enseñanza, concebimos por tanto que cada componente de una planificación resulta de una decisión didáctica y por ende política en su sentido amplio. Es una decisión pedagógica que el/los docente/s toman, y que deben ser consistentes en sí mismas y coherentes con el resto de las decisiones.

Algunos de los principales propósitos de esta propuesta que hemos comentado es que los alumnos construyan la idea de que la enseñanza necesita ser planificada por ser una acción intencional; que no es lo mismo la inmediatez que conlleva cualquier práctica de enseñanza con la improvisación; que puedan comprender la necesidad de los diferentes componentes y los visualicen como decisiones didácticas del docente, entre otros.

Por eso también, desde nuestra propuesta de enseñanza, retomamos una postura política para enfrentar el diseño didáctico, de modo de procurar superar la mera dimensión tecnicista de la planificación, e intentar mostrar que el valor y el significado de la práctica no es algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en las acciones de los sujetos que las realizan en las condiciones institucionales que configuran los contextos de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000) *La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la renovación curricular*. Revista IIICE año 8 N° 16 disponible en <http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Augustowsky-La-Planificacion.pdf>

Barcia, M.; Hernando, G. y López, A. (2008) "El desafío de documentar las prácticas. Relato de una experiencia de formación." *III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba. Publicado en *Actas de Congreso*, p. 116.

Barcia, M.; Hernando, G., et al (2009) "¿Qué sucede cuando la construcción de diseños didácticos es objeto enseñanza? Relato de una Experiencia". En: Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) *2das Jornadas Regionales Práctica y Residencia Docente*. CD del Evento.

Barcia, Marina (2015) *Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza*. Profesorado en Ciencias de la Educación. FaHCE / UNLP. Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasde laeducacion/ Catedras/practicadelaenseanza/programa-practicas-de-la-ensenanza>

Barcia, M.; de Moraes Melo, S.; López, A. y Donadi, V. (2012) "La evolución de la fundamentación como componente didáctico: problematización sobre la enseñanza y el aprendizaje." Ponencia presentada en las *III Jornadas Regionales de Prácticas y Residencia Docente*. Bahía Blanca, UNS.

Díaz Barriga, A. (2009) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo Didáctico*. México, UNAM – Instituto de Investigaciones Educativas y Bonilla Artigas Editores.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Carr, Wilfred. (1996) *¿En qué consiste una práctica educativa? En: Una teoría crítica para la educación*. Madrid: Ed. Morata.

Davini, M. C. (1995) "Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente". En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C (2010) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: *AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1995) "Las formas de conocimiento en el aula". En: Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Edwards, V. (1985) "La relación de los sujetos con el conocimiento" Tesis de Maestría DIE-CINVESTAV- Directora: Elsie Rockwell-México.

Elías, M. E.; Barcia, M.; Hernando, G. (2012) "Construcción de Prácticas de Colaboración Interinstitucional en la Formación de Profesores", en Gavino, Sergio (Compilador) *Intercambio de experiencias I: Prácticas educativas y Formación Docente*. La Plata, Ed. IFDN°17/INFD.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Lerner, D (2007) "Enseñar en la diversidad". Conferencia dictada en las 1º Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE, La Plata.