
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Usos y abusos de un instrumento docente. Claves para pensar la planificación y no morir en el intento¹

Sebastián Domingo Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

Recibido: 11 de diciembre 2020 - Revisado: 27 de enero 2021 - Aceptado: 10 de marzo 2021

RESUMEN

Habitualmente los docentes se encuentran en su labor cotidiana con la tarea de tener que planificar, sin embargo, al emprender la misión se topan con serias dificultades que convierten su labor en una verdadera odisea. El presente trabajo pretende repensar la planificación como dispositivo didáctico al tiempo de brindar algunas herramientas que ayuden en la elaboración y comprensión de la programación como espacio de toma de decisiones para la enseñanza. Para hacerlo, se parte de reflexiones generales que se sustentan en la experiencia docente, así como en una amplia y variada bibliografía que sobre el tema se ha suscitado.

Palabras clave: Planificación; enseñanza; didáctica; formación docente; reflexión docente.

1. El presente artículo es resultado del trabajo desarrollado en los últimos años en la cátedra de Didáctica General de la que soy docente y de los seminarios de formación internos sobre "Debates interdisciplinarios de la Didáctica", Facultad de Humanidades, UNMdP (OCA 435/18). Por su parte, la experiencia llevada adelante desde el Grupo de Extensión en Innovación Educativa que co-dirijo contribuye a la mirada de campo propia del trabajo presentado.

[†]Correspondencia: sperrupato@mdp.edu.ar (S. Perrupato).



<https://orcid.org/0000-0002-4228-9573> (sperrupato@mdp.edu.ar).

Uses and abuses of a teaching instrument. Keys to think planning and not die in the try

ABSTRACT

Teachers are usually tasked in their daily work with the task of having to plan. However, when undertaking the mission, they encounter serious difficulties that make their work a true odyssey. The present work tries to rethink planning as a didactic device while providing some tools that help in the elaboration and understanding of planning as a decision-making space for teaching. To do so, we start from general reflections that are based on teaching experience, as well as from a wide and varied bibliography that has been raised on the subject.

Keywords: Planning; teaching; didactics; teacher training; teacher reflection.

1. Introducción

Quizás la planificación sea una de las cuestiones más temidas y por lo tanto una de las más odiadas en la formación docente y esto es, en parte, porque no se termina de comprender su utilidad. Pero la incomprensión de la utilidad responde a una idea ingenua y utópica de quienes ejercemos la docencia. Ingenua porque muchos docentes, y docentes en formación, consideran que para enseñar basta con saber los contenidos y esto estaría garantizado por el título de grado. Utópica porque el docente aparece como el “superhombre”² capaz de sobrellevar cualquier situación que se presente en el aula.

Sin embargo, la planificación es una de las herramientas más potentes con las que cuenta el docente. Esto no implica desconocer los espacios o “zonas de indeterminación de la práctica” (Schön, 1982) en los que el docente debe actuar sin que medie un plan anticipado. Se trata de pensar la clase con antelación a la misma, pero también durante la clase misma y por supuesto después de ella.

El presente artículo pretende presentar algunos lineamientos e ideas para guiar las planificaciones. No se trata en ningún caso de condicionarlas o definir las, sino simplemente de brindar una serie de dispositivos de ayuda que puedan habilitar el espacio de reflexión sobre la clase misma.

2. Aquí la referencia a Nietzsche es necesaria desde este posicionamiento el super hombre solo cree en lo tangible, en lo que puede ver. Es en principio racionalista, aunque esto no excluya los sentimientos. El superhombre se deja llevar por sus pasiones y sus sentimientos, pero, a su vez, se domina a sí mismo; no busca sólo el placer, aunque tampoco el control absoluto de las pasiones.

2. Pensando la planificación como concepto

En torno a este tema, ríos de tinta han corrido, puesto que los diferentes paradigmas educativos han definido la planificación de diversos modos en función de los posicionamientos pedagógicos y didácticos que le daban sustento. No es nuestra intención detenernos en cada una de ellas, dado que en sí mismo sería tarea para un artículo; retomaremos, sin embargo, algunas conceptualizaciones a los fines de poder dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es planificar?

Jiménez Castro (1982) definió la planificación como un proceso de toma de decisiones, cuyo fin es alcanzar un futuro deseado a partir de la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir. La visión del autor nos aporta uno de los elementos centrales de la temática: la decisión. En este sentido, planificar es, en primer lugar, un proceso de tomas de decisiones.

El docente que planifica, elige entre diversos caminos, toma decisiones en relación a múltiples variables, teorías vigentes, objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, actividades, recursos, evaluación, entre otras. Cada decisión esconde detrás una serie de posicionamientos, concepciones no solo epistemológicas, sino también didácticas. Detrás de cada elección hay una idea, consciente o inconsciente, de cómo el sujeto aprende y de cómo se debe enseñar.

Casi 10 años más tarde, Salinas (1994) pensó el tema desde otra óptica. Para él planificar era entonces sinónimo de “Ordenar, explicar o controlar lo que se enseña, el curriculum escolar” (p. 136). Pero yendo más allá, definía la planificación como una hipótesis, es decir, como algo que iba a ser puesto a prueba y validado por la experiencia áulica.

Esta caracterización nos obliga a pensar la planificación como algo abierto y flexible. Lejos de ser una serie de pasos a seguir, la planificación es una guía, una orientación, una hipótesis que puede funcionar o no, pero que debe articularse y repensarse en la práctica. Por eso no puede ser acabada, debe tender líneas de acción que puedan flexibilizarse en el momento de la praxis.

Por su parte, Araujo (2006) definió la planificación como “Una de las fases en las que se establecen líneas de desarrollo de un curso, al mismo tiempo que es un espacio en el cual es posibles dedicar más tiempo a la reflexión” (p. 75). Esta concepción nos aporta un nuevo e interesante elemento para pensar la planificación que es la reflexión.

La planificación debe entenderse como un espacio de reflexión, antes, durante y después. Habitualmente pensamos el diseño de la enseñanza como el momento de pensar la clase antes de la clase, sin embargo, esta idea encubre un error, que es la costumbre de pensar que la programación se agota en la práctica. Por el contrario, cuando uno planifica “piensa la clase antes de la clase”. Pero también durante la misma, es el momento en que la hipótesis es puesta a prueba y donde se debe volver a pensar lo que se hace, tomar decisiones sobre la marcha, y cambiar el rumbo de ser necesario. El tema no se agota aquí. También planificamos cuando pensamos de manera postactiva ¿Qué fue lo que pasó en la clase? ¿Qué cosas debimos cambiar? ¿Qué cosas perduraron en la idea original? ¿Cómo enriquece esta experiencia la enseñanza?

Existen diversidad de elementos que se tornan constitutivos de la planificación, cada uno de ellos es sin duda un elemento importante e imprescindible de la planificación. Pero existen tres sin los cuales no podríamos empezar a pensar la clase: Los saberes, los actores y las formas. Estos tres elementos se presentan, como una superación de la vieja triada didáctica que reducía la enseñanza a la relación existente entre los contenidos, los docentes y los alumnos.

3. ¿Por dónde empiezo? Claves para poder comenzar a pensar la clase

En *Los artesanos de la enseñanza*, Alliaud (2017) hace una analogía entre el docente y el artesano, por supuesto que la analogía no es nueva, Alliaud la retoma de Sennet (2008) quien a su vez la retoma de algunos pedagogos que durante el humanismo y con posterioridad durante la Ilustración ya habían planteado algunas cuestiones similares. Siguiendo la misma línea, pensemos que los docentes somos en nuestra labor cotidiana arquitectos o constructores, artesanos que pretenden edificar, pero no se trata de edificar el conocimiento en la mente del niño y/o adolescente, se trata de construir el propio espacio de interacción docente donde tendrá lugar la construcción del conocimiento, se trata de cosas distintas, porque en definitiva la construcción que hace el docente es la de su propia clase.

En la lógica que estamos siguiendo, la labor de un arquitecto comienza con un sueño, con una idea, una respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que quiero edificar? una casa, un edificio o un galpón. Sabiendo que es lo que se quiere o debe construir, sería pertinente comenzar una investigación sobre diferentes tipos de casas, edificios o galpones a fin de asegurar que nuestro proyecto sea el mejor posible.

Con la clase pasa igual, lo primero que se debería saber es ¿Qué es lo que corresponde o se quiere enseñar? Este es el origen de toda clase, qué se va a enseñar: los contenidos. En los últimos años, la preocupación por el cómo enseñar ha hecho que varios docentes dejaran de lado la preocupación por los contenidos y se preocuparan por llevar adelante nuevas estrategias que atraparan a los alumnos. Empero, cuando llegaban a la clase las vivencias estaban vacías de sentido porque se realizaban actividades muy novedosas, pero cuya relación con lo que se quería enseñar era cuanto menos forzada³. En este sentido, es que las estrategias deben pensarse en relación a los contenidos y no al revés.

El contenido, en cuanto componente didáctico, tiene un papel fundamental llegando incluso a configurar de manera diversa todo el estilo educativo de un profesor e incluso todo un modelo de escuela. Wulf y Schave (1984) han mencionado que los contenidos son la base a través de la que las actividades de aprendizaje están unidas entre sí.

Uno de los mitos más extendidos en enseñanza es la idea que los contenidos son prescriptivos, y es cierto; sin embargo, gran cantidad de estudios demuestran que lo que cotidianamente se enseña en las aulas difiere de lo que dicen los diseños curriculares debido a múltiples factores. Quizás el primero y más importante sea el de remarcar que el docente no es un robot que aplica métodos de enseñanza para que el alumno incorpore contenidos, sino una persona con una subjetividad implícita que lo lleva a tomar decisiones, acertadas o no, pero decisiones al fin.

Cuando nos detenemos a pensar la clase se nos presentan varios niveles de concreción de los contenidos a los que debemos hacer referencia y de los cuales el nivel áulico es el último eslabón. Espero no se entienda el término nivel con un sentido ascendente o descendente sino simplemente simultáneo.

3. Nótese que uso la palabra novedosa y no innovadora. La innovación tiene un carácter transformador cuando innovamos hay algo de lo viejo que perdura. Para que una mariposa pueda abrirse al vuelo debe transformarse, sin embargo, hay algo de la vieja oruga que permanece. La innovación tiene mucho de esto. Se piensa habitualmente que innova quien incorpora novedades, sin embargo, innovar no se trata solo de incorporar nuevas ideas o estrategias sino darle un sentido incluso aun a las viejas prácticas (Perrupato, 2020). Edith Litwin definió la innovación del siguiente modo: “planeación y puesta en práctica creada o inventada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (Litwin, 2008).

En primer lugar, existe una serie de contenidos desarrollados por los ministerios de educación, en el caso de la Provincia de Buenos Aires por la Dirección General de Educación y Cultura, que nos “prescriben” qué contenidos debemos enseñar en cada curso y en cada momento del año. Lo que no podemos negar es que estos contenidos son seleccionados y estructurados por la agenda política contemporánea. No es casual que durante la última dictadura cívico militar argentina, los contenidos más relevantes hayan pasado por lo que se denominó la educación cívica del ciudadano, invitando a la comunidad educativa a “conocer al enemigo”⁴.

El próximo nivel es el de la jerarquización, secuenciación u orden que el docente a cargo del curso le da a esos contenidos. En el mejor de los casos, el docente secuenciará y ordenará los contenidos en función de la escuela, su contexto y sus alumnos, pero también en función de sus intereses y posicionamientos políticos, sociales y culturales. Como ha mencionado Zabalza (1997) la respuesta al ¿Qué enseñar? Está condicionada por una serie de posturas previas: ¿Qué es la escuela y para qué? ¿Qué peso tiene nuestra disciplina? ¿Cuáles son los posicionamientos epistemológicos?

Existe un último nivel en la decisión de los contenidos en el que opera lo que Jackson (1994) denominó Curriculum Oculto, se trata de una serie de decisiones que tienen lugar en la inmediatez de los fenómenos áulicos y que pueden responder a varios factores, desconocimiento, de los docentes o de los alumnos, decisiones políticas o decisiones pedagógico-didácticas.

Los diseños presentan los contenidos de manera general, pero el docente debe decidir qué de ese contenido macro quiere enseñar, qué dejar afuera y qué impronta darle. Solo por poner un ejemplo, los diseños curriculares para segundo año de historia en la provincia de Buenos Aires prescriben “La Revolución Francesa”. Sin embargo, no nos dicen nada sobre qué es lo que debemos enseñar de dicho proceso. Si las causas y consecuencias, los estadios, la revolución campesina, el terror revolucionario o la contrarrevolución. Así como tampoco nos dice que perspectiva debemos tomar, si nos contentamos con la idea de una revolución liberal o si la tomamos como la primera dictadura del proletariado. Estas son decisiones meramente didácticas que el docente debe tomar y que operan en un nivel de la clase en la que la prescriptividad no tiene lugar.

El problema radica en que, tanto para una cosa como para la otra, es decir, tanto para secuenciar, jerarquizar o desagregar contenidos como para abrirlos en múltiples interpretaciones es necesario conocer el contenido. Aquí radica uno de las principales dificultades con las que los docentes se encuentran cotidianamente. Se comienza a pensar la planificación sin conocer el contenido y esto es a todas luces inviable.

Zabalza (1997) ha señalado que la selección de contenidos implica una preparación previa en tres direcciones: la revisión de la literatura especializada; la identificación de los contenidos axiales o nudos del campo y el proceso de experiencia del docente que permiten la toma de decisiones desde lo conocido.

Como el arquitecto que decide construir una casa investiga y se forma sobre las diferentes formas, estilos y potencialidades del lugar y de los materiales, los docentes también antes de construir la clase deben investigar sobre los saberes implicados en la clase. Al empezar a pensar la clase, lo primero que hay que hacer es conocer el tema, leer sobre ello en artículos

4. El ministerio de cultura y educación publicó en 1977 un documento titulado: "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo" en el que se regulaba y prohibía ciertos materiales para el trabajo con niños: canciones, cuentos y otros textos pedagógicos.

y libros académicos. Esto nos dará la seguridad de saber que sabemos y si el saber es actualizado. También es recomendable consultar diferentes manuales para analizar cuál es la selección que hacen, cómo secuencian los contenidos, qué recursos utilizan. Recordemos que la información de los manuales está orientada a los alumnos de nivel y no a profesionales que deciden planificar un tema, por lo cual la información que poseen es insuficiente para pensar la clase.

Ahora bien, también es cierto que lo que se enseña no son solo contenidos conceptuales. Podemos enseñar habilidades y técnicas o valores, siempre que estos últimos sean universales. En todos los casos se debe tener en claro qué se va a enseñar. No se puede enseñar a usar un programa de computadora, si nunca se usó y no se tienen en claro las potencialidades del mismo. Llegado este punto, sería posible establecer una serie de criterios factibles de consideración en el momento de la selección de los contenidos:

1) Actualidad y validez del contenido: ¿El contenido que se va a enseñar está actualizado? ¿Es válido para el estado actual de la ciencia? Para ello es necesario, como señalan [Bourdieu y Gros \(1989\)](#), que exista una revisión periódica de los contenidos, no podemos seguir enseñando lo que enseñamos hace años porque ese contenido probablemente este desactualizado.

2) Posibilidad de enseñanza del contenido: ¿Es este contenido acorde al desarrollo cognitivo del estudiante? ¿Y a su contexto? En necesario pensar el contenido en función de los estudiantes. Las teorías de la física cuántica, por ejemplo, pueden ser muy interesantes, pero probablemente sean poco comprensibles para un alumno de primer año.

3) Gradualidad: no podemos enseñar todo de golpe ni al mismo tiempo, los alumnos aprenden mejor cuando los contenidos son progresivos y coherentes. Se trata de ir de lo concreto a lo abstracto, de la aproximación a la profundidad, de la imposición u homogeneidad a la opcionalidad o autonomía ([Zabalza, 1997](#)).

4) Considerar el tiempo que tenemos para enseñar: ¿Qué puedo enseñar en el tiempo que tengo? El tiempo, como veremos, es un limitante en la selección de los contenidos, no puedo enseñar toda una unidad en una hora, por ello es necesario abandonar la pretensión enciclopedista de “enseñar todo a todos” asegurando una animalización reflexiva del mínimo común de conocimientos ([Bourdieu y Gros, 1989](#)).

5) Favorecer la transdisciplinariedad: En las últimas décadas la escuela se ha hecho eco de un proceso de especificación, donde cada disciplina adquiere autonomía y lucha por salirse de los marcos de contención que le dieron origen. De este modo, cada disciplina pelea por tener un lugar en el curriculum oficial presentándose como superadora del resto. Sin embargo, la enseñanza debe de estos compartimentos estancos, tendiendo puentes e interconexiones con otras disciplinas de modo que los estudiantes puedan construir un conocimiento transversal, reflexivo y crítico.

6) Favorecer el pensamiento crítico: Sin duda, no podemos enseñar todas las perspectivas sobre un mismo fenómeno, pero en la medida en que abrimos el universo de preguntas y nos permitimos confrontar teorías, damos lugar a que el estudiante pueda pensar por sí mismo y no de modo reproductivista. El mejor docente será aquel que logre enseñar múltiples perspectivas de un mismo fenómeno; y no los fenómenos por sí solos, ni una explicación única que encasille la mirada de los estudiantes y no le permita construir un pensamiento autónomo. Después de todo, de esto se trata, de abrir nuevas perspectivas para que los alumnos puedan ser verdaderamente libres de elegir, y no pensar que el pensamiento crítico es repetir lo que otros criticaron.

4. ¿Y ahora qué?

Teniendo en claro qué pretendemos enseñar podemos pensar en algo que va de la mano de ello: los objetivos. Davini (2008) nos recuerda que “Reflexionar y analizar qué se busca con la enseñanza particular y definir qué aprendizajes se espera que los alumnos logren constituye uno de los marcos de referencia para organizar y diseñar la enseñanza” (p. 171).

Los científicos educacionales han cambiado en varias ocasiones la denominación de este punto objetivos, propósitos, expectativas de logro, indicadores de avance, entre otros. La diferencia entre unos u otros refieren a posicionamientos paradigmáticos que muchas veces van de la mano de posicionamientos políticos-educativos. Así los modismos educativos cambian de término, aunque hay algo en la esencia que permanece. No es nuestra intención entrar aquí en un debate, interminable por los fanatismos que genera, sino simplemente pensar más allá de las estructuras que nos contienen y más allá de ellas creería que todos cuando pensamos una clase nos ponemos un propósito, un objetivo, un norte o un horizonte sobre el que articularemos nuestras prácticas.

Lo mencionado previamente excluye la diferenciación entre los objetivos del docente y los objetivos del alumno, que debe ser señalada. Si entendemos que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje son procesos diferenciados, es claro pensar también que ambos tengan objetivos distintos, aunque claro está, relacionados. Davini (2008) nuevamente nos ayuda a comprender la diferencia entre ambos y los plantea como las dos caras de la misma moneda, de este modo los primeros “expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza”. Mientras los segundos “expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen” (p. 171). En definitiva, el primero opera en el plano de la enseñanza mientras el segundo lo hace en el plano del aprendizaje.

La clase debe contar con un objetivo, este será el norte, el faro donde mira el docente. La formulación del objetivo permite tener siempre presente hacia dónde vamos y evita que la clase se disperse o pierda el rumbo. Es necesario que el objetivo sea claro, al tiempo que se tenga presente permanentemente para evitar el naufragio de la clase. Por supuesto que en la clase se dan imprevistos, Schön (1982) llama a estos imprevistos espacios de indeterminación de la práctica y es en estos espacios donde el docente debe responder incluso por fuera de lo planificado, surgen temas inesperados, dudas o cuestiones que nos sacan del foco de la clase y esto es necesario que se trabaje sin perder el objetivo.

No hay nada más importante que la duda de un alumno, porque esa pregunta nos revela los procesos cognitivos que se están operando en el estudiante, nos ayuda a hacer visible el pensamiento como escriben Ritchhart, Church y Morrison (2014). Pero también porque quizás sea esa la única oportunidad que el estudiante pueda sacarse esa duda. Tómese como ejemplo una experiencia personal en una clase de historia donde estábamos hablando de los hebreos y los ritos de iniciación lo que derivó en el tema de la circuncisión. Sucedió que hablaba de la circuncisión como algo natural y ninguno de los alumnos sabía de qué se trataba, hasta que alguien levantó la mano para preguntar. En la pregunta se evidenciaba la inquietud del resto. Claro que hubo que detener la clase y explicar de qué se trataba, pero después de eso hay que volver a los canales de la clase retomar el hilo y seguir rumbo al horizonte.

Pero además del objetivo de enseñanza, lo que nos proponemos en la clase, es necesario tener presente el objetivo de aprendizaje ¿Qué es lo que queremos que los alumnos aprendan? Como mencionamos previamente, los procesos de aprendizaje y de enseñanza son diferentes, sin embargo, el docente no debe perder de vista que su objetivo por excelencia es que el alumno aprenda. En este sentido, el docente debe pensar ¿Qué construcciones quiere que el estudiante realice? Es en esa pregunta en la que se revela también el objetivo de su propia

clase; donde aparecen evidentemente los contenidos, pero también donde se pone de manifiesto que para que el alumno aprenda se deben emplear una serie de estrategias que ayuden a concretar ese objetivo.

5. De estrategias, dinámicas y actividades

Convertir los contenidos en actividades que construyan experiencia de aprendizaje es sin duda uno de los mayores desafíos para el docente que piensa la clase. Para ello echará mano a sus conocimientos ya sean experienciales, intuitivos o teóricos a fin de permitirse pensar ¿Qué estrategias puedo utilizar para enseñar estos contenidos? (Salinas, 1994).

El término estrategia ha sido usado indistintamente para hacer referencia a las actividades o el conjunto de actividades que desempeña el docente en el aula. El origen del término se asocia a las milicias donde los diferentes frentes de batalla elaboraban una estrategia en conjunto que permitiera alcanzar el objetivo: ganar la batalla. Para ello, la estrategia que se desplegaba se articulaba en torno a diversas tácticas militares que contribuían -en parte- a ese objetivo (Sanjurjo y Rodríguez, 2013).

En líneas generales, podemos decir que este es el caso de los docentes que deben elaborar una estrategia macro, que incluya tanto diversas dinámicas docentes como diferentes actividades estudiantiles que permitan lograr el objetivo propuesto, es decir, relacionarse con los contenidos o saberes a enseñar.

En la preparación de la clase el docente articula una serie de actividades. El problema que se presenta es que muchas veces estas actividades se presentan como una sumatoria de partes inconexas más que como un articulado estratégico. En este sentido, es necesario que la clase conste de actividades que adquieran sentido en una finalidad. Desde que comienza la clase hasta que se termina debe pensarse como un todo, de modo tal que lo que se propone en un inicio adquiera pleno sentido en un cierre.

La clase debe constar de tres momentos, que al igual que un cuento vayan metiendo a los estudiantes en un universo de fantasía que los atrape y los cautive en una instancia de aprendizaje innovadora y que al mismo tiempo los conduzca a un desenlace que tenga un final abierto, que abra a nuevos interrogantes, nuevas fantasías, nuevos mundos por crear. Una de las mejores analogías sobre la clase la ha dado Maggio (2018) en su libro *Reinventar la clase en la universidad*, donde nos invita a pensar en la clase como una serie en la cual cada capítulo abre y cierra en sí mismo, al tiempo que nos deja una pregunta, una intriga, esa necesidad a querer saber qué pasará en el próximo capítulo, en la próxima clase.

Así una buena clase debería tener una apertura en la que se presente el tema y se lo posicione. La apertura es uno de los momentos más importantes de una clase, en ella se debe intentar motivar al alumno, buscar que se interese por aprender eso que se está enseñando. Esta presentación no debe extenderse en el tiempo es solo un momento, que no debería de extenderse más allá de los 15 o 20 minutos en una clase de dos horas.

La apertura de la clase es el momento donde captamos la atención del alumno son esos minutos en los que se define el éxito de la clase. Por ello es necesario poner “toda la carne al asador”, es importante ser dinámicos en la apertura para suscitar en el alumno el deseo de aprender. Como nos explica Meirieu (2016) “La motivación no puede desarrollarse verdaderamente si no se enmarca en una promesa educativa en la que este comprometida la credibilidad del adulto” (p. 79). Este es el momento para volver la clase una gran promesa, suscitar en el alumno la expectativa de algo que va a suceder y que todavía no sabe qué.

El centro de la clase es el desarrollo, es el momento en el que pasan cosas, se trata de poner en acción, pero como bien dice Meirieu (2016) poner en acción no es necesariamente

hacer. Muchas veces se puede poner en acción el cuerpo, pero también la mente, con alguna actividad potente. Este momento es un momento de estabilidad. En este momento de la clase la centralidad es del alumno, es el momento en el que las actividades adquieren centralidad, como afirman [Gvirtz y Palamidessi \(1998\)](#), es necesario buscar actividades que promuevan un rol activo, estimulen a involucrarse y comprometerse, permitan relacionarse, pongan a pruebas sus conocimientos y creencias preexistentes, desarrollen capacidades y sensibilicen la observación.

Me gusta comparar la clase con el vuelo de un avión. Cualquiera que haya viajado en avión habrá notado tres momentos de los cuales el primero y el último son los más complejos. Tanto el despegue como el aterrizaje del avión son los momentos en el que el piloto demuestra sus habilidades de manejo. En el despegue porque hay que saber posicionar el avión, llevarlo al aire y estabilizarlo y en el aterrizaje porque es necesario que el avión aterrice de la mejor manera posible, dejando caer el avión, el piloto guía la nave para que llegue a la terminal. De igual modo durante la clase el docente va conduciendo los procesos que se generaron, reconstruyendo y evidenciando la experiencia cognitiva.

Siguiendo la metáfora del avión el desarrollo de la clase sería el vuelo donde, es factible que se generen turbulencias, cosas que no estaban planeadas que escapan a nuestra planificación, en definitiva, se trata como señala [Schön \(1982\)](#) de “zonas de indeterminación de la práctica” donde el docente debe actuar. No obstante, este es el momento más tranquilo de la clase, si logramos que el avión despegue, con todos los integrantes a bordo, esto es si logramos que voluntariamente todos se sientan atrapados en la propuesta, la clase navegara tranquila hasta el momento del aterrizaje.

La clase debe concluir, por más que el tema no esté agotado o que se deba seguir trabajando, es necesario que la clase termine y este corte no se puede producir abruptamente. Es ineludible que el avión aterrice y en ese aterrizaje se pone en juego la clase misma. El cierre de la clase es un momento especial esperado por los alumnos. Se trata de ese momento en que se pone en evidencia lo construido y se le da un sentido a partir de lo trabajado, pero también en relación a lo que se va a trabajar en un futuro.

Habitualmente los docentes se proponen actividades de trabajo grupal o trabajo colaborativo en los que se sostiene la necesidad de generar una puesta en común donde cada alumno, o grupo, explica lo que estuvo trabajando. Sin embargo, este tipo de actividades son útiles si media la intervención docente, es decir, si el docente actúa en la exposición ayudando a visibilizar la construcción de saberes.

En el cierre se pone en juego verdaderamente el rol docente, se construye en torno a lo trabajado y se orienta o reorienta la clase en relación a los objetivos de la misma. De este modo, la clase termina de la forma en que empezó, estableciendo conexiones posicionando nuevos aprendizajes y evidenciando lazos cognitivos en los que se establecen nuevos aprendizajes. Pero, además, la clase no se debe tornar dirigida, el cierre no debería de ser un discurso político en torno a por qué las cosas son de determinada manera, por el contrario, debe invitarnos a abrir, a construir nuevas preguntas, a forjar nuevos horizontes que generen en los estudiantes nuevos deseos de aprender.

6. Los excluidos de la planificación: recursos y tiempo

Habitualmente se ha descuidado el lugar de estos dos elementos en la planificación. El tiempo por imprevisible y los recursos porque no se consideran importantes. Sin embargo, ambos son esenciales.

El primero de estos componentes se vuelve no solo constitutivo sino también indispensable de consideración si se quiere que la clase llegue a buen puerto. Si queremos viajar de Buenos Aires a Madrid se deberá volar trece horas a una velocidad constante, ni más ni menos. Si el avión aterrizara antes no llegaría a Madrid. El tiempo es un elemento central en la clase, no es igual planificar una clase para dos horas que para una. Habitualmente los docentes nos damos cuenta en el desarrollo de la clase que lo que preparamos es poco o mucho para el tiempo que tenemos. Cuando es poco hay, por lo menos en la Argentina, una costumbre muy extendida que es la de decirles a los alumnos: si terminaron jueguen a las cartas. Así también en caso de quedarse sin tiempo lo primero que se suprime es el cierre de la clase vaciando de sentido lo trabajado en el aula.

El tiempo es un componente esencial de la clase ya que condiciona considerablemente lo que podemos hacer. Como así también lo condicionan los espacios. Puedo pensar una clase genial, pero si para la misma necesito, por ejemplo, salir al patio y esto no es posible en el desarrollo de la clase, se dificulta. Vamos a algo más sencillo, en la escuela secundaria se utiliza mucho el trabajo en grupo o trabajos colaborativos, sin embargo, se tiene muy poco en cuenta que muchas aulas no están pensadas para trabajar en grupos. Con esto no queremos decir que hay que dejar de trabajar en grupo, por el contrario, pero sí que las clases deben ser pensadas en un contexto áulico y temporal.

Pensar la clase antes de la clase nos da la posibilidad de previsibilidad y nos permite estar atentos a las demandas que puedan ir surgiendo en la práctica misma. En este sentido, la posibilidad de anticiparnos nos ayuda a pensar qué es lo que necesitamos para llevar adelante la clase.

Los recursos son aquellas cosas que vamos a necesitar para llevar adelante lo que hemos planificado. Hay una vieja división entre recursos materiales y didácticos que de algún modo ya se encuentra caduca. Lo importante de los recursos es que puedan pensarse en función a la pregunta: ¿Qué necesito para llevar adelante esta clase? De este modo, el docente estará atento a qué cuestiones debe prever, desde el fibrón para la pizarra hasta las actividades que debe diseñar. No podemos llegar a la clase sin los recursos necesarios para llevarla a cabo, y enunciarlos ayuda a tenernos presente y optimizar los tiempos sin tener que esperar que lleguen los libros de textos de la biblioteca, la conexión del cañón, el mapa o las fotocopias.

Asociado a esto están los peligros que encarnan las nuevas tecnologías, nos encontramos habitualmente con docentes que preparan toda la clase en base a un video o una presentación Power Point, cuando llegan a la escuela se encuentran que no pueden desarrollar la clase porque falla la tecnología, no está el proyector, no funciona la computadora, tienen dificultades con la conectividad y la clase se viene abajo ¿Qué falló? La previsibilidad. Si voy a armar una clase apoyado en TICs debo asegurarme que cuente con los recursos para poder hacerlo.

Llegado el caso siempre es recomendable tener un plan B, es decir, un plan de emergencia que pueda dar respuesta ante las dificultades generadas por los imprevistos. En estos días la humanidad se ve atravesada por una pandemia a causa del virus SARS CoV-2. La decisión de algunos estados nacionales de suspender la actividad presencial en las escuelas y universidades obligó a miles de docentes a repensarse. En la Argentina la decisión llegó temprano, a menos de 15 días de comenzado el ciclo lectivo, lo que obligó a miles de docentes, que habían organizado e ideado el año, a planificar un plan B. Un plan de contención en el que enseñar sin el recurso esencial con el que habían planeado sus clases y que parecía estar ahí eternamente: la escuela.

La experiencia nos deja una enseñanza. No se debe dar por supuesto que contamos con ningún recurso, porque incluso el recurso más confiable como puede ser la presencialidad, puede fallar o pueden presentarse de un modo distinto. En las décadas de los 70 y 80, produc-

to de la educación tecnocrática en la que la educación estaba inmersa, la escuela tomó de las empresas la noción de recursos humanos (noción que incluso actualmente se intenta sacar de las mismas empresas). Este término, les quitaba a los individuos su subjetividad, al tiempo que favorecía el uso y abuso de los sujetos como un instrumento más de la clase. Pero de algún modo los visibilizaba, la cuestión sería ahora que esa visibilización sea en tanto sujetos autónomos y no como objetos de uso.

Sería interesante detenernos un segundo en esta última cuestión. Habitualmente se piensa en los destinatarios de la clase como un elemento más de la planificación, y se pierde de vista que el docente no tiene delante objetos pasivos, sino sujetos. La escuela está habitada por historias, culturas, sentires que muchas veces se pierden de vista en la integralidad del aula. No son 30 alumnos, son treinta formas de aprendizaje diferente, treinta experiencias diferentes sobre nuestras clases y a ellas debemos llegar de diferentes modos.

7. Ahora sí, pensemos la fundamentación

Cuando estaba transitando mi formación pedagógica una profesora nos dijo, la fundamentación es la puerta de entrada a la planificación, es la que define que una planificación esté bien o no. En su momento no entendí por qué lo decía, solo cuando comencé a evaluar proyectos de enseñanza en diferentes ámbitos logre captar lo acertado del aquel comentario.

Pero, plantear esto no implica que la planificación deba partir por la fundamentación. Es un error común, cuando comenzamos a planificar, empezar por la fundamentación. Estamos acostumbrados a fundamentar nuestras acciones cotidianas, pero cuando se hace se justifican las acciones desde la falsa creencia que se debe convencer a otro que lo que se hace es lo mejor o el único camino posible. Lejos de ser así, la fundamentación no es una justificación de los actos es más bien un posicionamiento teórico al tiempo que pedagógico y didáctico. La fundamentación lejos de ser un espacio de justificación, es un espacio de diálogo, una apertura a nuevas formas de reflexión sobre la propia práctica, donde se encuentra sentido al quehacer cuando se logra tensionarlo con múltiples perspectivas.

El problema radica en identificar sobre qué hacer la fundamentación. Para poder fundamentar se debe tener en claro qué es lo que se va a hacer, en definitiva, qué es lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar.

Un buen punto para comenzar la planificación es la observación del grupo, es necesario tener un diagnóstico previo de los alumnos a los que está dedicada, la clase, la secuencia o la planificación. Porque es en función de ello que se le puede dar legitimidad a las decisiones didácticas.

“La validez de la enseñanza de lo que hacemos en clase no puede descansar en justificaciones externas al aula, a nuestros alumnos y a nosotros mismos pues el profesor no es un transmisor acrítico y apolítico de la cultura que otros definen sino fundamentalmente un intermediario de un proyecto cultural que se va definiendo día a día en el aula” (Salinas, 1994, p. 12).

Una buena planificación debe sustentarse en dos pilares básicos el epistemológico-disciplinar y el pedagógico-didáctico. Como parte de la fundamentación el docente adhiere a una serie de postulados teóricos sobre la disciplina, pero fundamentalmente sobre el tema a trabajar. El docente elige entre múltiples interpretaciones y legitima su accionar con la teoría científica, es la forma que tienen los docentes de evidenciar que lo que dicen tiene un respaldo detrás, que está pensado en función de una bibliografía actualizada y relevante. Como ha mencionado Salinas (1994) la planificación “no solo responde a la cuestión de qué hay que enseñar, sino también por qué hay que enseñar o por qué hay que aprenderlo” (p. 17).

Evidentemente para enseñar no basta con saber del tema, también es necesario un conocimiento didáctico que algunos autores llaman: “conocimiento didáctico del contenido”⁵. En definitiva, se trata de pensar la clase y de legitimarla a partir de los saberes pedagógicos y didácticos. Si la fundamentación epistemológica responde a la pregunta de ¿Por qué es importante que los alumnos aprendan tal o cual contenido? La fundamentación pedagógica intenta responder a la pregunta de ¿Por qué los alumnos lo aprenden de este modo y no de otro? Se trata de sostener las decisiones que se toman en función de un posicionamiento docente y de cómo considero que los alumnos aprenden pues es en función de esto último que se articularán las estrategias necesarias para la enseñanza.

8. ¿Qué es esa cosa llamada evaluación?

Quizás nuestro paso por la escuela o la formación superior nos dejó una reacción adversa al término evaluar, sin embargo, la evaluación es, sin duda, necesaria. Estamos permanentemente evaluando. Cuando vamos a un supermercado evaluamos, calidad, precio, presentación entre tantas otras cosas. De igual modo cuando damos una clase evaluamos miles de cuestiones de diferente manera, todas las clases evaluamos, aunque no todas las clases calificamos.

En este sentido debemos hacer una distinción, evaluar es como hemos definido en otra oportunidad “interpretar la adecuación de un conjunto de información que se obtiene en el desarrollo de las prácticas y un conjunto de criterios adecuados a un objetivo fijado con el fin de tomar una decisión pedagógica” (Perrupato, 2015, p. 13). Pero se puede evaluar tanto nuestra labor docente como los aprendizajes de los alumnos. En general cuando escuchamos el término lo encontramos asociado a la evaluación de los aprendizajes, pero en una planificación también se debiera incluir las decisiones que el propio docente toma para evaluar su propia labor.

En la planificación se deben explicitar estas decisiones, no solo como ejercicio docente sino también por y para los alumnos. Por esto la evaluación debe incluir tres partes que son indispensables, en primer lugar, un posicionamiento en torno a cómo se concibe la evaluación, cuál es el marco teórico referencial que sustenta estas concepciones. Aquí la coherencia es indispensable. El posicionamiento en torno a la evaluación no debería entrar en contradicción con el posicionamiento pedagógico-didáctico de la planificación. Pero tampoco con las formas de enseñanza. [Celman \(2006\)](#) sostiene que no se puede enseñar de una manera y evaluar de otra, la evaluación debe ir en consonancia con las formas y los saberes que venimos trabajando.

La segunda cuestión que se debe explicitar en la evaluación son los instrumentos, es decir las formas en que se llevará adelante la evaluación. Si es un examen escrito, un oral, un trabajo o la observación permanente del docente que es uno de los instrumentos más utilizados y menos advertidos en la profesión.

Creemos que no existe un instrumento más adecuado que otro. Por el contrario, se busca que los docentes decidan por uno u otro instrumento en función de sus objetivos iniciales con los cuales la evaluación debe siempre estar imbricada. Parafraseando a [Tyler \(1998\)](#) el proceso de evaluación comienza con los objetivos del currículum. El propósito fundamental

5. [Shulman \(1987\)](#) ha definido el conocimiento didáctico del contenido” como “La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (p. 15). Hace unos años [Bolivar \(2005\)](#) publicó un dossier en la revista profesorado que resulta interesante. En la introducción a dicho dossier encontramos un excelente estado de la cuestión, así como las discusiones más relevantes sobre el término.

consiste en comprobar en qué medida estos objetivos realmente se cumplen, será necesario contar con procedimientos de evaluación que permitan verificar todos los tipos de conductas implícitos en cada uno de los objetivos principales de la educación.

Finalmente, la evaluación debe contemplar los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son aquellos criterios por los que el alumno será evaluado. Evidentemente estos criterios deberán estar relacionados con los objetivos, aunque también podemos incluir principios de acción. El criterio de evaluación por excelencia de toda planificación es que los alumnos logren lo propuesto en los objetivos. Debe existir una suerte de articulación balanceada entre objetivos, saberes y criterios de evaluación. Sin embargo, los criterios tampoco pueden encasillar al alumno y a modo de test se juzga si el alumno pudo o no alcanzar esto. Los criterios deberían ser lo suficientemente abiertos para poder evaluar a los alumnos respetando sus diferencias, sus tiempos y sus posibilidades, así como los diferentes tipos de inteligencias.

9. Bibliografía y anexos

La planificación se cierra con la bibliografía, en ella se deben incluir tanto aquellos libros que debe leer el alumno como los del docente, incluso aquellos que sostienen nuestro posicionamiento pedagógico. Claro que el docente no se puede contentar con leer lo mismo que el alumno es mucho más lo que se debe tener en cuenta y debe referenciar bibliografía actualizada y pertinente. Además, los criterios de citación deben ser claros y mantener un modelo a lo largo de todo el trabajo. En este sentido las Normas APA son las más extendidas y comunes y es por ello que se recomienda su utilización.

Por último, llegamos a los anexos ¿Qué es lo que debe ir en el anexo? En el anexo va todo el material que seleccione para cada una de las clases. Si decidí hacer una clase con fotos, en el anexo irán las fotos seleccionadas, si se decidió trabajar con una actividad, en el anexo irá la actividad, si se dispuso a trabajar con textos lo mismo. El anexo es una suerte de backup que sirve al docente en el momento de la clase ya que tiene allí los materiales, la selección y una serie de actividades extras por si lo necesita.

10. Planificar eso que odiamos los docentes

Como mencionamos al principio la planificación se transforma en la labor docente que nadie quiere hacer y, sin embargo, es la que se encuentra en el núcleo del sistema didáctico. La planificación es el centro de la enseñanza y planificamos más de lo que estamos dispuestos a aceptar. Cada vez que pensamos y reflexionamos sobre una clase ya sea antes, durante o después estamos planificando, aun cuando no escribamos sobre nuestras decisiones didácticas planificamos. El problema de los docentes se plantea con la planificación escrita, ya que muchas veces se encuentran que la entregan en las escuelas y los directivos ni siquiera las miran. Sin embargo, la planificación debe ser un instrumento docente, no un instrumento de control y evaluación docente. Se trata de una ayuda ya que permite anticipar, prever, organizar y facilita el momento de puesta en marcha de la clase.

En conclusión, la planificación abre la posibilidad a descubrir nuevos universos, nuevas formas de conocimiento que ayudan al docente en la construcción de la clase. En definitiva, abre las puertas a pensar la clase y a pensarnos a nosotros mismos como docentes, como profesionales reflexivos con vocación transformadora.

Refencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del contenido y Didácticas específicas. Profesores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bourdieu, P., y Gros, F. (1989). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=478>.
- Celman, S. (2006). *Evaluando los sentidos de la evaluación*. Conferencia Julio de 2006. Universidad Nacional del Noreste.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.
- Jiménez Castro, W. (1982). *Introducción al estudio de la teoría administrativa*. México, FCE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós: Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrupato, S. (2015). *La evaluación en la escuela Secundaria*. Buenos Aires: Castro Fernández.
- Perrupato, S. (2020). Sentires del habitar: subjetividad y experiencia en la extensión universitaria como práctica de transformación. En M. Kap y S. Perrupato, *Puentes de la innovación. Diálogos inmersivos entre la escuela y la Universidad* (pp. 25-31). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ritchhart, R. Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Salinas, D. (1994). La planificación en la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. F. En Angulo y N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (165-161). Málaga: Ed. Aljibe.
- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schon, D. (1982). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L.S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nuevas reformas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Wulf, K. M., y Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A handbook for educators*. Los Angeles: Scott Foresman, 1984.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narce.