

NOTAS PARA UNA COMPOSICIÓN ALTERNATIVA AL PLANIFICAR LA ENSEÑANZA¹

Celia Salit*

Resumen

El artículo se inicia dando razones que explican la elección del tema. Se enfatiza el intento de legitimar su abordaje en el marco de la propuesta de formación de estudiantes de Ciencias de la Educación, a partir del reconocimiento de la historia de su exclusión / inclusión en el trayecto formativo de los mismos. En su desarrollo se procura -a partir de mostrar ciertos desplazamientos que se producen en relación con la planificación y de reconocer la presencia de tensiones que la atraviesan-, profundizar las relaciones entre planificación y los procesos ligados a la imaginación, anticipación y racionalización. Aportar, asimismo, algunas respuestas alternativas para la intervención.

Preludio

No siempre es posible identificar los motivos que llevan a asumir la decisión de focalizar el estudio en algunos temas; las razones no aparecen a la superficie: necesitan ser desocultadas. En ocasiones persisten, nos interpelan insistentemente y, producto de la perseverancia que manifiestan, convocan a la escritura.

El misterio suele develarse cuando uno bucea en su interior, en la propia historia. Ciertas conexiones con las raíces comienzan a reconocerse.

¹ El presente artículo contiene las reflexiones centrales desarrolladas en la ponencia presentada a los fines de concursar el cargo de adjunta a la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza. Fac. de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 2002.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular Cátedras Didáctica General y Pedagogía. Escuela de Artes. F.F. y H. U.N.C. Prof. Adjunta por Concurso en Cátedra Páctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. F. F. y H.. U.N.C. csalit@ffyh.unc.edu.ar

La asociación entre imaginación y planificación está enlazada con la cultura de origen. La imaginación, en las tradiciones griega y hebrea, representa una rebelión contra el orden divino, altera la debida armonía entre él y el mundo humano y concede a los hombres una capacidad que es propiamente divina. El sentido fundamental de la imaginación en estas dos tradiciones se asemeja a lo que hoy significaríamos como previsión.² Así el vínculo entre ambos términos constituiría una primera razón. Una segunda, se conectaría con la actualización de viejos debates: la lucha entre memoria y olvido, la preeminencia del pasado o el futuro. Es que en la planeación, el presente está en la perspectiva de la realización futura. En las instancias de concreción de la acción, en cambio, el presente debe ajustarse al pasado. Todo el esfuerzo se despliega en el sentido de la congruencia con lo previsto, por lo que la visión se vuelve básicamente retrospectiva.³ Una tercer razón deviene del hecho de que algunos temas parecen ser constitutivos del ethos pedagógico. Si planificar implica racionalizar ¿qué podría estar más consustanciado con nuestro oficio que la práctica de encontrar y dar razones, de fundamentar y además la arrogancia de ser testigo y testimonio ...?

Imaginar, anticipar, racionalizar, procesos inherentes a la lógica de la planeación, según la concebimos. Tres motivos iniciales que darían cuenta de la elección.

Nos animamos a considerar una motivación más: la opción por legitimar el tema en el marco de la formación de pedagogos. Decisión que deviene del reconocimiento de la historia de su exclusión/inclusión a lo largo de los trayectos formativos de los alumnos.

² El principal término hebreo para denominar a la imaginación es yetzer cuya raíz es la misma que la de "yetzirá", que se traduce como creación. A lo largo de la tradición hebrea el yetzer ha sido visto como una capacidad peligrosa: la creatividad humana, producto de la imaginación amenaza la relación entre Dios y el pueblo. Un mensaje insistente en los libros sagrados es que el intento de imaginar aquello "que no les es dado a los hombres conocer", es la fuente de sus dificultades.

³ Furlán, A., 1996:24

Mientras en el imaginario colectivo de profesores y estudiantes de la carrera, suele quedar confinado al lugar de tema menor -frente a otros de mayor status teórico- convertido en curriculum nulo, a la hora de las prácticas de la enseñanza, ante la urgencia, surge la demanda de respuestas específicas. Frente a la falta, suele apelarse a respuestas próximas a la idea de receta, a prácticas instituidas acerca del "buen hacer": cómo formular una planificación correctamente. Esta situación, que algunos autores reconocen como recurrente en los procesos de formación de los profesados, conduce a reafirmar la opción.⁴

Huellas de la historia personal, habitus del campo profesional, marcas del atravesamiento institucional, ¿Serán estas razones suficientes? O... tal vez... está presente la pretensión de romper con ciertos mitos del campo pedagógico y optar por hablar de eso que no se habla, incursionar en lo normativo, una mirada que aunque necesaria se teme, ante el riesgo de reducir el ámbito de la Didáctica. O tal vez... el deseo y la convicción de que es posible, siguiendo con la metáfora, componer otras melodías, pensar desde otras racionalidades.

Primeros Acordes

A partir del rastreo bibliográfico realizado es posible visualizar, en líneas generales, una vacancia/ausencia de desarrollos consistentes sobre la cuestión. Desde algunos abordajes queda subsumida bajo otras temáticas. En algunos casos su tratamiento se incorpora en textos o artículos cuyo eje central es el curriculum o los procesos de planeación a nivel de la macropolítica educativa; en otros, ocupa un espacio de alguna relevancia pero se opera cierto reduccionismo/simplificación en su tratamiento.

Desde un registro diferente, el de nuestras experiencias de intervención, identificamos problemáticas de diverso orden que

⁴ Pérez Gómez afirma que la planificación quedó tradicionalmente olvidada o bien constreñida a modelos reduccionistas, mecánicos y simplistas de programación por objetivos operativos de conducta.

atraviesan la tarea de la planificación.

Sostenemos que respecto de la planificación se han producido lo que caracterizamos como **desplazamientos**⁵ y que es posible reconocer la presencia de **tensiones** que la atraviesan.

Entre los primeros se destacan dos, por las consecuencias en los modos de concebir y resolver la programación:

- Hacia el **instrumentalismo**: La acción se impregna de modos de resolución técnicos; el buen hacer a partir de la idea de receta. Produce como consecuencia una **banalización** de la tarea.

- Hacia la **formalización**: Se subsume el proceso de planificación en una instancia burocrática de elaboración del documento escrito. Preeminencia de una representación que lleva a pensar en un texto para presentar a otros, idea que se asocia al control, la supervisión. Produce como consecuencia **pérdida de sentido** de la tarea.

Para entender estos desplazamientos es preciso aludir a los presupuestos de la racionalidad tecnocrática, que ingresan al campo de la enseñanza de la mano de la corriente conocida como "tecnología de la educación".⁶ Si bien sus postulados han sido ampliamente discutidos, y en muchos sentidos teóricamente superados, la ausencia de respuestas de orden propositivo potenció la impronta de los mismos no sólo en la concepción y modos concretos de implementar la tarea de planificar sino en las prácticas docentes en su conjunto.

La impronta en las ciencias sociales de las ideas "cientificistas" de los '50 y el prestigio que van adquiriendo, produce —siguiendo a Imbernón— el desplazamiento hacia otra manera de entender la programación y:

[...] con ello el campo educativo entra en una nueva época

⁵ El concepto es usado por Claret para hacer referencia a ciertos "desplazamientos necesarios" que él considera debiera hacer un investigador para contrarrestar las tendencias asimilacionistas y reduccionistas. Una mirada pluridisciplinaria, a diferencia de las posibilidades que tiene un investigador aislado, lo permitiría. El autor le otorga a dichos desplazamientos un carácter "simbólico". Claret, C., 1993: 58.

⁶ Angulo Rasco, F, 1994 : 79

que marca la actual. La práctica es encorsetada y explicable, sometida a la descontextualización y por tanto fácil de ejecutar mecánicamente, ya que todo es cuestión de dominar ciertas técnicas para conseguir determinados fines.⁷

Desde esta visión, una programación es considerada científica sólo cuando cada paso que se prevé dar está fundamentado en una razón científicamente válida. En consecuencia, formular “elementos” y “variables” del “sistema” va a posibilitar “determinar racionalmente una secuencia y su aplicación estricta”.

Imbernón⁸ afirma que el profesorado tradicionalmente programaba su trabajo desde estrategias intuitivas, mediante “notas” en las cuales hacía constar contenidos y actividades y que sólo posteriormente aprende a hacerlo de “determinada manera”, esto es a partir de la incorporación de las taxonomías y los objetivos específicos y de la preocupación por la relación coste/eficacia cuya finalidad es comprobar el resultado de los cambios conductuales de los alumnos y encontrar las formas apropiadas para medirlos. Todo ello impregnó la tarea de un cariz tecnológico. En consonancia con este reconocimiento, Díaz Barriga⁹ señala que el pensamiento tecnocrático-normativo, que se opuso a las concepciones habituales de los docentes, produjo un “efecto de shock” en sus prácticas.

Siguiendo con este análisis, es posible reconocer cierto entusiasmo inicial frente al pasaje de la intuición y la imitación a la sistematización y el orden. En efecto *el carácter técnico proporciona un sentimiento de control sobre el proceso y genera el autoconcepto de profesor eficaz.*

Con el transcurrir del tiempo, la instrumentalidad de la planificación se convierte en una falacia. Opera como obstáculo y se genera escepticismo respecto de su utilidad; no da respuestas a las demandas de “hacer la tarea eficiente”. En consecuencia comienza a ser ignorada. En muchos casos para orientar la acción

⁷ Imbernón, F., 1995: 8

⁸ Imbernón F., 1995

⁹ Díaz Barriga, A. 1995

cotidiana los docentes recurren a los libros de texto y las secuencias de contenidos y actividades que los mismos incluyen. En otros, "lo previsto" tiene carácter ficcional, *salvar la apariencia* y cumplir con un *requisito*. Ante las urgencias del día a día, maestros y profesores resuelven desde otras lógicas, más pragmáticas, intuitivas, que remiten a lo artesanal, al oficio. Las prácticas discurren por otros caminos y se produce una escisión entre lo previsto y lo actuado. Ello estaría mostrando la dificultad para pensar en direccionalizar las prácticas docentes de modo tal que se orienten a los objetivos planteados, dado el carácter de imprevisibilidad que les es inherente.

El proceso de tecnificación tiene otras repercusiones. Se hace notar en la fragmentación de la acción, en los criterios instrumentales de valoración, en la asociación a la idea de control y por extensión en el modo en que se concibe la educación, el curriculum y la planificación.

Reconocer que la racionalidad tecnocrática subyace como marca de origen de los desplazamientos hacia el instrumentalismo y el formalismo, podría hacer suponer que, en sentido estricto, dichos desplazamientos no son tales - que no hay "algo que pasa de un lugar a otro, de una posición a otra"- y que sostener el término es una decisión estratégica, en tanto modo de reafirmar una perspectiva de análisis. Perspectiva desde la cual se considera que es posible recuperar para la planificación ciertos sentidos genuinos, que se estarían tergiversando, desplazando.

Respecto de las tensiones, -no entendidas éstas como posiciones dicotómicas- interesa abordar el tratamiento de dos por su impronta en las representaciones de los docentes y consecuentemente en las prácticas cotidianas: la relación teoría- práctica, y la que se establece entre plan y acción, en términos de la teoría curricular, entre diseño y desarrollo.

Desde las voces de los docentes es posible reconocer la idea (en general de difícil desarraigo) que desde el campo de la producción teórica se construyen proposiciones de un alto nivel de

abstracción que, en consecuencia, no aportan elementos útiles para resolver sus problemas y que, por su complejidad, resultan difíciles de aprehender.

La mayor parte de los autores consultados señalan que uno de los problemas más sustantivos de la enseñanza radica en cómo plantear puentes entre la teoría y la práctica, es decir entre modelos de realización de la acción y su desarrollo práctico en situaciones particulares. Las particularidades que asumen las prácticas educativas complejizan aun más estas relaciones dado que en ellas:

[...] se ponen en juego discursos que provienen de diversos espacios: de las teorías psicológicas y educativas; de la ética y de la economía; de la medicina y de lo jurídico; de la religión y de la tradición histórico-cultural; de las prescripciones de la política oficial; de la experiencia de los sujetos¹⁰.

Al tiempo que estos discursos se articulan simultáneamente con:

[...] mecanismos normativos, que se despliegan en reglas técnicas, éticas, institucionales. Normativas que se expresan a su vez en discursos que legitiman y en elementos extradiscursivos no explicitados, pero de real eficacia en su aplicación¹¹.

La ausencia/vacancia de marcos teóricos consistentes que permitan comprender procesos como los implicados en la programación, unida al lugar (que desde ciertas perspectivas se les asigna a los docentes) de meros ejecutores de técnicas elaboradas por otros llevó a otorgar a la teoría carácter aplicacionista ignorando que *el saber y el hacer son irreductibles... que existe algo del pasaje al acto y que no puede ser previsto*.¹²

¿Cómo romper con una cultura profesional fuertemente anclada? Invitar a los docentes a asumir la necesidad de lidiar con la contradicción entre "la lógica de la teoría y la lógica de la práctica", a tratar la teoría, como una *herramienta pensante, un mo-*

¹⁰ Guyot, V y otros, 1992: 18

¹¹ Guyot, V y otros, op. cit: 18

¹² Beillerot, J., 1996: 59.

*modus operandi que guía y estructura prácticamente las prácticas cotidianas*¹³ y a concebir la planificación como *una evidencia escrita de una teoría, un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula*¹⁴, constituyen pistas para iniciar un camino en el sentido planteado por la pregunta.

La producción de teorías que repercutan sobre las prácticas evitando *simplificar, idealizar o tergiversar* los procesos que en ellas se desarrollan, se constituye en desafío para quienes estamos preocupados por la mejora en la calidad de las mismas.

Interesa en este punto respecto de esta primera tensión, formular los siguientes interrogantes: ¿Es posible plantearse acerca de la planificación la pregunta en torno a su lógica? ¿Es posible hablar de “la lógica de la planificación”? En todo caso, ¿Cómo enunciar la pregunta sin que vuelva a asociarse a la racionalidad tecnocrática? ¿Qué connotaciones tecnocráticas se filtran al intentar preocuparse por reconocer cierta lógica? ¿Qué significaría intentar reconocer una lógica a esta tarea? ¿Se asemeja a la lógica de la teoría o más bien a la lógica de la práctica? O tal vez ... ¿Parte de las dificultades se presentan dado que demanda de cierta articulación con ambas? ¿No requiere acaso de cierta precisión, no implica racionalización? Pero al mismo tiempo, ¿No debiera evitarse su asociación a la idea de axioma, de determinismo? ¿No sería deseable contemplar la factibilidad de acercarse en cierto modo, a la posibilidad de incorporar el sentido práctico, sentido que da lugar a la variación, a la consideración de situaciones singulares?

Respecto de la segunda tensión, se presentan posiciones excluyentes: suele primar la idea de que la acción queda encorsetada a la racionalidad que propone el diseño o por el contrario que la misma se desarrolla independientemente de toda racionalidad.

¹³ Citado por Popkewitz, Th., 2000: 26

¹⁴ Dino Salinas, 1994: 155

Estas dos perspectivas o enfoques:

[...] suponen el accionar excluyente de una lógica determinada en desmedro de la otra... el problema se plantea en términos de la relación entre intención y realidad; prescripción-realización. Haciendo prevalecer unilateralmente en cada caso uno de los términos de esta relación.¹⁵

Desde la teoría curricular, autores como Furlán, Terigi y otros, señalan que diseño y desarrollo son dos dimensiones que se atraviesan mutuamente y no constituyen instancias disociadas, ni excluyentes. Ambos aspectos, interactúan de manera tal que, si bien la prescripción -lejos de estar inerte o a merced de las fuerzas operantes- tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre (entre otras razones porque contribuye en parte a configurarlo), el diseño está siempre abierto a las correcciones que deriven de su desarrollo, una de las fuentes, tal vez la principal en su proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento.

Idea clave a considerar en el marco de un texto que se propone abordar como tema la planificación, en tanto puesta en práctica del mismo, siendo los docentes quienes se constituyen en sujetos activos al recrearlo a los fines de su implementación. La tarea de re-diseño que necesariamente deben realizar los profesores en tanto mediadores, constituye *un eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción o entre el curriculum y la acción*.¹⁶

Algunas sintonías

A los fines de avanzar en la profundización del tema nos planteamos tres interrogantes a modo de hipótesis, desde los cuales se intenta recuperar los debates clásicos respecto de la planificación. Cada uno de ellos incluye en su formulación "opciones a superar" e insinúa una respuesta.

¹⁵ Edelstein, G., Salit, C., y otros. Informe académico 2002

¹⁶ Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. 1985

El primero, parafrasea el título de un texto de Salinas, la planificación de la enseñanza: ¿Sentido común, técnica, o conocimiento elaborado a partir de procesos reflexivos sobre las prácticas?

El segundo deviene tanto de la disyuntiva que históricamente se plantea acerca del lugar de los contenidos como de una mirada crítica a ciertos términos incorporados a partir de la reforma de nuestro Sistema Educativo: ¿La planificación de la enseñanza: expectativas de logro, inventario de temas a ser transmitidos u opciones vinculadas a hipótesis de aprendizaje?

El tercero se formula en relación con una de las problemáticas centrales de las prácticas ¿La planificación: respuesta a requerimientos formales o herramienta de trabajo en la práctica?

Pensar la planificación como una tarea que demanda de “procesos reflexivos múltiples”, en términos de “hipótesis acerca del aprendizaje” y en tanto “herramienta para la práctica”, se constituyen entonces, en primeras aproximaciones para su conceptualización. Definiciones que no se asumen de manera azarosa, sino que se enmarcan en un contexto de producción del conocimiento determinado y se sostienen en un conjunto de presupuestos inscriptos en ciertas tradiciones de investigación educativa y no en otras.

Concebir la enseñanza como una práctica intencional de intervención; subrayar su carácter singular y complejo a la vez; la escuela y las aulas como espacios dinámicos, contruidos a partir del intercambio entre sujetos situados en un contexto histórico social determinado; al curriculum como expresión de un proyecto político y al mismo tiempo como producto de la acción transformadora de los docentes y reconocer, como consecuencia, la necesidad de capturar *la riqueza, fluidez y complejidad de la vida en el aula en sus aspectos previstos e imprevisibles, explícitos u ocultos*,¹⁷ son, en síntesis, algunas de dichas postulaciones.

En esta perspectiva, frente a los desplazamientos opera-

¹⁷ Angulo, Rasco, F., op.cit: 202

dos a raíz de la impronta tecnicista, se proponen como aporte para el abordaje del tema algunas respuestas alternativas para la intervención, a partir de explicitar una posición respecto de las tensiones teoría/práctica - diseño/desarrollo, profundizando las relaciones inicialmente planteadas entre la planificación y los procesos ligados a la imaginación, anticipación y racionalización. Interesa delinear algunas ideas fuerza en esta dirección.

La planificación como:

- proceso de anticipación, re-presentación de la acción.

El lugar de la imaginación.

- proceso de producción de sentido. El lugar de los procesos reflexivos.

- tarea que implica la articulación/sincronización de un conjunto de alternativas posibles. La impronta de la escritura.

En tanto proceso de anticipación/representación demanda como punto de partida, de la explicitación de referentes de dos órdenes: teórico y empírico. Entenderla en tanto producción de sentidos para la práctica a partir de ellos, implica un "giro conceptual" respecto de la concepción que la asocia con un proceso de toma de decisiones.¹⁸

Desde los "modelos de planificación" más difundidos, así como la fundamentación (explicitación de puntos de partida que operen de marco conceptual), fue en general obviada, el análisis del contexto específico de intervención -referente empírico-, se convirtió o se redujo a una tarea "médica", desde el supuesto que, o bien hay algo enfermo que necesita de la cura, o tal vez cierta disfunción, unos sujetos -niños o adolescentes desadaptados- a quienes hay que incorporar a las normas y formas de funcionamiento social; socializar, adaptar, educar, se reificó así la mirada bajo el oscuro cristal del diagnóstico.

¹⁸ Díaz Barriga refiere como primer momento de la realización, la elaboración del marco referencial. Los otros dos son la elaboración del programa analítico y la interpretación metodológica como programa guía. Ideas que a su vez recupera de los tres tipos de programa que identifica Rodríguez (sintético, analítico y guía) Díaz Barriga, A. 1985

Ante la tarea de programar se actualizan una serie de dilemas, se hace necesario optar, tomar decisiones, es decir asumir posiciones valorativas, nunca neutrales, que implican compromisos éticos. En tanto proceso durante el cual se precisa qué se pretende enseñar y cómo hacerlo, demanda fundamentalmente de una reflexión sobre el propio campo de conocimiento, sobre la perspectiva epistemológica que se asumirá como opción, lo que plantea,

[...] la necesidad de actualizar en forma permanente el estado del arte y los debates actuales respecto de enfoques teóricos y metodológicos al interior del mismo; la génesis de sus principales conceptos; los contextos de descubrimiento, justificación y validación en cada caso.¹⁹

Se ponen en juego significaciones no sólo acerca de qué es la enseñanza sino definiciones de orden pedagógico, psicológico, sociológico, antropológico, que responden a lógicas diferentes y adscriben a marcos disciplinares diversos. Se trataría, al decir de Bourdieu, de aquellos *principios pedagógicos en estado práctico* internalizados por los docentes a partir de su trayectoria profesional y que en muchos casos:

[...] pone en tensión la formación de los docentes y lleva al reconocimiento, nada sencillo por cierto, de las propias debilidades respecto de la apropiación/reconstrucción de las lógicas particulares de disciplinas y/o áreas en las que desarrollan su trabajo.²⁰

Dada la especificidad de la tarea, remite a su vez, a las prácticas. Significa reconocer que ésta es fuente de referencia en un doble sentido. Por una parte, en tanto que no basta tomar decisiones sólo a partir de formulaciones teóricas sino que hay una realidad, un contexto que considerar -que en general se impone-, el

¹⁹ Edelstein, G. y Salit, C., Documento de circulación interna elaborado en el Marco de Proyecto Polos de desarrollo. Programa Nacional de Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Inédito. Noviembre 2001.

²⁰ Edelstein, G. y Salit, C., op.cit.

cual "es mirado desde cierto punto de vista". Por otra, dado que:

[...] la práctica da cuenta de las múltiples experiencias que un docente capitaliza en el pasaje del diseño al desarrollo, de aquello que fue pensado a lo vivido en los diferentes contextos de actuación.²¹

Es desde esta significación que la planificación opera como un "analizador". En tanto revela, descompone, desoculta, cataliza significaciones disimuladas, tanto de las prácticas, como de los supuestos que subyacen a las mismas.²²

Desde estudios que indagan el pensamiento del profesor se advierte que frecuentemente estos no son conscientes de los procesos cognitivos que utilizan ni de los factores internos que condicionan sus decisiones, en función de lo cual en las planificaciones suelen reproducirse formas rutinarias de proceder y se constituyen así en parte del *mundo oculto de la enseñanza*.²³

Ahora bien, más allá del grado de consciencia de los procesos en juego, el docente planifica. Los supuestos, se hagan explícitos o no, operan en las prácticas. La diferencia radica en la mayor posibilidad de construcción consciente de respuestas flexibles, adecuadas a las múltiples, muchas veces imprevistas y cambiantes situaciones cotidianas.

Todo lo cual lleva a coincidir que la planificación se constituye en actividad central para vincular pensamiento y acción. Es por ello que:

Tomar distancia de la propia práctica, poder objetivarla y provocar las necesarias rupturas con modos de hacer y pensar fuertemente internalizados desde los que se opera, a partir de mecanismos en muchas ocasiones no totalmente conscientes, constituye uno de los desafíos profesionales de mayor relevancia para un docente. En este proceso, cada sujeto tiene una historia que es importante deconstruir y analizar reflexiva y

²¹ Edelstein, G. y Salit, C., op.cit.

²² Frigerio, G. 1985

²³ Pérez Gómez, A., 1986.

críticamente. Comienza con los propios contactos con el objeto desde el lugar de alumno, continúa luego con la formación docente inicial y en las múltiples experiencias de su trayectoria profesional. Todo ello imprime una marca, deja una huella que luego de algún modo se expresa en las resoluciones cotidianas.²⁴

Significamos especialmente el lugar que la imaginación juega en este proceso ya que en tanto *acto intencional* implica disponibilidad para concebir cómo podrían ser las cosas y una capacidad que enriquece al pensamiento racional, *es fuente de la invención, la novedad y la generatividad*. Flexibilidad, variabilidad, novedad en el pensamiento son cuestiones que comprende la condición imaginativa. Asimismo:

[...] en tanto forma de evocar imágenes, aunque tratemos con ideas abstractas, suscita emociones, tiene un componente afectivo, ya que lo que nos orienta en la concepción acerca de cómo pueden ser ciertas cuestiones se liga a nuestras intenciones, nuestros temores, nuestros deseos.[...] ²⁵

Respecto de los modos concretos de realizar un plan, se procuró, desde perspectivas predominantemente prescriptivas, generar un modelo único de diseño. La pretensión de que los docentes aplicaran mecánicamente una fórmula o esquema preespecificado, contribuyó a instalar la sensación de inutilidad frente a esta tarea.

La problematicidad deviene del hecho que los procesos de construcción implicados en la elaboración de propuestas para la enseñanza, poseen una dinámica que difícilmente pueda ser regulada de manera estricta: discurren por caminos muchas veces inesperados. Particularmente cuando se trata de construir casuísticamente, pensar lo elaborado en términos de hipótesis y generar simultáneamente más de una alternativa posible para ser implementada.

²⁴ Edelstein, G. y Salit, C. op.cit.

²⁵ Egan, K., 1999 : 215

En este sentido coincidimos con la concepción de la planificación como una sucesión de borradores, diseños reestructurados y reorganizados, lo que posibilita la constante consideración de la realidad compleja e imprevisible.

¿Cómo recuperar el lugar de la escritura, sorteando el efecto de formalización con la cual se asocia? La lengua escrita, siguiendo ideas de la autora, en tanto actúa a modo de memoria del pensamiento, facilita su organización de modo coherente y consistente, permite la confrontación y contrastación con diversas producciones personales y a la vez con la de otros, al tiempo que [...] poner en texto, traducir, lo que se inicia como una construcción para sí en una construcción para otros, al ingresar como referencia simultánea el tiempo de la enseñanza y los tiempos del aprender.²⁶

Texto, en el cual se deberán sincronizar aquellos componentes -constantes- que conforman una programación, cuyas relaciones no son secuenciales ni lineales. Ardua tarea de articulación compleja y particular de objetivos, contenidos, actividades, formas metódicas y de evaluación. La opción por un eje teórico-metodológico, en torno al cual gire la selección y organización de los distintos componentes, resulta una idea potente en dirección a delinear alternativas para la construcción de una propuesta de intervención para las prácticas. Alternativas que entendemos debieran sostenerse en la idea de reinstaurar el *sentido académico* de los procesos de anticipación de la enseñanza.

Anticipar la enseñanza plantea un desafío mayor: el de quebrar con la impronta de una mirada que se reduce a aquellas dimensiones de análisis que E. Litwin incluye en lo que denomina "agenda clásica de la Didáctica" y que son precisamente coincidentes con los elementos a los que se limitó la planificación. ¿Por qué no atreverse a incorporar, a la hora de imaginar alternativas para la enseñanza y el aprendizaje, otras categorías que ayuden a delinear propuestas que, al decir de Dino Salinas, *valgan la*

²⁶ Edelstein, G. y Salit, C. op.cit

pena? Interrogarse, por ejemplo, acerca de cómo provocar una comprensión genuina, cómo generar plataformas de entendimiento mutuo, qué posibles agrupamientos, qué procesos de negociación de significados, cuál es la impronta de la palabra del maestro, qué lugar para la pregunta del alumno, para la interacción entre pares, para los vínculos, para actualizar el deseo de aprender y la pasión por enseñar. En definitiva, recomponer los sentidos más genuinos y creativos del ser docente.

Colofón

Hasta aquí ciertas asociaciones: planificar y anticipar, imaginar, racionalizar...¿Cuál es el nexos con aquello que realmente interesa: la clase, el acontecer cotidiano? ¿Hasta dónde pensar la planificación como un dispositivo orientador cuyo nivel de prescripción no encorsete el hacer? ¿Hasta dónde esta pre-construcción, que por cierto debiera posibilitarle al docente asumir la posición (parafraseando a Remedi) de “sujeto-actor” no podría ubicarlo en el lugar de “sujeto sujetado” a su propio diseño? Diseño que en tanto responde a la lógica teórica reúne ciertas condiciones de orden, coherencia, o al menos así es visualizado. ¿Hasta dónde contar con un plan de intervención impulsa a aferrarse a él? ¿O no es un sentimiento expresado a viva voz por los docentes, el deseo, en algunos casos francamente obsesivo, de “cumplir con lo planificado”? Deseo presente aun en sujetos que desde lo explícito reconocen la provisionalidad, la condición de flexible, el carácter -en cierto sentido- imprevisible de las prácticas? ¿Esta suerte de temor a la distancia entre lo previsto y lo actuado no estará atravesado por lo evaluativo? ¿No subyace el supuesto de que algo anduvo mal si no se fue lo más fiel posible a lo previsto, si no se desarrollaron todos los contenidos, se realizaron todas las actividades, se cumplieron los plazos esperados...? En tal caso, ¿no se estaría desvirtuando el sentido mismo de la planificación, en tanto se rigidiza?

¿O será tal vez, que contar con “el plan” proporciona, en especial en aquellos que se inician en la docencia, cierta sensación de seguridad, de contención? ¿Cómo evitar el riesgo de que el docente, al quedar aferrado a su propia construcción, pierda la posibilidad de reconstruir, de recrear, de atender a las múltiples, novedosas situaciones que en general le plantea la inmediatez del aula?

Encontrar algunas respuestas a estos interrogantes, junto a las ideas desarrolladas -que plantean ciertos giros en el modo de concebir la planificación- son algunas de las notas que consideramos forman parte de una nueva composición para el tema. Nos enfrenta, asimismo, al desafío de generar experiencias de formación docente de modo tal que el discurso produzca efectos sobre las prácticas, lo cual se vislumbra como una tarea que nos involucra y compromete en tanto formadores de formadores.

Bibliografía

- Beillerot, J. (1996): *La formación de formadores* Novedades Educativas Bs.As
- Clanet, C. (1993): “Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad”. En: Ducoing, P. y Landesman, M. (comp.) *Las nuevas formas de Investigación en Educación*. UAH, México.
- Díaz Barriga, A. (1995): *Docente y programa*. Aique, Bs. As.
- Dino Salinas, F. (1994): “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”. En: Angulo Rasco, J. F. y Blanco N.: *Teoría y desarrollo del Currículum*. Aljibe, Málaga.
- Egan, K. (1999): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrotu. Bs.As.
- Furlan, A. (1996): *Currículum e Instituciones*, Morelia, México.
- Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (comp.) (1985): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Guyot, V. y otros (1992): *Poder saber la educación*. Lugar editorial, Bs.As.
- Harf R. (1997): *La planificación una duda constante*. En: Revista Novedades Educativas Año 9 N° 73. Novedades Educativas. Bs.As.
- Imberón, F. (1995): *La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible*. Magisterio del Río de la Plata, Bs.As.
- Pérez Gómez, A. (1986): *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. En Revista de Educación N° 282. Madrid.

