

# La planificación ■

## LA PLANIFICACIÓN DESDE UN CURRÍCULUM PRESCRIPTIVO



DESTINADO A INSPECTORES, EQUIPOS DE CONDUCCIÓN Y  
DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL  
SISTEMA EDUCATIVO



**Edición y diseño**  
Dirección de Producción de Contenidos

Edición: Ricardo González  
Diseño y armado: María Correa  
Coordinación: DCV Bibiana Maresca

© 2009, Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

[dir\\_contenidos@ed.gba.gov.ar](mailto:dir_contenidos@ed.gba.gov.ar)

---

# La planificación ■

## LA PLANIFICACIÓN DESDE UN CURRÍCULUM PRESCRIPTIVO



DESTINADO A INSPECTORES, EQUIPOS DE CONDUCCIÓN Y  
DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL  
SISTEMA EDUCATIVO

Subsecretaría de Educación  
Dirección Provincial de Planeamiento

## ■ Equipo Técnico

Dirección Provincial de Planeamiento

**Directora:** Graciela De Vita

**Asesores:**

Andrea Iotti

Laura Man

Fernando Martínez Waltos

Daniel Scarfó

**Coordinación del proyecto:**

Fernando Martínez Waltos

**Trabajo de campo:**

Andrea Napolitano

Karin Wiedemer

Gabriel Szklar

---

# SUMARIO

■ Prólogo .....	7
■ Introducción.....	9
■ La planificación institucional .....	11
El sentido del planeamiento en la agenda educativa .....	11
El estado de la planificación institucional: diversidad de enfoques, discursos y prácticas.....	11
¿De qué hablamos cuando hablamos de un proyecto institucional?.....	12
Los problemas institucionales y la planificación.....	14
El sentido didáctico de toda planificación (incluso la institucional). El sentido institucional de toda planificación (incluso la didáctica) .....	15
La planificación institucional y didáctica desde la perspectiva de las trayectorias educativas de los alumnos.....	16
■ La planificación didáctica.....	17
El estado de la planificación didáctica: diversidad de sentidos y prácticas.....	17
Planificación didáctica: algunas consideraciones.....	18
Fundamentos para la planificación didáctica .....	18
Planificación y enseñanza .....	19
La planificación didáctica como tarea compartida.....	20
La planificación como derecho y como deber .....	20
Planificación y contexto.....	20
Planificación mental y escrita.....	21
Para quién se planifica y quiénes planifican .....	21
Un marco de referencia para la planificación didáctica .....	21
■ De la planificación didáctica al proyecto institucional .....	23
Proyecto institucional: haciendo escuela .....	24
■ Bibliografía.....	25



# PRÓLOGO

¿Por qué volver a pensar en las tareas de planificación en la escuela? ¿Acaso no está perimido el sentido normativo y burocrático de los formatos impuestos del PEI y la carpeta didáctica? ¿Vale la pena volver a insistir en la necesidad de planificar cuando los nuevos diseños curriculares ya prescriben todo lo que debe realizarse en el aula (intencionalidades, contenidos y propuestas de enseñanza)?

Creemos que las respuestas a estas preguntas están en los nuevos sentidos que se le ha ido otorgando a la planificación en la práctica de muchos directivos y docentes que lograron superar las deformaciones de los modelos eficientistas, ya sea los conductistas, que predeterminaban resultados en la formulación de objetivos, o los neoliberales, que fragmentaron la concreción curricular en propuestas institucionales ajustadas a una lectura limitada y limitante de las posibilidades de sus estudiantes según su contexto familiar, cultural y social. Por eso, este documento no se elaboró desde un escritorio. La metodología propuesta para esta construcción partió de un trabajo de exploración en el campo concreto de la práctica de inspectores, directivos y docentes de los distintos niveles de la educación obligatoria.

A partir de esta indagación afirmamos dos principios para la planificación didáctica: es necesario acordar la enseñanza colectivamente en el marco de cada institución educativa y, además, es indispensable hacerlo con perspectiva histórica.

Porque toda enseñanza debe encararse como proyecto compartido en un marco institucional consideramos que toda planificación institucional es didáctica y que toda planificación de aula requiere de acuerdos institucionales. Al ser producciones colectivas implican necesariamente un soporte escrito –sea cual sea su formato– exteriorizable, discutible, que permita a la vez documentar la historia pedagógica de la institución y los aprendizajes, su memoria y su identidad. Documentos que sostengan la continuidad en las acciones abriendo posibilidades para revisar, reiterar o rectificar el cauce de la enseñanza y que respalden las decisiones concretas y particulares que toma cada profesional docente en aparente soledad.

Planificar en perspectiva histórica supone considerar el tiempo de los sujetos que están aprendiendo en términos amplios de prospectiva personal y colectiva y a la vez, en términos prácticos, de disponibilidad acotada de meses, días u horas de cada año con sus educadores. Es en ambos sentidos que los docentes han de regular su enseñanza –antes, durante y después de la interacción con sus alumnos– para favorecer procesos educativos situados en su contexto y transformadores de los sujetos y la cultura, tanto en su presente, como en prospectiva.

Encarar colectivamente los problemas de la realidad educativa concreta y hacerlo con un sentido de política pública comprometida con los sujetos pedagógicos –alumnos y docentes en relación– nos impone a los equipos técnicos de la DGCyE, como los que elaboraron este documento en la Dirección Provincial de Planeamiento, una enorme responsabilidad: extremar las oportunidades de diálogo con los actores institucionales y trabajar propuestas que vuelvan a ellos facilitando condiciones de trabajo apropiadas al logro de los objetivos democratizadores de la Ley de Educación Provincial.

Graciela De Vita

Directora Provincial de Planeamiento

Diciembre de 2009





# INTRODUCCIÓN

En el año 2007 la DGCyE publicó el *Marco General de Política Curricular* para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en el que se presentan las perspectivas conceptuales, filosófico epistemológicas, ideológicas y ético políticas que le dan sustento a los documentos curriculares de la Provincia. Allí se los caracteriza como:

- **Prescriptivos**, porque pautan la enseñanza, establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia;
- **Comunes**, porque incorporan los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad.

La consideración del currículum desde esta perspectiva marca una diferencia con el discurso de la autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990 y que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esa autonomía se tradujo en una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, "reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales" (DGCyE; 2007:18).

El carácter común y prescriptivo como garantía de la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación es uno de los pilares de la política curricular de la jurisdicción. Esta nueva conceptualización del currículum da lugar a un cambio en el modo de abordaje que se espera que las instituciones realicen en el momento de la planificación institucional y didáctica.

En este marco, la Dirección Provincial de Planeamiento inicia en el año 2009 un proyecto destinado a relevar y analizar experiencias de planificación institucional y didáctica en establecimientos de diferentes niveles del sistema educativo, promoviendo su problematización con distintos actores institucionales en territorio y recuperando experiencias de intervención valiosas para su socialización.

El trabajo de indagación acerca de las prácticas de planificación institucional y didáctica se realizó en 6 distritos pertenecientes a 6 regiones educativas entre los meses de abril y julio de 2009. Se realizaron 90 entrevistas semi-estructuradas a inspectores de área, equipos directivos, profesores, maestros de grado y de materias especiales pertenecientes a los niveles Inicial, Primario y Secundario. Se organizaron grupos de discusión con las direcciones provinciales de cada uno de los niveles obligatorios y la Dirección de Capacitación Educativa. Los inspectores jefes de los distritos involucrados participaron en reuniones de trabajo. Los inspectores y directores entrevistados participaron en una jornada de trabajo donde se presentó el informe de la labor de campo realizada y se discutieron avances de este documento.

Desde este encuadre pretendemos construir orientaciones para las prácticas de planificación institucional y didáctica partiendo de prácticas reales y actuales de planificación. En este sentido, focalizamos nuestra tarea en la revisión del modo de planificar que se instaló en las escuelas a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI) promovido por la Ley Provincial de Educación N° 11.612 que suscribía a la Ley Federal de Educación. Si bien esta herramienta procuró, y en muchos casos generó, procesos de gestión democráticos y participativos, en otras oportunidades se burocratizó, convirtiéndose exclusivamente en una instancia formal a cumplir. De esta manera, se desdibujó como estrategia de construcción colectiva de la comunidad docente.

A su vez, la formulación del PEI contemplaba una dimensión pedagógico didáctica representada en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el cual suponía que cada establecimiento debía seleccionar expectativas de logro, proponer secuencias verticales y horizontales de contenidos dentro de ejes organizadores, entre otras tareas definidas como de "concreción curricular". Por otra parte, ante la gran crisis social de ese período, la escuela debió enfrentar problemáticas que la convirtieron en la única institución pública capaz de contener a los niños y jóvenes y –en muchos casos– también a sus familias. Así, el trabajo de los docentes debió asumir el tratamiento de problemáticas asistenciales y la enseñanza dejó de ocupar un lugar central. Estas cuestiones dieron lugar a procesos de diferenciación curricular que, desde la mirada de la totalidad del sistema, se consolidaron en muchos casos en propuestas fragmentadas que se alejaban del horizonte de lo común transformándose en desigualdades educativas.

Desde estas consideraciones se presenta este documento que apunta a revisar el lugar que hoy ocupa la planificación en la agenda educativa. Reconocemos que el debate sobre el sentido y las formas de planificación no es nuevo, sino que viene dándose desde hace tiempo y desde diversas posturas. Es un debate que involucra fuertemente cuestiones políticas, valorativas y técnicas. Pretendemos contribuir al logro de una coherencia entre los distintos actores del sistema educativo tanto en las intenciones como en las intervenciones, es decir, tanto en el discurso como en la práctica.

# LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

## EL SENTIDO DEL PLANEAMIENTO EN LA AGENDA EDUCATIVA

Toda concepción del planeamiento se corresponde con determinados discursos y prácticas. Es que, como plantea Zoppi (2008: 55) "el planeamiento condiciona e instala, desde su propio ámbito de producción, concepciones, situaciones y prácticas socio-educativas que, en sí mismas, generan en todos sus participantes particulares aprendizajes". Prescripciones, capacitaciones, prácticas, normativas y propuestas fueron marcando en distintos momentos históricos la construcción de diversidad de sentidos que, aunque en algunos casos resultan contradictorios, conviven en la cotidianidad de las instituciones. Si bien este trabajo no pretende realizar un recorrido exhaustivo por las perspectivas que asumió el planeamiento educativo, consideramos que resulta fundamental destacar, desde el comienzo de este trabajo, algunas cuestiones centrales.

En primer lugar, resaltamos el cuestionamiento a la acción de planeamiento como una tarea exclusivamente técnica. Cuando aparece en primer lugar la pregunta acerca de cómo se planifica *ahora* o cuál es el formato, antes de por qué y para qué planificar, esto parecería dar cuenta de un lugar preponderante que siguen ocupando las cuestiones técnico-instrumentales. Recordemos que especialmente en los '90 los conocimientos expertos y/o técnicos sobre el tema sostenían una pseudoneutralidad que ocultaba opciones teóricas, éticas y políticas. Consideramos que necesitamos recuperar la actividad del planeamiento desde una concepción del hecho educativo fundamentalmente ética y política. El planeamiento educativo en todas sus dimensiones como actividad de reflexión de los sujetos docentes desde distintos roles y funciones no puede reducirse a una actividad de análisis técnico, sino que involucra un compromiso ético y social en tanto se orienta al logro de prácticas educativas más justas y democráticas (García; 1995). Al *proyectar* no se elige la realidad en que nos toca actuar pero sí se elige la posición que se decide tomar frente a ella, imaginando que otras cosas, de otro orden, puedan suceder: "la posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla" (Birgin y Duschatzky; 2001: 147).

En nuestro trabajo de campo encontramos que en muchos casos la planificación es significada básicamente como instrumento de control: se habla de *pedir, firmar, corregir, entregar, visar* planificaciones. Para oponerse a esto, encontramos algunos testimonios que sostienen que solicitar o exigir una planificación podría llegar a ser interpretado como una acción que coarta la creatividad y libertad del docente. Parecería que el fuerte énfasis puesto en algunos de estos sentidos oculta otros o incluso llega a perder el fundamento del planeamiento. Desde este análisis sostenemos que en muchos casos la actividad de planificar no logra desprenderse de significados heredados y fuertemente instalados en otros contextos socio-históricos para quedar atrapada en ellos. Así, cuando se pierde de vista su sentido y potencial, la actividad de planeamiento se reduce a la producción de un documento realizado para un cumplimiento formal y no como una herramienta propia y necesaria para la gestión curricular e institucional.

Reinstalar el sentido del planeamiento en la agenda educativa es volver a tener la convicción de que "otro mundo puede advenir, y no por inspiración divina sino por decisión de los hombres. Por decisión y acción de los hombres afirmamos que puede haber otro modo, un modo nuevo y distinto de trabajar, más allá, más acá de lo inexorable" (Frigerio; 2004: 25). De este modo reafirmamos que el planeamiento, además de un sentido ético, tiene un sentido político.

## EL ESTADO DE LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL: DIVERSIDAD DE ENFOQUES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Decíamos que el concepto Proyecto Educativo Institucional se introdujo con fuerza en la década de los '90 a través de importantes y variados dispositivos de capacitación, de apoyo documental y bibliográfico, de establecimiento de normativas y de mecanismos de control en las distintas instancias del sistema educativo. Sin embargo, si bien la utilización recurrente en el lenguaje cotidiano de la sigla PEI puede dar cuenta de esto, las prácticas vinculadas al mismo son diversas.

En muchos casos las exigencias para la formulación de un proyecto institucional "colocaron a los docentes y a las escuelas en situaciones de buscar de manera acrítica y dependiente cualquier tipo de ayuda que los alivie del peso de elaborar, según un conjunto de pautas establecidas externamente, el PEI y el PCI o a retraerse en conductas que denotan un cumplimiento formal, una exigencia burocrática. Todo lo que se pretendiera conseguir requería la previa elaboración, presentación y aprobación de un proyecto que, por cierto, los docentes, con su tradicional formación pedagógica, no habían aprendido y no sabían hacer" (Zoppi; 2008). Los nuevos paradigmas de gestión resaltaban el proceso de construcción escolar, significando a la escuela como una "procesadora de proyectos" (Tiramonti; 2000). En otros casos la elaboración de los PEI remite a buenas experiencias que permitieron la apertura de espacios de debate y reflexión sobre el quehacer profesional, el establecimiento de acuerdos que favorecieron la coherencia de la tarea docente y la reflexión en torno a la identidad institucional.

Las explicitaciones en torno a la construcción del Proyecto Institucional que se mencionan en la Ley Nacional y en la Ley Provincial de Educación y en el Marco General de Política Curricular han conducido a reinstalarlo en la agenda educativa. El énfasis en el carácter prescriptivo<sup>1</sup> en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación "no implica una concepción de los/as docentes como ejecutores que *aplican* las prescripciones sin mediación alguna. Los diseños y propuestas curriculares –en tanto establecen intenciones, marcan una dirección– limitan; pero al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones habilitan y establecen un nuevo lugar para la profesionalidad del docente" (DGCyE; 2007: 33). En cada toma de decisiones institucionales se definen sentidos específicos en el marco de un contexto institucional y comunitario y con determinados grupos de alumnos. Los equipos docentes se constituyen en autores creativos de alternativas de enseñanza y gestión. Interpretar la prescripción como modelo único e invariante a aplicar cierra la posibilidad de cualquier oportunidad de proyectar.

Desde estos sentidos consideramos que es importante revisar los discursos y las prácticas que se han instalado en referencia a las prácticas de planificación institucional.

## ¿De qué hablamos cuando hablamos de un proyecto institucional?

A partir de la diversidad de prácticas y discursos encontrados en nuestro trabajo exploratorio surgieron nuevas preguntas en torno a ese interrogante: Hablamos de...

- ¿un cumplimiento formal?;
- ¿un encuadre de trabajo?;
- ¿un proyecto que involucre a más de un aula/maestro/profesor?;
- ¿una temática que atraviesa la propuesta institucional? (por ejemplo: educación vial, ecología, etc.);
- ¿una escala del Proyecto Distrital?;
- ¿un requisito para la escuela por pertenecer a un plan/programa?;
- ¿una *moneda de cambio* para formar parte de un concurso/convocatoria?;
- ¿una respuesta institucional a un problema?

Si bien cada una de estas preguntas da cuenta de las diversas interpretaciones del planeamiento institucional, estas visiones no coincidentes pueden convertirse en uno de los obstáculos que aparecen en la elaboración del proyecto institucional. Se hace necesario volver a acordar algunos criterios comunes que nos permitan *reconocer* en las distintas pertenencias que portamos como docentes de instituciones educativas de distintos niveles y modalidades del sistema educativo bonaerense. Desde esta perspectiva, es importante destacar tres cuestiones que consideramos fundamentales:

- si bien existen distintas maneras de planificar, ninguna forma es neutra. Dan cuenta y se sostienen en determinadas concepciones y posicionamientos. No hay una sola manera o modelo de planificación, sin embargo, no podemos pensar que cualquier forma *da lo mismo*;
- completando lo anterior, decimos que la formulación de un proyecto no puede reducirse a una cuestión técnica o de formatos (Frigerio y Poggi; 1996). Consideramos que no hay una versión *genérica* del proyecto educativo;

<sup>1</sup> Reconocemos, tal como se expresa en el Marco General, que todos los diseños curriculares tienen un carácter prescriptivo, aunque el alcance de esa prescripción es mayor en los actuales, en tanto registran un nivel de detalle que incluye componentes curriculares que en anteriores diseños no eran explícitos.

- el carácter *educativo* del proyecto debe estar presente en todos los momentos de su formulación: en la forma en que es construido, en su implementación y en su monitoreo y evaluación.

En un intento de sistematizar las prácticas de planificación institucional relevadas podemos agrupar las mismas en torno de las siguientes categorías:

Proyecto institucional:

- a) como encuadre de trabajo;
- b) como respuesta a un problema;
- c) como respuesta a una propuesta externa.

a) En esta categoría ubicamos prácticas de planificación institucional tendientes a reconstruir la historia de la institución, presentar una forma de organización de la misma (distribución de actividades, roles y funciones, organigrama, etc.) y una caracterización de la propuesta y oferta educativa de la institución. Responden a preguntas claves como quiénes somos, cómo nos organizamos y qué nos proponemos. Si bien las respuestas a estas preguntas pueden variar en el tiempo y tener modificaciones, en general presentan un núcleo *duro* que tiene mayor permanencia y estabilidad. La formulación de un proyecto institucional de estas características representa un encuadre del trabajo de todos los actores que forman parte de la institución ya sea en el presente como en futuras incorporaciones.<sup>2</sup>

b) Desde otra perspectiva, encontramos prácticas que se focalizan en problemas entendidos como institucionales y en las estrategias posibles para darles respuesta. Las mismas apuntan a la construcción de un saber institucional que permita definir esos problemas, jerarquizarlos, seleccionarlos y proponer una estrategia de mejora. Para lograr un conocimiento institucional que permita entender "lo que nos pasa" se hace indispensable la construcción intersubjetiva de los distintos actores en torno al problema.<sup>3</sup> En este sentido, la propia institución se vuelve objeto de conocimiento y el trabajo focalizado en un problema permite aumentar el conocimiento de la institución. La formulación, implementación y evaluación del proyecto es una estrategia que apunta al mejoramiento del quehacer institucional.

c) Los sujetos viven experiencias significativas en el sistema escolar y en el campo educativo en general. La escuela, mediante estrategias diversas, articula acciones con otras escuelas e instancias del sistema y participa en propuestas de distintos orígenes que impactan positivamente en los logros institucionales. Nos referimos, por ejemplo, a la inclusión en programas nacionales y provinciales, iniciativas externas, concursos o proyectos especiales, proyectos regionales y/o distritales, entre otras posibilidades. Estas acciones no se realizan de manera acrítica y genérica, sino que son resignificadas en cada institución. La formulación de un proyecto institucional desde esta perspectiva supone la participación de los equipos docentes en el análisis y contextualización de esas propuestas.

Estas categorías no son excluyentes. En muchos casos encontramos en una misma institución iniciativas con distintos grados de desarrollo que responden en parte o totalmente a más de una de las categorías que proponemos. Entonces, ¿cuál es la *correcta*? Formulamos esta pregunta porque da cuenta de un interrogante que apareció con regularidad en el trabajo de campo realizado. Optar por una definición validará una posibilidad mientras anula o restringe las otras. Pero, ¿es posible afirmar que alguna de ellas no puede ser considerada como una alternativa de planeamiento institucional? Cada una de estas categorías considera aspectos ineludibles del trabajo institucional: la construcción de un encuadre de trabajo, la organización de la propuesta institucional, el análisis y mejoramiento de las prácticas educativas, la contextualización de propuestas en las que participa la institución. Entonces decimos que las categorías resultan complementarias entre sí.

<sup>2</sup> En las instituciones educativas de gestión privada, los proyectos que responden a esta categoría establecen explicitaciones del *ideario institucional*. En muchos casos la historia y propuesta de los fundadores resultan un marco valorativo propio que impregna la vida institucional y se complementa con lo expresado en los lineamientos válidos para todas las escuelas públicas.

<sup>3</sup> Hablamos de construcción intersubjetiva para referirnos a la necesidad de incorporar las distintas voces y miradas en torno al problema que permiten a la institución construir un saber propio y situado y que, paradójicamente, se torna más *objetivo* al incorporar mayor *subjetividad*. De esta manera la definición de un problema no puede ni debe realizarse desde la mirada parcial y particular de algunos sujetos.

Desde esta perspectiva, el planeamiento institucional puede encontrarse en cada escuela en distintas situaciones:

- Habrá escuelas que tienen explicitado su encuadre de trabajo y que necesitarán avanzar en instancias de reflexión colectiva para revisar las prácticas pedagógicas y de gestión, identificar problemas y construir propuestas de mejora. Por otra parte, el surgimiento de nuevas necesidades e ideas despliega otros proyectos que se integran al proyecto institucional.
- Otras escuelas pueden haber formulado su proyecto en función de la integración a una propuesta distrital, la inclusión en un programa o la participación en alguna convocatoria específica. Será necesario analizar entonces el impacto que genera en la escuela, las particularidades que toma, los ajustes necesarios, la reformulación de la organización institucional, la vinculación con otros problemas institucionales.
- Muchas instituciones tienen una larga tradición en la formulación del proyecto institucional como encuadre de trabajo y explicitación de la propuesta educativa de la escuela. Este proyecto suele revisarse y ajustarse. En esta revisión, resulta importante plantear nuevos interrogantes sobre las problemáticas de la escuela y las posibilidades de mejora.

### Los problemas institucionales y la planificación

Si bien analizamos el proyecto institucional desde tres categorías posibles, prevalecen en discursos y prácticas concepciones ligadas al proyecto "como encuadre". En cambio, si bien el sentido del proyecto institucional como articulación entre un problema y un camino para resolverlo no es novedoso,<sup>4</sup> solo es concebido de esta manera en pocas escuelas. Por esta razón, nos parece oportuno profundizar su análisis.

Si reflexionamos en nuestras trayectorias docentes probablemente reconoceremos que existen problemas en las instituciones educativas que nos preocupan y ocupan. Sin embargo, muchas veces el problema solo es pensado desde lo individual. Lo grupal, la construcción colectiva, no nos desresponsabiliza sino que nos permite estar mejor parados para enfrentar el problema. Recuperar la experiencia acumulada de cada docente y el enriquecimiento mutuo a través del debate hacen posible superar el plano de la reflexión individual. Se trata de encontrar respuestas y construir colectivamente herramientas para problemas que son de todos. Esto exige, como expresa Santos Guerra (1994: 123), "el desarrollo de actitudes y prácticas de fuerte componente educativo: escuchar, opinar, ceder, respetar, proponer, colaborar, participar (...) son funciones que no se producen en la acción individual del profesor".

La Ley Provincial de Educación establece que "es preciso que los docentes de cada institución, como comunidad de trabajo, definan un proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión y acompañar el progreso de los resultados académicos" (Art. 65). Completando esta enunciación, en el Marco General de Política Curricular se destaca que el foco del mismo debe estar puesto en el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto.

Concebir el proyecto institucional desde esta posición implica entre otras cuestiones:

- tomar la escuela como objeto de conocimiento;
- concebir al problema no como un obstáculo sino como un campo de intervención;
- construir un saber sobre la escuela (Frigerio y Poggi; 1996);
- plasmar ese saber como producto de una construcción colectiva: si propiciamos saberes desarticulados, parcelados y compartimentados no podemos comprender realidades cada vez más transversales y multidimensionales (Morin; 2001);
- considerar la elaboración del proyecto como posibilidad de crear futuros. Esto supone intervenir para generar otras condiciones diferentes de las actuales: "no existe un futuro único y predeterminado, sino un abanico de posibilidades (...) la concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades" (DGCyE; 2007: 14);
- entender la definición del problema, la formulación del proyecto, su implementación, monitoreo y evaluación como un proceso de aprendizaje colectivo.

<sup>4</sup> En el documento "Gestión Institucional" del Ministerio de Educación de la Nación, del año 1994, se destaca la definición que realizan Silvia Kremenchutzky y otros acerca del PEI: "Un proyecto institucional es la articulación entre un problema que es necesario resolver y un camino posible para que sea resuelto. El proyecto institucional es una tarea que se construye, a la manera de un trabajo de auto reflexión colectiva que permite aumentar el conocimiento sobre las dificultades y posibilidades de la escuela".

A modo de ejemplo podemos pensar que la discontinuidad en la asistencia de los alumnos en el Nivel Inicial o la repitencia en los primeros años de la escolaridad primaria y secundaria es un problema que preocupa a muchas instituciones. Desde la perspectiva que venimos desarrollando es un problema que atraviesa el sistema educativo pero que se manifiesta en la particularidad de cada escuela. Abordar institucionalmente el problema no implica la negación de la responsabilidad e intervención desde otros actores e instancias del sistema. Sin embargo problematizar, por ejemplo, por qué repiten los alumnos de nuestra escuela nos lleva a poner en cuestión respuestas imaginadas como universalmente válidas para encontrar otros caminos posibles.

Cuando nos preguntamos quiénes repiten en nuestra institución, cómo son los que repiten, por qué repiten, qué hacemos para que repitan, qué podemos hacer para que no repitan; es decir, cuando explicamos la situación, formulamos hipótesis del problema y problematizamos mediante la confrontación y el consenso, entramos en juego distintas miradas sobre una misma realidad. Estamos produciendo conocimiento, miramos y nos miramos en el problema.

Reconocemos la reflexión compartida con otros actores sobre las decisiones tomadas e implementadas como una herramienta para la mejora de la práctica. En la trama que venimos desarrollando los procesos de planeamiento tensionan la promoción de espacios de reflexión del equipo docente que permitan la sistematización de la información disponible en la escuela y el tratamiento intersubjetivo. De esta manera consideramos que es una estrategia que sirve al mejoramiento del quehacer de la institución al producir y utilizar conocimiento. Como señala Duschatzky:

"Gestionar una institución supone un saber, pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Intento en un punto vano porque jamás podremos capturar en su totalidad los sentidos de las diversas situaciones que acontecen en una institución, ni podremos asegurar que el proyecto que ponemos en juego responde al conjunto de motivaciones o expectativas de los actores educativos. Sin embargo, lo que no es vano es la posición de seguir: escuchando, proponiendo, creando condiciones, rectificando, buscando" (Birgin y Duschatzky; 2001: 140).

Estas afirmaciones permiten reafirmar el dinamismo que toma la construcción de un proyecto institucional que nunca, en definitiva, se concluye. El proyecto institucional no se reduce a un producto escrito sino que es, ante todo, una modalidad de gestión.

### **El sentido didáctico de toda planificación (incluso la institucional). El sentido institucional de toda planificación (incluso la didáctica)**

Concebir la escritura de este documento a partir de prácticas reales de planificación nos permitió encontrar diversidad de sentidos al intentar poner la mirada "en otra parte, no en las prescripciones, sí en las interpretaciones; no en la autoridad, sí en la comprensión participante; no en la técnica, sí en la práctica" (Zoppi; 2008: 16). Pero en esa diversidad que venimos analizando, consideramos irrenunciables algunos sentidos:

- el planeamiento en las instituciones educativas siempre debe ser pensado desde una mirada didáctica: toda tarea de planificación debe tener como preocupación central la enseñanza; desde esta perspectiva todo plan que se realice, ya sea desde la dimensión propiamente didáctica del aula, ciclo o departamento, como a nivel institucional, tiene que servir para facilitarla, promoverla, viabilizarla;
- todo planeamiento que se realice en la escuela, aun centrado en la unidad aula, no puede perder de vista la dimensión institucional. Las decisiones de enseñanza no son decisiones que puedan tomarse desde lo individual. Considerar la trayectoria de los alumnos a través de distintos ciclos, años y áreas en una misma institución nos lleva a interrogarnos acerca de la manera en que las propuestas curriculares logran articularse en un todo coherente. La responsabilidad de la enseñanza no puede reducirse a esfuerzos individuales sino del conjunto.

La consideración de la trayectoria escolar institucional refuerza la necesidad y fundamento del trabajo del equipo docente. Por otra parte, ampliando aún más la mirada, consideramos que las trayectorias de los alumnos por la educación obligatoria suelen realizarse en más de una institución. A su vez el aporte formativo al desarrollo integral de los sujetos no está limitado exclusivamente al accionar de las instituciones educativas.



## La planificación institucional y didáctica desde la perspectiva de las trayectorias educativas de los alumnos

Enfocar nuestra mirada en las trayectorias escolares reales de los alumnos pone en evidencia diversidad de itinerarios, frecuentes o no, más o menos probables, más lejanos o más próximos a las trayectorias escolares teóricas.<sup>5</sup> Hablar de trayectorias educativas requiere de una mirada diferente ya que:

“Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema (...). Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido recolocados de la categoría de problema individual a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica” (Terigi; 2007).

Desde el planteo de Terigi, nos preguntamos en qué medida el planeamiento institucional y didáctico puede promover, facilitar, sostener trayectorias escolares continuas y completas (aunque no necesariamente lineales), aspiración esta de las políticas de inclusión que nos animan como trabajadores de la educación.

La plena efectividad del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes supone no solo remover los obstáculos de acceso a la educación sino promover y optimizar formas de organización institucional y de trabajo pedagógico para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho. Hoy por hoy el cumplimiento del derecho a la educación nos desafía a la inclusión de nuevos sujetos, diferentes de los que habitaron el sistema educativo en tiempos de expansión e institucionalización de la escolaridad, frente a los cuales vuelve a eclosionar la estrategia homogeneizadora escolar que deja en el camino –fuera del sistema o dentro de él pero con aprendizajes no relevantes– a importantes contingentes de alumnos.

Sabemos que no es posible una generalización absoluta que permita abarcar la complejidad de la cuestión. Ver a cada sujeto y la particularidad que asume su trayectoria educativa nos lleva a planificar acciones más ajustadas a la vez que flexibles.

Coincidimos con el planteo de Terigi al considerar que “la situación de vulnerabilidad educativa en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o signadas por el fracaso, no se explica solo por razones escolares ni se resuelve solo con intervenciones educativas” (2009: 40). Pero a la vez nos exige construir información acerca de las potenciales interrupciones en la escolaridad y pensar en qué medida consideramos estas situaciones en el planeamiento institucional y didáctico. Es por eso que “se requiere producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad” (Terigi; 2009: 49). Se trata de pensar en qué medida la planificación se vuelve herramienta potente para anticipar escenarios y proponer estrategias que atiendan las particularidades de las trayectorias y no las estigmaticen, qué posibilidades tenemos de bosquejar propuestas didácticas alternativas que contemplen otras situaciones posibles diferentes a las previstas desde la perspectiva de trayectorias que solo son teóricas.

No se trata de pensar estrategias para encauzar lo no encauzado, sino construir alternativas hacia el interior de cada escuela que puedan contemplar otras formas en las que los alumnos puedan aprender. El desafío se centra en comprender que “si bien nuestro sistema educativo descansa en una tradición de trayectorias escolares preconfiguradas, homogéneas y estándar, otras trayectorias educativas son posibles y resultan igualmente eficaces” (Terigi; 2009: 21).

<sup>5</sup> Terigi plantea que las “trayectorias escolares teóricas” expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. En cambio, las “trayectorias reales” muestran otras posibilidades de esos recorridos. Es por eso que encontramos “trayectorias no encauzadas” que responden a itinerarios heterogéneos, variables y contingentes.



# LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

## EL ESTADO DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: DIVERSIDAD DE SENTIDOS Y PRÁCTICAS

Desde el trabajo de campo realizado pudimos encontrar diversidad de sentidos, fundamentos y formas en que se concretiza la planificación didáctica. Como sistematización de lo indagado mencionamos algunos de esos criterios que operan como marcos de referencia de las prácticas de planeamiento en los docentes y las instituciones:

- **El objetivo que se persigue con su realización:** como distribución temporal de contenidos, como organizador pedagógico–didáctico de contenidos y actividades (secuencia, jerarquización, coherencia), como registro de lo realizado (algunos llaman a esta modalidad “trabajo con planificaciones vencidas”), como forma de realizar las previsiones didácticas, como tarea administrativa.
- **Las fuentes para su elaboración:** encontramos planificaciones que se centran en las prescripciones curriculares, en otros casos se busca la mayor coincidencia entre un texto y lo prescripto en el Diseño, otras veces es el texto el organizador de la planificación.
- **Su materialidad:** algunos docentes hablan de planes mentales, otros de planificaciones escritas.
- **Su modalidad:** proyectos, unidades temáticas, unidades didácticas, secuencias didácticas.
- **La selección de un formato de planificación:** se acuerda un formato por el equipo docente, cada docente/ departamento elige el formato más adecuado. La conducción de la escuela sugiere el formato.
- **La forma de estructuración del tiempo de la planificación:** anual, trimestral, bimestral.
- **El momento de su realización:** antes de iniciar el ciclo lectivo, luego de un período considerado como diagnóstico, se acuerda una fecha entre docentes y directivos, el directivo establece una fecha tope de entrega.
- **La posibilidad de revisión y ajustes:** en algunos casos los docentes registran las modificaciones que se van produciendo, en otros –si bien en la práctica se realizan ajustes– estos no se registran.
- **El destinatario de la planificación:** en la mayoría de los casos cada docente se asume como principal destinatario de la planificación. En algunos casos, se vislumbra en el horizonte a otros docentes como búsqueda de un trabajo integrado y coherente. En otros, el superior jerárquico es el único destinatario, limitándose a una cuestión de cumplimiento.
- **La forma de construcción:** individual, grupal, por departamentos...
- **Su visibilidad:** permanece archivada en dirección, permanece en poder del docente una vez visada por el directivo, se exhibe en el aula de manera de poder comunicar a los alumnos el itinerario realizado/por realizar.

Estas categorías de análisis permiten mostrar la diversidad que asume el planeamiento en las instituciones desde distintas concepciones y posicionamientos. Algunas de ellas, en forma aislada o entramando algunos de estos sentidos, operan fuertemente hegemonizando las prácticas de planeamiento desde concepciones simplificantes que opacan la posibilidad de reflexionar acerca de la multiplicidad de aspectos que deben ser considerados al momento de planificar. Si solo se destaca o prevalece uno de ellos, por ejemplo, si se le da especial relevancia al formato por sobre otros aspectos, se limita la potencialidad de la planificación como herramienta de trabajo. Tanto en la indagación que llevamos a cabo como en otras formulaciones de la investigación educativa nos encontramos con que el espacio donde se desarrolla la cotidianeidad escolar es un lugar de recreación, reinención, negación y ampliación de lo explicitado en normativas y propuestas curriculares construidas con el propósito de regular las prácticas (Rockwell; 1995).

La aprobación de nuevos diseños curriculares y el sostenimiento de la centralidad de la enseñanza como función específica de la escuela configuran un escenario que nos lleva a repensar el lugar de la planificación didáctica y las formas cotidianas que asume. Se trata de recuperar la posibilidad de crear futuro a través del planeamiento allí donde la escuela se “inundó de contexto”;<sup>6</sup> de pensar otras formas de planificar allí donde lo curricular se restringe a una visión estrictamente normativa y de control; de volver a valorar su potencial donde se redujo a una cuestión burocrática.

A través del planeamiento, las instituciones educativas reconfiguran el currículum prescripto en un currículum real. El planeamiento actúa como un espacio bisagra entre la norma que prescribe y las prácticas reales (Zoppi;

<sup>6</sup> Bernardo Blejmar se refiere a que la escuela se inunda de contexto “cuando tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela” (en Birgin y Duschatzky; 2001: 44).

21). Por otra parte, la política curricular de la provincia de Buenos Aires sostiene una concepción de currículum que contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, el planeamiento como práctica forma parte del currículum.

El planeamiento didáctico como herramienta de trabajo permite a los docentes apropiarse de los diseños curriculares, contextualizar las prescripciones formuladas para todos los alumnos y escuelas, establecer límites y posibilidades. Es mediante la práctica docente que el discurso prescriptivo del currículum pasa a la acción. Si bien los docentes, directivos e inspectores pueden no sentirse autores de la propuesta curricular como texto, al planificar se apropian de un espacio de decisión diferente al nivel de macro-decisiones del nivel central y lo reescriben. El planeamiento permite dar formas pedagógicas alternativas al currículum.

Asirse de los documentos curriculares resulta una tarea que incita a elaborar un plan que permita contextualizar los contenidos y propuestas. Las formas que encuentran para esta tarea son diversas y dan cuenta de distintos posicionamientos. Por ejemplo, algunos testimonios señalan:

- "copié todo el diseño y lo voy acomodando a lo largo del año";
- "si no me manejo con un manual o texto único, tengo que buscar diferentes materiales, tengo que planificar";
- "para muchos planificar es una tarea administrativa, se hace para cumplir";
- "con el asunto de los proyectos, logramos productos hermosos, por ejemplo la identidad del barrio, y como una no se sintió presionada, quedaban temas afuera";
- "la planificación ocupa un lugar preponderante, al principio pensaba que era administrativa, pero luego veo que tiene un carácter estructural, es facilitadora y organizadora, se aleja cada vez más de esa idea inicial que tenía de la planificación como acción burocrática, hoy te diría que es lo opuesto";
- "es una suerte de horizonte utópico, que te orienta hacia donde tenemos que ir".

Observamos que, en algunos casos, el currículum real que circula en las escuelas no ha logrado desprenderse del peso que dejaron concepciones instrumentales del planeamiento. Las prácticas de planeamiento situadas en las instituciones concretas dan cuenta de distintos referentes y tradiciones sedimentadas que operan fuertemente a la hora de planificar. Si no logramos revisar estas prácticas corremos el riesgo de que la innovación que presentan las propuestas curriculares sea encorsetada por prácticas que siguen otorgando a la planificación el lugar de herramienta de control y no de herramienta de trabajo. Si bien los diseños curriculares pueden expresar nuevos modos de pensar y hacer la educación, al inscribirse en marcos organizativos y culturales que no se han modificado, la potencialidad de la propuesta queda reducida, se integra a otras tradiciones y culturas pedagógicas heredadas, quedando el discurso curricular como una retórica, jerga o burocracia (Bolívar; 2003). Pero, por otra parte, no se trata de negar el pasado sino de tomarlo, reconocerlo y revisarlo. Al respecto, Birgin sostiene: "en el imperativo de la novedad el pasado no se ofrece como anclaje para la ruptura, sino que solo es aquello equiparable a lo envejecido. De este modo, se olvida que no todo lo viejo envejece si somos capaces de leerlo con los ojos del presente" (Birgin y Duschatzky; 2001: 14).

## PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Sostenemos que es necesario recuperar algunos fundamentos que permitan acompañar a maestros, profesores, directivos e inspectores en los procesos de apropiación de los diseños curriculares y en la creación de propuestas de enseñanza situadas que puedan dar respuesta a los desafíos pedagógicos del presente. Esto supone poder capitalizar los diversos recorridos y experiencias de los docentes para generar una posibilidad de interrogación que al mismo tiempo que recupere las mejores tradiciones y prácticas de planificación institucional y didáctica se abra a otros modos de leer la realidad, dando lugar y reconociendo a los nuevos sujetos que llegan a nuestras escuelas. Intentamos plasmar los fundamentos que nos permitan superar una visión estrictamente normativa de lo curricular para permitir el despliegue de prácticas escolares y producciones didácticas que sean respuestas potentes y posibles a los desafíos de la inclusión de todos en el sistema educativo (MECyT; 2005).

### Fundamentos para la planificación didáctica

Las prácticas docentes se despliegan en contextos cada vez más diversos e impredecibles siendo este un argumento para justificar que ninguna previsión –planificación– es posible. Ante esta *convicción* resulta oportuno volver a pensar en los fundamentos del planeamiento. Siguiendo a Feldman (2001) podemos señalar tres razones:

- la enseñanza es una actividad intencional: tiene propósitos y es necesario asegurar su cumplimiento;
- la enseñanza se desarrolla en situaciones de restricción (de tiempos, de recursos). El planeamiento permite balancear intenciones y restricciones;
- la enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar multiplicidad de variables intervinientes. Si bien resulta imposible prever qué pasará con cada una de las variables, a mayor previsión mayor capacidad de atender otros sucesos imprevistos.<sup>7</sup> No se puede simplificar el carácter complejo de la enseñanza pero sí reducir la incertidumbre a través de la consideración previa de alguna de sus variables.

## Planificación y enseñanza

Algunos sentidos encontrados en nuestro trabajo de campo atribuyen a la planificación didáctica una significación casi exclusiva, pero no por eso menos importante: la posibilidad de "pensar la clase anticipadamente". Si bien acordamos con esta postura, parecería que en ella se distingue y separa el proceso de planificación del proceso de enseñanza.

Al respecto consideramos importante destacar que no puede limitarse la enseñanza al momento de encuentro con los alumnos: "la enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles, enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar –es decir, construir representaciones acerca de la actividad, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones" (Basabe y Cols; 2008: 153).

Por lo tanto resulta oportuno destacar que la planificación es parte de la enseñanza.<sup>8</sup> Litwin (2008) plantea la existencia de tres corrientes teóricas para abordar la problemática de la enseñanza que nos permiten, en este trabajo, revisarlas desde la perspectiva de las prácticas de planificación. Por un lado, el sentido de la planificación como posibilidad de pensar la clase anticipadamente, que tuvo fuerte arraigo en las prácticas docentes: redactar objetivos, enunciar actividades, seleccionar recursos suponía garantizar una buena enseñanza. Sostiene que esta postura refiere a uno de los marcos teóricos que permiten analizar las prácticas de enseñanza: un buen planificador es un buen docente. Otros marcos interpretativos se centran en la reflexión que realizan los docentes sobre la clase ya acontecida. Desde esta posición, un buen docente es un docente reflexivo, se desplaza el foco desde planear la clase anticipadamente a la reflexión posterior que permitiría al docente, al reflexionar sobre su propia práctica, mejorar las siguientes. Una tercera corriente que plantea esta autora se centra en el transcurrir de la clase: en las acciones no previstas y espontáneas a las que se enfrenta el docente e irrumpen frente a lo planeado. Estas intervenciones del docente dan cuenta de una sabiduría práctica que, si bien se caracteriza como rápida y espontánea, no es ajena a la reflexión. Esta última corriente parecería poner en duda la posibilidad de planificar, ya que la enseñanza requiere de la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Sin embargo, la autora plantea una respuesta: "hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas, es decir, anticiparlas, reflexionarlas y evaluarlas desde la planificación".

Anticipar la enseñanza, reflexionar sobre lo acontecido, atender a la complejidad y la incertidumbre son acciones que nos llevan a reconceptualizar la tarea del planeamiento didáctico. Esto nos hace revisar formatos, tiempos y procesos de construcción para que la actividad de planeamiento contemple estas categorías. Será necesario habilitar en las instituciones educativas espacios que permitan reflexionar y revisar las prácticas. Se trata de capitalizar las experiencias y saberes que cotidianamente se despliegan en las aulas y en las instituciones. Pensar el planeamiento desde esta perspectiva no se corresponde con concepciones burocráticas y de control sino con una reinscripción del lugar de los sujetos docentes en la escuela: la producción de saber pedagógico en relación con las prácticas escolares (MECyT; 2005).

Desde lo que venimos sosteniendo no sólo reafirmamos que es necesario planificar desde un currículum más allá de su grado de prescripción, sino que consideramos que es necesario prever la enseñanza y no dejarla sujeta a la contingencia. En este sentido, Davini (2008: 167) sostiene que: "Enseñar es una tarea demasiado importante en sus dimensiones social, cultural y humana como para optar por la simple aventura o confiar excesivamente en la pericia de un timonel. Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación, el logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada. Por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones".

El planeamiento siempre implica cierta dosis de predicción. No en un sentido profético sino como una hipótesis de trabajo que permite orientar la enseñanza. Una enseñanza que es de carácter complejo ya que intervienen multi-

<sup>7</sup> El autor señala que todo lo que se planifica permite dejar energía libre para atender lo contingente, lo no planificado.

<sup>8</sup> En este sentido podemos recuperar los aportes de Jackson acerca de las fases preactiva, interactiva y post-activa de la enseñanza.

plicidad de variables y contextos que deben ser considerados al transformar la prescripción en acción. "Frente a tal complejidad, contar con algunas previsiones a modo de hipótesis de trabajo constituye un modelo ineludible de abordar la tarea de la enseñanza" (DGCyE; 2008). En palabras de una docente: "la planificación me organiza, pero no se la utiliza tan fidedignamente como uno la escribe, la realidad la enriquece, la complejiza (...) la planificación me sirve para ubicarme y reubicarme, me traza hacia dónde quiero llegar". El planeamiento permite anticipar evitando caer en la improvisación, cuestión que no debería interpretarse como un intento de eludir lo imprevisto, lo no planificado. En palabras de Schon (1992) "la planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse solo en parte: la práctica representa espacios de indeterminación, situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar. Por eso, se trata siempre de una hipótesis de trabajo, una 'especie de cartografía' a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso".

## La planificación didáctica como tarea compartida

Encontramos en muchas situaciones que la planificación didáctica es pensada como tarea que el maestro realiza en soledad. Sin embargo requiere de acuerdos con otros docentes: es una tarea compartida. Docentes de las mismas áreas, del mismo ciclo, del mismo año, entre turnos, entre áreas, entre docentes de un mismo departamento, entre ciclos, entre niveles. Este compartir, este hacer con otros busca favorecer la trayectoria escolar del alumno, ya que todos están pensando en él como sujeto en proceso y como tal un sujeto único y temporal que va atravesando los distintos niveles del sistema educativo.

Desde este sentido, la planificación no es un producto individual ni personal, está centrada en el proceso de enseñanza que se lleva adelante y en los procesos de aprendizaje de los alumnos dentro de la escuela, por lo tanto tiene un sentido institucional. Y al hablar de proceso, la consideramos como una acción con progresión en el tiempo, que va más allá del año escolar. Toda planificación está atravesada por un tiempo de aprendizaje y enseñanza transcurrido y un futuro por venir.

Por otra parte, la apropiación de los diseños curriculares no se produce de igual manera cuando se leen en soledad o en un ámbito de discusión colectiva en el que se ponen en juego las diferentes representaciones acerca de la enseñanza en contextos particulares. Ambas lecturas no son excluyentes sino complementarias. Es necesario promover distintos procesos de lectura para realizar un análisis profundo de los documentos curriculares promoviendo la problematización de las experiencias institucionales.

## La planificación como derecho y como deber

Decíamos anteriormente que la planificación permite comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones, ¿pero quién es ese *otro*? Si ese *otro* se reduce al superior jerárquico, el sentido de la planificación se cierra en connotaciones burocráticas y de instrumento de control. Desde lo que venimos sosteniendo ese *otro* representa a todo el equipo institucional que tiene como compromiso la enseñanza. En este sentido podemos pensar que planificar es un deber, no en el sentido de obligación burocrática, sino en el sentido que nos debemos, en tanto la enseñanza es una tarea de responsabilidad compartida. Pensado así, el planeamiento representa un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas que sean cada vez más justas y democráticas (García; 1995).

En otros documentos (DGCyE; 2008) sostenemos que el acto de planificar representa también el ejercicio de un derecho: el de enseñar. Al pensar la enseñanza, los docentes toman decisiones intentando prever las mejores estrategias y los recursos más adecuados tanto en los contextos favorables como en los adversos. De esta manera, al planificar, el docente respeta el derecho de los alumnos y de las alumnas a participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones. Es decir que podemos concebir como un fuerte fundamento de las prácticas de la planificación el derecho del alumno a participar de situaciones de enseñanza planificadas ya que, en tanto ciudadanos, los alumnos tienen el derecho a recibir la mejor educación, pensada y sistematizada, resguardada de la rutina y la improvisación, garantizando de esta manera el sentido de lo común de los diseños curriculares.

## Planificación y contexto

En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos puedan tener acceso a los conocimientos seleccionados para todos. En la contextualización de las propuestas curriculares la escuela se posiciona ante el desafío de la inclusión. Terigi plantea

que contextualizar el currículum no significa construir un currículum local "poniendo como cultura escolar únicamente la cultura local". Tampoco significa que la formación común y compartida arrase con las singularidades y la cultura local. El desafío se encuentra en lograr la inclusión de otros puntos de vista que amplíen la perspectiva local y singular, a la vez que recupere lo local sin codificarlo como única cultura válida que termine por "encerrar a cada uno en su propia perspectiva que lo hace incapaz de entender la de los otros".<sup>9</sup>

## Planificación mental y escrita

Todos nos reconocemos en la tarea de planeamiento al considerarla como inherente al quehacer profesional. Sin embargo, si bien todos planificamos (en el sentido que realizamos anticipaciones, previsiones, distribuciones de recursos y tiempos) la planificación –el producto escrito– no siempre está. ¿Dónde está la planificación? Esta pregunta, recurrente en el cotidiano escolar, remite a ubicar el formato escrito que es resultado de la acción de planificar. Pero la ausencia de planificación escrita no equivale a ausencia de planeamiento. Algunos docentes mencionan que tienen un plan/representación de las acciones a realizar con los alumnos, refieren a un plan mental. Algunas investigaciones dan cuenta de que los profesores expertos suelen guiarse por planes mentales que responden a experiencias ya exitosamente probadas, mientras que los docentes principiantes requieren de una planificación escrita como forma de reducir la incertidumbre. Desde estas consideraciones podría llegar a suponerse que la planificación escrita se corresponde con acciones realizadas por docentes noveles, mientras que, a mayor experiencia, sería menor la necesidad de planificar por escrito al disponer de un mayor repertorio de rutinas y experiencias probadas. Admitir esto sería negar todos los fundamentos que venimos desarrollando en este trabajo con respecto a la planificación y que no distinguen niveles de experticia. Quizá porque en épocas más lejanas la planificación tuvo un fuerte sentido de instrumento de control, esta significación aún prevalece como práctica sedimentada. La primacía de este sentido desvía y oculta los verdaderos fundamentos del registro escrito de la planificación: comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones para eventuales reemplazos, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica.

Un docente nos comenta: "el papel escrito me ubica espacialmente lo que pienso (...) la sábana me lleva mucho tiempo, pero es cómoda, veo todo junto. Cuando organizo mi planificación me siento mucho tiempo, tengo variedad de material, leo, voy procesando actividades en función de mi grupo. Tengo que prever tiempos, posibilidades, también limitaciones".

## Para quién se planifica y quiénes planifican

Venimos insistiendo en que la planificación cuando se reduce a un instrumento burocrático y de control pierde toda su potencialidad, ya que se considera como único destinatario de la planificación el superior jerárquico. El primer destinatario de la planificación es el propio docente pero, desde la concepción de enseñanza como tarea responsablemente compartida, el propio docente no puede ser el único destinatario. Para quién planifico puede resultar una pregunta fundamental para promover acuerdos en los equipos docentes de cada institución.

Si bien el docente es el que planifica en forma directa las situaciones que se plantearán en el aula, también lo hace el equipo directivo, quienes planifican y anticipan las acciones pedagógicas que llevarán a cabo para acompañar y orientar a los docentes en los itinerarios de enseñanza. Desde otro plano, también el inspector planifica acciones pedagógicas, en este caso centradas en el trabajo con los equipos institucionales, de manera tal de acompañar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en la escuela. Desde esta perspectiva, la planificación involucra a todos los actores del sistema educativo, que desde distintos niveles de concreción tienen en sus manos la responsabilidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes que concurren a nuestras escuelas.

## UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Como decíamos anteriormente, ninguna postura es neutra, pero volvemos a una pregunta que aparece como recurrente en nuestra indagación: ¿cuál es la forma *correcta* de planificar? ¿Cómo se planifica *ahora*? A estos interrogantes respondemos que no hay una forma correcta, pero sí existen formas adecuadas. ¿Adecuadas a qué? A las formulaciones expresadas en la Ley Nacional de Educación, la Ley Provincial de Educación, el Marco General de Política Curricular y los diseños curriculares.

<sup>9</sup> Terigi, Flavia. "El planeamiento educativo en el contexto de nuevas demandas políticas, sociales y normativas". Conferencia organizada por la Dirección Provincial de Planeamiento. La Plata, octubre de 2009.



Desde esta postura, y a manera de síntesis, sostenemos que toda planificación didáctica –más allá de las particularidades que asume en cada nivel, modalidad, contexto, institución y equipo docente– debe responder a los siguientes criterios orientadores:

1. **La enseñanza, por ser una actividad intencional, desarrollada en situaciones de restricción y en contextos complejos, requiere de un planeamiento.**
2. **La planificación es parte de la enseñanza.**
3. **El planeamiento/la planificación no debe reducirse a una cuestión técnica.**
4. **El planeamiento didáctico es una tarea compartida.**
5. **Si bien la actividad de planeamiento no se reduce al documento escrito, su registro resulta fundamental.**
6. **El carácter de hipótesis de trabajo, la inclusión de la reflexión sobre lo acontecido y la emergencia de lo inédito llevan a caracterizar la planificación como herramienta flexible y abierta y no como instrumento que se convierte en norma para determinar lo alcanzado y no alcanzado según lo previamente planificado. En este sentido consideramos que la planificación debería ser entendida como una "sucesión de borradores" (Harf; 2003).**
7. **Considerar adecuadamente el contexto:** contextualizar el currículum no significa construir un currículum local.
8. **Tomar la planificación como objeto de evaluación.** Como la planificación forma parte de la enseñanza y concebimos la enseñanza como proceso, evaluar la enseñanza, tomarla como objeto de evaluación, debe incluir la reflexión sobre lo planificado, lo previsto, lo efectivamente realizado, lo aún no realizado. Esto no puede significarse como una actividad a realizar una vez finalizado el año sino que deben considerarse sucesivos y sistemáticos momentos de trabajo con las planificaciones.
9. Si bien en determinados momentos del ciclo lectivo la actividad de planeamiento adquiere una especial relevancia, no se define de una sola vez y luego se ejecuta. **Se trata de una actividad permanente y dinámica.**
10. **Las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente.** En este marco, es importante destacar que la consideración de la enseñanza de los contenidos es inseparable de su enfoque. Reducir la lectura y apropiación de los diseños curriculares a una lista de contenidos a dar condiciona la enseñanza y por consiguiente, su planeamiento.
11. **La planificación integra la memoria didáctica de la institución.**
12. **El planeamiento, como práctica, forma parte del currículum.**

Si bien estas consideraciones no agotan la complejidad que implica el análisis de las prácticas de planificación didáctica, apuntan a ofrecer un marco básico para el desarrollo de las mismas. Por otra parte, las orientaciones al respecto que se formulan en los documentos curriculares de los distintos niveles educativos y los acuerdos que al respecto son construidos en cada institución nos permiten destacar la importancia de los procesos de planificación como práctica profesional docente. En ese sentido, Cols (2001) señala:

"Destacar la importancia del proceso de programación reflexivo y responsable para una buena enseñanza (...) implica una estimación prudente acerca de cuáles son las cuestiones sobre las que es necesario efectuar anticipaciones, así como la búsqueda de creatividad, pertinencia y solidez en las respuestas técnicas que es necesario dar a los diferentes problemas involucrados en cada caso particular. Ello supone también renunciar a la pretensión de previsibilidad y racionalidad absolutas, desarrollar una actitud permeable a la incorporación de posibles emergentes en las situaciones de enseñanza, revisar la propia tarea, incluir la opinión de los estudiantes o sus actitudes y respuestas frente a una propuesta de enseñanza. No obstante, esas decisiones que es imprescindible tomar 'sobre la marcha', y que por cierto caracterizan al docente experto e intuitivo, no obedecen a una lógica espontaneísta de la tarea sino que se plantean en el marco de la reflexión sobre un diseño y un conjunto de propósitos, aún en el caso de que éstos deban ser modificados o puestos en cuestión".

## DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA AL PROYECTO INSTITUCIONAL

Algunas interpretaciones que encontramos en el trabajo de campo realizado enunciaban que "como el Diseño Curricular es prescriptivo ya no tiene sentido el proyecto curricular institucional" o que "ya no se implementa".

Si bien el lugar de lo institucional en un currículum prescriptivo es diferente con respecto a diseños de carácter abierto de ninguna manera puede considerarse que se reduce, desaparece o pierde su razón de ser. Como ya se mencionó al inicio de este documento, en los diseños curriculares elaborados durante la vigencia de la Ley Federal de Educación se planteaban "niveles de concreción del currículum" incluyéndose entre ellos la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI). El carácter abierto habilitaba un margen amplio de decisiones institucionales relevantes entre las que se destacaban la organización y secuenciación de los contenidos, el establecimiento de relaciones verticales y horizontales de los contenidos y la definición de estrategias de enseñanza. La diversidad en las formas y en las posibilidades de cada institución y sus equipos para realizar el PCI partiendo de una base común se materializó en prácticas altamente fragmentadas y heterogéneas. En algunas situaciones, supuestos que interpretaban la diversidad cultural y la desigualdad socio-económica de los alumnos como definitorias de sus posibilidades de aprendizajes, impactaban en el planeamiento como fundamento para el recorte y reducción de los contenidos a enseñar en lugar de significarlos como desafíos para la enseñanza. De esta manera, se desvirtuaron las potencialidades de la elaboración de propuestas curriculares institucionales en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes.

Si bien el Marco General de Política Curricular enfatiza el carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación, esto no puede significarse como negación de todo trabajo institucional.

Tal como sostiene Santos Guerra (1994: 125) existe una fuerte confusión de significados y términos que dificultan la reflexión y acción en torno a la elaboración de los proyectos institucionales. La referencia cotidiana al PEI y al PCI dan cuenta de que son dos siglas que se instalaron en los discursos y dieron lugar a gran diversidad de prácticas. En muchos casos, la diversidad en la construcción y el grado de concreción de los mismos mostraron en muchas situaciones la existencia de dos proyectos diferentes pero de una misma institución. Es que, como señala Rosa María Torres (2000), a veces las siglas quedan como sustitutas del nombre de verdad, provocando que la gente se comunique mediante siglas, lenguajes cifrados vacíos de contenido y, consecuentemente, ajenos.

Volviendo a nuestras consideraciones acerca del proyecto institucional, toda inclusión en un programa, plan o proyecto; toda definición de un encuadre de trabajo y toda formulación de un proyecto como estrategia para afrontar un problema considerado institucional; en definitiva, todas las decisiones que se toman y las acciones que se desarrollan en las escuelas deben converger en la posibilidad de hacer efectivas más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. De este modo, todas las decisiones tienen un sentido curricular (aunque a veces este sentido no esté lo suficientemente explícito o permanezca oculto).<sup>10</sup> Es por eso, tal como señaláramos anteriormente, que todo proyecto institucional tiene un sentido didáctico y que toda planificación didáctica se inscribe en una perspectiva institucional.

Ahora bien, dentro del conjunto de decisiones que se concretizan en el proyecto institucional, cobran especial relevancia aquellas que se toman en torno de la interpretación de las prescripciones curriculares formuladas, como garantía de lo común, para todas las escuelas del sistema educativo bonaerense. Algunas de estas decisiones son tomadas por grupos de docentes al realizar sus planificaciones didácticas. Pero lo institucional no deviene como sumatoria de las planificaciones que realizan los docentes, en el mismo sentido que la escuela no se compone con la suma de aulas.<sup>11</sup>

Un abordaje institucional del planeamiento didáctico se sostiene en una concepción de la enseñanza como tarea compartida que hemos venido desarrollando a lo largo de este trabajo. Por lo tanto, forman parte del proyecto institucional todos los acuerdos que los equipos docentes construyen al apropiarse de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, integradas y coherentes. En las decisiones

<sup>10</sup> Forman parte del currículum oculto que, aunque refieren a contenidos no expresados en el currículum oficial, son aprendidos por los alumnos.

<sup>11</sup> En nuestro trabajo de campo algunas interpretaciones consideraban el Proyecto Curricular Institucional como la sumatoria de las planificaciones didácticas de los docentes.

que los equipos docentes construyen al apropiarse de los diseños curriculares se incluyen, entre otras cuestiones, los acuerdos alcanzados en torno de: la articulación entre áreas, ciclos, niveles y departamentos, las formas de planificar, la organización pedagógica de los espacios, la utilización de recursos, las estrategias para la atención de alumnos con sobreedad, el trabajo con alumnos que presentan discontinuidad en la asistencia, la selección de textos escolares, las propuestas de salidas educativas, la integración de actividades extra-escolares, la articulación con organizaciones de la comunidad para el uso de recursos que impacten en lo pedagógico, la construcción compartida de criterios de evaluación, los criterios para agrupamientos de alumnos y docentes, la organización de tiempos, la realización de proyectos específicos, los criterios y dispositivos institucionales para favorecer la inclusión, las estrategias institucionales y didácticas para la integración. Cabe aclarar que esta enunciación no implica jerarquía ni exhaustividad.

## PROYECTO INSTITUCIONAL: HACIENDO ESCUELA

La construcción del proyecto institucional resulta esencial en toda escuela. No hay escuela sin proyecto. Su construcción resulta en una actividad permanente y dinámica que se desarrolla en las instituciones educativas. Planificar, como tarea de conjunto, pone en juego significados que impactan en la relación de los sujetos entre sí y como parte de un equipo institucional que tiene la responsabilidad compartida de ofrecer enseñanza. El planeamiento *da forma* a las prácticas y *forma* a los que intervienen en ella: existen diversos modos en que el planeamiento institucional puede ser llevado a cabo, sin embargo, ninguna postura es neutra y aséptica. Hablar de planeamiento educativo implica destacar que el carácter pedagógico debe impregnar todas sus formas. "Las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad y el poder no son en ellas meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen función educativa en sí mismos. La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos transmiten tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia, paradójica) como los contenidos programáticos" (Garay; 1996: 145).

No hay posibilidad de pensar un proyecto institucional si no hay un conjunto de actores que lo sostengan. Toda formulación de un proyecto da cuenta de los intereses, historias, prácticas, discursos, anhelos de un grupo de personas. Y en este sentido, reconocemos las prácticas de planeamiento como prácticas sociales históricamente determinadas que se generan en un tiempo y espacio concretos y que, como expresa Edelstein (2005: 145) "dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. Esta práctica social responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Por ello solo puede entenderse en el marco social institucional del que forma parte".

Al construir el proyecto institucional, y en el mismo sentido que expresáramos con referencia al diseño del currículum, "se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos 'por venir' y que también sean capaces de construirlos y transformarlos" (DGCyE; 2007: 13). Todo proyecto crea futuros, lanza "hacia adelante".<sup>12</sup>

En síntesis, hemos intentado ofrecer consideraciones que permitan orientar la tarea de inspectores, directores y docentes con respecto a la construcción del proyecto institucional, intentando superar las confusiones y dicotomías que se instalaron en las instituciones dificultando su realización. Como expresáramos anteriormente, la educación tiene que ver con la posibilidad de crear futuros y no con la resignación de destinos, es por eso que la construcción de un proyecto institucional representa, en definitiva, un modo de hacer escuela.

<sup>12</sup> Recurrimos a la etimología del vocablo *proyecto* (del latín *projectare*), que significa "lanzar hacia adelante".



## BIBLIOGRAFÍA

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

Basabe, Laura y Cols, Estela. "La enseñanza", en Camilloni Alicia (comp.), *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

Birgin, Alejandra y Duschatzky, Silvia. *Donde está la escuela. Ensayos para la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

Bolívar, Antonio. "Retos actuales del área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres". Reunión Área didáctica y Organización Escolar. Valencia, 2003. Disponible en [www.educared.org.ar](http://www.educared.org.ar) Consulta septiembre 2009.

Cols, Estela. "Programación de la enseñanza". Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2001.

Davini, María Cristina. *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana, 2008.

Dirección General de Cultura y Educación. *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. La Plata, 2007.

Dirección General de Cultura y Educación, *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física*. Documento N° 1/2008.

Edelstein, Gloria, "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en *Educación. Ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005.

Feldman, Daniel. *Didáctica General*. Módulo I. Clase 9 y 10. En <http://hcdsc.gov.ar/biblioteca>. Consulta octubre de 2009.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.

Frigerio, Graciela. "Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso", en Birgin, Alejandra; Antelo, Estanislao; Laguzzi, Guillermina; Sticatti, Daniel (comps.). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2004.

Garay, Lucía. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas, conceptos y reflexiones", en Butelman, Ida (comp.). *Pensando las instituciones – Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

García, Marcelo. "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza", en Revista *Enseñanza and Teaching*. Universidad de Salamanca, 1986.

García, Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB, 1995.

García, Marcelo. *Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza*. Disponible en [www.e-spacio.uned.es](http://www.e-spacio.uned.es) Consulta octubre 2009.

Harf, Ruth. "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires, mayo de 2003.

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Las prácticas escolares como eje político-estratégico de trabajo en la dimensión curricular*. Buenos Aires. 2005.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.

Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.

Santos Guerra, Miguel Ángel. *Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1994.

Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992.

Terigi, Flavia. "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, 2007.

Terigi, Flavia. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2009.

Tiramonti, Guillermina; Birgin, Alejandra; Dussel, Inés. "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas: Programas y proyectos". Propuesta Educativa N° 18. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2000.

Torres, Rosa María. *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Zoppi, Ana María. *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.



## AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

VICEGOBERNADOR

Dr. Alberto Edgardo Balestrini

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE PLANEAMIENTO

Prof. Graciela De Vita

# La planificación ■

## LA PLANIFICACIÓN DESDE UN CURRÍCULUM PRESCRIPTIVO



DESTINADO A INSPECTORES, EQUIPOS DE CONDUCCIÓN Y  
DOCENTES DE TODOS LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL  
SISTEMA EDUCATIVO

