

# V Jornadas de Investigación en Humanidades

Departamento de Humanidades  
Universidad Nacional del Sur  
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

[www.jornadasinvhum.uns.edu.ar](http://www.jornadasinvhum.uns.edu.ar)



Volúmenes Temáticos de las  
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Coordinación general de la colección  
GABRIELA ANDREA MARRÓN

**Volumen 3**

**Prácticas de investigación en  
marcos institucionales alternativos**

MARÍA ANDREA NEGRETE  
(editora)

## **La planificación en el área de filosofía. Avances de una investigación en curso en el contexto local**

María Belén BEDETTI  
Universidad Nacional del Sur  
mbelenbedetti@hotmail.com

María Laura MEDINA  
Escuela de Danza Clásica de Bahía Blanca  
malaumedina@hotmail.com

Sandro Emanuel ULLOA  
ISFD N°3 – CIIE Bahía Blanca  
sandroug@gmail.com



### **Presentaciones para un inicio**

El trabajo que aquí presentamos da cuenta de una investigación en proceso que comenzó hace dos años con la conformación de un grupo de investigación, dentro del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativas (CIIE) de Bahía Blanca, Región XXII. El CIIE es una institución dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y tiene a su cargo, de modo regional, la formación continua de lxs<sup>1</sup> docentes para el trabajo en la jurisdicción de la provincia. Dicha institución se compone, además del personal jerárquico, con capacitadorxs para cada área, nivel y modalidad del sistema educativo provincial.

Como parte de las acciones del CIIE, a fines del año 2011, y con motivo de la reestructuración del sistema educativo producto de la Ley Provincial 13.688, se propuso la creación distrital de grupos de investigación que articularan la investigación-acción, es decir, que a partir de los diferentes cursos de formación continua, pudieran surgir interrogantes para la reflexión teórica y el tratamiento político de aquellas situaciones que complejizan, sobre todo, la implementación de

---

<sup>1</sup> En adhesión política a los planteamientos de la filosofía de género contemporánea y la *teoría queer*, utilizaremos la letra “x” en reemplazo de las vocales que permiten asignación binaria de género.

los nuevos Diseños Curriculares y la concreción de los objetivos propuestos, políticamente, para la Escuela Secundaria.

Para el área de Filosofía y para el Nivel Secundario -único nivel educativo en el cual se encuentra institucionalizada esta disciplina-, el grupo de investigación se conforma por tres profesorxs universitarixs para el área, con cierta trayectoria en la investigación-acción y el trabajo en distintas instituciones educativas y contextos. Este grupo se compone por dos docentes capacitandas, las profesoras María Belén Bedetti y María Laura Medina y por el profesor capacitador, dependiente institucionalmente y profesionalmente del CIIE de Bahía Blanca, Sandro Emanuel Ulloa.

Al constituirse un grupo heterogéneo epistémica y profesionalmente, los desafíos que aparecen se ligan a la precisión de un tema de investigación que recoja los intereses de todxs lxs involucradxs y que permita la “aplicación” en las estrategias didácticas y metodológicas que se presentan a la hora de enseñar filosofía. En este sentido, el tema que nos aboca se vincula con la planificación -y sus usos- dentro del área y, tangencialmente, el desarrollo profesional de lxs docentes que están a cargo de los espacios dedicados a la filosofía.

Cabe destacar, para este apartado, que la investigación que nos hemos propuesto -aún en proceso de desarrollo- abarca no sólo la creación de un cuerpo teórico-epistémico específico para pensar la enseñanza de la filosofía en el contexto regional, sino que además proponemos la contrastación cuantitativa o de datos formales que hacen a nuestra práctica como docentes. Es decir, más allá de, por ejemplo, pensar qué usos adquieren las planificaciones anuales dentro del trabajo de lxs docentes, nos interesa problematizar la relación entre estos usos y la formación específica, dentro de un Profesorado en Filosofía, de lxs docentes que enseñan la disciplina. Así, nuestro trabajo no se plantea como una construcción meramente teórica y académica -más allá de su rigor científico- sino que persigue un uso político, ético y profesional claro, es decir, la defensa de *la profesionalidad filosófica* y la formación docente específica para el área de filosofía, en el marco de profesorado para el área.

Por último, para este apartado, queremos hacer referencia a algo que retomaremos más adelante en el trabajo y que se relaciona con la posibilidad política que plantea esta investigación, al desarrollarse en un espacio que por tradición, coyuntura política y dinámica económica “no está habilitado” para la producción de investigaciones jerarquizadas y valorables por el *circuito* académico de las investigaciones dependientes de universidades u organismos de investigación tradicionales en el área.

## **Aclaraciones epistemológicas en torno a la investigación**

La investigación que estamos desarrollando busca indagar en el impacto, uso y crítica, por parte de lxs docentes, de los nuevos diseños curriculares de Filosofía y Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología en las distintas escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. Para esto hemos trabajado con diferentes recursos: por un lado, las percepciones de lxs docentes capacitandxs, que han asistido a los cursos en servicio sobre el Diseño Curricular en 2012 y 2013, manifestadas en su participación dialógica con sus pares y el capacitador; por otro, con datos de una muestra cuantitativa aleatoria que incluyó la recolección y análisis de un conjunto de planificaciones anuales de los años 2012 y 2013 para los espacios del área antes mencionada. Cabe aclarar que, estas planificaciones fueron proporcionadas a lxs investigadorxs por algún miembro del equipo de conducción de diferentes escuelas públicas de gestión estatal, reservándose el anonimato de lxs docentes autorxs.

Así, además del análisis teórico-epistemológico y disciplinar, nos hemos propuesto un trabajo de campo que aborda diferentes vertientes de investigación. En esta instancia teórica, además de mencionar los alcances obtenidos a partir del trabajo de campo y su análisis -atravesado éste por el marco teórico que hemos construido para tal fin-, queremos rescatar los obstáculos que encontramos en la ejecución de nuestra investigación.

En primer lugar, encontramos dificultades para el acceso a las planificaciones. Esto es, solo hemos podido hacernos de algunas, apelando a contactos personales con miembros de equipos directivos de algunas instituciones. Para poder acceder a las planificaciones de manera sistemática necesitaríamos el aval de alguna autoridad y constituirnos como grupo de investigación con un carácter más formalizado que el que poseemos en este momento. Esto resulta llamativo, puesto que en su condición de *pública*, la escuela debería permitir el acceso a los documentos en los cuales sus docentes fundamentan el trabajo en el aula.

Además de ello, cabe resaltar otra cuestión fundamental: que el trabajo con las planificaciones recabadas, hasta este punto de la investigación, es formal, es decir, no tiene un contraste con las clases y las acciones docentes concretas en el aula; así, analizamos las planificaciones contrastándolas con las percepciones de lxs capacitandxs en los cursos en servicio y, además, desde el marco teórico que hemos

creado, pero no realizamos observaciones de clases dentro de las aulas a las cuales pertenecían las planificaciones en cuestión.

Aquí sería necesario aclarar que la función de las planificaciones anuales siempre es flexible desde un paradigma filosófico y pedagógico, ya que implica la elaboración previa de un conjunto de acciones y decisiones que, necesariamente, se verán alteradas por la puesta en escena en la realidad áulica. De este modo, que una planificación escrita no se cumpla “literalmente”, en principio, no parece ser un obstáculo sino, más bien, algo previsto teórica y metodológicamente, aunque pareciera existir cierto sentimiento de “estar en falta” cuando las mismas no reflejan efectivamente lo trabajado durante el ciclo lectivo.

Por último, para este apartado, no queremos dejar de aclarar que lo que presentamos aquí sólo es un recorte de una de las dimensiones que incluye nuestra investigación en desarrollo. Así, como puede preverse, todo recorte implica una descontextualización que pretendemos subsanar pero que no puede garantizarse en su totalidad.

### **Hacia la apropiación de los nuevos diseños curriculares prescriptivos**

El cambio en la política curricular ha implicado modificaciones profundas tanto al sentido del sistema educativo, como a las prácticas que se esperan de lxs sujetxs pedagógicxs. Uno de los aspectos que ha generado mayor impacto en relación a la tarea docente, es la prescriptividad de los nuevos diseños curriculares. En algunos casos, esta ha sido entendida como una limitación al trabajo y la toma de decisiones de lxs docentes. En tal sentido, circulan en las capacitaciones realizadas expresiones como “sentirse determinadxs” y quejas en relación con la extensión de los diseños y a la falta de sensibilidad respecto de los contextos escolares. Así, pareciera que se entiende a la prescriptividad vinculada a la literalidad, sin advertir la explicación que el marco político hace de ella. Cabe aclarar que, uno de los errores más frecuentes dentro de los cursos sobre introducción a los diseños curriculares, es la lectura fragmentada de éstos, observándose sólo el punto de vista de ¿qué debo enseñar? es decir, la simple lectura de la parte dedicada a los contenidos en el diseño curricular. Así, no sólo se descontextualizan los contenidos, sino que además se banalizan perdiéndose el sentido político, institucional y social que ellos tienen. En este sentido, no sólo muchxs docentes no leen la totalidad del diseño del área, que incluye las orientaciones epistemológicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas para el tratamiento de dichos contenidos, sino que, además, desconocen la existencia de intenciones políticas

curriculares generales para la Educación Secundaria y las distintas orientaciones concretas. Aquí, quizá, podría radicar la mala interpretación que algunos docentes hacen de la noción de “prescripción”. No subestimamos la capacidad crítica que tienen los docentes, pero muchas veces esta parece estar centrada en una mera queja más que en fundamentos teóricos y experienciales reales. Ello podemos verlo, por ejemplo, cuando al momento de analizar lo que les molesta a los docentes de la “prescripción”, se descubre que esos sentidos no son contradictorios con la noción que plantea el Marco General de Política Curricular.

Las planificaciones analizadas han puesto en evidencia ciertas contradicciones que pueden leerse a partir de la queja y el desconocimiento que se evidencia en el discurso de los capacitandos. Por ejemplo, en relación con la extensión y a la falta de sensibilidad respecto de los contextos escolares, algunos docentes copiaron y pegaron el diseño curricular y lo presentaron como planificación, sin tener en cuenta ellos mismos los contextos en los cuales trabajan y, fundamentalmente, a sus estudiantes. En este sentido, la falta de apropiación del diseño que demanda actualización y la planificación como mera formalidad para entregar “en tiempo y forma” hace que se desvirtúe uno de los propósitos fundamentales de ella:

como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Este proceso mental puede ser representado a través de un diseño capaz de informarnos a nosotros mismos y también a los otros sobre los alcances del plan o del proyecto trazado. (Harf, 2000: 3).

A raíz de esto nos preguntamos ¿para qué planificar? ¿qué papel juega la planificación en nuestro contexto actual? Hasta el momento parecería que sólo es una mera formalidad, sin ningún otro fin; esto puede deberse a que los docentes “descansan” en que las planificaciones no serán leídas ni supervisadas por la situación de urgencia que caracteriza a la vida en las instituciones escolares. Así, la información recabada, nos muestra que varios docentes continúan trabajando con un diseño curricular anterior y, fundamentalmente, bajo concepciones epistemológicas desactualizadas, tanto en relación con los ejes temáticos como con las orientaciones didácticas y los posicionamientos pedagógicos que las sustentan. Un ejemplo claro de esto es considerar a la “Lógica” no como un contenido transversal (tal como se prescribe en

el diseño curricular) sino conceptual, ya que se le destina una unidad temática para su desarrollo.

### **Nuevos conceptos para comprender el funcionamiento de la planificación anual: las *planificaciones***

Es a partir del trabajo de campo realizado fue que comenzamos a cuestionarnos cómo funcionan las planificaciones anuales en el área de filosofía en la Escuela Secundaria. En lugar de constituirse en instancias de organización y previsión reflexiva del quehacer docente, éstas parecen conformarse únicamente como una obligación formal en la que lxs docentes cumplen la entrega solicitada por sus superiores en las instituciones (directivxs o jefxs de departamentos).

En tal sentido hemos comenzado a pensar que las planificaciones se convierten en *planificaciones* en tanto que no tienen ni aspiran tener un correlato con la realidad áulica e institucional. En lugar de constituirse en espacios de toma de decisiones pedagógicas y didácticas particulares a partir de un diagnóstico inicial de los sujetos y las instituciones en las que se desarrollará el espacio curricular, las *planificaciones* no se encuentran enmarcadas en situaciones concretas de la realidad de las escuelas y grupos para los cuales se realizan.

De esta manera, lxs docentes cumplen con la formalidad de la entrega en tiempo y forma (en los mejores casos) pero saltan las instancias de revisión y reflexión acerca de sus propósitos y estrategias docentes. Es por ello que aparecen *planificaciones* que se repiten año a año, como si nada cambiase de un ciclo al otro, de un grupo a otro. Por ello también, otras *planificaciones* presentan una copia textual del diseño curricular, sin atender a la necesidad de que cada docente utilice los saberes obtenidos en su formación para pensar de qué manera será posible desarrollar todo aquello que se prescribe como necesario en las condiciones particulares en las que se desarrollará el espacio.

Con todo lo dicho no pretendemos que se interprete que la planificación ha de ser exactamente lo que suceda a lo largo de un ciclo lectivo en el aula a la que la misma está dirigida. Muy por el contrario asumimos la tarea docente desde la necesidad de una reflexión y revisión constante del quehacer en el aula, lo cual demandará estar atentxs a aquellos emergentes que podrían llevarnos a modificar aquel plan de trabajo inicial planteado a comienzos del ciclo lectivo.

En relación con esto Sivina Gvirtz y Mariano Palamidessiafirman que en la planificación:

Se *representa* la realidad -a través de palabras, de gráficos o de esquemas- para *anticipar* o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de determinados contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación/anticipación se manifiesta como un *intento* que tiene el carácter de *prueba*, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha. (2011: 176-177)

A su vez, queremos pensar que la *planificación* no es necesariamente una categoría peyorativa: el concepto toma una gran fuerza y potencialidad para pensar un trabajo docente que sea capaz de prever reflexivamente qué, cómo, cuándo y con quiénes se trabajarán los contenidos; al mismo tiempo asume la imprevisibilidad de la vida en las aulas para permitirnos “salir del molde” y realizar las modificaciones que creamos pertinentes para alcanzar los objetivos de la mejor manera posible.

Por ello, es interesante pensar lo *ficcional* de la *planificación*, pues ella misma se asume como irreal, como un plan que se formula dentro de un marco ideal y que luego va tomando forma, o mutando su forma, de acuerdo a como vayan cambiando las condiciones iniciales del trabajo. De esta manera, el docente crea una *planificación* pero en lugar de acorralar su creatividad se dispone a flexibilizar su plan de trabajo y a reverlo constantemente, a veces improvisando y otras siguiendo un guión. En todo caso, lo que hará valiosa la intervención docente es la actitud de reflexión crítica sobre sus propias prácticas.

### **Problematizando un posible cierre**

A partir del concepto de *planificaciones*, comenzamos a preguntarnos por qué sucede esto y cómo esta situación se entrelaza con los discursos de lxs docentes que hablan de vaciamiento de la educación por parte del Estado, desprestigio de la profesión docente o el discurso que refiere a que, el alto compromiso con la educación, sólo aparecería en lxs docentes. Es decir, cómo entrelazar el bajo compromiso docente y la irresponsabilidad, en palabras de María Cristina Davini (2010), que denota el no leer los diseños curriculares, no conocer las normativas que hacen al trabajo docente o no cumplir con los objetivos formales de la enseñanza y el quehacer docente, con esos discursos fervientes que

enaltecen a lxs docentes como únixs agentes preocupadx y ocupadx por la educación y, si se nos permite, la figura victimizante en que se coloca a aquellxs.

La *planificción* como elemento ficticio para el engaño formal, es decir, no como recurso previo a la contextualización real del trabajo con el otrx, parece proponer una disociación entre la definición que muchxs docentes hacen de su rol -vinculado si se quiere al sacrificio y la victimización- y las funciones que un trabajo, una profesión, una responsabilidad y un compromiso político y ético comprenden. Quizá, en este punto, baste aclarar que no se trata de criticar a lxs docentes situándolos en el lugar de “malxs docentes” o atacar su politicidad y coherencia, sino de proponer ideas que permitan revisar la propia identidad docente desde un lugar que se plantee un sí mismo, y no desde la búsqueda de responsables -y de “culpables”- en un afuera. Como mencionan Duschatzky y otras, esta realidad centrada en la queja parece convertirse en un falso problema educativo, es decir, en un problema que

no impulsa a ningún tipo de invención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión; sólo se remiten a juzgar los hechos, categorizarlos a partir de valores preestablecidos procurando restituir “paraísos perdidos” o insistiendo en que se cumplan expectativas prolijamente diseñadas... No se trata de hacer que un fenómeno que no tenía lugar, ahora lo tenga..., sino de hacer una experiencia, un nuevo relieve en la existencia, una potencia de actuar orientada a producir movimientos, impulsados no por un déficit a repensar sino por una pregunta que pide experimentaciones (Duschatzky, et al. 2010: 75).

## **Bibliografía**

- Davini, M. C. (2010) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) *Escuelas en escena*, Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2011) *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Harf, R. (2000) “Poniendo la planificación sobre el tapete”, en: *Texto de base de la conferencia*, UNADENI, Jornada educativa para directivos y docentes de EGB. Belgrano Day School. Buenos Aires, Argentina.