



Teacher planning as a space for reflection and meaning in contemporary schooling

 **Moreyra Mara Elisabet** [1]

Facultad de Humanidades (UNNE), Argentina
mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar

 **María Teresa Alcalá** [2]

Facultad de Humanidades (UNNE), Argentina
mtalcala@gmail.com

 **Marlene Paola Quintana** [3]

Facultad de Humanidades (UNNE), Argentina
marlenequintana@comunidad.unne.edu.ar

Resumen: El presente ensayo de reflexión teórica sostiene que la planificación docente, entendida como dispositivo reflexivo y no meramente como instrumento burocrático, constituye el espacio donde comienza a configurarse la clase. Para desarrollar esta tesis, se revisan, por un lado, la concepción epistemológica de la Didáctica, que debe comprenderse como reflexión crítica y propositiva sobre las prácticas de enseñanza y no como una batería de herramientas prescriptas generalizables y aplicables. Por otro, las condiciones contextuales en que esa planificación se produce y desarrolla, marcadas por la asincronía entre la matriz escolar moderna, el mundo contemporáneo y la función social de la escuela hoy. Asimismo, se recuperan intercambios producidos durante el ciclo lectivo

Notas de autor

- [1] Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación. Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de Didáctica General y Auxiliar docente de Tecnología Educativa. Docente Investigadora categoría III, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Becaria posdoctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). <https://orcid.org/0000-0002-0216-8339> Contacto: mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar
- [2] Magister en Tecnología de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Didáctica General y Teoría Curricular en la Facultad de Humanidades (UNNE). Docente Investigadora Categoría I del Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores. Coordinadora del Grupo de Investigación “Conocimiento y Formación Docente” (CyFoD -UNNE). Directora de la carrera interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria (UNaF, UNaM, UNSE y UNNE). Ejerce la docencia en carreras de posgrado sobre Docencia y Gestión en el nivel superior. <https://orcid.org/0000-0002-0834-8541> Contacto: mtalcala@gmail.com
- [3] Especialista en Didáctica y Currículum (UNNE), Especialista en Educación y TIC (MECCyT). Diplomada en Diseño y Operación de Cursos en Línea (Universidad de Guadalajara, México). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNNE). Profesora Auxiliar en Didáctica I y Didáctica General de la Facultad de Humanidades (UNNE). Doctoranda en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste. <https://orcid.org/0009-0008-0464-6294> Contacto: marlenequintana@comunidad.unne.edu.ar

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación

vol. 17, núm. 25, e172513 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 1853-1393

Periodicidad: Semestral

revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 01 junio 2026

Aprobación: 13 julio 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259564>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295717014/>

2026 en el espacio curricular Didáctica I, asignatura del cuarto año de los profesados en Historia, Letras, Filosofía y Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), que permiten mostrar cómo la problematización de la función social de la escuela emerge en la formación docente inicial como condición para comprender qué significa planificar con intencionalidad pedagógica desde una perspectiva situada. Retomando la metáfora orfeica propuesta por Perrupato (2024), se argumenta que la planificación reflexiva detenta una potencialidad valiosa al constituirse en una competencia profesional docente y ofrecer algo más potente que los discursos que erosionan el sentido de la enseñanza: la posibilidad de habilitar, según el modo en que se la diseñe, entornos de aprendizajes significativos y profundos que conviertan la clase en una experiencia que merece la pena ser vivida.

Palabras clave: planificación docente, didáctica, formación docente inicial, función social de la escuela.

Abstract: This theoretical reflection essay argues that teacher planning, understood as a reflective device rather than merely as a bureaucratic instrument, constitutes the space where the class begins to take shape. To develop this thesis, the essay examines, on the one hand, the epistemological conception of Didactics, which should be understood as a critical and propositional reflection on teaching practices rather than as a set of prescribed, generalizable, and applicable tools. On the other hand, it analyzes the contextual conditions under which such planning is produced and developed, shaped by the asynchrony between the modern school model and the contemporary world, as well as by the social function of schooling. The discussion also draws on exchanges that took place during the 2026 academic year within the course Didactics I, taught in the fourth year of the teacher education programs in History, Literature, Philosophy, and Geography at the Faculty of Humanities of the National University of the Northeast (UNNE). These exchanges illustrate how the problematization of the social function of schooling emerges in initial teacher education as a necessary condition for understanding what it means to plan with pedagogical intentionality from a situated perspective. Drawing on the Orphic metaphor proposed by Perrupato (2024), the essay argues that reflective planning holds significant potential as a core professional teaching competence. Beyond countering discourses that undermine the meaning of teaching, it offers the possibility of creating meaningful and deep learning environments that transform the classroom into an experience worth living.

Keywords: teacher planning, didactics, initial teacher education, social function of schooling.

Introducción

La escuela argentina contemporánea se encuentra ante una encrucijada que excede los debates estrictamente pedagógicos: la pregunta por su sentido y su función social ha adquirido una urgencia renovada en un contexto de profunda reconfiguración de los modos de habitar el mundo. La estructura escolar tradicional, forjada en el marco de los dispositivos disciplinarios propios de la modernidad, muestra serias dificultades para interpelar a sujetos que construyen sus experiencias de manera creciente en universos paralelos mediados por pantallas, algoritmos y temporalidades fragmentadas. Tanto docentes como estudiantes parecen asediados, en palabras de Perrupato (2024), por "cantos de sirena" que amenazan con vaciar de contenido la experiencia del aula y erosionar el vínculo pedagógico. Como señalan Tiramonti & Tobeña (2021), la matriz estructural de la educación escolarizada fue concebida en diálogo con la sociedad de fines del siglo XIX, y sus referencias siguen ancladas en la cultura ilustrada imperante en el momento de su surgimiento, lo que genera una asincronía profunda entre la propuesta escolar y el mundo en que esta debe desenvolverse.

Esta asincronía resulta especialmente visible en las tensiones que atraviesan la formación docente inicial. En efecto, las políticas de innovación curricular implementadas en Argentina durante las últimas décadas se han sustentado en una racionalidad técnico-instrumental que ubica al docente en el lugar de ejecutor de nuevas formas de enseñanza y contenidos actualizados. Sin embargo, esa racionalidad no considera al docente como protagonista de los cambios a través de su mediación personal y la mediación colectiva del profesorado en cada institución, lo que contribuye a profundizar la fragmentación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entre propuesta educativa y realidad educativa, entre intención y acción escolar. En ese terreno, la planificación, uno de los instrumentos más potentes con que cuenta el docente corre el riesgo de quedar reducida a un trámite burocrático despojado de su función reflexiva.

Frente a esa asincronía, este ensayo parte de una convicción que la experiencia docente confirma con obstinada regularidad, que la diferencia entre una clase que se habita y una que apenas se transita comienza mucho antes de que los estudiantes entren al aula. Comienza en el momento en que el docente se pregunta, con seriedad para quién va a enseñar, qué vale la pena que ese grupo aprenda, para qué y de qué modo. Ese momento es la planificación. No el formulario que se completa a principio de año ni el cronograma administrativo de contenidos que se envía a la coordinación

académica; es el acto reflexivo, previo y constitutivo, a través del cual el docente imagina la clase antes de que ocurra y toma posición respecto de lo que va a proponer.

Sostener esa comprensión de la planificación requiere, sin embargo, una revisión más profunda, la de la concepción epistemológica desde la que se entiende la Didáctica misma. Mientras la Didáctica sea concebida como un repertorio de técnicas aplicables, lo que Perrupato (2023) rastrea en la larga tradición del tecnicismo pedagógico, la planificación seguirá siendo percibida como un protocolo a cumplir. Solo cuando la Didáctica se comprende como reflexión crítica y propositiva sobre las prácticas de enseñanza (Camilloni et al., 2007; Litwin, 1996; Steiman, 2023) la planificación puede ocupar el lugar que le corresponde: no el de un instrumento de control y garantizador de resultados, sino el de un espacio genuino de pensamiento didáctico. Es esa reconversión epistemológica, y sus consecuencias sobre el modo de concebir y diseñar la planificación, lo que este ensayo propone analizar.

Ahora bien, este argumento no puede desarrollarse en el vacío. La escuela atraviesa una crisis de sentido que excede los debates metodológicos; es una institución diseñada para una sociedad que ya no existe (Tiramonti et al., 2021) y que enfrenta, al mismo tiempo, demandas asistencialistas que el Estado no siempre garantiza resolver (Terigi, 2004). En ese territorio concreto es donde los docentes planifican la enseñanza y donde la pregunta por el sentido de esta adquiere su verdadero significado.

Por ello este ensayo incorpora, como una de sus fuentes de análisis, los intercambios producidos durante el ciclo lectivo 2026 en el espacio curricular Didáctica I de los profesorados en Historia, Letras, Filosofía y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Las voces de dichos estudiantes, futuros docentes sobre la función social de la escuela, sobre lo que el Estado garantiza o no, sobre los discursos que circulan en diversos entornos y deslegitiman la docencia y la institución escolar, muestran con claridad que comprender qué significa planificar exige primero comprender en qué institución, para qué sociedad y bajo qué condiciones contextuales y materiales se va a enseñar.

El ensayo se organiza del siguiente modo: la primera sección analiza las raíces epistemológicas del tecnicismo didáctico y su efecto sobre la práctica docente. La segunda recupera las voces de la formación docente inicial como contexto que fundamenta la necesidad de una planificación reflexiva y situada. La tercera desarrolla la planificación como dispositivo de sentido, diferenciándola de su versión burocrática, al asumirla como un proceso abierto, reflexivo y situado, que reconoce la incertidumbre como parte constitutiva de la enseñanza. La cuarta discute las condiciones que hacen posible una

enseñanza propositiva. Y finalmente, las reflexiones finales retoman la tesis central y sus implicancias para la formación docente inicial.

La Didáctica entre la prescripción y la reflexión: raíces históricas de un debate pendiente

En el escenario educativo argentino contemporáneo, uno de los obstáculos más significativos reside en la percepción de una desmotivación generalizada que afecta tanto a estudiantes como a docentes. Esta problemática no es enteramente nueva, la escuela ha convivido siempre con tensiones entre sus mandatos fundacionales y las demandas de cada época, pero adquiere dimensiones especialmente críticas cuando la institución, diseñada para operar en una sociedad disciplinada, no logra transformar sus estructuras al ritmo de las mutaciones sociales y culturales actuales. El resultado es una institución que, con frecuencia, deja de responder a las necesidades y experiencias de los sujetos que educa, volviendo aún más seductores los "cantos de sirena" de los universos paralelos predominantemente digitales (Perrupato, 2024).

Una parte importante de esta problemática encuentra sus raíces en las bases epistemológicas sobre las que se constituyó la Didáctica como disciplina. De acuerdo con Granata et al. (2000), la propuesta pedagógica de Comenio se inscribió en una concepción mecanicista propia de la ciencia moderna, que interpretaba la realidad como un sistema ordenado y susceptible de ser explicado a partir de sus partes constitutivas. Trasladada al campo educativo, esta perspectiva favoreció una visión de la enseñanza sustentada en la posibilidad de anticipar y controlar los resultados mediante la aplicación de métodos y procedimientos previamente definidos. En consecuencia, la acción docente quedó asociada al cumplimiento de prescripciones orientadas a garantizar determinados fines educativos, mientras que la Didáctica asumió la función de sistematizar los principios y reglas considerados necesarios para asegurar la eficacia de la enseñanza.

Esta matriz fundacional encontró una prolongación y una profundización en el conductismo psicológico del siglo XX y su derivación hacia la pedagogía por objetivos, que Perrupato (2023) rastrea con precisión, reduciendo la práctica de enseñanza a una secuencia de causa-efecto: si el docente "hacía lo correcto", el aprendizaje se producía. La Didáctica adquiría así un halo cientificista que paradójicamente clausuraba su capacidad de interrogarse a sí misma acerca de sus propósitos y sentidos. Y la planificación devino un momento previo de previsión exhaustiva de la propuesta pedagógica, en el marco de una racionalidad instrumental desde la que se privilegia el éxito de la enseñanza en términos de altos rendimientos en los exámenes.

La ruptura con ese modelo no fue solo pedagógica, fue epistemológica. Fenstermacher (1989) argumentó que entre

enseñanza y aprendizaje existe una relación de dependencia ontológica y no una correlación causal, y esa distinción (recuperada en América Latina por Camilloni, 1996; Davini, 1996; Litwin, 2008) reorientó la reflexión en el campo. La Didáctica dejaba de ser un repertorio de técnicas para convertirse, en la formulación ya clásica de Litwin (1996), en “la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (p. 94). Esta reorientación abrió la “nueva agenda” de la Didáctica y sentó las bases para pensar las prácticas docentes no desde la norma, sino desde la reflexión crítica y propositiva. Edelstein (2011) profundizó esta línea al señalar que las prácticas de enseñanza constituyen siempre construcciones singulares, situadas e irreductibles a esquemas técnicos, y que es precisamente esa singularidad la que demanda un docente capaz de tomar decisiones fundadas en cada situación concreta.

Sin embargo, como advierte Perrupato (2023), esa ruptura teórica no se tradujo automáticamente en transformación de las culturas institucionales. La Didáctica sigue siendo, en buena medida, un campo que se demarca desde adentro más que un campo reconocido desde marcos epistémicos consolidados (Camilloni, 1996), y la reflexión sobre su propia constitución científica, la Didacticología, continúa siendo una tarea pendiente. Mientras esa deuda no se salde, la formación docente seguirá reproduciendo, aunque sea inadvertidamente, las lógicas tecnicistas que dice haber superado. Y con ellas, la reducción de la planificación a un mero trámite administrativo burocrático.

Baraldi (2006) invita a revisar críticamente los fundamentos epistemológicos de la Didáctica al cuestionar si una disciplina construida bajo los supuestos de la modernidad cuenta hoy con categorías suficientes para interpretar la complejidad de los escenarios educativos contemporáneos. Asimismo, plantea la necesidad de indagar si las investigaciones didácticas han logrado incorporar las transformaciones sociales y culturales del siglo XXI, generar marcos conceptuales acordes con estas nuevas realidades y redefinir el proyecto social al que orientan la enseñanza y la escuela.

Recuperar y problematizar la función social de la escuela implica, por tanto, reabrir la pregunta por el sentido del habitar la clase a diferencia de transitarla. En esta línea, Mansur (2017) entiende el habitar como una forma de implicación activa con los espacios educativos, orientada a construir y sostener sentidos a través de los vínculos, los intercambios y las prácticas que allí tienen lugar. Entonces, habitar la enseñanza es, brindarle sentido y comunicar esos sentidos, ayudando a transformar a quienes forman parte de ella en sujetos activos que co-construyen saberes y se reconocen como actores de una escena dialógica compartida (Perrupato, 2024). Una Didáctica

no normativa, como señala Perrupato (2023), es la que hace posible ese habitar. Esa distinción entre transitar y habitar es la que organiza la comprensión de la planificación que este ensayo propone.

Voces desde la formación docente inicial: el aula como espacio de problematización sobre los sentidos de la escuela hoy

Comprender qué significa planificar con intencionalidad pedagógica exige comprender las características singulares del contexto en el que se va a enseñar, a quiénes y cómo son los destinatarios, el qué, cómo y para qué se enseña (Perrupato, 2024). En la formación docente inicial, esta comprensión no puede construirse solo desde los textos: necesita confrontarse con la realidad concreta de las escuelas que los futuros docentes van a habitar. Habilitar los espacios de discusión y diálogo para problematizar sus sentidos, es lo que hicieron mediante un trabajo de inmersión en instituciones educativas del entorno y participación en debates los estudiantes de Didáctica I, asignatura del 4° año de los profesorados en Historia, Letras, Filosofía y Geografía, durante el ciclo lectivo 2026. En ese contexto, se abordó la planificación de la enseñanza como competencia profesional docente a partir de la lectura y discusión de la metáfora orfeica propuesta por Perrupato (2024). Las intervenciones de los estudiantes demostraron la expresión reflexiva de sentidos en construcción: voces que, en su formulación de preguntas genuinas, permiten problematizar los marcos teóricos del campo y señalan los límites entre lo que la Didáctica puede ofrecer y lo que la realidad institucional exige.

Cabe precisar que las intervenciones recuperadas en este apartado constituyen expresiones reflexivas de futuros docentes producidas en el marco de actividades curriculares de la asignatura tales como: lectura y discusión de textos académicos, análisis de situaciones de enseñanza observadas durante el trabajo de inmersión institucional en escuelas secundarias de Chaco y Corrientes (observaciones de clases y entrevistas a docentes) y debates colectivos sobre la función social de la escuela. Su valor en este ensayo de reflexión teórica es el de contrastarlos con los marcos conceptuales presentados desde la voz de quienes están aprendiendo a enseñar en ese mismo territorio que el texto describe.

Al debatir sobre los "universos paralelos" que compiten con la clase, los futuros profesores identificaron con precisión un conjunto de discursos circulantes que erosionan la legitimidad de la escuela y de la docencia como profesión: la idea de que lo que se enseña en la escuela no sirve para la vida real, que los docentes son reemplazables por la inteligencia artificial, que es posible alcanzar el éxito económico sin pasar por la educación formal, o que la universidad resulta prescindible frente a las oportunidades que ofrece el mundo digital. Estos discursos no son nuevos en su estructura, la escuela ha

enfrentado siempre cuestionamientos sobre su pertinencia, pero adquieren una densidad particular en el contexto sociohistórico actual, donde la aceleración del cambio y la saturación informativa dificultan la construcción de una mirada crítica de largo plazo (Tiramonti et al., 2021).

El debate derivó hacia una pregunta más profunda y políticamente más urgente: ¿Qué entendemos por función social de la escuela? Los estudiantes en formación señalaron que reducir esa función a la mera transmisión de contenidos disciplinares resulta claramente insuficiente para dar cuenta de lo que ocurre efectivamente en las instituciones escolares. La escuela argentina, atravesada por múltiples problemáticas sociales —pobreza, violencia, crisis alimentaria, fragmentación vincular, discontinuidades en las trayectorias estudiantiles— se ve frecuentemente empujada a asumir funciones que exceden su mandato pedagógico. En este sentido, los futuros docentes recuperaron una tensión que la investigación educativa ha documentado con rigor, la que existe entre la función asistencialista de urgencia que la escuela debe asumir ante la retirada o la insuficiencia del Estado, y su función formativa de largo plazo, orientada a preparar a los estudiantes para aprender a lo largo de toda la vida (Terigi, 2004).

Esa tensión resulta especialmente significativa cuando se la piensa desde los modelos y enfoques disciplinares, epistemológicos, didácticos y psicopedagógicos desde los que se plantean los dispositivos y contenidos de la formación inicial. La relación teoría y práctica que vivencian los futuros docentes en sus trayectorias de formación es, precisamente, el terreno en que esa tensión se hace carne. Según Perrupato (2022), existen tres elementos sin los cuales no se puede comenzar a pensar la clase: los saberes, los actores y las formas. Estos tres elementos se presentan como una superación de la vieja tríada didáctica que reducía la enseñanza a la relación entre contenidos, docentes y alumnos, y su incorporación al pensamiento de los futuros docentes es una de las tareas centrales de la formación inicial.

Trabajar estas tensiones de la enseñanza en el espacio de formación docente inicial no es producir resignación ni pesimismo, sino realismo pedagógico. Implica reconocer que ser docente hoy en Argentina implica ejercer una profesión atravesada por contradicciones estructurales que no se resuelven con mejores técnicas de planificación sino con una comprensión más profunda del territorio en que se enseña. Es aquí donde se articula la conexión entre las tres dimensiones del ensayo: una Didáctica propositiva y no prescriptiva no puede operar sobre el vacío de condiciones institucionales, sociales y políticas, pero tampoco puede esperar a que esas condiciones sean perfectas para comenzar a habitar la clase. La planificación reflexiva y

situada es, precisamente, el dispositivo que permite al docente tomar decisiones pedagógicas que sean a la vez éticamente responsables y didácticamente fundadas dentro de las condiciones posibles: proyectar la clase que se desea, reconociendo la clase que se puede, sin renunciar a la tensión productiva entre ambas. En ese gesto radica, en última instancia, la función propositiva y utópica que Gimeno Sacristán (1978, citado por Perrupato, 2023) atribuye a la Didáctica como disciplina.

Que las condiciones no sean las ideales no puede conducir a la resignación. Es precisamente allí donde la formación docente inicial adquiere un papel estratégico ya que, debe preparar a los futuros profesores no solo para planificar la enseñanza, sino también para comprender críticamente las contradicciones que atraviesan las prácticas educativas, sin naturalizarlas. Entendida como una reflexión propositiva sobre la enseñanza, la Didáctica no ofrece recetas de aplicación universal, sino herramientas conceptuales para interrogar, problematizar y proyectar la acción pedagógica, sosteniendo el deseo de enseñar incluso en contextos adversos. Esta perspectiva exige revisar el modelo epistemológico que ha orientado tradicionalmente la formación docente, basado en una concepción lineal del conocimiento según la cual los saberes teóricos pueden trasladarse de manera directa a la práctica (Pérez Gómez, 2010). Desde este enfoque, la enseñanza corre el riesgo de reducirse a la aplicación de procedimientos previamente establecidos, sin atender a la singularidad de los sujetos, los contextos y los sentidos éticos y educativos que fundamentan las decisiones docentes.

La planificación como dispositivo didáctico de sentido

El espacio germinal donde comienza a habitarse la clase es la planificación. Esta afirmación puede sonar paradójica: ¿Cómo puede habitarse algo que todavía no existe? La respuesta está en la naturaleza misma de la planificación cuando se la comprende desde una Didáctica no prescriptiva. Planificar no es prever un guion que se ejecutará linealmente; es el ejercicio a través del cual el docente empieza a imaginar a sus estudiantes, a anticipar preguntas que aún no se formularon, a tomar posición respecto de qué vale la pena enseñar y por qué. En ese proceso, la clase todavía ausente ya está siendo diseñada.

No obstante, esta comprensión choca de frente con la experiencia concreta de muchos docentes, que perciben la planificación como un formulario institucional que se completa a principio de año y no vuelve a consultarse. En este sentido, la planificación debe ser un instrumento docente, no de control y evaluación docente, sino más de una ayuda que habilite anticipar, sistematizar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Perrupato, 2022).

Ese rechazo, que Perrupato (2024) documenta a partir de testimonios de docentes en ejercicio, es el resultado previsible de una concepción tecnicista que durante décadas redujo la planificación a un instrumento de control burocrático. Si la Didáctica era un conjunto de prescripciones, la planificación era su expresión escrita: la prueba de que el docente había seguido el protocolo. Que esa versión de la planificación genere rechazo es comprensible. Lo que no es comprensible es que ese rechazo se extienda a la planificación como práctica reflexiva, que es otra cosa completamente distinta.

En esta perspectiva, la planificación constituye una competencia profesional fundamental del docente en tanto posibilita anticipar, organizar y fundamentar las decisiones vinculadas con la enseñanza. Lejos de reducirse a un requisito administrativo, se configura como un dispositivo de reflexión que permite otorgar sentido y direccionalidad a la acción pedagógica. Como señalan Harf et al. (1996) planificar implica hacer explícitas las intenciones pedagógicas, organizar racionalmente la tarea de enseñar y prever posibles cursos de acción y resultados, incorporando a su vez instancias permanentes de evaluación y revisión. En este marco, la escritura de la planificación adquiere un valor estratégico, ya que contribuye a estructurar el pensamiento de manera coherente, favorecer el análisis crítico de las propias decisiones, establecer relaciones consistentes entre los distintos componentes didácticos y disponer de un instrumento que oriente y permita revisar la práctica docente. Asimismo, facilita la articulación entre las propuestas áulicas y los proyectos institucionales, fortaleciendo la coherencia pedagógica (Harf, 2016). Desde esta mirada, la potencialidad de la planificación emerge cuando es comprendida como una herramienta para pensar la enseñanza y no como una mera formalidad burocrática.

Alcalá (2026) señala que planificar constituye una de las tareas más representativas y significativas del quehacer docente, y que en el campo de la docencia supone una competencia básica y fundamental vinculada a la organización y estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proyectar la enseñanza en términos didácticos implica, para la autora, considerar el marco curricular, los contenidos básicos de la disciplina, la propia visión que el docente tiene de su campo, las características de los estudiantes y los recursos disponibles. Esta caracterización muestra con claridad que planificar pone en juego la toma de decisiones que involucran simultáneamente el saber disciplinar, el conocimiento de los sujetos y una posición epistemológica y pedagógica sobre cómo organizar la experiencia de aprender.

Entendida desde la Didáctica como reflexión propositiva, la planificación es simultáneamente un acto político, una hipótesis de trabajo y un ejercicio de pensamiento: tres dimensiones que ninguna

versión tecnicista puede capturar porque implican, en cada caso, la presencia de un sujeto que decide, que duda y que reflexiona. Es un acto político porque toda selección de contenidos, toda elección de estrategia, toda definición de para qué se enseña algo, expresa posicionamientos que no son neutrales (Edelstein, 2011). Es una hipótesis porque, como señala Salinas (1994), la planificación no prescribe lo que ocurrirá, sino que propone lo que podría ocurrir. Es decir, es un punto de partida abierto a ser reformulado cuando la realidad de la clase lo exige. Y es un ejercicio de reflexión porque, tal como lo analizó Jackson (1969), la enseñanza no ocurre solo frente a los estudiantes sino también en el pensamiento previo a la clase y en la reconstrucción que el docente hace de lo que pasó. Maggio (2018) añade a este esquema la dimensión de la enseñanza poderosa, es decir, aquella que parte de problemas genuinos, promueve la comprensión profunda y genera experiencias que los estudiantes recuerdan no por haberlas memorizado sino por haberlas vivido.

En ese sentido, Alcalá (2005) propone pensarla como una guía de trabajo flexible, no una fotografía de lo que sucederá, que supone imaginar cómo van a aprender los estudiantes y qué procesos cognitivos van a poner en juego. Pensar la planificación de este modo supone aceptar que el docente no va a clase a reproducir lo que sabe, sino a construir condiciones que posibilite que los aprendizajes puedan construirse. En el contexto que describimos en la sección anterior -una escuela desbordada por demandas que exceden su mandato pedagógico- esa comprensión es una necesidad práctica. La planificación reflexiva es el espacio donde el docente puede, antes de que la urgencia lo absorba, recuperar la pregunta por el sentido de lo que hace. Litwin (2008) la define como una configuración: una forma particular en que el docente articula intenciones, contenidos, sujetos y contexto para generar condiciones de aprendizaje. Esa articulación requiere un tiempo de anticipación reflexiva que es, precisamente, lo que la planificación ofrece cuando se la libera de su función burocrática.

La analogía que Perrupato (2023) establece entre la Didáctica y la utopía resulta especialmente pertinente aquí. Retomando a Gimeno Sacristán (1978), la Didáctica opera en el plano de lo que podría ser en contraste permanente con lo que es. La planificación es la expresión cotidiana de esa tensión: el docente proyecta una clase que no existe todavía, imaginando estudiantes que todavía no están frente a él, anticipando una experiencia que la realidad inevitablemente modificará. El docente-artesano del que hablan Alliaud (2017) y Sennett (2008) es precisamente aquel que comprende que su oficio se juega tanto en la elaboración previa como en la ejecución concreta, y que la calidad de lo segundo depende en buena medida de la profundidad de lo primero.

La innovación como práctica y planificación de la enseñanza situada

El término de innovación en educación se ha sobredimensionado en los discursos pedagógicos actuales, en los que ya no se distingue entre lo que genuinamente transforma las prácticas de enseñanza y lo que simplemente las renueva en su apariencia. Usar una plataforma digital en lugar de un pizarrón, incorporar videojuegos al aula o diseñar actividades con inteligencia artificial no son en sí mismos actos innovadores; es decir, pueden serlo o no dependiendo de para qué se usan, con qué intención pedagógica y en qué relación con los sujetos que aprenden.

Esta confusión tiene raíces epistemológicas. García Fallas (2001) advierte que las propuestas de innovación educativa suelen provenir de afuera de la práctica pedagógica concreta, se transfieren desde otros contextos o se imponen desde estructuras institucionales jerárquicas sin considerar el sistema de creencias, concepciones y visiones que cada docente ha construido como andamiaje de su propio desempeño. El resultado previsible es el extrañamiento, es decir, el docente no se apropia de lo que no reconoce como singular. Frente a esa lógica, este ensayo sostiene que el paradigma propositivo de la Didáctica (Steiman, 2023), ofrece una posición radicalmente diferente: una mirada analítica y crítica sobre el mundo que rodea las prácticas de enseñanza, que parte de las condiciones situadas en que esas prácticas ocurren y que concibe la innovación como algo que se construye desde adentro y no como algo que se recibe desde afuera.

Desde la perspectiva de Litwin (2008), la innovación educativa no depende únicamente de incorporar prácticas novedosas, sino de la capacidad de otorgar nuevos sentidos a las propuestas de enseñanza en función de cada contexto. Lo innovador no radica en la actividad en sí misma, sino en la intencionalidad pedagógica que la orienta. Así, la innovación surge de una planificación reflexiva que analiza las particularidades de la situación de enseñanza, los sujetos involucrados y los propósitos formativos, generando decisiones situadas que posibilitan la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza. Dicha autora, sostiene en esa dirección que innovar es promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y sus resultados, lo que muchas veces significa resignificar propuestas de la historia de la pedagogía más que adoptar novedades. Perrupato (2023) añade la dimensión epistemológica que esa definición presupone, es decir, la innovación genuina no puede ser un acto técnico sino el resultado de una reflexión sobre las propias prácticas que identifica qué no está funcionando y por qué; es, precisamente, lo que la planificación reflexiva y situada hace posible, al proyectar la clase desde el conocimiento de sus estudiantes, de su contexto y de su campo disciplinar, el docente no aplica una innovación externa sino que

genera, desde su propia práctica, las condiciones para que algo nuevo y significativo ocurra. Maggio (2018) profundiza esos sentidos al proponer la categoría de enseñanza poderosa: no toda clase innovadora es poderosa, pero toda clase poderosa produce en quienes aprenden algo que ninguna técnica por sí sola puede garantizar, que es el deseo de seguir comprendiendo, aprendiendo.

La reflexión y expertise docente ocupa en ese marco un lugar insustituible. Dewey (1938/2004) señalaba que la capacidad de reflexionar se activa cuando se reconoce un problema y se acepta la incertidumbre como punto de partida; dos condiciones que la planificación reflexiva ejercita antes de que el docente entre al aula. Un docente que ha planificado pensando para quién, qué, para qué y cómo enseña llega a la clase habiendo ya reconocido los problemas posibles y habiendo tomado posición respecto de ellos. Eso no elimina la imprevisibilidad, ninguna planificación puede hacerlo, pero sí cambia la calidad de las decisiones que el docente toma en el momento en que la imprevisibilidad se presenta. Un docente que reconoce justamente las características de la situación de enseñanza de acuerdo a Sacristan (1991), la simultaneidad, inmediatez, pluricausalidad, y la impredecibilidad, entiende a la planificación como una hipótesis de trabajo. Edelstein (2011) lo formula con precisión al plantear que la práctica docente es una construcción singular, y esa singularidad demanda un sujeto que sea capaz de leerla y de intervenir sobre ella con criterios propios.

El diálogo en el aula es una condición fundamental de la enseñanza. Cuando los estudiantes hablan, argumentan, cuestionan o se equivocan en voz alta, están haciendo visible el estado de su comprensión, y esa visibilidad es lo que permite al docente tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en lo que realmente ocurre y no en lo que supone que acontece (Ritchhart et al., 2014). En esta línea, la experiencia, en el sentido propuesto por Dewey (2004), constituye la dimensión central. No se trata de que los estudiantes realicen actividades o proyectos para cumplir mecánicamente con los programas académicos, sino de que aquello que hagan los atraviese, los modifique y les genere nuevos aprendizajes. Al respecto, Maggio (2018) hace referencia a las clases que "merecen la pena ser vividas", lo cual implica que el docente se ha preguntado genuinamente qué experiencia quiere proponer, para qué, a quién y de qué modo; interrogantes que organizan la planificación. En términos de Perrupato (2024), el juego, el arte, la investigación y la narrativa transmedia son formas de generar esa experiencia cuando se los utiliza con una intencionalidad pedagógica explícita; sin ella, constituyen simplemente actividades. La diferencia entre una clase que se habita y una que solo se transita radica, en buena medida, en ese trabajo previo que la planificación hace posible.

Discusión

Los desarrollos presentados en las secciones anteriores permiten abrir un diálogo crítico con los estudios más recientes sobre planificación didáctica en la formación docente inicial. Monetti & Molina (2024), en un trabajo situado en el contexto universitario argentino, identifican que la planificación constituye una práctica social compleja que no se reduce a la aplicación de saberes teóricos, sino que implica la construcción de saberes profesionales en la que se materializan los propósitos de la enseñanza. Esta caracterización confirma lo que este ensayo sostiene desde un plano epistemológico: que la planificación reflexiva es cualitativamente distinta de su versión burocrática, y que esa distinción no es solo conceptual sino observable en los modos concretos en que los docentes en formación se relacionan con ella. Las mismas autoras advierten, sin embargo, que en los espacios de formación docente coexisten y se tensionan significados de la planificación que responden a distintos momentos históricos de la Didáctica, y que esa coexistencia dificulta su aprendizaje. Esta advertencia invita a ir más lejos; no alcanza con enseñar a planificar reflexivamente si la cultura institucional de las escuelas donde los futuros docentes se insertarán sigue demandando la versión burocrática. La brecha entre la formación y el ejercicio profesional es una tensión estructural que la formación docente inicial debe problematizar explícitamente.

Monetti et al. (2024) amplían las funciones de la planificación identificadas por Cols (2004) sumando una función epistémica, referida a aquella por la cual el docente reflexiona, indaga y construye saberes sobre su propia práctica en el mismo acto de planificar. Esta función epistémica es, precisamente, lo que este ensayo denomina dispositivo de sentido. Lo que los estudios empíricos muestran es que esa función epistémica no se activa espontáneamente; requiere condiciones de formación, tiempo institucional y una concepción no prescriptiva de la Didáctica que habilite las preguntas. Sin esas condiciones, la función epistémica permanece como potencialidad irrealizada.

Esto conduce a una discusión: ¿En qué medida la planificación reflexiva puede sostenerse como práctica individual cuando las condiciones institucionales y de política educativa no la sostienen colectivamente? Terigi (2004) ya señalaba que los límites de lo que los docentes pueden hacer pedagógicamente no se resuelven con mejores estrategias de enseñanza sino con políticas públicas sostenidas. Monetti et al. (2024) agregan que la planificación requiere trabajar entretendidamente con factores contextuales e institucionales, desde la mirada singular del docente que la construye. Reconocer ese límite es

condición para sostener a la planificación con honestidad intelectual y responsabilidad ética.

Reflexiones finales

La tesis de este ensayo sostiene que una condición fundamental para habitar la clase es la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No la planificación como protocolo prescriptivo, sino en el acto reflexivo que habilita, en el cual el docente se pregunta para quién, qué, para qué y cómo enseñar; toma una posición epistemológica respecto de los contenidos disciplinares, concepciones psicológicas sobre qué considera que es aprender y creencias didácticas sobre qué es enseñar. En este marco, proyecta una clase que todavía no existe pero que ya está siendo pensada. Esta acción pedagógica que puede parecer rutinaria en su apariencia, es en realidad extraordinariamente exigente en la práctica, frente a una escuela que atraviesa diversos flagelos sociales y situaciones contextuales complejas.

En este sentido, también se clarifica que, la institución educativa enfrenta una crisis de legitimidad que la Didáctica por sí sola no puede resolver e incluso situaciones complejas que requieren la intervención de otras disciplinas y respuestas de instituciones del Estado: una asincronía estructural entre su gramática y el mundo en que opera (Tiramonti & Tobeña, 2021), demandas asistencialistas que el Estado no siempre garantiza resolver (Terigi, 2004), y discursos que erosionan cotidianamente el sentido de la docencia como profesión. Los estudiantes de Didáctica I que participaron de los debates a partir de sus experiencias inmersivas en instituciones educativas del medio, lo saben con una claridad que los textos académicos pocas veces igualan: en diversas ocasiones, van a enseñar en instituciones educativas que sostienen más de lo que el Estado les garantiza, y esa es la condición real en que deberán planificar.

En efecto, las preguntas que formularon: ¿Qué función social cumple realmente la escuela hoy?, ¿Existe un Estado que garantice las condiciones para enseñar y las condiciones plenas para el cumplimiento de la educación como derecho?, ¿Cómo planificar cuando la urgencia asistencial desplaza lo pedagógico?, son las coordenadas concretas desde las cuales estos futuros docentes comenzarán a planificar sus primeras clases. Incorporar esas preguntas es reconocer que la planificación reflexiva comienza por problematizar críticamente el contexto, antes de habitar la clase.

Lo que la formación docente inicial puede ofrecer frente a esa realidad no es una solución sino una preparación. Preparar a los futuros docentes para planificar con intencionalidad pedagógica en condiciones adversas y desde una perspectiva didáctica reflexiva y

propositiva, es formarlos para defender la función formativa de largo plazo de la escuela sin ignorar las urgencias que la rodean. Sacristán (1978) señalaba que las Ciencias de la Educación operan en el plano de la utopía: la distancia entre lo que es y lo que podría ser no es un obstáculo para la acción sino su condición de posibilidad. La planificación reflexiva es la expresión más concreta de esa utopía cotidiana, es el gesto por el cual el docente proyecta, antes de que la clase ocurra, la enseñanza que desea y no solo la que las circunstancias permiten.

La analogía de la mitología griega de Orfeo que propone Perrupato (2024) ilustra de forma sobresaliente estas ideas ya que, Orfeo no tapó los oídos de los Argonautas para que no oyeran a las sirenas: tocó algo más poderoso, su lira en medio de la situación caótica al rededor. El docente que planifica reflexivamente hace lo mismo, es decir, no neutraliza ni silencia las distracciones u otros discursos circundantes, sino que los problematiza y ayuda a aprender a desarrollar un pensamiento crítico, creando una propuesta didáctica singular y flexible que vale la pena habitar. Eso es, en definitiva, lo que la Didáctica propone, no promete una escuela sin contradicciones ni planificaciones sin tensiones; ayuda a pensar qué sí se puede hacer dentro de ellas para promover aprendizajes significativos y profundos.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, M. (2005). La planificación didáctica. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (págs. 1-6).
- Alcalá, M. (2026). Proyectar la enseñanza. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (págs. 1-33).
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: Acerca de sus temas y problemas. Itinerarios Educativos, (1), 34–58. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3319>
- Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 17-39). Paidós.
- Camilloni, A. W. (2007). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. B. Cols, L. Basabe & S. Feeney. El saber didáctico (pp. 17-39). Paidós.
- Camilloni, A. W. (2017). Epistemología de la Didáctica. II Fábrica de Ideas, Mar del Plata, Argentina, 6 al 9 de marzo de 2017.
- Cols, E. (2004). Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de la cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 41-74). Paidós.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación (Trad. L. Luzuriaga). Losada. (Obra original publicada en 1938).
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, 47 (2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.) La investigación de la enseñanza I (pp. 149-179). Paidós.

- García Fallas, J. (2001). Supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-5 <https://doi.org/10.15517/aie.v1i1.8457>
- Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicaciones, norma y utopía en las Ciencias de la Educación. En A. Escolano (Ed.) *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Harf, R. (2016). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. & Windler, R. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. El Ateneo.
- Jackson, P. (1969). *La vida en las aulas*. Morata.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mansur, J. (2017). Habitar la ciudad. *Open Insight*, 7 (14), 9-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062017000200009&lng=es&tlng=es.
- Monetti, E. & Molina, M. E. (2024). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Espacios en Blanco*, 1(34), 259-271. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044>
- Perrupato, S. D. (2022). Usos y abusos de un instrumento docente. Claves para pensar la planificación y no morir en el intento. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 395-408. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.020>
- Perrupato, S. D. (2023). Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar. *Boletín*

SIED, (7), 167-179. <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/94>

- Perrupato, S. D. (2024). El Canto de Orfeo... Motivación, reflexión e innovación en torno a la planificación docente. Un espacio de preguntas desde donde comenzar a habitar la clase. *Revista IRICE* (46), 118-142. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi46.1786>
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.
- Salinas, D. (1994). La planificación en la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En F. Angulo & N. Blanco (Comps.) *Teoría y desarrollo del Curriculum* (pp. 135-160). Aljibe.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Steiman, J. (2023). *Enseñar didáctica: Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Diker & G. Frigerio (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.191-202). Novedades Educativas.
- Tiramonti, G. & Tobeña, V. (2021). Políticas educativas para el mundo digital. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 299-315. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-303>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/929/9295717014/9295717014.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Moreyra Mara Elisabet, María Teresa Alcalá,
Marlene Paola Quintana

**La planificación docente como espacio de reflexión y sentido en
la escuela contemporánea**

**Teacher planning as a space for reflection and meaning in
contemporary schooling**

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación
vol. 17, núm. 25, e172513, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
revistaie@hum.unne.edu.ar

ISSN-E: 1853-1393

DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.17259564>