

La planificación en la educación infantil

Organización didáctica de la enseñanza

La planificación en la educación infantil: organización didáctica de la enseñanza / Callegaris, Griselda... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

Libro digital, PDF - (0 a 5, la educación en los primeros años / Daniel Horacio Kaplan; Silvia Nora Itkin; 81)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-726-3

1. Educación Inicial. 2. Planificación. I. Callegaris, Griselda, I. Callegaris, Griselda,
CDD 372.21

Dirección general: Daniel Horacio Kaplan

Coordinación pedagógica: Silvia N. Itkin

Diagramación: Patricia Leguizamón

Diseño de portada: Analía Kaplan

Corrección de estilo: Susana Pardo

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros.

No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura de los textos, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán los plurales en masculino.

1ª edición impresa, octubre de 2010

1ª edición digital, mayo de 2020

Ediciones Novedades Educativas

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

ISBN 978-987-538-726-3

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

María Renée Candia
(coordinadora)

La planificación en la educación infantil

Organización didáctica de la enseñanza

María Renée Candia
Griselda Callegari
Susana Gaitán
Laura Amine Habichayn
Mónica Kac
Diana Urcola

Ediciones | **NOVEDADES
EDUCATIVAS**

MARÍA RENÉE CANDIA es Profesora de Educación Preescolar (Escuela Normal Superior Nº 1 de Rosario). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Se desempeñó como maestra jardinera desde 1988 a 1995. Desde 1993 es profesora de distintas cátedras en la carrera del Profesorado de Educación Inicial de las Escuelas Normales Superiores Nº 1 y Nº 2 de Rosario. Coordinadora de carrera del Profesorado de Educación Inicial (Escuela Normal Superior Nº 2). Directora Académica del Postítulo de Actualización Académica en Primer ciclo de Nivel Inicial (Escuela Normal Superior Nº 2). Profesora de los Seminarios Didáctica y Currículum I y II de dicho Postítulo. Presentó ponencias en México, y en la Argentina (Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe). Realiza capacitaciones a directivos y docentes de nivel inicial. Autora y co-autora de diversas publicaciones en la especialidad. C. e.: mrcandia@gmail.com

GRISELDA CALLEGARI es Maestra Normal Nacional y Profesora Normal Nacional de Jardín de Infantes (Instituto Nacional Superior del Profesorado de Rosario). Licenciada en Psicología (especialización en Educacional), profesora en Psicología (Universidad Nacional de Rosario). Realizó el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados (Universidad Nacional de Rosario). Desde 1983 es profesora de distintas cátedras en la carrera del Profesorado de Educación Inicial de las Escuelas Normales Superior Nº 1 y Nº 2 de Rosario. Directora Académica del Postítulo de Actualización Académica en Primer Ciclo de Nivel Inicial (Escuela Normal Superior Nº 1, Rosario), desarrollando en dicho postítulo los Seminario de Didáctica y Currículum I y II y el Seminario Constitución Subjetiva y Desarrollo. Presentó ponencias en Barcelona (España) y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. Desde 1981 realiza capacitaciones a directivos y docentes de nivel inicial en distintas provincias. Es co-autora y autora de publicaciones en la especialidad. C. e.: gricallegari@yahoo.com.ar

Susana Gaitán es Profesora Normal Nacional de Jardín de Infantes (Instituto Nacional Superior Ntra. Sra. de la Misericordia, San Nicolás). Master en Ciencias de la Educación (Bank Street College, New York, USA). Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Se desempeñó como maestra jardinera entre 1979 y 1985. Desde 1984 es profesora de distintas cátedras en la carrera del Profesorado de Educación Inicial (Escuelas Normales Superior Nº 1 y Nº 2; ISP 16, Rosario). Jefa de sección (ISP 16). Profesora del Seminario de Nivel inicial en la cátedra de Currículum II (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Investigadora PICTO. Ha dictado seminarios en la licenciatura de Nivel Inicial (Universidad de Concepción del Uruguay). Dicta Seminarios de Gestión Institucional en el Postítulo de Actualización Académica en Primer ciclo de Nivel Inicial y en el Postítulo de Gestión Educativa de los Institutos donde trabaja. Es autora y coautora de diversas publicaciones de la especialidad. Ha sido expositora en congresos y jornadas. C. e.: susigaitan@gmail.com

LAURA AMINE HABICHAYN es Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Magister en Estudios Sociales Aplicados (Universidad Nacional de Rosario). Diplomada Superior en la Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Se desempeña desde 2003 como profesora de Pedagogía, Currículum y Didáctica, Didácticas Específicas y Metodología de la Investigación (Escuela Normal Superior N° 2; Instituto Superior de Danzas; ISP N° 28 "Olga Cossettini", Rosario). Dictó diferentes cursos sobre pedagogía y metodología de la investigación. Fue coordinadora del departamento de Investigación de la Escuela Normal N° 2. Trabaja como Investigadora en distintos proyectos de investigación educativa, como directora y como miembro activo, presentando sus resultados en congresos y jornadas en el nivel nacional. Publicó artículos en revistas especializadas. C. e.: kries@fibertel.com.ar

MÓNICA KAC es Profesora de Educación Preescolar (Escuela Normal Superior N° 1, Buenos Aires). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Se encuentra actualmente realizando su tesis de doctorado. Se desempeña como maestra jardinera desde 1987 en la ciudad de Rosario. Desde 2000 es profesora de distintas cátedras en la carrera del Profesorado de Educación Inicial (Escuela Normal Superior N° 2 e Instituto Superior N° 16, Rosario). Profesora del Seminario de Tiempo Libre (licenciatura de Educación Física, UNR) y de la cátedra de Pedagogía del Tiempo Libre en el Postítulo de actualización académica 'Recreación Comunitaria' (I.S.E.F. N° 11, Rosario). Fue directora y capacitadora pedagógica durante más de 10 años del Grupo Jugar de Rosario. Es directora pedagógica de la Red Lúdica / Rosario. Dicta cursos y realiza asesoramientos y capacitaciones en todo el país referidos a temas de didáctica lúdica y grupal, animación de grupos. Es autora de diversas publicaciones de la especialidad. C. e.: monicakac@hotmail.com

DIANA URCOLA es Profesora de Educación Preescolar (Escuela Normal Superior N° 1 de Rosario). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Diploma Superior en Currículum y Prácticas escolares en contexto (FLACSO). Se desempeñó como maestra jardinera desde 1986 al 2002. Desde 1993 es profesora de distintas cátedras en la carrera del Profesorado de Educación Inicial (Escuelas Normales Superior N° 1, N° 2 y N° 3, Rosario). Profesora de los Seminarios Didáctica y Currículum I y II del Postítulo de Actualización Académica en Primer ciclo de Nivel Inicial. Fue coordinadora de carrera del Profesorado de Educación Inicial (Escuela Normal Superior N° 2). Participó en la investigación provincial: "Evaluando junto a los docentes el impacto de los diseños curriculares jurisdiccionales en las prácticas educativas". Actualmente participa de la Investigación PICTO: "La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio". Realiza capacitaciones a docentes de nivel inicial. Autora y co-autora de publicaciones en la especialidad. C. e.: durcola@gmail.com

Dedicamos este libro

A todas aquellas docentes de los jardines de infantes de la ciudad de Rosario y alrededores, que desde hace tiempo, con su curiosidad y afán de enriquecer la tarea diaria, han compartido con nosotras sus dudas con respecto al cómo de la planificación.

A todas nuestras alumnas de hoy, y también a las de siempre, que nos ayudan a mantener viva la llama de los desafíos y de la pasión por enseñar.

A todos los niños que son nuestra fuente de inspiración y que, con su indagación y entusiasmo por conocer el mundo que los rodea, nos movilizan para pensar en propuestas de enseñanza posibles.

Agradecimientos

Este libro no se podría haber hecho sin la colaboración multidimensional de todos aquellos que desde su lugar, rol y función hicieron sus aportes. En este sentido hacemos un agradecimiento muy especial a quienes, desde su quehacer en el aula (ya sea residentes o docentes), nos fueron dando señales, puntas, ideas para seguir pensando y repensando en la planificación; a los equipos docentes y directivos de los jardines que, desde su espíritu colaborativo, han abierto sus puertas para que las estudiantes llevaran a cabo sus prácticas; a nuestras adscriptas, colegas y compañeras de los institutos de formación docente que con dedicación leyeron cada uno de los capítulos e hicieron sus aportes; a nuestras familias que, con tolerancia y paciencia, aceptaron las horas dedicadas a esta producción.

Estos agradecimientos tienen, entonces, destinatarios concretos, y ellos son:

- Las alumnas del profesorado (de los 2º y 3º años del trayecto de la práctica de la Escuelas Normales Superiores N° 1 y N° 2 de Rosario), a quienes agradecemos también el permitirnos mostrar en este libro sus propias producciones.¹
- Los jardines de infantes Prov. N°s 38, 41, 74, 104, 227 y los jardines de las Escuelas Normales Superiores N°s 1 y 2 de la ciudad de Rosario.
- Nuestras compañeras del profesorado: Silvia Brugnoli, Ma. Del Luján Galante, Alejandra Oestreicher, que han revisado algunas propuestas de enseñanza y /o producido, y/o revisado, la secuenciación de contenidos que presentamos; a Melina Seditta (adscripta del profesorado E.N.S. N° 2), que ha leído

diferentes capítulos de este libro y ha aportado gustosamente una propuesta didáctica.

- Otras colegas: Nora Kleinerman, Fabiana Giorgio y Lucía Fernández Cívico que han ayudado, cada una en un capítulo diferente, en su lectura y corrección.
- Las alumnas del Instituto Superior de Danzas N° 5929 y sus profesoras de práctica que han aportado otra propuesta didáctica.

Finalmente, hacemos un agradecimiento muy especial a Ediciones Novedades Educativas, que esperó y aceptó nuestros tiempos de escritura para que esta producción pudiera hacerse realidad.

Las autoras

Nota

1. Las propuestas didácticas, registros evaluativos y muchas de las fotos representan las producciones de las estudiantes realizadas para sus prácticas de residencia en los jardines de infantes mencionados.

Índice

15	PRESENTACIÓN
21	INTRODUCCIÓN Razones y emociones de la planificación. ¿Por qué y para qué planificar?, <i>María Renée Candía</i> La planificación en la educación infantil: ¿problema o desafío para los docentes? ¿Desde qué posición pensamos a la planificación en la educación infantil?
31	CAPÍTULO 1 Planificar la enseñanza: ensayos sobre el futuro, <i>L. Amine Habichayn</i> Culpables del delito de enseñar: la planificación como condena Infancia y discurso pedagógico: la emergencia de una nueva racionalidad Entre el discurso médico y el discurso de la psicología: las disputas por la naturaleza del niño froebeliano en el siglo XX Recuperar la autoría para escribir el mañana
45	CAPÍTULO 2 El currículo prescripto entra en el jardín de infantes. El diagnóstico como herramienta clave para su traducción o contextualización, <i>María Renée Candía y Griselda Callegari</i> Del currículo prescripto u oficial a la construcción del Proyecto Curricular de la institución. El diagnóstico como herramienta clave para la contextualización del currículo Una mirada hacia el jardín de infantes y su contexto: el diagnóstico socio-comunitario, el diagnóstico institucional y el áulico

71

CAPÍTULO 3

El currículo moldeado: del diagnóstico a la construcción de un proyecto curricular con identidad propia,

Griselda Callegari y María Renée Candía

La construcción del proyecto curricular como desafío complejo..., pero no imposible

Las decisiones institucionales como aspectos clave para la construcción del proyecto curricular

Primer nivel de decisión. Una mirada al proyecto curricular institucional desde la dimensión política. Asumiendo una posición política

Segundo nivel de decisión. La discusión y la profundización en torno a los conceptos estructurantes de las prácticas pedagógicas. Asumiendo una posición pedagógica

Tercer nivel de decisión. El establecimiento de acuerdos en torno a qué y cómo enseñar y evaluar

La planificación institucional como tarea compartida: organización del año en la agenda del jardín

107

CAPÍTULO 4

Los dispositivos lúdico-pedagógicos (D.L.P.) y su planificación estratégica,

Mónica Kac

La planificación en tiempos de (la) complejidad

La dimensión lúdica de la planificación

El dispositivo lúdico-pedagógico como organizador de la tarea

Planificación estratégica de una unidad didáctica

133

CAPÍTULO 5

De los acuerdos institucionales a las planificaciones de aula: los planes anuales de sección y las planificaciones didácticas,

María Renée Candía, Griselda Callegari y Diana Urcola

El plan anual de sección

Los límites permeables "entre" los acuerdos institucionales, los planes anuales y las planificaciones didácticas

Las actividades cotidianas o de rutina en el plan anual de sección

La planificación didáctica

Algunos problemas que se presentan a la hora de planificar

Algunas sugerencias a tener en cuenta a la hora de realizar las planificaciones didácticas

La planificación de las unidades didácticas y los proyectos

163

ANEXO CAPÍTULO 5

Planificaciones didácticas: a modo de repertorio,

María Renée Candía

1ª Propuesta: Planificación de actividades cotidianas o de rutina. *Merienda y calendario*

2ª Propuesta específica: *Creación de Poesías*

3ª Propuesta específica: *Los cazadores de colores*

4ª Propuesta específica: *Acariciando los sentidos*

5ª Propuesta: *Un juego en el patio*

6ª Propuesta: Proyecto: "Elaboración de tintes naturales"

7ª Propuesta: Ejemplo del proceso de construcción de una unidad didáctica: *Los exploradores de bichos*

191

CAPÍTULO 6

De las decisiones didácticas al diseño de planificaciones de aula,

Susana Gaitán, Griselda Callegari y Diana Urcola

Las estrategias de enseñanza en el diseño de una unidad didáctica

Selección del "recorte" de la realidad

Organización del escenario o dispositivo inicial

La elaboración de preguntas

Los recursos

Proceso de evaluación

La organización de propuestas y la intervención mediada en los sectores:

- El sector de construcciones
- El sector de biblioteca

211

ANEXO CAPÍTULO 6

Repertorio de planificaciones,

Susana Gaitán

Proyecto: el monstruo sin nombre

Unidad didáctica: La risa

Unidad didáctica: La llave

Relato del desarrollo de un proyecto: confección de muñecos

233

BIBLIOGRAFÍA

Presentación

“Para dar a leer es preciso ese gesto a veces violento de problematizar lo evidente, de convertir en desconocido lo demasiado conocido, de devolverle cierta oscuridad a lo que parece claro, de abrir una cierta ilegibilidad en lo que nos es demasiado legible (...) es un gesto filosófico si entendemos que la filosofía es abrir la distancia entre el saber y el pensar, esa distancia que sólo se abre cuando lo que ya sabemos se nos da como lo que hay que pensar.”

Jorge Larrosa, 2003

Cuando comencé a bosquejar esta obra aparecieron en mí marcas, vestigios, conceptos, vivencias y experiencias entretejidas en una trama que me ha permitido iniciar los primeros escritos. Estos borradores contenían un torbellino de palabras conocidas que, como dice J. Larrosa (2003), aunque sean siempre las mismas lo que dicen no es nunca lo mismo. Y así empecé, provocando que lo ordinario fuera de nuevo extraño, volviendo a mirar con otros ojos y desde otros lugares la tarea de diseñar propuestas de enseñanza.

La planificación siempre ha sido un tema que me posibilitó compartir —con colegas, maestras y alumnas del magisterio— dudas, inquietudes, preguntas y certezas transitorias. Comencé a recorrer mi historia en la docencia, primero como maestra jardinera y luego como formadora, recuperando las huellas de quienes me formaron —desde la presencia o la teoría— y de quienes me acompañaron y me acompañan, día tras día, en un trabajo colaborativo de aprendizaje constante (colegas y alumnas). En el compartir con otros se construye, se amasa, se re-trabaja y se re-significa el hacer cotidiano.

Por estas razones, este libro es el resultado de muchos años de trabajo en la formación y capacitación de maestras jardineras. En él se sistematizan las producciones sobre esta temática de un grupo de profesoras del profesorado que asumimos la tarea de “enseñar” y/o “ayudar” a diseñar propuestas didácticas.

La escritura de cada uno de los capítulos nos ha posibilitado repensar y volver a mirar algunas prácticas que venimos realizando desde hace varios años. La escritura nos permite comprender aquello que nuestra trayectoria como docentes inscribió en la práctica cotidiana (Kramer, S., 1993). Por ello, plasmar por escrito nuestras experiencias respecto de la planificación nos ha permitido un trabajo comprensivo, reflexivo, sistemático y ordenador sobre el tema que nos convoca.

Se reúnen aquí una multiplicidad de voces pertenecientes a maestras, a alumnas del profesorado y a profesores de práctica, como colaboradoras y como autoras. Cada una desde su lugar y su rol ha dejando sus aportes, que aparecen plasmados en planificaciones, relatos y experiencias que han sido recopiladas y nutren pasajes de este libro.

Este proyecto surge, en parte, para dar respuesta a las inquietudes que se les presentan a las maestras y a las alumnas del profesorado frente a la difícil tarea de planificar, como también a las directoras en su función de asesorar en esta labor.

Por ello va dirigido a docentes, tanto novatos como experimentados, a equipos directivos y a estudiantes de la carrera del profesorado de educación inicial (o similar). Cada uno de ellos realizará una interpretación singular desde sus saberes y experiencias previas.

Para los directores que tienen a su cargo la tarea de dinamizar procesos colectivos de contextualización curricular, brinda una mirada holística e integral del proceso de planificación en general, desde el currículo prescripto hasta llegar al aula. Ofrece, en este marco, algunas sugerencias a tener en cuenta a la hora de realizar la tarea diagnóstica, en tanto instancia clave para contextualizar el diseño curricular oficial —a la realidad socio-institucional— y construir un proyecto curricular con identidad propia.

Aquellos que tienen un recorrido de muchos años en las salas de jardín encontrarán, en los diferentes capítulos, interrogantes y sugerencias que les ayudarán a re-pensar y a re-visitarse su tarea de planificar, para confirmarla y/o modificarla, desde un conjunto de conceptualizaciones que permiten una mirada integral de la planificación enmarcada en el contexto institucional del cual forman parte.

Los docentes noveles y alumnas —que están haciendo sus ensayos frente a un grupo de niños— hallarán “sostenes o andamios” para transitar los primeros procesos de construcción de las planificaciones. Para ello se ofrecen algunos desarrollos teóricos para comprender los procesos de contextualización curricular, con orientaciones, sugerencias y ejemplificaciones de propuestas didácticas en sus variados formatos.

El contenido se organiza en una introducción y seis capítulos. La introducción presenta un conjunto de argumentos o razones a favor de la planificación, con la intención de demostrar la importancia y el sentido de anticipar, prever y organizar el camino que se decide tomar para la enseñanza de determinados contenidos en la educación infantil. Se parte de la idea de que la planificación es un desafío para los docentes, siendo el gran reto encontrar modos de planificar que respeten la especificidad de este nivel. Por último, se explicita la posición teórica sobre planificación que sustenta la obra.

En el primer capítulo se reflexiona sobre la planificación de la enseñanza en el día a día, en tanto práctica que parece estar divorciada de todo pensamiento que no repor-

te alguna utilidad concreta al quehacer pedagógico. Sin embargo, planificar es –ante todo– una toma de decisiones individuales y colectivas enmarcadas en las luchas sobre cómo puede ser pensada la infancia devenida en situación de alumno y su relación con los enseñantes. Se propone recuperar la noción de *principio de determinación curricular* como dispositivo que permite inscribir las prácticas profesionales en los actuales procesos de transmisión cultural y, con ello, poner bajo sospecha el límite armonioso de lo que se presenta como pedagógicamente posible. Se propone una reflexión crítica respecto de los discursos de los medios de comunicación y de cómo éstos disputan con los educadores los principios pedagógicos en los actuales procesos de transmisión cultural.

El capítulo segundo aborda la contextualización del currículo, desde la puesta en diálogo entre el diseño curricular oficial (que prescribe lo que “debe ser enseñado”) y las necesidades de aprendizaje de los niños insertos en un contexto particular, donde la tarea diagnóstica adquiere un lugar clave como base para el diseño de proyectos institucionales y propuestas didácticas **contextualizadas**. Se desarrollan tres tipos de diagnósticos, necesarios para la contextualización del currículo: el socio-comunitario, el institucional y el de aula, desde una perspectiva que revaloriza el “sentido pedagógico” de esta tarea. Se presentan fragmentos variados de diagnósticos y propuestas que de ellos pueden desprenderse, tomando como referencia dos contextos diferentes, uno de una zona periférica y otro de una zona céntrica de la ciudad.

El tercer capítulo trabaja en torno a cómo el currículo prescripto es moldeado para la construcción de un proyecto curricular con identidad propia, desde la posición político-pedagógica que cada jardín asuma y desde un conjunto de acuerdos institucionales, tomando al diagnóstico como referente clave. Para ayudar en este proceso se presentan algunas sugerencias desde tres niveles de toma de decisiones: definir una posición política; acordar una posición pedagógica y establecer consensos en torno a qué y cómo enseñar y evaluar. Discutir y acordar sobre estas cuestiones posibilitará la organización de propuestas de enseñanza contextualizadas, teniendo como horizonte el currículo oficial y partiendo de los niños reales y concretos que asisten al jardín –insertos en un contexto socio-cultural particular–.

El capítulo cuarto desarrolla los Dispositivos Lúdico-Pedagógicos (DLP) y su planificación estratégica, desde los nuevos modos de pensamiento que incorporan la complejidad y que incluyen el riesgo y la incertidumbre. Se muestra cómo, partiendo de una configuración inicial de la situación de enseñanza, se imagina un sin-número de itinerarios posibles. Esta propuesta desafía a los docentes que ya tienen un recorrido hecho en la docencia, incorporando el acontecimiento como eje organizador y reorganizador de una planificación que, a modo de sistema abierto y dinámico, va haciendo camino al andar. Estos dispositivos articulan, en la creación de situaciones de enseñanza, la lógica adulta con la lógica infantil –de aprender jugando–. Al final del capítulo se presenta un ejemplo de unidad didáctica materializando este modo de planificar.

El capítulo quinto desarrolla el pasaje de los acuerdos institucionales a las planificaciones de aula y, en tanto entrecruzamiento de lo institucional y lo áulico, articula las decisiones institucionales y la singularidad del grupo clase al cual se destinan. Se aborda con detenimiento los planes anuales de sección y las planificaciones didácticas, como también sus diferentes componentes curriculares y los procesos de especificación/contextualización que se ponen en juego a la hora de diseñar cada uno. Se sugieren pautas para su elaboración y algunas grillas que facilitan su organización, en tanto “ayuda” y “sostén” para aquellos que transitan sus primeras experiencias de planificación. También resulta un aporte valioso para los directores que tienen la difícil tarea de asesorar en este cometido.

En el anexo de este capítulo se ofrece un repertorio de planificaciones que, a modo de ejemplos, intentan dotar de vida a las especificaciones trabajadas en el quinto capítulo respecto de las planificaciones didácticas. Estas propuestas han sido diseñadas y llevadas a cabo por maestras en ejercicio y alumnas del profesorado de Educación Inicial, en el marco de sus prácticas.

En el capítulo sexto se trabajan las decisiones didácticas que se toman a la hora de diseñar las planificaciones de aula. Se muestran en él posibles caminos que pueden emprender, tanto el docente novel como el experto, a la hora de diseñar sus propuestas didácticas, sin perder de vista las decisiones institucionales. En el trabajo con niños pequeños, no basta sólo la palabra del docente para enseñar un contenido, sino que se necesita pensar con antelación estrategias de enseñanza que ayuden a mediatizarlo. Se ejemplifican posibles pasos a seguir a la hora de diseñar una unidad didáctica, como también la organización de dos sectores, en un intento de revalorizarlos desde una mirada que contempla el juego con intencionalidad pedagógica.

Este capítulo también contiene un anexo donde se presentan planificaciones de unidades didácticas y proyectos, algunos de las cuales se desprenden del diagnóstico trabajado en el capítulo dos.

Espero que las ideas, propuestas, ejemplos que se presentan en cada capítulo sean rotas en mil pedacitos para que cada docente, o futuro docente, pueda incorporarlas a su arcilla, a su práctica cotidiana, desde su singularidad, historia y trayectoria.

Espero también que este libro provoque en los lectores una distancia que sólo se abre cuando lo que ya sabemos se nos da como lo que hay que pensar.

María Renée Candía
Coordinadora

"A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla."

Eduardo Galeano, 1993

Razones y emociones de la planificación

¿Por qué y para qué planificar?

María Renée Candia

Las afirmaciones clásicas sobre la planificación aseguran que se trata de una tarea técnica, aséptica, temporal, burocrática y poco necesaria.

Por el contrario, se argumenta aquí en favor de la planificación rescatando su potencialidad para vincular la teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo, como instrumento que sintetiza una elección con valor político y pedagógico y como “posibilidad” –abierta e incierta– que permite imaginar escenarios posibles, caminos probables, rutas alternativas.

La planificación es del orden del futuro “probable” porque la educación es utopía.

1. A lo largo del tiempo, la planificación ha pasado por disímiles formatos, dado que se ha planificado de diferente manera. Estas variaciones muchas veces son percibidas como el producto de modas pasajeras. Nosotros partimos de la idea de que la planificación ha sufrido **avatares** como consecuencia de las diferentes concepciones de currículo vigentes en cada época, como también por la función que se le ha atribuido a la educación infantil en cada momento histórico y, ligado a ello, por las relaciones y priorizaciones que se fueron configurando entre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.
2. El jardín de infantes materializa el inicio al derecho social a la educación y al conocimiento (Rodríguez de Pastorino, 1995), para lo cual se requiere organizar situaciones de enseñanza donde el conocimiento sea un instrumento que posibilite comprender y organizar la realidad.

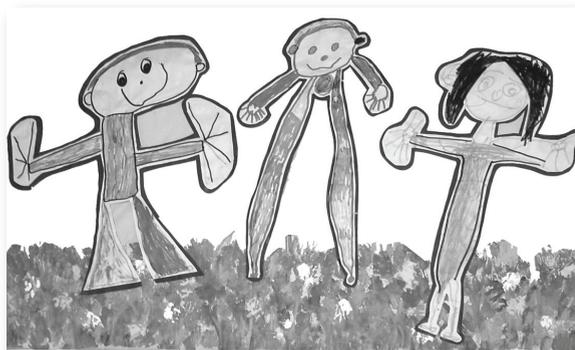
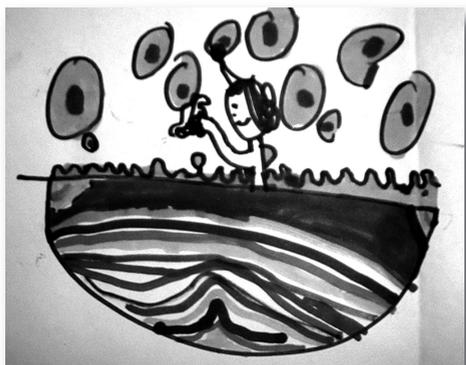


El conocimiento es considerado fundamental desde diversas perspectivas (Candia, 2006). Desde una dimensión socio-política, para contribuir a la formación de sujetos críticos. Desde una dimensión cultural, para ampliar el horizonte cultural de los alumnos intentando que éstos no queden atrapados en sus contextos de origen. Desde una dimensión cognitiva, para estimular el desarrollo de la inteligencia, dado que ésta no se desarrolla en el vacío, sino con contenidos de la realidad. **Si no hay planificación previa, este derecho a la educación, y con ella al conocimiento, queda severamente interpelado.**

3. La planificación no resulta una tarea sencilla para docentes. Generalmente es percibida como algo tedioso y burocrático. Si creyéramos que realmente es una tarea netamente burocrática, no estaríamos a favor de ella. Pero como consideramos que **la planificación es un organizador de la acción didáctica en el aula, y una ayuda en el trabajo de trazar un camino sobre lo que se quiere hacer, entonces, la planificación es necesaria.**
4. La planificación, generalmente, es percibida como una cuestión técnica, aséptica y desprovista de valor; como una habilidad que se puede aprender a realizar de manera mecánica que se repite siempre de la misma manera. Contrariamente a ello, partimos de la idea de que la **planificación sintetiza, a la vez que contiene, opciones políticas y pedagógicas** que dan cuenta de la adhesión a un determinado modelo

didáctico, en coherencia con una determinada teoría curricular y en el marco de un momento histórico — donde la educación infantil tiene una función pedagógica y una social determinadas—. Es por ello que **la planificación no es una cuestión de destreza, es un instrumento que, en tanto organizador de las prácticas de enseñanza, sintetiza una elección con valor político y pedagógico.**

5. La planificación muchas veces es sentida como algo que no es necesario realizar si prima la lógica de la pura improvisación. Si estuviéramos a favor de ello, la enseñanza no tendría lugar y la planificación no tendría razón de ser. Pensamos que la enseñanza es la tarea fundamental del docente, y sostenemos que requiere de reflexión y análisis sobre la práctica **antes, durante y después** de llevarla a cabo. Por ello, **la planificación permite vincular la teoría y la práctica en tanto instrumento para anticipar, organizar, decidir y evaluar un plan de acción.**
6. **La planificación implica, por parte de quien la realiza, una síntesis entre lo subjetivo y lo objetivo.**



Esto es, en el momento en que se construye, se pone en marcha y se evalúa la planificación, el docente pone en juego deseos, intereses y emociones junto con aspectos objetivos (normativas, marco teórico). **La instancia de planificar es un momento cargado de emoción, compromiso y responsabilidad.** Emoción, porque realizar una planificación posibilita **“inventar” una escena** de vínculo que aún no existe, imaginando algo del orden del futuro; compromiso con la tarea de enseñar, lo cual supone **asumir un posicionamiento político-pedagógico**; responsabilidad de **poner en diálogo** el currículo prescripto con las necesidades de aprendizaje de los niños, en tanto sujetos reales con necesidades concretas. En ese sentido, la planificación es un dispositivo potente en tanto ofrece un marco para ampliar lo que ya existe, lo que ya conocemos y adentrarnos en el mundo — menos certero pero por eso mismo más inquietante— de lo que vendrá.

7. **Es posible planificar una “buena enseñanza”,** seleccionando contenidos significativos para el grupo, rescatando además el valor ético y moral de la propuesta en función de

los ideales de hombre y de mundo a transmitir (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

8. Generalmente, los docentes experimentados plantean que no es imperioso escribir la planificación, porque ya saben qué van a hacer con sus alumnos. Coincidimos en este caso con la idea de que la planificación es un proceso de pensamiento, pero la excusa para no escribir no estaría dada por las razones que muchos docentes esgrimen, sino por la dificultad que les plantea el acto de plasmar por escrito lo que piensan realizar. La mayor dificultad no radica

en el proceso de pensamiento de la planificación sino *en la modalidad de su explicitación* (Harf, 1996). **Es necesario escribir la planificación porque permite organizar el pensamiento de manera coherente y consistente y, con ello, las prácticas de enseñanza.** La escritura facilita procesos de reflexión y posibilita la comunicación del plan de acción, además de actuar a modo de ayuda-memoria. También, en tanto instrumento de comunicación, permite “saltar la cerca” del docente que trabaja solo en su sala, y propicia trabajar con otros en el mismo jardín, en la articulación con el primer grado, etcétera.

Los valores de la planificación

Plan de acción	Ayuda a organizar y decidir lo que se va a hacer con los alumnos para optimizar las situaciones de enseñanza.
Dispositivo potente	Ofrece un marco para ampliar lo que ya existe, lo que ya conocemos y adentrarnos en el mundo de lo que vendrá, porque es del orden del futuro.
Organizador	De la tarea institucional como de la acción didáctica en el aula, y una ayuda en el trabajo de trazar un camino sobre lo que se quiere hacer.
Instrumento	Sintetiza una elección con valor político y pedagógico, en el que se concretan procesos de selección y jerarquización de contenidos, de propuestas de enseñanza.
Proceso	Permite organizar el pensamiento de manera coherente y con ello la posibilidad de otorgar un mayor grado de coherencia a las prácticas de enseñanza.
Ayuda-memoria	Facilita procesos de reflexión y posibilita hacer comunicable el plan de acción.
Espacio	Donde se pone en diálogo el currículum prescripto con las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que permite imaginar escenarios posibles del orden de lo nuevo.