

Tema de conferencia:

“La Planificación docente en el Nivel Inicial. Fundamentos y Estrategias”.

De Luca, Silvana
Méndez, Patricia
Vizzón Cecilia

“Una institución donde sus docentes no planifican improvisa, entonces difícilmente pueda cumplir con el propósito específico para el cual fue creada: enseñar”

• **Introducción**

¿Qué es planificar?, ¿planificar en la vida?, ¿cuándo y qué cosas planificamos?

Cotidianamente planificamos muchas de nuestras actividades, tanto las más habituales como aquellas que exigen un esfuerzo considerable para ser llevadas a cabo. Planificamos cada vez que anticipamos, prevemos, organizamos y decidimos cursos de acción.

Estas mismas cuestiones están presentes en la planificación de la acción pedagógica. Planificamos para evitar el caos y la improvisación, para que nuestro proyecto educativo se concrete. La planificación didáctica se organiza en base a los siguientes componentes: propósitos, contenidos, actividades, estrategias didácticas, recursos y evaluación.

Ruth Harf caracteriza a la planificación como un proceso mental que se pone de manifiesto, se explicita en un diseño, plan o proyecto. Según esta autora la planificación didáctica es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable.

No siempre los docentes son conscientes de la importancia que realmente tiene su planificación como una herramienta valiosa que contribuye a la organización de su propuesta de enseñanza. En el imaginario colectivo de los maestros aún persiste la idea de que planificar es una tarea burocrática y estereotipada, una mera cuestión de forma y de escaso valor para la acción pedagógica. Analicemos las siguientes frases, comentarios hechos por los mismos docentes, que darán cuenta de cual es su postura a la hora de planificar:

- itengo que planificar! ¡qué trabajo!
- itengo todo en la cabeza! Lo que me cuesta es escribirlo.
- Por suerte, tengo las planificaciones del año pasado, me tocó de nuevo la sala de cinco.

Estas expresiones revelan una concepción de la planificación que lejos de concebirla como una

herramienta necesaria y facilitadora de la tarea de enseñanza, la consideran un obstáculo, una verdadera carga para el docente. De esta manera, la planificación no responde a una necesidad real inherente a la tarea de enseñanza, sino que se cumplimenta de manera burocrática, como algo que obligadamente hay que hacer para presentar al director.

A ello se le suma una segunda cuestión y que tiene que ver con las diferentes maneras de explicitar la propuesta de enseñanza. Aquí la dificultad es cómo planificar. Sabemos que todos los docentes no enseñan ni planifican de la misma manera ni tampoco podemos pretenderlo, sin embargo muchas veces en una suerte de modelo se intenta disfrazar esas diferencias, diferencias que deberían significar una ventaja más que una dificultad. Ello se pone de manifiesto cuando nos encontramos con equipos de conducción que intentan direccionar la tarea estableciendo modelos rígidos que solo se sustentan en una cuestión de forma.

Estas consideraciones acerca de las concepciones que portan los docentes respecto de la planificación docente en el nivel inicial resultan preocupantes, en tanto se está enajenando el verdadero sentido de esta tarea. Lejos de ser algo buscado, deseado y necesario se convierte en una simple rutina alejada de la práctica, en algo temido y percibido como una carga pública y que muchas veces termina siendo la receta rígida y estereotipada que se repite sin sentido. Reflexionemos a partir de los siguientes interrogantes: ¿pueden copiarse planificaciones de revistas como si fueran recetas?, ¿pueden reiterarse las del año pasado si son otros alumnos, con otras trayectorias escolares?

Revaloricemos entonces la carpeta didáctica del maestro. Que no sea una formalidad con la que el docente debe cumplir, sino el reflejo, la síntesis de su pensamiento con respecto a la tarea de enseñanza. En este sentido, debe serle útil, práctica, como referente de su accionar. Es imprescindible destacar que si bien la planificación tiene un autor individual, es a la vez un producto institucional en tanto se inscribe en un proyecto educativo determinado donde el hacer pedagógico es un hacer institucional del cual los equipos de conducción tienen la responsabilidad.

La carpeta didáctica es un documento personal que refleja por escrito el desarrollo de la práctica de cada docente de la institución. En su rol de asesor, el equipo directivo será el encargado de guiarlo, brindándole ayuda en situación. Para ello es necesario que realice una profunda lectura y análisis de sus planificaciones.

Comprender la significación de la planificación como organizadora del trabajo y como resultante de la reflexión acerca de la propia organización de la tarea de enseñanza, implica una valorización del propio rol desde una perspectiva profesional.

• **Recuperando el sentido de la planificación docente**

La función del docente es la de enseñar y en su rol de mediador entre los niños y la cultura será el encargado de generar situaciones didácticas con la intencionalidad de poner a disposición de los niños los contenidos a ser abordados. Conociendo el contexto institucional y a su grupo de alumnos, será el docente el encargado de planificar la tarea, de modo tal que aquello que vaya a enseñar resulte significativo para el grupo de alumnos y promueva un verdadero desafío para ellos, en cuya resolución puedan poner en juego los conocimientos con los que cuentan, pero al mismo tiempo requieran de otros nuevos.

Desde esta concepción pedagógica acerca de la enseñanza, la planificación del docente es la herramienta por excelencia que da cuenta de su intencionalidad pedagógica y adquiere sentido en tanto permite proyectar las acciones que guiarán la tarea, siendo lo suficientemente flexible para retroalimentarse con la práctica y producir los ajustes necesarios en función de su puesta en marcha y de la evaluación permanente.

Si se concibe a la planificación de esta manera, entonces los componentes didácticos que la constituyen y la organización de los contenidos no responden meramente a una cuestión de forma, sino a una "hipótesis de trabajo con sentido", que parte del siguiente interrogante: ¿qué es lo que se desea enseñar con esta propuesta?

Al planificar es frecuente que se piense primero en las actividades que se van a realizar y luego se busque en el Diseño Curricular los posibles contenidos a abordar. Por cada actividad, este procedimiento inverso lleva a que se seleccione una cantidad considerable de contenidos, lo cual coloca la actividad misma en un lugar central y desvía el proceso de enseñanza de su objeto. En consecuencia, es relevante destacar que no es en la propia actividad donde se ubica el contenido, sino en la pregunta que formula el docente y que guía a los alumnos como problema por resolver. Lo que legitima y da sustento a la actividad es aquello que se tiene como intención enseñar.

Aquí el acento está puesto en la intención de enseñanza del docente (sus propósitos) y la claridad en la especificación de los contenidos, en relación a ello podrán seleccionarse los demás componentes de la planificación didáctica:

- Las actividades: su dinámica más conveniente (grupo total, pequeños grupos o individuales) y su modalidad. Algunas serán verdaderas propuestas de juego, otras en cambio podrán asumir o no formas lúdicas.
- Los recursos: La incorporación de los mismos se subordina a los otros componentes didácticos, fundamentalmente a los contenidos. Para lograr aprendizajes significativos, es muy importante tener en cuenta los materiales. Un mismo recurso puede tener una función muy distinta en una situación didáctica que en otra.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de la propia propuesta de enseñanza.

La tarea de enseñanza puede organizarse a través de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. Todas ellas demandan una planificación específica que incluye los componentes antes explicitados.

• **La importancia de la planificación institucional**

Si bien el diseño curricular del nivel, como documento prescriptivo, establece un marco y un norte que orienta la planificación de la enseñanza, requiere de la contextualización y adecuación a las necesidades locales de cada institución y de cada grupo de alumnos. De esta manera, estos dos niveles de especificación curricular: institucional y áulico resignifican lo prescripto.

Es aquí donde reside la importancia de la planificación institucional, el foco de la misma debe estar

puesto en el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto para la elaboración de propuestas de especificación curricular que, expresando las prescripciones del diseño responda a las particularidades de su comunidad y alumnos. En este sentido es importante destacar la importancia de la participación real de los docentes en la elaboración del proyecto curricular de la institución de la que forman parte. En esta instancia se definen los acuerdos sobre qué, cómo y cuándo enseñar en esa institución, partiendo de las prescripciones curriculares que hoy están en vigencia. Es el marco que permite a los docentes insertar sus prácticas de enseñanza en un contexto más amplio que el de la sala, lo cual facilitará una articulación coherente entre las secciones de un mismo jardín y la puesta en práctica de las orientaciones que brinda el diseño curricular del nivel.

La planificación del docente ha de guardar coherencia con las decisiones de política educativa y lejos de ser una tarea solitaria ligada al control, es también una producción colectiva que promueve el trabajo con los otros y la búsqueda de un sentido colectivo, respetando al mismo tiempo la independencia y autonomía profesional. Otorga coherencia y sentido a la propuesta educativa de cada institución.

• **Hacia la revisión crítica de la planificación docente**

Sabemos que cada nueva práctica se inscribe en prácticas que la anteceden y que contribuyen a determinarla. Los procesos curriculares anteriores han contribuido a establecer modos específicos de “hacer, producir y resolver situaciones” vinculadas a la tarea de planificar la enseñanza, como consecuencia lo prescripto muchas veces se transforma y hasta se rechaza, inclusive cuando se cree que se lo aplica.

Esto explica por qué muchas veces los obstáculos que se presentan a la hora de planificar tienen que ver con aquellos aspectos no manifiestos a simple vista y que encuentran su razón de ser en la cultura de las instituciones y en las concepciones de los docentes respecto de su función, la infancia, la enseñanza y aprendizaje.

La planificación docente refleja cómo lleva a cabo el currículum en acción el autor de la misma, sus marcos de referencia y supuestos, que se explicitan al enunciar su propuesta didáctica. Por ello puede decirse que es un dispositivo analizador por excelencia que proporciona información respecto de cuál es el currículum realmente enseñado en cada institución.

El accionar de los equipos de conducción estará dirigido a develar estas cuestiones que obstaculizan la puesta en marcha de las innovaciones que se pretenden alcanzar. La experiencia demuestra que no alcanza con instruir técnicamente a los docentes, entendido esto como la simple transmisión de información, si ello no va acompañado de un proceso de reflexión que permita una toma de conciencia respecto de las concepciones que cada maestro tiene acerca de la enseñanza, el aprendizaje, de la función del jardín y su relación con la sociedad. Si estas cuestiones no se hacen explícitas seguirán funcionando como “filtro” frente a toda innovación que se pretenda.

Si logramos avanzar en este sentido, es posible que los docentes puedan producir modificaciones reales sobre su práctica, las cuales se verán reflejadas en el diseño de su planificación didáctica.

Estas acciones se enmarcan en un tipo de gestión abierta, donde el equipo directivo y los docentes construyan un espacio de discusión reflexiva que permita contextualizar el currículum, desarrollar y

poner a prueba propuestas concretas de trabajo en las salas. Será tarea de los equipos directivos crear espacios institucionales donde los docentes puedan debatir y compartir sus propias prácticas áulicas, para analizar sus planificaciones, interiorizarse de los proyectos llevados a cabo por otros colegas, plantearse los problemas que se les presentan a la hora de planificar los contenidos de las diferentes áreas curriculares y el tipo de propuesta que están ofreciendo en las sucesivas salas.

En una institución donde hay espacios para la escucha y ésta es tenida en cuenta, donde se promueve una participación real de todos los actores y se cree en la capacidad para construir proyectos colectivos, donde hay respeto por las diferentes producciones didácticas y los docentes pueden argumentar sus decisiones, donde se estimula la búsqueda de nuevas propuestas, aún cuando esto significa enfrentarse al caos que cualquier situación nueva provoca en tanto rompe con las estructuras que equívocamente parecen tener todo bajo control, donde hay lugar para el error; sin lugar a dudas habrá docentes que actúen en consecuencia. Así podremos pensar en docentes que planifiquen su tarea sin temor a equivocarse, planteando situaciones que verdaderamente los conduzcan a reflexionar respecto del por qué, para qué y cómo planificar.

Se trata de una propuesta de trabajo que compromete a todos los miembros de la institución y especialmente al inspector, en su rol de asesor pedagógico y orientador de la gestión curricular, quien desde una intervención con clara intención pedagógica será el encargado de asistir a los equipos directivos en la tarea de análisis y profundización de cuestiones puntuales en torno a la planificación áulica e institucional, para generar cambios en las prácticas pedagógicas en concordancia con las nuevas teorías.

• **Bibliografía**

DGCyE. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008. Resolución 4069/08

DGCyE. Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. 1ª parte. La Plata. 2002.

Harf, Ruth. Poniendo la planificación sobre el tapete. Conferencia.

Spakowsky. Elisa, Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial. Documento de Apoyo N 1. La Plata DGCyE, 2005.

Terigi, F. Currículum. Itinerario para aprender un territorio. Santillana. Bs. As. 1999.

Contreras, D. La autonomía del profesorado. Cap. V y VI. Morata. Madrid. 1997.

Sacristán, G. Formación, práctica y transformación curricular. Cap. "Profesionalización docente y cambio educativo". Miño y Dávila. 1992.