

ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

DOCUMENTO 12



Secretaría de
Educación



Municipalidad
de Córdoba

Municipalidad de Córdoba (2022). *Orientaciones para la planificación didáctica*. Secretaría de Educación.

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Coordinación: Alicia Olmos.

Autoría y diseño didáctico: Ana Rúa.

Diseño gráfico interior: Glenda Garzón.¹

Diseño de portada: María Belén Bietti y Mariana Mugna.

¹ Las ilustraciones incluidas en esta publicación están tomadas del banco de imágenes de uso libre *Istockphoto*, disponible en <https://www.istockphoto.com/es>

Presentación

Desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba:

- diseñamos, gestionamos y evaluamos las políticas educativas que garantizan el derecho a aprender.

Nuestro enfoque es el de los derechos y deberes, con una perspectiva integral e integrada y una mirada ciudadana que compromete su accionar en beneficio del desarrollo personal y social de todas y todos los niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.

Como parte de esta tarea y contando con los resultados de una consulta efectuada a integrantes del sistema educativo municipal, desde la Secretaría conformamos el *Marco de orientaciones docentes, directivas y de supervisión en los jardines y escuelas municipales* (Municipalidad de Córdoba, 2021 a), documento que presenta un encuadre “para el ejercicio docente, directivo y de supervisión, con el propósito de fortalecer sus prácticas y así contribuir a las mejoras continuas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 1). Como sucede con cada acción de la Secretaría de Educación, este *Marco de orientaciones...* parte de un diagnóstico que convoca a los y las integrantes del sistema educativo municipal para conocer sus posicionamientos y requerimientos, consulta recabada por la Comisión de Planeamiento Educativo y viabilizada por el Observatorio Educativo Municipal.

Este *Marco de orientaciones...* abarca cuatro ejes de consideración simultánea a través de las políticas educativas de la Secretaría:

- Eje 1. Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Eje 2. Proyecto institucional y organización escolar.
- Eje 3. Interacción con la comunidad educativa y el contexto.
- Eje 4. Desarrollo profesional.

Orientaciones para la planificación didáctica, la publicación que estamos presentando, se enmarca en el primero de estos ejes –aun cuando involucra a los otros– y focaliza en la dimensión del planeamiento de la enseñanza, diferenciándolo del planeamiento institucional, al abarcar los rasgos de aquellos planes desarrollados por las maestras y maestros al plasmar y comunicar un boceto de sus propuestas, los que son discutidos colegiadamente por los equipos docentes, directivos y de supervisión.

La publicación está organizada en cinco partes:

1. Rasgos de una planificación didáctica.
2. Acuerdos institucionales respecto de la planificación didáctica.
3. Importancia de contar con un boceto anual o bianual.
4. Formas posibles de organizar el plan: ¿plantillas o secuencias?
5. Planificación de las clases.

Así, esta publicación va avanzando desde un problema común –el de para qué y cómo prever de modo flexible las intenciones y caminos didácticos– hasta posibles respuestas a cuestiones cotidianas respecto de la planificación que puedan ser acordadas colaborativamente en cada institución, interinstitucionalmente y en la jurisdicción escolar.

Nuestra intención es que esta y las otras publicaciones derivadas del *Marco de orientaciones docentes, directivas y de supervisión en los jardines y escuelas municipales* resulte de utilidad respecto de las distintas problemáticas que conforman el enseñar y el aprender, siempre entendidas como tareas de involucramiento colectivo de los y las profesionales docentes, directivos y de supervisión, y dirigidas por el propósito compartido de que todas y todos los estudiantes construyan aprendizajes relevantes.

Dr. Horacio Ferreyra
Secretario de Educación

Córdoba, febrero de 2022

1. Rasgos de la planificación didáctica

Una planificación didáctica concreta la propuesta que cada maestra y maestro preparamos para las y los estudiantes de nuestro grupo, la institución de la que formamos parte y la comunidad educativa en general. El problema que plantea su construcción no se resuelve sencillamente sino a partir de la asunción de un proceso complejo y sistemático de investigación, producción y comunicación.

Es este proceso el que nos ocupa en este material de trabajo. En su tratamiento pretendemos ir más allá de la prescripción de procedimientos técnicos (*En el plan: ¿primero ubicamos los objetivos o los contenidos? ¿Cuál es la fórmula para redactar objetivos? ¿Siempre verbos en infinitivo? ¿Es necesario desglosar contenidos y aprendizajes en columnas distintas?*). Nos proponemos, en cambio, acompañarlos a ustedes, colegas educadores, en un proceso de investigación para la acción que contribuya a entender la planificación didáctica como una auténtica herramienta para nuestra tarea docente.

Para esto, vamos a ir presentándoles algunas propuestas de reflexión para la acción en las cuales pueden detenerse; algunas de ellas –como la que sigue– están planteadas para abordarse de modo individual para, luego, ser consideradas entre pares:



¿Desean hacer un primer ensayo en esta dirección? Les proponemos que consideren alguna de sus planificaciones y que den una primera respuesta a los interrogantes:

- ¿Qué es un plan?
- ¿Para qué nos sirve planificar? Y, para la institución, ¿cuál es el sentido de que lo diseñemos?

Las respuestas recogidas en nuestro proceso de consulta respecto de estos interrogantes refieren a la planificación como *anticipación*, como *oportunidad de revisar* lo hecho y *ajustar* lo por hacerse, como *boceto* de la acción que luego va a transcurrir en una clase, como *previsión flexible* de lo que va a ser, como *representación* de distintas variables pensadas y de su interrelación –capacidades, contenidos, aprendizajes, estrategias docentes, recursos, tiempos, espacios...– las que intentamos que en algún momento vayan concretándose.

Los dos autores que citamos a continuación también nos aportan ideas respecto de qué es una planificación didáctica, planteos que sería interesante que cada uno y una de ustedes confrontara con sus primeras respuestas:

“... significa profesionalmente un tiempo para dar oportunidad a pensar la práctica, representándose antes de realizarla en un esquema que incluya los

elementos más importantes que intervienen en ella y que plantea una secuencia de actividades. (...) En este proceso se van elaborando y puliendo esquemas, tomando conciencia de los elementos que entran a formar parte de las situaciones, diferenciando progresivamente los esquemas, reflexionando sobre la experiencia propia pasada o la de otros, «recordando» las posibilidades y alternativas de que se dispone en un momento dado, cuestionando los hábitos dominantes de enseñanza y concienciándose, progresivamente, de la multiplicidad de dilemas ante los que se opta de hecho sin habérselos planteado siquiera.” (Gimeno Sacristán, 1992, p. 314)

Hemos seleccionado este párrafo porque su autor valora el tiempo que las y los docentes dedicamos a planificar, caracterizándolo como un tiempo de conciencia, de inmersión en un problema que nos convoca y que moviliza nuestros recursos profesionales, distanciándolo de todo ejercicio trivial de transcripción –de normativa curricular, de materiales de enseñanza pensados por otros...–; asimismo, porque refiere al producto de estas horas destinadas a pensar cómo ese esquema bocetado va ajustándose (puliéndose...) al ser puesto en realidad, cómo va haciéndose al concretarse, con importantes márgenes de provisionalidad y con posibilidades plenas de ajuste.

En la misma dirección, otro investigador nos propone pensar que:

“Si un docente necesita un plan de trabajo para todo el año, prediseñado, que le saque de encima el ochenta por ciento del trabajo de planificación, debería tenerlo listo en este dispositivo y debería ser de la más alta calidad. Si prefiere buscar solo sus actividades, también puede hacerlo, nada sería obligatorio. Son rutas de apoyo. Bajadas a tierra. Realismo pedagógico para la mejora. La convergencia no es homogeneidad ni imposición. Convive con la libertad pedagógica y de los proyectos educativos existentes.” (Rivas, 2014, p. 164)

En este caso, el autor nos acerca un alerta respecto de la importancia de resguardar la diversidad de los tipos de planificaciones, sin la imposición de una forma ni de un estilo, considerando que los planes elaborados por maestras y maestros, al ser materiales de uso en nuestro trabajo, requieren que cada uno de nosotras y de nosotros se sienta cómodo utilizándolos, sin presiones homogeneizantes.

Todos los testimonios teóricos y de realidad coinciden en señalar nos la importancia de las planificaciones didácticas. Pero no son las únicas voces que podemos escuchar:



- *Hacer las planificaciones es un fastidio...*
- *Todos los años el mismo tiempo perdido.*
- *Una burocracia estéril.*

Este testimonio expresa una opinión lapidaria respecto a las planificaciones didácticas: su inutilidad. ¿Adherimos a esta idea de que planificar nuestra enseñanza es inútil?

Quizás, algunos planes que sirven como referentes sí lo son. También para nosotros carece de utilidad una planificación que reproduce el índice de un manual escolar o una parte de un documento oficial. ¿Para qué sirve copiar año tras año un plan que no sufrió ninguna modificación porque consideramos que su contenido y las estrategias para enseñarlos son inmutables? ¿Qué sentido tiene presentar a la institución un plan que nunca será utilizado –a veces ni siquiera desdoblado– por nosotros, que solo lo armamos para cumplir con un requisito de los equipos directivos o de supervisión.

Indudablemente, a pesar de estar usando igual término, no estamos refiriéndonos al mismo proceso de planificar.

Cuando hace un momento les preguntábamos: “¿Para qué nos sirve planificar? Y, para la institución, ¿cuál es el sentido de que lo diseñemos?”, ¿qué ideas se desencadenaron en ustedes? ¿También vinculadas con estas de tiempo perdido?

Las y los docentes que intervinieron en nuestra consulta nos hablan de la inutilidad de algunos de los planes que conocemos, que tal vez sean los planes-copia o los planes-que-deben-cumplirse y con los cuales no concordamos, o los planes-plantilla centrados más en una presentación institucional uniforme que en una propuesta didáctica enriquecedora. Coincidimos con la obsolescencia de ese estilo de planificación didáctica y con la insatisfacción que produce la tarea improductiva de escribirla.

Más de tres décadas atrás, Justa Ezpeleta realiza una descripción que aún puede resultarnos familiar:

“El control formal, explícito y permanente sobre la actividad técnica del maestro recae en las planificaciones. Estas suponen la confección de un plan anual, de otro «por unidades» y de una carpeta de ejercitación que diariamente debe supervisar el director, junto con una carpeta horaria donde consta la distribución de clases y temas para cada día. (...) La mayoría de los docentes otorga valor a la confección del plan, al que le encuentra un sentido ordenador de su tarea. Sin embargo, son severas y numerosas las críticas que se formulan a las mencionadas instancias. Sin oponerse a la planificación, el conjunto apunta, básicamente, a dos cuestiones. Por un lado, a la reiteración del plan en todas las formas previstas. Se valora una o

SI VAMOS AL DICCIONARIO, LEEMOS QUE **BUROCRACIA** (“DEL FR. *BUREAUCRATIE*, Y ESTE DE *BUREAU* 'OFICINA, ESCRITORIO' Y '*CRATIE*, CRACIA'”) ES LA: “ORGANIZACIÓN REGULADA POR NORMAS QUE ESTABLECEN UN ORDEN RACIONAL PARA DISTRIBUIR Y GESTIONAR LOS ASUNTOS QUE LE SON PROPIOS (...) ADMINISTRACIÓN INEFICIENTE A CAUSA DEL PAPELEO, LA RIGIDEZ Y LAS FORMALIDADES SUPERFLUAS” ([HTTPS://DLE.RAE.ES/BUROCRACIA](https://dle.rae.es/burocracia)).

LOS RASGOS DE ESTA BUROCRACIA TRANSFERIDOS A UNA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA IMPLICARÍAN QUE ESTA SE QUEDE EN EL ESCRITORIO –LO QUE REAFIRMA ESA IDEA DE INUTILIDAD, DE “LA HICE PARA CUMPLIR Y LA GUARDE”-.

dos de ellas; las demás se suman a la irritante papelería que debe hacerse por obligación. Por otro lado, se impugna el uso que la autoridad hace de los planes, al tiempo que no presta atención a sus contenidos. (...) A veces se destaca que las reales condiciones en que se desempeñan hacen inviable el cumplimiento de lo que (formalmente) programan. Según criterios variables de directores e inspectores, no en todas las escuelas se manejan de la misma manera. Las variaciones en el uso de estos documentos nunca dependen del criterio del maestro. (...) Sin embargo, una razón última que suelen dar los maestros cuando se interroga el por qué tienen que hacer cosas en las que no creen, es formulada con gesto de razón inapelable: «porque el director quiere...», «porque la inspectora quiere...».” (Ezpeleta, 1989, pp. 131-132).

Y, en la misma dirección, resulta oportuno destacar una afirmación recurrente en la obra pedagógica de su autor, a la que vamos a volver en distintos tramos de este material:

“La enseñanza es un problema de profundo interés para cualquier maestro, que lo enfrenta a dilemas éticos, prácticos, políticos, técnicos. Aquello a lo que llamamos enseñanza es un entramado profundo y desafiante de conocimientos, encuentros, conflictos, relaciones de poder, de amor, de tiempo, compromisos personales y sociales, arraigo crítico en la historia y muchas otras cosas más. La planificación, en cambio, o aquello a lo que habitualmente llamamos planificación, no necesariamente es un problema de profundo interés ni reviste este carácter complejo. La planificación es un modo estandarizado (algunas veces de bello diseño y disparador de ideas, y muchas otras burocratizado y carente de sentido) de pensar la enseñanza. (...) Y decimos que la planificación es, también, *menos* que la enseñanza, porque en el marco de la relación de enseñanza –singular, experiencial, intensa, compleja–, la tosquedad de los formularios que estandarizan las acciones y su comprensión contrasta con toda la riqueza de lo que sucede en el aula. No hay conversación posible entre un maestro que se encuentra apasionado con su enseñanza, y otro que vive obsesionado con sus planificaciones. (...) Sin duda es saludable que la enseñanza sea ordenada. El tipo de orden que propone la planificación estandarizada, sin embargo, podría funcionar (y muchas veces funciona) como un camuflaje de la completa falta de enseñanza. Son estructuras de trabajo que poseen la cualidad de albergar potentes propuestas creativas e interesantes, pero que a la vez pueden invitar a acomodarse en una serie de procedimientos ritualizados, carentes de contenido, intención y compromiso (...) La enseñanza es voluntad e intento por hacer realidad un mundo deseado: mundo de relaciones, de saberes, de emociones. La planificación es un punto de partida para ordenar las ideas y para conversar con otros sobre ese intento, sobre ese deseo. La enseñanza se mueve al ritmo de las conversaciones, los tropiezos, los ajustes, las dudas, las reconsideraciones. La planificación es una plataforma de apoyo: principalmente quieta, a veces sanamente tachonada en márgenes y bordes, otras veces archivada en el escritorio de los burócratas que la visan.” (Brailovsky, 2016)

Coincidimos en que una buena planificación no implica necesariamente una buena enseñanza y en que la tarea de planificar nunca debería opacar lo que auténticamente importa en nuestro trabajo docente que es que cada estudiante construya aprendizajes. Y eso no se logra en los papeles sino en la práctica.

Muchos y muchas colegas entrevistados lo plantean en sus testimonios:



– *Es más importante enseñar que planificar.*

¿Podemos encontrar una posición superadora entre planificar y no planificar?

“Entonces, lo interesante es planificar, programar ese proceso que va a realizar y que no sea algo espontaneísta (...). Aunque sabemos que todas las clases son distintas y que no podemos predecir lo que ocurrirá, preparar un trabajo de reflexión implica poner el foco en la necesidad de responder algunas preguntas, de poner la atención en algunos aspectos de la clase. Todas las clases son diferentes, todas las clases son relativamente inciertas y también relativamente predictibles. Pero es necesario que no sólo ponga atención en los emergentes, en aquellas cosas que lo obligan a reprogramar la clase.” (Camilloni, 2015, p. 33)

Que hay momentos de improvisación... quién lo duda. Nos resulta curioso cuando un autor o una autora se refieren al y a la docente como "actores", prescindiendo del sentido sociológico del término. ¿Somos actores y actrices? ¿Alguien nos acerca un guion a repetir? ¿Existe un libreto que las y los educadores respetamos literalmente... una partitura a la que ajustarnos cueste lo que cueste? No... ni siquiera nuestras propias planificaciones actúan como ese guion. Pero tampoco enseñamos a partir de propuestas que nos van surgiendo espontáneamente, como expresa Alicia Camilloni en el párrafo compartido.

Y destacamos dos afirmaciones más, de entre los testimonios recogidos:

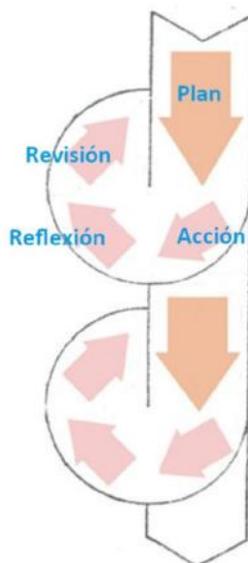


– *No es posible planificar sin conocer a los y las estudiantes.*

Es un señalamiento interesante para que nos detengamos en él. Si pensamos que un plan es para cumplir a rajatabla, que si los y las estudiantes son distintos a lo pensado *no podremos terminarlo*, que habrá estudiantes que nos harán *atrasarnos*, que el plan es nuestro ideal y que

no tuvimos suerte porque nos tocaron chicos, chicas o personas adultas diferentes, que la culpa es de esos y esas estudiantes que nos obligan a no poder lograr lo que queríamos, que vamos a tener que darle explicaciones a la directora, que va a ser conflictivo si un coordinador nos pregunta por qué no llegamos a ese contenido, que es una decepción no poder concretar lo planificado... sin duda estamos frente a problemas insalvables. Pero si somos docentes comprometidos y comprometidas con una racionalidad práctica, podemos trazar una planificación suficientemente flexible como para dar lugar a todas las heterogeneidades que puedan –y van...– a presentársenos, cuando conozcamos a esos y esas estudiantes diversos que nunca entran en una plantilla.

La planificación que promovemos desde estas *Orientaciones...*, entonces, es cíclica, sensible a las situaciones reales que vamos detectando, las que exigen que –siempre, inexorablemente– la reorientemos:



Las flechas rosas del esquema (adaptado de Kemmis, 1981, p. 4) nos indican que maestros y maestras nos detenemos a considerar si lo planificado está resultando bien en la realidad del aula, si necesita ajustes, si la que previmos es la mejor forma posible de enseñanza para ese grupo de estudiantes y para ese estudiante singular, o si podemos mejorarla... Solo después de estas consideraciones continuamos con lo planificado o lo rediseñado; esas detenciones para evaluar qué está sucediendo con la propuesta hecha realidad son las que diferencian una planificación inexorable, implementada con la prioridad técnica del cumplimiento forzoso, un plan “bajado” rígidamente a la realidad –las flechas anaranjadas– de una planificación sensible a la práctica y monitoreada por los sucesos de nuestras clases y los rasgos de cada estudiante que aprende en ellas.

Desde estas *Orientaciones...* sostenemos, entonces, la necesidad de contar con una planificación moldeable, manejable, que evita improvisaciones, que integra aprendizajes previstos para toda la jurisdicción educativa y para toda la institución de pertenencia, y que está abierta a contenidos y actividades emergentes –tomando las palabras de Alicia Camilloni

(2015), refiriéndose a aquellos sucesos del aula que no podemos anticipar– para responder a las necesidades de cada estudiantes singular.

Un último señalamiento surgido de los testimonios:



– *No necesito planificar; tengo las ideas en la cabeza...*

Es importantísimo que las y los docentes nos apropiemos de nuestra planificación, incluso para poder implementarla sin necesidad de tenerla frente a nosotros porque la conocemos de memoria; pero, también es decisivo contar con ella para comunicarla a otras y otros colegas de la escuela o el jardín, y para compartirla con miembros de la comunidad.

Al respecto, enfatiza Daniel Feldman:

“Alguien podrá decir: «Yo no programo nada, soy un artista de la práctica». Pero hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren. En una sala de clases no solo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos.” (Feldman, 2010, p. 41)

Hasta aquí llega nuestro primer acercamiento a la cuestión de la planificación. Hemos intentado compartir con ustedes la idea de que la elaboración de planes de enseñanza es uno entre muchos factores a tener en cuenta para decodificar la intrincada realidad didáctica y elaborar estrategias de acción para ella. Y puede presentarse como un rico espacio de problematización cuando nuestro esfuerzo docente se concentra no en redactar un documento estático que llena el requisito institucional de “presentar un plan” sino en generar una propuesta que:

- supera la planificación como exigencia burocrática, pautada minuciosa y artificialmente, que desaprovecha la capacidad creadora docente y las posibilidades de incidencia de la realidad en ese plan;

- favorece la reflexión constante sobre los sucesos del aula, así como la producción de estrategias para actuar más eficazmente;
- se constituye en un instrumento que opera no solo en la organización de los contenidos sino, también, sobre cada componente de la práctica de enseñanza;
- nos proporciona a las y los docentes la ocasión de rever las categorías desde las cuales encaramos el proceso didáctico: nuestra concepción de aprendizaje, nuestro compromiso metodológico, nuestros criterios de selección y organización de contenidos curriculares, nuestras opciones para la evaluación de logros...

Por esto, entendemos la **planificación** como:

- Una formulación hipotética global, no taxativa, que nos ayuda a las y los docentes a investigar y a comprender mejor qué sucede y qué podría ocurrir en nuestras clases.
- Deslindada de toda forma de burocratización y homogeneización institucional o jurisdiccional.
- Un componente del trabajo docente que no debería opacar lo que realmente importa: cómo enseñamos y cómo garantizamos aprendizajes de calidad a cada estudiante.

2. Acuerdos institucionales respecto de la planificación didáctica

Además de ideas personales y de aportes de investigadores que han estudiado la planificación didáctica, el sistema educativo municipal cuenta con un *Marco de orientaciones docentes, directivas y de supervisión en los jardines y escuelas municipales* (Municipalidad de Córdoba, 2021 a) que presenta ideas –construidas colaborativamente– respecto de la planificación y que explicita un piso de acuerdos.

Les proponemos leer una parte de este *Marco*...:

"Planificación"		
Docentes	Directivos	Supervisoras
– Encuadrar la propuesta de enseñanza en el proyecto institucional (PEI) y en las	– Promover el análisis de las problemáticas y necesidades, la priorización de los aprendizajes y contenidos, la	– Acompañar las lecturas de los datos e información de cada institución educativa

<p>propuestas y los diseños curriculares, generando un marco de comprensión del campo de conocimiento o del espacio curricular para las y los estudiantes y sus familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fortalecer el desarrollo de capacidades fundamentales. – Trabajar colaborativamente atendiendo a los acuerdos didácticos institucionales. – Diseñar propuestas contextualizadas e innovadoras para promover la educación inclusiva y acompañar la trayectoria de cada estudiante atendiendo sus particularidades y las de su entorno. – Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales y espacios virtuales de aprendizaje. – Planificar y anticipar los criterios de evaluación y las evidencias esperadas, y comunicarlos a los y las estudiantes y sus familias. 	<p>reflexión sobre lo realizado y la proyección sobre lo posible, desde una mirada situada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coordinar la elaboración de los acuerdos didácticos en el marco de la propuesta de enseñanza institucional. – Generar espacios de trabajo con el equipo docente para la formulación de logros esperados y la selección de aprendizajes y contenidos significativos y relevantes. – Orientar y asesorar al equipo docente en el diseño, selección e invención de estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizajes que garanticen trayectorias escolares continuas y significativas. – Promover en la institución una disposición constante a la innovación reconociendo que todos/as los/as estudiantes tienen el derecho y pueden aprender. – Sistematizar observaciones sobre las planificaciones identificando potencialidades y errores, recurrencias y ausencias. – Tomar decisiones pertinentes sobre la administración de los tiempos, los espacios, los equipos docentes y los agrupamientos de los estudiantes que permitan mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. 	<p>considerando sus características particulares y el contexto en el que se encuentran.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Revisar y optimizar la distribución de recursos humanos y materiales en las instituciones de su zona, con una mirada a mediano y largo plazo. – Facilitar y apoyar las propuestas de innovación en las escuelas para generar una enseñanza inclusiva de calidad. – Favorecer el abordaje didáctico para el desarrollo de capacidades fundamentales, de aprendizajes y contenidos curriculares a través del trabajo interdisciplinario a partir de problemas reales, la transformación del espacio y tiempo y el cambio organizacional en el marco de una institución educativa posible. – Generar acuerdos sobre las líneas de acción con los equipos de conducción. – Diseñar estrategias de articulación con otras dependencias municipales.” (p. 3)
---	--	--



Esta vez, las y los convocamos a que consideren el *Marco...* no solo individual sino colectivamente, deteniéndose en analizar qué incidencia tienen estas premisas en su tarea conjunta.

- Por ejemplo, cuando el *Marco de orientaciones...* nos convoca a los y las integrantes de los equipos directivos a: “Sistematizar observaciones sobre las planificaciones identificando potencialidades y errores, recurrencias y ausencias”, ¿qué previsiones y acciones está promoviendo?
- O, cuando el *Marco de orientaciones...* sostiene la necesidad de que las y los docentes nos aboquemos a “Diseñar propuestas contextualizadas e innovadoras...”, ¿está avalando que todos y todas los docentes planifiquemos de la misma manera, según una plantilla modelo?

Un primer principio que este *Marco de orientaciones...* nos expresa es que una planificación, confeccionada por un o una docente o un grupo de colegas, se sustenta en un diseño curricular, hecho por el Estado para todos los educadores y educadoras de esa jurisdicción educativa. Aun cuando nuestros diseños curriculares son prescriptivos, los márgenes de autonomía que tenemos las y los docentes para incluir contenidos, para cambiar su orden, para extendernos o acotar su tratamiento... son muchos. El diseño curricular no es un dogma ni nos exige ortodoxia; siempre abre la posibilidad de un educador y una educadora gestionándolo – es decir, considerando alternativas y tomando decisiones acerca de él–, como paso inicial para la concreción de nuestra planificación.

LA **PRESCRIPTIVIDAD** DEL DISEÑO CURRICULAR ES LA SALVAGUARDA DEL DERECHO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES –DE TODOS Y CADA UNO DE ELLOS Y ELLAS– DE FORMAR PARTE DE UNA EDUCACIÓN COMÚN, EN LA QUE APRENDAN LOS MISMOS CONTENIDOS Y CONSTRUYAN APRENDIZAJES EQUIVALENTES.

LAS Y LOS EDUCADORES –A PARTIR DE UN ANÁLISIS DIDÁCTICO- DECIDIMOS LA FORMA EN QUE LOS APRENDEN, QUÉ PROBLEMAS PUEDEN INTERESARLES, QUÉ CUESTIONES LAS Y LOS MOTIVAN, QUÉ SECUENCIA DE ACTIVIDADES ES LA OPORTUNA PARA ESE O ESA ESTUDIANTE.

ASÍ, ES NECESARIO QUE DIFERENCIEMOS LA PRESCRIPCIÓN CURRICULAR DE CONTENIDOS Y APRENDIZAJES CON LA "RP" -RECETA PRESCRITA- QUE NOS INDICA UN MÉDICO:



UNA CUCHARADA DE JARABE CADA OCHO HORAS DURANTE DOS SEMANAS, POR EJEMPLO. EN UNA RECETA NO HAY MARGEN DE DECISIÓN NI DE ALTERNATIVA; UN DISEÑO CURRICULAR PRESCRIPTO, EN CAMBIO, SIEMPRE DEJA ABIERTAS POSIBILIDADES SOSTENIDAS PARA NUESTRA INNOVACIÓN DOCENTE.

Al respecto, leemos en el *Diseño curricular de la educación inicial* (Provincia de Córdoba, 2011) que el diseño:

“... tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes” (p. 4) [para superar] “una visión naturalista, universalista, aplicacionista.” (p. 12)

“Todo diseño curricular jurisdiccional acerca a las escuelas prescripciones y sugerencias que pretenden orientar las definiciones institucionales hacia la mejor propuesta educativa. Si la mejora no se produce en las escuelas y en el aula, el diseño se reduce a sólo una expresión de deseo. Esto resalta la necesidad de una gestión situada del diseño, es decir, su apropiación desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema...” (p. 33). “Se trata de confrontar lo prescripto con lo realizado, lo enunciado con lo visualizado, con el propósito de situarse para descubrir fortalezas y debilidades a partir de un proceso de diálogo y comprensión que permita generar mejoras, desde las prácticas al diseño y desde éste al quehacer educativo. Se apunta, por lo tanto, a construir de manera colegiada una serie de criterios y procedimientos para su valoración, ajustando y retroalimentando el diseño...” (p. 36)

¿Advertimos las posibilidades de apertura y de anclaje en la institución que tienen las prescripciones curriculares? En el diseño curricular de escolaridad primaria del sistema educativo municipal (Provincia de Córdoba, 2010), en la *Propuesta curricular para el ciclo maternal del nivel inicial* (Municipalidad de Córdoba, 2021 b) y en la *Propuesta curricular para la alfabetización y el nivel primario de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos* (Provincia de Córdoba, 2008) se expresan planteos análogos. Y, en todos los casos, las y los docentes somos convocados a no entender los del diseño curricular como enunciados “naturalistas” –que expresan literalmente cómo va a ser la realidad de la enseñanza–, “universalistas” –que representan todas las aulas y a todos y todas las estudiantes– ni planteados con lógica “aplicacionista” –de cumplimiento inexorable y, por tanto, sin márgenes para nuestra intervención–.

Además de los diseños curriculares, el *Marco de orientaciones...* prevé que nuestras planificaciones didácticas se sustenten en los documentos curriculares vigentes. Nombra, específicamente, al desarrollo de capacidades fundamentales (Municipalidad de Córdoba, 2021 c) pero existen muchos otros, como la inclusión de la Educación Digital, Programación y

DECÍAMOS QUE LOS **DISEÑOS CURRICULARES** SON FUERTEMENTE PRESCRIPTIVOS, COMO COMPROMISO DE QUE EN ESA JURISDICCIÓN EDUCATIVA SE PROCURA ENSEÑAR LOS MISMOS CONTENIDOS GENERALES A LAS Y LOS ESTUDIANTES; PERO, COMO ESOS DISEÑOS NO SE ACTUALIZAN CONSTANTEMENTE, A VECES ES NECESARIO QUE, TAMBIÉN DESDE EL ESTADO, SE DESPLIEGUEN **DOCUMENTOS/PROPUESTAS CURRICULARES** QUE INCLUYEN EXTENSIONES DEL DISEÑO, TAMBIÉN ELABORADAS OFICIALMENTE, TAMBIÉN PRESCRIPTIVAS, QUE ACTÚAN COMO ANEXOS DEL DISEÑO, COMO SUS COMPLEMENTOS, DESAGREGADOS O ESPECIFICACIONES.

Robótica (2021 d), o la previsión de contenidos imprescindibles para este año 2022 (2021 e).



¿Conocen todos los documentos curriculares que inciden en sus planificaciones didácticas?

Los encuentran en la página web <https://educacion.cordoba.gob.ar> opción “Aprender en la ciudad”. Puede ser este un buen momento para que los revisemos.

Entonces... nuestras planificaciones tienen un encuadre jurisdiccional y –para seguir particularizando nuestras propuestas y superar la idea de planes estandarizados que pueden ser transcritos del diseño curricular o copiados de un sitio web...– también un encuadre institucional, ya que se sostienen en el plan educativo institucional (PEI). Pensemos en un ejemplo de esta derivación: si entre los objetivos institucionales de la escuela (aquellos que nos reúnen, porque pretendemos lograrlos entre todos y todas) está el de optimizar el equipamiento informático disponible como modo de contribuir a la capacidad fundamental de “Gestión y monitoreo del propio aprendizaje”, es importante que la planificación didáctica que hagamos refleje cómo vamos a concretar ese objetivo institucional en nuestras clases. O si el PEI de la escuela diagnóstica: “Hemos observado algunas dificultades en la expresión oral de los y las estudiantes y en lograr un trato respetuoso en los intercambios...”, este rasgo de realidad detectado nos convoca a que promovamos la discusión hablada y contenidos acerca de, por ejemplo, cómo ayudarlas y ayudarlos a presentar argumentos sin ofuscarse.

Para lograr esta consistencia en la propuesta didáctica –que intenta desmarcarse de una prioridad emparejadora– las y los docentes estamos convocados a que:

- analicemos el diseño curricular y los documentos desplegados a partir de él que se encuentran vigentes para el sistema educativo municipal;
- participemos en las jornadas institucionales en las que se discute el plan educativo institucional –sus fuentes, sus componentes, sus puntos de partida, la identidad de la escuela o el jardín, su misión, su imagen-objetivo, su estructura organizativa... (Municipalidad de Córdoba, 2021 f)– y, dentro de él, el proyecto curricular;
- consolidemos lazos interinstitucionales respecto de cuestiones curriculares;

COMO COMPROMISOS EN Y PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA, EL PEI ABARCA TRES PRODUCTOS CENTRALES: EL PROYECTO DE CONVIVENCIA, EL O LOS PROYECTOS ESPECÍFICOS DE LA ESCUELA O JARDÍN, Y EL **PROYECTO CURRICULAR**. ESTE ÚLTIMO CONTIENE LOS ACUERDOS QUE LAS Y LOS DOCENTES DE ESA INSTITUCIÓN HEMOS LOGRADO ACERCA DE LOS CONTENIDOS Y DE CÓMO ENSEÑARLOS PARA QUE SEAN APRENDIDOS. ES DECIR, ABARCA DECISIONES CURRICULARES PROPIAS DE LA ESCUELA, A MODO DE PRINCIPIOS, DE COMPROMISOS PARA TODA LA INSTITUCIÓN.

- nos involucremos en acciones de formación docente continua en las que se discuten estos rasgos curriculares;
- compartamos nuestros bocetos de planificación con los y las colegas, y con las y los integrantes de los equipos directivos, para construir convergencias.

Entonces, las y los invitamos a plantear una **planificación** que:

- Integra el diseño y los documentos curriculares.
- Da prioridad a la enseñanza para el aprendizaje de las capacidades fundamentales: 1) Oralidad, lectura y escritura. 2) Abordaje y resolución de problemas. 3) Pensamiento crítico y creativo. 4) Trabajo con otros en colaboración. 5) Gestión y monitoreo del propio aprendizaje. 6) Compromiso y responsabilidad.
- Abarca los aprendizajes y contenidos imprescindibles.
- Asume los principios acordados en el proyecto curricular institucional.

Por supuesto, esta integración no remite a una prioridad verticalista.



- *Pero... si los ajustes a la normativa son tantos, ¿no se resiente nuestra profesionalidad y nuestra competencia docente para tomar decisiones?*

En el próximo título consideramos testimonios de colegas docentes que nos ayudan a dar una respuesta a esta cuestión. Pero, podemos anticiparles que promovemos una conciliación entre las prescripciones curriculares, los acuerdos institucionales y la necesaria autonomía que maestras y maestros tenemos para la toma de decisiones respecto de, inicialmente, nuestras planificaciones y, luego, nuestra enseñanza.

3. Importancia de contar con un boceto anual o plurianual

Hasta aquí hemos intentado compartir testimonios de realidad, planteos provistos por investigadores y afirmaciones de la normativa jurisdiccional y de los acuerdos institucionales. Nos dedicamos ahora a presentarles un inventario de los modos de organizar las planificaciones didácticas que hemos encontrado con más frecuencia entre las y los docentes

consultados. Nos proponemos que esta presentación deje abiertos espacios de problematización que permitan que cada uno y una de nosotros analice posibilidades para optar por la que nos resulte más consistente con las concepciones didácticas que sustentan nuestra tarea. Desde este material intentamos no hacer juicios de valor respecto de las distintas formas de expresar un plan, ya que consideramos que si un colega ha optado por ese modo de organizar su práctica es porque representa para él o para ella una ayuda genuina en su tarea diaria.



Los y las invitamos detenerse a considerar cómo es su plan anual/plurianual:

- ¿Qué elementos didácticos están allí integrados?
- ¿Les resulta de utilidad en su tarea diaria?
- ¿Está diseñado para cumplir con las mismas exigencias arbitrarias que nos plantea el texto de Ezpeleta (1989)? ¿Con las peligrosas prioridades de cuyo riesgo nos alerta Brailovsky (2016)? ¿Han logrado superar estas tensiones? ¿Cómo pudieron hacerlo?

Para organizar el trabajo del año, de dos años –por ejemplo, en el caso de la unidad pedagógica que componen primero y segundo grado de educación primaria respecto de la alfabetización inicial– o plurianual –cuando, quizás, maestras y maestros de las salas de tres, cuatro y cinco años planifican colaborativamente–, las y los docentes que nos proveen testimonios optan por planificaciones **sintéticas** que presentan información breve, general, no desagregada ni desarrollada pero que plantean una idea clara de cómo están organizados los contenidos y aprendizajes centrales. En general, surge de nuestra consulta, que las y los educadores desestimamos planificaciones analíticas con exceso de información y literalidad respecto del diseño y los documentos curriculares, porque esta normativa siempre está al alcance de nuestra mano y parece innecesario que la repliquemos en un plan.

Las y los invitamos a considerar algunos testimonios posibles.

La primera planificación anual² enuncia las tres unidades didácticas que componen el espacio curricular *Ciudadanía y Participación*, y retoma los objetivos generales, transcribiéndolos del diseño curricular. Es importante que valoremos convenientemente que la ideación de las tres unidades y su articulación constituyen un aporte por completo original de Silvina, la docente: esa organización de contenidos y su contextualización no están pautadas en el diseño

² Puede leerse completa, con los planes de unidad derivados, en:
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/CIUDADANIA%20Y%20PARTICIPACION%206%20GRADO.pdf>

curricular y nos reflejan la preocupación de esta colega por el vínculo entre niñas, niños y su comunidad cercana:

Planificación anual de Ciudadanía y Participación
Segundo ciclo. Sexto grado

Desarrollada por la profesora de educación primaria: Silvina María Paredes.

Organización de la planificación:

Esta planificación de *Ciudadanía y Participación* está organizada en función de dar a los niños de 6º grado la oportunidad de que ejerzan tres roles sociales que van a permitirles ser mejores miembros de la institución escolar y vecinos de la localidad:

CIUDADANÍA
Y
PARTICIPACIÓN

.....▶

ESTUDIANTES

▶

MEDIADORES ESCOLARES

PERIODISTAS COMUNITARIOS

LEGISLADORES COMUNALES

Objetivos de Ciudadanía y Participación:

- "Organizarse grupalmente con autonomía creciente.
- Deliberar argumentativamente sobre las normas escolares y desarrollar autonomía creciente en su cumplimiento y evaluación.
- Participar argumentando con fundamento crítico y compromiso creciente en debates.
- Conocer y practicar formas democráticas de participación.
- Valorar la diversidad en aspectos culturales, físicos y de género.
- Incorporar los contenidos del área en la reflexión sobre sus propias prácticas de consumo, de cuidado de la salud, de respeto de los derechos humanos y de preservación y uso del ambiente.
- Aproximarse a prácticas y normativas que promuevan y protejan el desarrollo de una sexualidad saludable, responsable y placentera.
- Desarrollar habilidades para la circulación autónoma y segura por la vía pública como peatones y pasajeros de medios de transporte.
- Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando algunos de los principales derechos y responsabilidades que corresponden a los ciudadanos en la Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente.
- Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social, formular juicios de valor crecientemente fundados y postular modos de incidir en ella.
- Aproximarse a la distinción de las competencias básicas de cada poder del Estado y de los principales órganos del sistema político institucional.¹

¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012), *Diseño curricular de la Educación Primaria 2012-2013*, www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/Primaria.html, pp. 219-220.

1

Tampoco están transcritas del diseño estas unidades creadas por Eduardo, docente de Educación Física para jornada completa³:

El sentido de este espacio curricular extendido es:

- Ofrecer un espacio y un tiempo institucional en el cual el estudiante construya aprendizajes válidos en el campo de lo cultural, social, corporal, motriz y lúdico.
- Promover la construcción de saberes a partir de la práctica de actividades corporales y ludomotrices, y la reflexión sobre ellas.

En la planificación que aquí se desarrolla, *Educación Física* está integrada por cinco unidades de trabajo:



³ La planificación anual y las planificaciones de unidad del colega Eduardo Piedrafita pueden leerse en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/PLANIFICACION%20Y%20DESARROLLO%20DIDACTICO%20CAMPO%20DE%20FORMACION%20EDUCACION%20FISICA%20Plan%20anual.pdf>

Sí son una transcripción los propósitos iniciales del espacio que el colega ha incluido en su planificación, tomados literalmente del diseño curricular (Provincia de Córdoba, 2010, pp. 302-304). Este rasgo nos remite a un ajuste jurisdiccional pero que, de ninguna manera, da cuenta de vulneración de la profesionalidad y de las opciones innovadoras docentes.

En estos dos ejemplos de planificaciones anuales que incluyen objetivos generales y un armado de contenidos original de la y el docente, contenidos comunicados a través de un organizador visual, parece estar faltándonos un organizador temporal. Encontramos esta asignación de plazos en el plan de Sabrina:



Sala de cinco años

Capacidades a lograr:

- Expresar y comunicar sentimientos, experiencias, ideas y fantasías, a través de los distintos lenguajes (oral, escrito, plástico, musical y corporal).
- Abordar y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, a través de procedimientos de observación, exploración, indagación y experimentación.
- Valorar las propias producciones y las de sus pares.
- Confiar en sus posibilidades y aceptar las limitaciones propias y ajenas.
- Integrarse progresivamente en la vida institucional con actitudes de solidaridad y cooperación.
- Explorar, indagar y valorar el ambiente natural y social cercano, interactuar con él y participar activamente en su preservación y cuidado.
- Conocer y cuidar su propio cuerpo y el de los demás.
- Poner de manifiesto actitudes de respeto hacia sí mismos y los demás en el proceso de interacción social.
- Desarrollar habilidades y destrezas motoras a través del juego (espontáneo o reglado).

Unidades didácticas:

17-3 al 4-4.	En mi sala nueva, nuevas cosas.
7-4 al 18-4	Los lugares interesantes del barrio.
21-4 al 2-5	¿Sabés cómo se construye una casa?
5-5 al 16-5	Por todas partes... ¡agua!
19-5 al 30-5	Escarapelas para todos
2-3 al 13-6	Los trabajos de mis vecinos.
16-6 al 20-6	La bandera queridísima.
23-6 al 4-7	Los negocios del barrio.
7-7 al 18-7	¿Qué pasó en Tucumán?
Receso de invierno	
4-8 al 15-8	Don José de San Martín.
18-8 al 29-8	¿Qué medios de transporte conocés?
1-9 al 12-9	Otros lugares interesantes de la ciudad.
15-9 al 26-9	Viene llegando la primavera.
29-9 al 10-10	Me gusta ser jardinero.
13-10 al 24-10	También, cuidar animales.
27-10 al 7-11	Evitamos accidentes.
10-11 al 21-11	Mirando TV con los ojos bien abiertos.
24-11 al 5-12	Hacemos experimentos con aire.



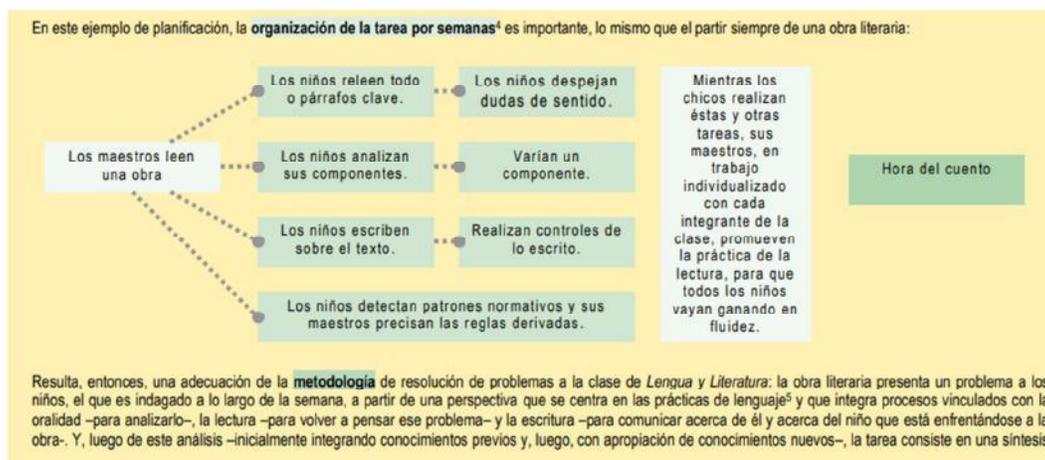
El principal aporte de este plan radica en que podemos tener una idea general de cómo están distribuidos los contenidos más generales a lo largo del año. A partir de los saberes pautados en el diseño, esta colega ha previsto el desarrollo de dieciocho unidades didácticas de enseñanza y aprendizaje creadas por ella y les ha asignado un tiempo.

También está considerada la organización temporal en este plan anual de *Lengua y Literatura* para cuarto grado⁴:

Para abarcar estos aprendizajes, sus maestros hemos diseñado una propuesta⁴, desplegada en cinco **unidades didácticas**:

UNIDAD 1. NARRADORES Y POETAS ESCRIBEN SOBRE CHICOS	Cada semana de clases se abre con un cuento, una poesía, una descripción, una obra de teatro, parte de una novela cuyo protagonista es un niño en situaciones domésticas, familiares para los estudiantes de 4° grado; va a resguardarse la diversidad, incluyendo relatos que abran la posibilidad de mostrar realidades familiares y barriales de distintas culturas, a niños con necesidades especiales, obras que incluyan a varones y a chicas, siempre garantizando que sean textos que los niños puedan leer solos.	Febrero, marzo, abril. 10 semanas
UNIDAD 2. CHICOS ESCRIBEN SOBRE CHICOS	En esta unidad, los chicos siguen siendo protagonistas de los relatos pero las obras literarias son seleccionadas por haber sido escritas por pares, por niños o por grandes autores cuando eran chicos; los maestros seguimos cuidando que el contexto represente a distintos grupos sociales, a niños y niñas de modo equivalente, y a diferentes géneros discursivos.	Mayo, junio, julio. 10 semanas
UNIDAD 3. INFORMACIÓN SOBRE CHICOS	Los textos que abren cada semana de esta unidad son informativos: noticia periodística, informe científico, exposición de una idea, presentación formal a través de una carta, análisis de un hecho, declaración... y giran alrededor de distintos aspectos de la infancia, relevantes para los niños de 4° grado, referidos a los Derechos de los Niños.	Agosto, septiembre. 8 semanas
UNIDAD 4. CHICOS FANTÁSTICOS EN LA LITERATURA	El punto de partida del trabajo semanal es una obra fantástica –neofantástica o de realismo mágico, maravillosa– de la literatura infantil: metaficción, ciencia ficción, mito, leyenda, parodia al futuro, con elementos sobrenaturales en una obra realista o <i>fantastique</i> –como las leyendas urbanas–, por ejemplo, que también se refieren a niños.	Octubre, noviembre, diciembre. 9 semanas
UNIDAD 5. HORA DEL CUENTO	Los maestros leemos un cuento o una poesía a los niños. No hay tareas posteriores a la escucha –excepto que algún niño las proponga–, ya que éste es un ámbito de escucha ⁵ , ligado con el disfrute. Procuramos que los libros que incluyen la obra leída se encuentren en la biblioteca escolar, para que los chicos puedan seguir leyéndolos.	A lo largo del año, media hora de clase por semana, al cierre de la jornada.

El plan anual de la colega Paula, además del cronograma y una breve descripción de cada unidad didáctica, da cuenta de cuáles son los aprendizajes y los objetivos más generales que se promueven desde el espacio curricular. Y también incluye una descripción de la metodología didáctica a implementar en las clases:



Como esta metodología es constante a lo largo del ciclo lectivo –aunque vayan cambiando los contenidos, las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje para cada unidad y cada clase– parece resultar oportuno que la incluya aquí, en el plan anual, porque así evita reiterarla en los planes de menor escala, los de unidad y los de clase.

⁴ El plan está desarrollado por la profesora Paula Albarenque y su versión completa está disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/LENGUA%20Y%20LITERATURA%204to%20GRADO.pdf>

En el siguiente plan anual los cuatro ejes de la formación maternal también aparecen como constantes; los que van cambiando según el período de clases son los contenidos y aprendizajes –aquí se ven incluidos los que Manuela selecciona para la primera quincena–:



Si bien ejes, contenidos y aprendizajes constituyen transcripciones del diseño curricular (Municipalidad de Córdoba, 2021 b), aquí se encuentran periodizados por la maestra y presentados con un diseño gráfico que permite advertir las prioridades y su convergencia.

Matemática		6º grado	
Enero L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Febrero L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	Marzo L M M J V S D Descripción de regularidades que subyacen a la estructura del sistema de numeración.	
Abril L M M J V S D Reconocimiento y utilización de equivalencias de uso frecuente, como $1/2 = 0,5 = 50\%$.	Mayo L M M J V S D Construcción de cálculos mentales exactos y aproximados para sumar, restar, multiplicar y dividir.	Junio L M M J V S D Uso de unidades del SIMELA para resolver problemas de medida.	
Julio L M M J V S D Uso del SIMELA 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 Uso del SIMELA	Agosto L M M J V S D Reconocimiento y uso de la multiplicación y división para resolver problemas extramatemáticos	Septiembre L M M J V S D Resolución de problemas <u>intra</u> que pongan en juego relaciones de divisibilidad y proporción.	
Octubre L M M J V S D Interpretación y organización de la información presentada en tablas y gráficos.	Noviembre L M M J V S D Sistematización de propiedades de cuadriláteros y de cuerpos	Diciembre L M M J V S D Integración 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	

En el plan anual de *Matemática* elaborado por Sebastián, el criterio priorizado es la distribución de contenidos en el tiempo. Ahora bien... este plan que prevé cuáles son las fechas de comienzo del tratamiento de esos aprendizajes imprescindibles (Municipalidad de Córdoba, 2021 e, pp. 69-71) puede hacernos pensar que los contenidos se abandonan cuando comienza la unidad siguiente. Para mejorar este aspecto, las y los invitamos a tener en cuenta las posibilidades de un tipo de organización y de representación distinto –adaptado de un diagrama de Gantt– que muestra que los contenidos y los aprendizajes se retoman y se expanden o profundizan en el tiempo. Corresponde a la primera etapa de educación primaria de personas jóvenes y adultas, y está elaborado por Ximena:

Alfabetización matemática		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	se
1. Leer y escribir números naturales a partir de situaciones que promuevan la construcción y verificación de hipótesis personales acerca de sus representaciones escritas.										
2. Usar el cálculo mental asociado a la resolución de problemas orales en un proceso donde se propicie en lo mediato una escritura elemental para los datos y cálculos.										
3. Realizar mediciones referidas a longitud, peso, capacidad y superficie y registrar los resultados obtenidos para comunicar o como ayudamemoria.										
4. Construir la idea de duración y efectuar lectura de relojes y calendarios,										
5. Comunicar –oralmente y por escrito– e interpretar información sobre el espacio y/o trayectorias bien determinados.										



Los y las convocamos a preguntarse:

- ¿Qué sustentos didácticos parecen dar sentido a cada uno de estos modos de organizar una planificación anual?
- ¿Encuentran un modo de organización preferible a otro?
- ¿Dónde radica esta predilección?

Cuando comenzamos a presentarles estos modos de armar un plan anual de trabajo, les expresamos que todos ellos corresponden a un planteo **sintético** –esquemático, bosquejado– de la propuesta de enseñanza pensada por cada colega docente. Intentamos diferenciarlos de programaciones de tipo **analítico** en las que puntualizamos con toda minuciosidad las capacidades fundamentales, los objetivos generales, los objetivos específicos, las distintas unidades didácticas y, en estas, los contenidos y aprendizajes abarcados, cada estrategia

docente, cada recurso, cada actividad compartida con los y las estudiantes, cada dispositivo de evaluación y cada criterio en el que esta valoración se sustenta. Un plan anual analítico correspondería a este molde:

Planificación anual de:	Grado:
1. Presentación:	
2. Capacidades fundamentales:	
Objetivos generales:	
Eje 1	Eje 2
3. Aprendizajes y contenidos:	
Eje 1	Eje 2
4. Intervenciones de la docente:	
Eje 1	Eje 2
5. Evaluación:	

Excepto que alguno o alguna de ustedes se sienta a gusto y desafiado profesionalmente con una planificación analítica como esta –que completa podría superar el metro cuadrado de

superficie...– no es la que aconsejamos desde aquí, ya que suele remedar al diseño curricular y podría no evidenciar cuál es nuestro aporte para organizar esos objetivos, aprendizajes y contenidos en el año escolar.

Estamos pensando en un **plan anual/bianual/plurianual** que:

- Se constituye en un panorama de la propuesta de enseñanza; a “golpe de vista” permite advertir qué es lo más importante de la propuesta y cómo las y los docentes hemos armado el año escolar en base a esas prioridades.
- Se ajusta a las prescripciones jurisdiccionales y a los acuerdos institucionales sin aplanar la singularidad del o la docente que lo ha creado; por esto, evita literalidades respecto de la normativa y procura no transcribir lo que ya está expresado en el diseño curricular y en los documentos oficiales.
- Es fácilmente comunicable a colegas, a los y las estudiantes y a familias.
- Evita repeticiones; está focalizado en los componentes que comunican lo imprescindible. No redundante en información que, por ejemplo, va a estar incluida en los planes de unidades o en los de clase.

Ese plan anual en el que las y los invitamos a pensar es una cartografía –ya no jurisdiccional sino personal–, una representación esquemática de lo que va a ser nuestra acción. Para aclarar estos términos, puede resultarnos útil acudir al cuento de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares (1946) que diferencia mapa y territorio, y que, poéticamente, nos presenta los riesgos de pretender homologar plan y realidad:

"Del rigor en la ciencia. En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. *Suárez Miranda: Viajes de varones prudentes, libro cuarto, cap. XLV, Lérida, 1658*".

¡Qué sería de nosotros y nosotras diseñando un plan que previera cada acción de enseñanza y de aprendizaje para un año de clases! *Desmesura* también podría ser una gran palabra para asociar a este producto.

4. Formas posibles de organizar el plan: ¿plantillas o secuencias?

En un nivel más acotado de las planificaciones didácticas y como primera concreción del plan anual se encuentran los planes de unidad.

Les sugerimos detenerse en algunas ideas de autores que nos explican cuál es el sentido de una unidad didáctica:

“El cúmulo de contenidos que puede integrar un programa o plan presenta organizaciones internas en torno a objetos de transformación que permiten diferenciar *unidades didácticas*, como núcleos de temas o de problemas interrelacionados entre sí. La denominación «unidad» alude a que esas organizaciones se diferencian unas de otras, a la vez que se estructuran en una sucesividad organizada. La denominación «didáctica» connota a su composición: docente, alumnos y contenidos pueden reconocerse interactuando en ellas.” (Etchenique, 2020, p. 47)

“La unidad didáctica es un plan de tareas que se concentra en un área relevante del aprendizaje. Es una empresa cooperativa planeada y ejecutada en forma conjunta por alumnos y profesores. En lugar de lecciones desconectadas, se dedica a la exploración del área didáctica que se ha elegido (...). La enseñanza de unidades centradas en problemas o de unidades de experiencia presenta ventajas distintivas y positivas; presentan recursos de vitalidad, interés y motivación creativa porque los alumnos sienten que están trabajando con la «materia real» de la vida.” (Grambs, Carr y Fitch, 1994, p. 133)

Estas caracterizaciones dan una importancia decisiva a las unidades didácticas, en su sentido de nuclear aprendizajes y contenidos alrededor de un problema relevante, así como de ir definiendo las actividades y recursos que hemos de proponer a las y los estudiantes. Su definición expresa, entonces, un nivel de gestión del diseño curricular que requiere decisiones que se despegan de las pautas jurisdiccionales, para dar mayor relieve a las opciones institucionales y personales de los y las docentes.

RELEVANCIA DERIVA “DEL LAT. RELĒVANS (...) RELEVĀRE 'LEVANTAR, ALZAR'”; DEFINE, ENTONCES, LO QUE RESALTA, LO “SOBRESALIENTE, DESTACADO, IMPORTANTE”, [HTTPS://DLE.RAE.ES/RELEVANTE](https://dle.rae.es/relevante)

Al respecto, enfatiza el diseño curricular que enmarca nuestra tarea (Provincia de Córdoba, 2010):

“*Unidad didáctica*: unidad de planificación en la que, en torno a un tópico, problema, que los contextualiza y les da sentido, el docente organiza los contenidos a abordar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios), las posibles

vinculaciones con otras disciplinas. Da cuenta, en suma, de todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para quienes dicho recorte se convierte en objeto de estudio e indagación sistemática y organizada.” (p. 17)



Les sugerimos detenerse en esta idea:

- Las unidades didácticas suelen ser consideradas las más importantes organizadoras de contenidos. ¿Por qué les parece, entonces, que no están previstas en los diseños sino que la tarea de definir las queda en manos de las y los docentes? ¿Qué implica esta decisión de política curricular?

A continuación les acercamos distintos diseños posibles para planes de unidades didácticas. Como sucedió con los planes anuales, consideramos que existen muchas maneras de *presentar* una unidad y tampoco aquí es nuestro propósito proponerles una u otra con énfasis formalista e inmovilista, sino desplegar distintas alternativas, invitándolos e invitándolas a considerar sus fortalezas y sus debilidades, siempre teniendo en cuenta que, sustentando esa forma de planificar, hay un profesional docente que se ha detenido a evaluar que esa es la mejor opción posible para el armado de su propuesta de enseñanza.

El primer plan de unidad que compartimos deriva de una planificación anual en la que Paula y Darío, docentes de *Educación Tecnológica* (en este año 2022 correspondería que, en las escuelas de la ciudad de Córdoba, nombráramos *Ciencias Sociales y Tecnología* al espacio curricular), especificaron cinco unidades didácticas:

- *¿Cómo se obtiene el papel de esta hoja de carpeta?*,
- *¿Cómo se procesa el agua para consumo humano?*,
- *¿Por qué una lata, para conservar alimentos?*,
- *¿Cómo se produce una lapicera?*, y la que aquí les presentamos⁵.

Cada una de ellas parte de un problema, el que es indagado recursivamente, desplegándose en desafíos de aprendizaje que las y los estudiantes van asumiendo.

El plan está armado como una plantilla o molde común al que se ajusta cada una de las cinco unidades:

⁵ Elaborada por los profesores de educación primaria Paula Crowe y Darío Avendaño, la planificación de todas las unidades se encuentra en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/EdTecnologica.pdf>

Educación Tecnológica. Quinto grado					
Unidad 2:	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Realizar análisis de artefactos y de procesos tecnológicos – Reconocer que las tecnologías se presentan en trayectorias, redes y sistemas que relacionan sus aspectos socio-técnicos. 				
¿Cómo se produce esta mesa?	<ul style="list-style-type: none"> – Idear, elegir y proponer alternativas de solución a situaciones problemáticas mediante el diseño de objetos y procesos. – Llevar adelante proyectos tecnológicos de pequeña escala que incluyan actividades constructivas. – Reconocer la diversidad de los cambios y continuidades en los productos y procesos tecnológicos, identificando gradualmente el modo en que la tecnificación modifica el rol de las personas en la realización de las tareas. 				
Mayo y junio	<ul style="list-style-type: none"> – Articular y ampliar sus experiencias culturales a partir del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). – Comprender los diferentes y variados lenguajes simbólicos y medios de representación y comunicación propios del conocimiento técnico. 				
8 clases	<p>Contenidos precisados para esta unidad a partir del diseño curricular: Operaciones presentes en la producción de un mueble de madera. Transformación de estas operaciones en el tiempo y en los ámbitos industrial y artesanal. La producción de objetos de madera a gran y pequeña escala. Árboles, madera y huella ecológica. Acciones de las personas en la producción de muebles. Máquinas, herramientas, máquinas herramienta, instrumentos y materiales involucrados. Normas de seguridad.</p>				
	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #fce4d6;">Analizamos artefactos y procesos productivos:</th> <th style="background-color: #fce4d6;">Desarrollamos estos proyectos tecnológicos:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #fce4d6;"> <ul style="list-style-type: none"> – Una carpintería pequeña; visita y detección de artefactos, materiales y procesos. Nos detenemos en el taladro manual. – Gran carpintería Heber S. A., a partir del video: www.youtube.com/watch?v=IfrRLrfqks. Automatización de procesos productivos: robot apilador de piezas, brazo alimentador, cinta de distribución, taladro CNC. Los protectores de oídos de los operarios. Infografía animada: www.hebersl.com/videos/ – Morfología, estructura, función y funcionamiento, tecnología de fabricación, análisis económico, comparativo-relacional y transformaciones históricas de martillos, clavos, serrucho y destornillador. – Tipos de maderas; estructura, cortes, calidad, secado, propiedades y defectos. Uso de maderas y degradación del ambiente. Sistema árbol, sistema plaza, sistema ciudad, sistema ecorregión. Producción sintética. – Las patas de la mesa y su analogía con las columnas, en otras construcciones. </td> <td style="background-color: #fce4d6;"> <ul style="list-style-type: none"> – Continuamos con el cuaderno digital, desarrollando un portafolio de mesas curiosas detectadas en la Web, correspondientes a culturas distintas de todos los tiempos. – Diseño de una mesa acorde con una necesidad –personal, familiar...–. Boceto, croquis y plano de una mesa., respetando la normativa básica del dibujo técnico. – Maquetado con madera balsa y trinchetas; uso de escalas. <p>Para las chicas y los chicos que se animen a trabajar con maderas –con un familiar que pueda acompañarlos, en casa–: trazado, serrado, ensamblaje, clavado y atornillado, encolado.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Analizamos artefactos y procesos productivos:	Desarrollamos estos proyectos tecnológicos:	<ul style="list-style-type: none"> – Una carpintería pequeña; visita y detección de artefactos, materiales y procesos. Nos detenemos en el taladro manual. – Gran carpintería Heber S. A., a partir del video: www.youtube.com/watch?v=IfrRLrfqks. Automatización de procesos productivos: robot apilador de piezas, brazo alimentador, cinta de distribución, taladro CNC. Los protectores de oídos de los operarios. Infografía animada: www.hebersl.com/videos/ – Morfología, estructura, función y funcionamiento, tecnología de fabricación, análisis económico, comparativo-relacional y transformaciones históricas de martillos, clavos, serrucho y destornillador. – Tipos de maderas; estructura, cortes, calidad, secado, propiedades y defectos. Uso de maderas y degradación del ambiente. Sistema árbol, sistema plaza, sistema ciudad, sistema ecorregión. Producción sintética. – Las patas de la mesa y su analogía con las columnas, en otras construcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Continuamos con el cuaderno digital, desarrollando un portafolio de mesas curiosas detectadas en la Web, correspondientes a culturas distintas de todos los tiempos. – Diseño de una mesa acorde con una necesidad –personal, familiar...–. Boceto, croquis y plano de una mesa., respetando la normativa básica del dibujo técnico. – Maquetado con madera balsa y trinchetas; uso de escalas. <p>Para las chicas y los chicos que se animen a trabajar con maderas –con un familiar que pueda acompañarlos, en casa–: trazado, serrado, ensamblaje, clavado y atornillado, encolado.</p>
Analizamos artefactos y procesos productivos:	Desarrollamos estos proyectos tecnológicos:				
<ul style="list-style-type: none"> – Una carpintería pequeña; visita y detección de artefactos, materiales y procesos. Nos detenemos en el taladro manual. – Gran carpintería Heber S. A., a partir del video: www.youtube.com/watch?v=IfrRLrfqks. Automatización de procesos productivos: robot apilador de piezas, brazo alimentador, cinta de distribución, taladro CNC. Los protectores de oídos de los operarios. Infografía animada: www.hebersl.com/videos/ – Morfología, estructura, función y funcionamiento, tecnología de fabricación, análisis económico, comparativo-relacional y transformaciones históricas de martillos, clavos, serrucho y destornillador. – Tipos de maderas; estructura, cortes, calidad, secado, propiedades y defectos. Uso de maderas y degradación del ambiente. Sistema árbol, sistema plaza, sistema ciudad, sistema ecorregión. Producción sintética. – Las patas de la mesa y su analogía con las columnas, en otras construcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Continuamos con el cuaderno digital, desarrollando un portafolio de mesas curiosas detectadas en la Web, correspondientes a culturas distintas de todos los tiempos. – Diseño de una mesa acorde con una necesidad –personal, familiar...–. Boceto, croquis y plano de una mesa., respetando la normativa básica del dibujo técnico. – Maquetado con madera balsa y trinchetas; uso de escalas. <p>Para las chicas y los chicos que se animen a trabajar con maderas –con un familiar que pueda acompañarlos, en casa–: trazado, serrado, ensamblaje, clavado y atornillado, encolado.</p>				

En este plan de unidad *¿Cómo se produce esta mesa?* no están especificados los aspectos que van a tenerse en cuenta en la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, por lo que hipotetizamos que estos coinciden con los objetivos planteados.

Cuando predomina una presentación **de plantilla**, nos encontramos con unidades didácticas diagramadas de un modo parecido a este:

UNIDAD:							
PRESENTACIÓN	CAPACIDADES FUNDAMENTALES	OBJETIVOS	APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
			EJE 1:				
			EJE 2:				
			EJE 3:				

En la actualidad, estas planificaciones tan tan detalladas no son las más frecuentes; está más extendido el uso de **secuencias** en las que en muy pocos renglones se explicita –de manera unificada– un objetivo, un contenido, una actividad, el recurso disponible, el criterio de evaluación, sin necesidad de usar columnas que pueden llevar a repetir una y otra vez enunciados parecidos.

A continuación compartimos un ejemplo de secuencia para que reparemos en que, aun sin nombrar los componentes –objetivos, contenidos, actividades...– estos pueden reconocerse con facilidad en cada uno de los momentos que María Cecilia ha previsto para esta unidad interdisciplinaria de *Lengua y Ciencias Sociales* correspondiente al primer nivel de escolaridad primaria de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos⁶, secuencia derivada del objetivo general de “Producir textos breves utilizando las normas gramaticales estudiadas y empleando los recursos de cohesión” (Provincia de Córdoba, 2008, p. 60).

Secuencia didáctica: **La receta de cocina favorita**

- a.** Escribimos el nombre de nuestra receta favorita. Damos a leer nuestra escritura. Efectuamos las correcciones necesarias hasta que ese título resulte completamente claro.
- b.** Analizamos qué es necesario detallar para que un lector pueda realizar ese plato.
- c.** Visionamos programas televisivos en los que se enseña a cocinar y que brindan recetas fáciles y de costo accesible como, por ejemplo, el programa *El show del Lagarto* y, en canal 10, *La feria de la cocina* con Coki Ramírez y Gabriel Reusa, entre otros, para advertir cómo se

⁶ La propuesta de la profesora María Cecilia Peñaloza, de la Escuela Municipal Domingo Faustino Sarmiento, forma parte de la publicación *Cuadernos de bitácora: Recorrido por las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el hogar –2020–* (Municipalidad de Córdoba, 2021 g, pp. 150-155). A los fines de su inclusión en este material, se ha adaptado ese original.

organiza formalmente el texto de una receta. Extraemos conclusiones respecto de esos componentes.

d. Presento la receta de cocina: *Hummus de garbanzo*, tomada de <https://www.parati.com.ar/la-receta-de-hummus-de-garbanzo-uno-de-los-platos-que-consagraron-a-sofia-pachano-en-masterchef-celebrity/> para que la comparemos con sus ideas. Observamos la receta escrita y la pensada como receta favorita; consideramos: ¿En qué se parece esta receta y la que pensaste? ¿En qué se diferencian? ¿Qué son los ingredientes? ¿Qué es la preparación?

e. Escribimos la lista de ingredientes de la receta, especificando las cantidades según el número de comensales. Realizamos lecturas y reescrituras sucesivas hasta lograr comunicabilidad.

f. Leemos las instrucciones de la receta que acerca. Recomendando atención a los verbos empleados. Los subrayamos con color. Reescribimos las instrucciones de la receta elegida, teniendo en cuenta los verbos infinitivos o imperativos, como un paso a paso. Efectuamos un trabajo de lecturas y reescrituras por pares.

g. Buscamos imágenes en la web para ilustrar cada receta. Analizamos posibilidades y limitaciones de su inclusión. Tomamos decisiones fundamentadas, cuidando la claridad de la expresión oral.

h. En una ficha digital (<https://www.pinterest.es/pin/501729214710965769/>) señalamos el texto que expresa qué es una receta. En la misma ficha completamos los espacios en blanco de la receta de la mermelada. En la receta de la tortilla de papas con ingredientes y pasos mezclados (https://recursosdocentes.cl/wp-content/uploads/2015/03/leng_comprensionlectota_1y2B_N13.pdf) ordenamos la secuencia. Partiendo de las elaboraciones individuales, efectuamos una corrección conjunta.

i. Leemos el “Menú para los siete días de la semana” (*Recetas saludables para cocinar con el módulo alimentario de PaiCor*, de la Universidad Provincial de Córdoba: <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/QuedateEnCasa-Recetas-de-Cocina.pdf>). Seleccionamos una de las recetas y la leemos completa, colaborativamente.

j. Corregimos el borrador de receta. Recomendando usar el diccionario para revisar la ortografía. Asimismo, prestar atención a la repetición de palabras. Reescribimos la receta definitiva teniendo en cuenta el formato, la inclusión de un título, la ortografía, los verbos en infinitivo o imperativo, y una ilustración (Comparto los criterios de evaluación con el grupo. Realizo un seguimiento personal del proceso de escritura de cada estudiante).

k. Compartimos las recetas por WhatsApp. Analizamos las escrituras para aportar sugerencias de reescritura, hasta contar con una versión final de todos los textos.

l. Analizamos la posibilidad de recopilar las recetas elaboradas y armar un recetario digital. Para esto, observamos libros y prestamos atención a las partes que los conforman. Escribimos

las partes que tienen en común estos libros, las partes opcionales y su función. Decidimos las partes que compondrán nuestro recetario.

m. Cada estudiante se encarga de la organización y producción de la parte correspondiente: recopilación de los títulos de todas las recetas, elaboración del índice de recetas, elaboración del índice de las especias y condimentos, comprobación de que las recetas se ajustan a la estructura establecida, diseño de las portadas interiores, redacción del prólogo y los agradecimientos. Y la docente se ocupa de la compilación y armado del libro *Recetas favoritas*.

Tomemos, por ejemplo, la propuesta "e. Escribimos la lista de ingredientes de la receta, especificando las cantidades según el número de comensales. Realizamos lecturas y reescrituras sucesivas hasta lograr comunicabilidad"; en ella queda en claro cuál es el problema a encarar por las y los estudiantes; además precisa cuál es el contenido –*expresión escrita clara y lectura como chequeo de lo escrito*–, cuáles son los aprendizajes –*escribir con pertinencia, leer para corregir los escritos propios y los de otras personas*–, cuáles son las tareas de los y las estudiantes –*escribir un listado, leer, reescribir, asesorar a otro u otra compañera respecto de cómo mejorar su producción...*– y cuáles son los criterios de evaluación; en esta tarea no hay un material didáctico extra pero sí en otras de las que componen la secuencia de María Cecilia. En dos renglones están expresados los componentes centrales de una planificación, logrando una muy buena articulación entre ellos y evitando repeticiones.

“UN **PROBLEMA** NO ES SIMPLE; UN PROBLEMA IMPLICA QUE HAY ALTERNATIVAS PRESENTES; LOS PROBLEMAS SON SIEMPRE PREGUNTAS, PERO LAS PREGUNTAS NO SIEMPRE SON PROBLEMAS; UN ROMPECABEZAS NO ES UN PROBLEMA, LAS SOLUCIONES DE UN ROMPECABEZAS DEPENDEN ÚNICAMENTE DE UN MÉTODO DE ENSAYO, RARA VEZ DE UNA APLICACIÓN DE PRINCIPIOS QUE PUEDEN TRANSFERIRSE A OTRAS SITUACIONES.” (RATHS Y WASSERMANN, 1971, p. 296).

Resulta, entonces, una forma sintética de organizar la planificación de unidad y bastante económica.



– Incluso, podría pensarse como un fichero de actividades.

Efectivamente... pero con un recaudo: la secuencialidad –esa vinculación entre cada actividad y la siguiente– tiene que superar la mera adición para dar cuenta del espiralamiento *problema–inclusión de nuevos contenidos–resolución* propio de la metodología constructivista (Municipalidad de Córdoba, 2021 h). No se trata solo de compilar fichas con tareas.

“... nos expresamos a través de la etiqueta #noalrevoleo, con la convicción de que esas situaciones estaban haciendo transparente una enseñanza transmisiva,

enciclopédica, aplicativa y verificativa de los saberes adquiridos planteados como fragmentos.” (Maggio, 2020, p. 6)



Detengámonos un momento para revisar estos dos tipos de planes de unidad:

- ¿Cuál es la idea de contenido, de tarea docente y de tarea del grupo de estudiantes que parece sustentar cada forma de organizarlos?
- ¿Qué limitaciones tiene una planificación de unidad que solo considera algunos de los componentes del proceso didáctico?
- ¿Encuentran algún estilo de planificación que signifique para ustedes un paso adelante hacia modelos alternativos de organizar la tarea, modelos más coherentes e integrados? ¿Cuál es?

Como sucedió respecto de los planes anuales, para la pregunta acerca de si es preferible una planificación de unidad organizada a modo de plantilla o una planificación expresada a través de una secuencia de actividades, las respuestas son muchas.



Quizás resulte importante que en el grupo de colegas y directivos de la escuela o jardín consideren:

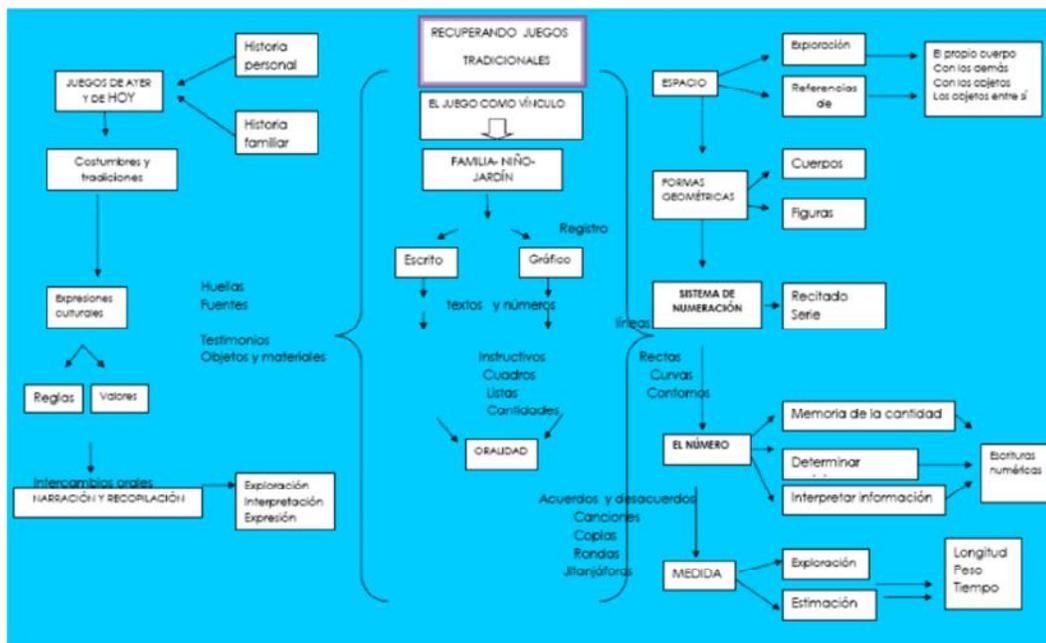
- ¿Es importante que el estilo de planificación de las unidades sea uniforme en toda la institución?

Vamos a detenernos en otras alternativas...

El siguiente plan de unidad⁷, correspondiente a la sala de tres años de nivel inicial, está presentado como una red de contenidos. A diferencia del primer testimonio –centrado en el espacio curricular de *Ciencias Sociales y Tecnología*, que requiere planes de unidad para los otros espacios que las y los estudiantes van a desarrollar en simultáneo–, este plan especifica contenidos de todos los espacios curriculares que niñas y niños aprenden en paralelo en el

⁷ Está diseñado por el equipo docente del Jardín de Infantes Comandante Espora, de Alta Gracia. Pueden leerlo con mayor comodidad en [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/Inicial/OrgaGrafContLengLitMatCsSoc_JInfEspora .pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/Inicial/OrgaGrafContLengLitMatCsSoc_JInfEspora.pdf)

mismo lapso; así, nos ayuda a entender cómo van a interactuar los campos del conocimiento y a avanzar en conexiones interdisciplinarias.



Ciertamente, no enuncia aprendizajes esperados ni metodología de enseñanza a implementar, pero podemos hipotetizar que estos son constantes y que ya fueron expresados en el plan anual. Constituye, entonces, un plan esquemático, que podemos diferenciar de este segundo ejemplo:

Unidad 2:

Los lugares interesantes del barrio

07/04-18/04

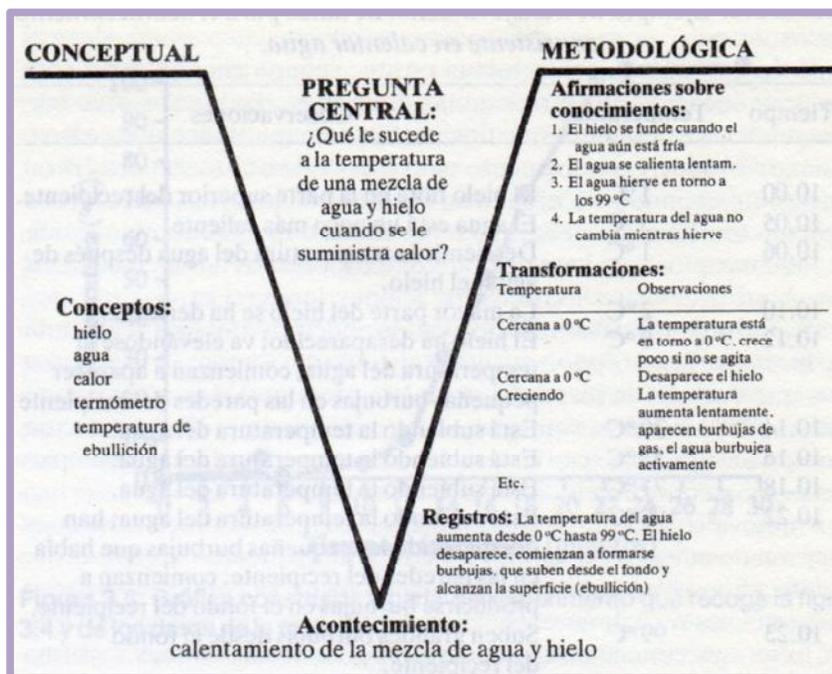
- Reconocer procesos simples en la organización de un banco.
- Reconstruir el proceso de operación de un cajero automático desde que se carga el dinero hasta que una persona adulta lo retira con su tarjeta.
- Caracterizar el funcionamiento de una feria.
- Reconstruir el proceso de trabajo de la artesana en cuero desde que compra materiales en la curtiembre hasta que termina un llavero.
- Caracterizar el funcionamiento de la sala de exposición de obras de artes desde que el artesano produce sus esculturas, hasta que las vemos exhibidas.
- Reconstruir algunos de los procesos organizativos de la Municipalidad; por ejemplo: desde que se produce un litigio entre vecinos hasta que acatan la decisión del Tribunal de Faltas.

- Pensar procesualmente.
- Elaborar cursogramas o verbalizarlos.
- Describir tareas (¿Qué hace esa persona?).
- Colocar números a los momentos.

Páginas atrás compartíamos el cronograma de unidades que nuestra colega Sabrina prevé desarrollar en la sala de cinco años. Este plan está derivado de aquel y enfatiza el rasgo de que una planificación de unidad desagrega las partes enunciadas en el plan anual.

No se trata exactamente de una secuencia de actividades: no sabemos qué hará la maestra para, por ejemplo, ayudar a las y los estudiantes a temporizar la tarea de producción de un llavero: ¿visitarán a la artesana en su taller?, ¿la recibirán en la sala?, ¿escucharán una explicación?; pero da cuenta de qué logros/aprendizajes van a construir niños y niñas durante esas dos semanas.

También existe un modo de organizar una unidad didáctica que coincide con la metodología de enseñanza centrada en problemas sostenida en nuestra jurisdicción educativa; se trata del *Esquema V* (Novak y Gowin, 1988). Como no contamos con testimonios de colegas de la provincia, les acercamos un ejemplo tomado de p. 85 de la obra *Aprendiendo a aprender*:



El plan parte de un pregunta central que presentamos a los y las estudiantes, contextualizada a modo de problema y que forma parte de un acontecimiento o campo de conocimiento que vamos a encontrar en el diseño curricular a modo de contenido general; a partir de este problema –que, insistimos, es una definición de maestros y maestras–, el plan prevé los contenidos más específicos que vamos a enseñar y que van a aprenderse en las clases de la unidad –rama izquierda del esquema– y también especifica las ideas que pretendemos que las y los estudiantes se apropien para reemplazar sus conocimientos previos, así como los aprendizajes de desempeño que esta unidad va a permitirles construir –rama derecha–, por lo que unos y otros también actúan como criterios de evaluación.

Traemos a discusión un ejemplo más de planificación, oportuno para cuando una unidad adopta el formato de proyecto; porque la de un proyecto es una planificación muy abierta y flexible en razón de que, como los contenidos son definidos, planteados y comunicados por las y los estudiantes, no es posible que sus docentes los preveamos en su totalidad. Paralelamente, en un plan de proyecto sí son muy estables las tres actividades centrales involucradas en este formato, en el que las y los estudiantes buscan, organizan y comunican información.

Un plan de proyecto, entonces, suele tener un armado parecido a este (adaptado de Provincia de Córdoba, 2018, pp. 11-12):

Descripción	Proyecto: Aprendemos sobre el cielo		
	<p>Tercer grado</p> <p>Características: Es un proyecto destinado a los niños del grado y que abarca contenidos que no están incluidos en el diseño curricular pero que responden al interés expresado por los chicos.</p> <p>Duración: Primera mitad del año.</p> <p>Día y hora de reunión: Viernes, quinta hora.</p>		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar información sobre el espacio en películas, libros, sitios web, y evaluarla. – Seleccionar y organizar la información más interesante. – Comunicar la información a sus compañeros. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> – Los planetas, los satélites, las estrellas, las galaxias, los meteoritos... – Los vehículos y los instrumentos para la exploración del espacio. – Los relatos de ficción acerca del espacio. Los “extraterrestres”. – Otros. 		
Actividades a desarrollar por los estudiantes	Selección de los temas específicos	<ul style="list-style-type: none"> – Visionamos “Naves espaciales”⁸. Analizamos; nos detenemos en los componentes que va presentando. – Discutimos respecto de los contenidos del proyecto. – Analizamos qué saben los estudiantes acerca del espacio y qué les interesaría saber. – Redactamos un primer índice con todos los temas y cuestiones que pueden investigarse. Lo colgamos en el aula, aclarando que vamos a ir 	<p>Tiempo previsto:</p> <p>Una clase</p>



⁸ *Naves espaciales* es un capítulo de la serie *Vuelta por el Universo*, del canal de TV Pakapaka (Ministerio de Educación, 2013). La serie completa se encuentra en: <http://www.pakapaka.gob.ar/series/119109>. Este recurso es un aporte de la profesora Ornella Scarsi, autora del proyecto, para esta publicación 2022 de su plan.

		completándolo a medida que el proyecto se desarrolle.	
	Elaboración de un plan	<ul style="list-style-type: none"> – Cada jueves, pregunto a los estudiantes quién desea contar qué estuvo investigando. Armo un listado de tres expositores. 	
	Desarrollo del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> – Cada viernes, los estudiantes que se han anotado para exponer, cuentan qué información nueva han obtenido. Yo soy la cuarta expositora (las exposiciones abarcan de 5 a 10 minutos). – Todos se reúnen en sus mesas para leer la información nueva que han encontrado (en libros, en distintas publicaciones y medios); por si no hubiera ningún material provisto por los estudiantes, cada mesa de trabajo tiene garantizado un libro, una revista o una lámina que ha provisto el bibliotecario (30 minutos). – Intercambio acerca de qué estuvieron leyendo (5 minutos). – Planteo de nuevas preguntas para la próxima. Completamiento del índice inicial. 	Diez clases
	Posibles tareas extra	<ul style="list-style-type: none"> – Si los chicos sugieren alguna película –ficción o documental–, podemos verla... – Visita al Observatorio Astronómico. – Invitación a que un científico “del cielo” nos visite. 	
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> – Socialización oral de los resultados: ¿Qué aprendimos en nuestro proyecto de los viernes? – Síntesis escrita: ¿De qué tres cosas no vas a olvidarte nunca? 	Una clase
	Evaluación de cierre	<ul style="list-style-type: none"> – Consideración de logros y fallos. – ¿Diseñamos otro proyecto para la segunda mitad del año? ¿Acerca de qué contenidos? 	

Se trata, entonces, de un plan de unidad con características particulares ajustadas al formato de proyecto. Y, análogamente, los rasgos van a ser distintos cuando la unidad responda a otro formato: ateneo, laboratorio, observatorio, seminario, taller, trabajo de campo.

Como síntesis:

Cada **plan de unidad**:

- Se organiza en función de una cuestión problemática central, socialmente relevante. Esta cuestión es definida por las y los docentes, situacionalmente.
- Está relativamente completo y cerrado en sí mismo, tiene un sentido unificador –de ahí su nombre– pero se articula con los planes de las unidades precedentes y siguientes.
- Compone una articulación con las otras unidades, profundizándolas o expandiéndolas, secuenciación que supera el orden lineal, hacia una estructura espiralada.
- Presenta capacidades fundamentales, aprendizajes/logros/objetivos, contenidos –algunos nuevos y otros que van retomándose–, actividades, recursos, estrategias de evaluación, evitando redundancias cuando estos componentes didácticos pueden ser expresados de modo abreviado. Puede, incluso, desestimar la inclusión de alguno si la o el docente consideramos que no es necesario expresarlo porque hacerlo resulta repetitivo.

5. Planificación de las clases

Planificar una clase implica redimensionar nuestras decisiones respecto de cada componente didáctico, precisarlas a escala distinta, más acotada, caracterizando cómo va a estar integrado el entorno en el que prevemos que se desarrollen la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de cincuenta, sesenta, treinta minutos, y anticipando qué va a ir ocurriendo en él.

“LA CLASE ES EL AMBIENTE INTERNO Y COMUNICATIVO QUE VINCULA A ESTUDIANTES, DOCENTES Y RECURSOS DE APRENDIZAJE, ENMARCADOS EN COORDENADAS ESPACIALES, TEMPORALES Y SOCIOCULTURALES (...) LA CLASE ES, EN FIN, EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE SITUADO....” (DAVINI, 2008, p. 198)



- *No acostumbramos hacer planes de clase.*

No todas y todos los docentes desarrollamos planificaciones de clase; pero, sin excepciones, maestras y maestros prevemos, planificamos, ideamos cómo puede llegar a ser esa clase. A veces concretamos nuestras previsiones en una planificación con todos sus componentes y, otras, a través de un punteo ayudamemoria que nos resulta de utilidad para no olvidarnos de nada importante que esperamos que ocurra durante su desarrollo.

Las y los convocamos a analizar algunos ejemplos de planes de clase.

En la sala de cinco años, niñas, niños y docentes están desarrollando la unidad *Explorando huellas originarias*⁹. En las tres primeras clases: han analizado nombres de personas que tienen raíces mapuches, guaraníes y quechuas, han aprendido que Ascochinga es el nombre de un cacique sanavirón y analizaron la leyenda de Popopis, nombre originario de Río Quinto. En esta clase, la previsión es:

Pista 4: Adivina, adivinador... ¿qué objetos con nombres originarios conocemos?

El docente solicita a los estudiantes que consideren objetos que tengan nombres originarios; por ejemplo: una bolsa hecha con chaguar (yica).

A partir del objeto, se despliega una batería de interrogantes: ¿Qué es lo que ven? ¿De qué está hecho? ¿Quién lo habrá hecho? ¿Para qué? ¿Qué nombre tiene? ¿Dónde podemos averiguarlo? ¿Cómo se usaba? ¿Se sigue usando? ¿Qué uso se le da actualmente?



Con los objetos traídos del hogar se dispone un espacio en la sala —a modo de museo— que permita exponerlos. Se invita a los estudiantes de las otras salas y del primer grado para que visiten la muestra y, así, socializar lo aprendido.

Detengámonos ahora en segundo plan de clase, compuesto con otra lógica didáctica.

*La ruptura del orden colonial en el Río de la Plata: ¿un solo proceso con muchos porqués?*¹⁰ es la unidad didáctica que están transitando las y los estudiantes de quinto grado. En la primera clase han considerado, a partir de un problema, que “todos los procesos históricos y acontecimientos (sean históricos o cotidianos) tienen multiplicidad de causas y consecuencias, las cuales pueden ser sucesivas o simultáneas, así como abarcar diversas dimensiones de la realidad social”. La segunda clase se desarrolla según este plan:

⁹ La unidad didáctica completa se encuentra en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/6SDExplorandohuellasoriginariasSalade5yPrimerGrado.pdf>

¹⁰ Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/8SDLarupturadelordencolonialQuintoGrado.pdf>

Actividad 2	Recursos	Conceptos a profundizar	Acciones de los estudiantes	Acciones del docente
<p>Indagación de contenidos</p> <p>Espacio: Aula</p> <p>Tiempo: 80 minutos</p>	<p>Texto elaborado a partir de: Goldman, N. (1999). "Crisis imperial, revolución y guerra (1806-1820)". En: <i>Revolución, República, Confederación (1806-1852)</i>. Buenos Aires: Sudamericana; y Simian de Molinas, S. (1984). "La Revolución de Mayo". En: <i>Historia Testimonial Argentina</i>. Buenos Aires: CEAL.</p>	<p>Acontecimiento. Proceso. Simultaneidad. Sucesión. Causa. Consecuencia. Dimensiones de la realidad social. Crisis monarquía hispánica. Invasiones inglesas. Libre comercio. Soberanía. Cabildo abierto. Ruptura orden colonial.</p>	<p>Los estudiantes leen el título del texto, observan las imágenes y sus epígrafes, realizan anticipaciones de lo que tratará el texto.</p> <p>Se realiza la lectura en voz alta del texto guiada por la/el docente para indagar sobre las causas de la Revolución de Mayo.</p> <p>Luego, de a dos, resuelven las siguientes consignas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifiquen los distintos hechos y procesos que pueden ser considerados causas de la Revolución de Mayo. 2. Clasifiquen las causas de acuerdo con: <ol style="list-style-type: none"> a) el lugar de origen: <ul style="list-style-type: none"> – causas vinculadas con hechos y procesos producidos en América; – causas vinculadas con hechos y procesos producidos en Europa. b) las distintas dimensiones de la realidad social: <ul style="list-style-type: none"> – causas políticas; – causas económicas; – causas sociales. <p>En plenario se comparten las producciones y se establecen consensos sobre el texto.</p>	<p>Vincula los casos leídos con el pasado histórico de nuestro actual territorio.</p> <p>Orienta la lectura del texto adaptado de Goldman.</p> <p>Orienta la resolución de las actividades.</p> <p>Motiva la participación y el consenso en torno a la comprensión del texto.</p> <p>Construye con los estudiantes la identificación de los acontecimientos y procesos considerados causas de la Revolución de Mayo y por lo tanto de la ruptura del orden colonial.</p>

Consideremos un tercer plan de clase.

En *Matemática*, los niños y niñas de tercer grado están trabajando la unidad didáctica *El kiosco de Ignacio* que “tiene como finalidad el reconocimiento de problemas en los cuales es posible usar una multiplicación, diferenciándolos de los problemas de suma. Se proponen diversos problemas que le dan sentido a la multiplicación (proporcionalidad, organización rectangular y combinatoria de pocos elementos), con momentos de trabajo en grupos y de debate con toda la clase para llegar a conclusiones generales sobre cuándo es o no es posible utilizar una multiplicación”¹¹.

El plan de la primera clase es:

Aprendizaje y contenidos: Reconocimiento y uso de la multiplicación al resolver problemas sencillos que involucren sentidos de la multiplicación.

Primera parte: Resolvemos de a dos

1. La semana pasada Ignacio llamó al repartidor de bebidas. Hoy llegó el repartidor y bajó del camión 4 cajones de gaseosas de pomelo y 6 de naranja. ¿Cuántos cajones le dejó?
2. Hoy también llegó el distribuidor de juguitos y dejó 4 un paquete de 6 juguitos cada uno. ¿Cuántos juguitos dejó para el kiosco?
3. Ignacio pensó en una oferta: vender bolsitas de golosinas. Armó una bolsita con 12 golosinas, otra con 10, otra bolsita con 8 golosinas, luego con 6 y la última con 4 golosinas. ¿Qué cantidad de golosinas necesitó para armar todas las bolsitas?
4. Ignacio acomodó los bombones en frascos. Para saber cuántos bombones tiene armó la siguiente tabla. Completen cómo le quedó la tabla:

Cantidad de frascos	Cantidad de bombones
1	12
2	
3	
4	
5	
6	

Segunda parte: Debatimos entre todos

5. Expliquen cuáles de los problemas anteriores pueden resolverse usando una multiplicación.
6. Expliquen por qué los otros problemas no pueden resolverse con una multiplicación.

¹¹ Pueden leerla completa en https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/6_SD_Matematica_3grado.pdf

Algunos planes de clase están expresados de modo detallado y se corresponden con lo que caracterizamos como planificación analítica: presentan todos los componentes didácticos que interactúan en una clase; otros se asemejan a un breve punteo que opera como recordatorio para las y los docentes.



Pensemos:

- ¿Alguna de estas formas de organizar un plan de clase les resulta más satisfactoria? ¿Por qué?
- ¿Qué rasgos tiene, entonces, el plan por el que optarían?

En general, un plan de clase consta de:

- Nombre de la clase o identificación con un número.
- Objetivo: qué van a aprender los y las estudiantes en esa clase.
- Contenidos/aprendizajes.
- Secuencia de tareas:
 - *cómo empieza la clase*: cómo vamos a promover articulaciones con tareas anteriores, qué problema presentamos a los y las estudiantes, qué hacemos para que ellas y ellos expresen sus primeras explicaciones para ese problema;
 - *cómo se desarrolla*: qué sucede con los conocimientos previos que los y las estudiantes expresen, cómo posibilitamos el acceso a contenidos nuevos, cómo ayudamos al grupo a vincular unos y otros;
 - *cómo cierra*: de qué modo promovemos una síntesis de los contenidos aprendidos, cómo retomamos el problema que desencadenó la tarea, qué estrategia de evaluación prevemos para cerciorarnos de la comprensión lograda.

A veces, el plan se expresa en la carpeta/portafolios docente que es compartido institucionalmente; otras, su implementación es por completo personal.



Les proponemos que, en grupo, evalúen si:

- ¿Es necesario que, en la institución, aunemos criterios respecto de la elaboración y comunicación de los planes de clase?

¿Podemos prescindir de la planificación de la clase aun cuando esta no se concrete en un plan? Retomando la idea de Daniel Brailovsky (2016), no confundimos la importancia de enseñar en una clase con la de planificar una clase ni con obsesionarnos –como expresa el autor– con la elaboración de un plan.

Al respecto, Philippe Meirieu (2006) describe muy bellamente ese momento de transmitir que se distingue sustantivamente del de planificar:

“Lo que ocurre en ese momento es, propiamente dicho, extraordinario: reconocer, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa, en la clase se produce transmisión. Los alumnos aprenden, comprenden, progresan, cuando ya nadie lo esperaba. Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasamos. La situación pierde protagonismo y, simultáneamente, el saber ocupa por completo las palabras que se intercambian... Entonces, el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender; el esfuerzo de uno apela inevitablemente al esfuerzo del otro y los logros comunes confieren a su presencia en clase una especie de evidencia que elimina, de golpe, todas las cargas cotidianas y todos los problemas institucionales.” (pp. 15-16)

“Así que no os creáis a aquellos que dicen que este trabajo pedagógico es siempre y de forma sistemática agotador. Que es una chapuza degradante que rebaja nuestros conocimientos más elaborados y acepta una tecnología que sirve para todo. Imaginad por el contrario que debéis enseñar un punto del programa que, evidentemente, domináis en materia de contenidos pero que intentáis transmitir de la forma más estimulante y eficaz que sea posible a vuestros alumnos. Entonces, recurrís a los documentos y materiales de que disponéis. Hurgáis en vuestra biblioteca, analizáis minuciosamente todos los manuales escolares del mercado, buscáis pistas nuevas en Internet, o interlocutores que puedan enriquecer vuestro enfoque. Imagináis experimentos y ejercicios posibles, preguntáis a vuestros colegas para saber cómo se las han arreglado. En definitiva, os convertís en un verdadero investigador.” (p. 59)

Entonces, volviendo a la idea de Alicia Camilloni (2015), si bien es muy frecuente que sucesos de la clase nos lleven a reprogramarla, una planificación previa –esa investigación que nos lleva a pensar cuidadosamente cada situación de aprendizaje, en palabras de Meirieu– nos aparta del riesgo de sostener una clase solo en nuestra improvisación.

Al **planificar una clase**:

- Evitamos enunciados muy generales que resulten imposibles de ser abarcados en ese tiempo. Es altamente probable que los aprendizajes y contenidos planteados en el diseño curricular sigan sirviéndonos como marco anual pero no expresen logros ni saberes que puedan construirse en una clase, por lo que necesitamos prever cómo acotarlos.
- Partimos siempre de un problema situado –que puede ser propio de esa clase o haberse presentado en encuentros anteriores– y de los conocimientos que las y los estudiantes tienen acerca de él. Desde este problema y la recuperación de saberes previos, planificamos cómo se realiza la transmisión y la apropiación de nuevos contenidos.
- Anticipamos las tareas a concretar por las y los estudiantes en común y en particular, previendo que cada una de ellas considere las diversidades de ritmos y formas de aprendizaje.

Con esta última síntesis –siempre planteada en términos provisorios, sujetos a discusión– llegamos al final de *Orientaciones para la planificación didáctica*.

Unas palabras de cierre...

En esta publicación hemos intentado acercarles opciones, tan diversas y tan discutibles como para alejarnos lo suficiente de la idea de que una publicación oficial contiene ideas para cumplirse, normas implacables. Nuestra tarea está lograda si alguno de los testimonios desencadenó en ustedes la convicción: *Yo lo haría de manera muy diferente... No me parece claro; yo le agregaría...* y si alguna de las sugerencias les resultó de utilidad para revisar sus modos de planificar, aun para mantenerlos.

Referencias bibliográficas

Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Novedades educativas.

Camilloni, A. (2015). Conversaciones con Alicia Camilloni en *Los primeros pasos en la docencia*:

la evaluación y el vínculo pedagógico. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO_CAMILLONI_2015_Los-primeros-pasos-en-la-docencia.pdf

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Santillana.

Etchenique, M. (2020). *Las organizaciones didácticas*. Octágono.

Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>

Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (1992). Ámbitos del diseño en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Grambs, J., Carr, J. y Fitch, R. (1994). *Moderna metodología educativa*. Pleamar.

Kemmis, S. (1981). "The Action Reflect Spiral" en *The Action Research Planner*. Universidad de East Anglia.

Maggio, M. (2020). *Prácticas educativas reinventadas: Orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia*. Fondo Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-5.pdf>

Meirieu. P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.

Municipalidad de Córdoba (2021 a). *Resolución 242/21: Marco de orientaciones docentes, directivas y de supervisión en los Jardines y Escuelas Municipales*. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://educacion.cordoba.gob.ar/marco-de-orientaciones-docentes-directivas-y-de-supervision-en-los-jardines-y-escuelas-municipales/>

Municipalidad de Córdoba (2021 b). *Resolución 241/2021: Propuesta curricular para el ciclo maternal del nivel inicial*. Secretaría de Educación. Recuperado de [https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Programas%20y%20proyectos/Propuestas%20maternales%20\(45%20a%20%20años\)/brw30f7721707fd_040673.pdf](https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Programas%20y%20proyectos/Propuestas%20maternales%20(45%20a%20%20años)/brw30f7721707fd_040673.pdf)

Municipalidad de Córdoba (2021 c). *Capacidades fundamentales: claves para los nuevos contextos y escenarios*. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Programas%20y%20proyectos/Desarrollo%20de%20capacidades%20fundamentales/capacidades-fundamentales-muni-1.pdf>

- Municipalidad de Córdoba (2021 d). *Resolución 235/2021: Inclusión de la Educación Digital, Programación y Robótica*. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://documentos.cordoba.gov.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Programas%20y%20proyectos/Propuesta%20Curriculares%20SEM/educacion-digital.pdf>
- Municipalidad de Córdoba (2021 e). *Resolución 302/2021: Aprendizajes y contenidos imprescindibles. Nivel inicial y nivel primario*. Secretaría de Educación. Recuperado de https://documentos.cordoba.gov.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Documentos%20de%20apoyo/contenidos_y_aprendizajes_imprescindibles.pdf
- Municipalidad de Córdoba (2021 f). *Seminario de formación docente en conducción y gestión educativa*. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://educacion.cordoba.gov.ar/seminario-de-gestion/>
- Municipalidad de Córdoba (2021 g). *Cuadernos de bitácora: Recorrido por las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el hogar –2020–*. Secretaría de Educación. Recuperado de <https://educacion.cordoba.gov.ar/cuadernos-de-bitacora-2020/>
- Municipalidad de Córdoba (2021 h). *La presencia imprescindible de un método de enseñanza*. Secretaría de Educación. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=j4_HdpFDYvY
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Provincia de Córdoba (2008). *Propuesta curricular para la alfabetización y el nivel primario de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://documentos.cordoba.gov.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Diseños%20y%20propuestas%20curriculares%20provinciales%20vigentes/educacion_adultos.pdf
- Provincia de Córdoba (2010). *Diseño curricular de la educación primaria*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://documentos.cordoba.gov.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Diseños%20y%20propuestas%20curriculares%20provinciales%20vigentes/educacion_primaria.pdf
- Provincia de Córdoba (2011). *Diseño curricular de la educación inicial*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://documentos.cordoba.gov.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Diseños%20y%20propuestas%20curriculares%20provinciales%20vigentes/educacion_inicial.pdf
- Provincia de Córdoba (2018). *Documento de acompañamiento Nº 17: Los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión*. Ministerio de

Educación.

Recuperado

de

<https://drive.google.com/file/d/15lssDUb3usQralI76FnMumqiK-zRgg2k/view>

Raths, L. y Wassermann, S. (1971). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Paidós.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Intendente

Dr. Martín Llaryora

Viceintendente

Dr. Daniel Passerini

Secretario de Educación

Dr. Horacio Ferreyra

Subsecretaría de Coordinación Educativa

Prof. María José Viola

Dirección de Gestión Educativa

Lic. Luis Franchi

Dirección de Parques Educativos

Lic. Eugenia Rotondi

Dirección General de Programas Educativos y Relaciones Territoriales

Lic. Pablo Rodríguez Colantonio

Dirección de Aprendizaje y Desarrollo Profesional

Dra. Alicia Olmos

Dirección de Fortalecimiento Socioeducativo

Lic. Alicia La Terza

Dirección General de Gestión y Administración de Recursos

Lic. Marcelo Nacif

Dirección de Infraestructura y Equipamiento

Arq. María Belén Girolidi