

Proyectar la incertidumbre

La organización de la práctica educativa a partir de proyectar ha abierto unas perspectivas nuevas, transformadoras. Con el proyectar se recupera la importancia del proceso, sin lugar a dudas el gran olvidado de la programación. Pero, ¿qué representa exactamente esta nueva perspectiva que deja más espacio a la incertidumbre? ¿Qué instrumentos, qué criterios hemos de utilizar para proyectar?

David Altimir

Quizás para iniciar esta reflexión convendría definir qué entendemos por programa y qué entendemos por proyecto, a fin de captar las diferencias que existen entre sus derivados: programar y proyectar, dos términos aparentemente similares pero muy distintos en lo que respecta a la manera de proceder del maestro.

Intentemos una visita al diccionario para ver qué horizontes se abren en cada uno de estos conceptos.

Entradas de Wikipedia

PROGRAMA: Como planificación, es un esquema que muestra la secuencia que conduce a término un proceso, conjunto de órdenes que se dan (a un ordenador) para obtener una acción determinada.

PROYECTO: La palabra proyecto deriva del término latino *projectum*, de *projicere* (lanzar algo hacia adelante), que denota algo que precede a la acción de la siguiente parte de la palabra en cuestión, y *jacere* (lanzar). La palabra proyecto originalmente significa «lo anterior a que algo quede hecho». Cuando la palabra fue adoptada inicialmente se refería a plantear algo, no al acto de llevar realmente a término el plan.

Así, del término programa (como planificación o esquema que muestra la secuencia de un proceso) deriva el término programación y, por extensión, programación didáctica o educativa. En las orientaciones para el despliegue del currículum y la programación del segundo ciclo de educación infantil se define la programación de esta manera: «La programación debe entenderse como la explicitación de las intenciones educativas y del plan de actuación o intervención de un equipo docente durante un período temporal determinado. Es, por lo tanto, una herramienta al servicio del profesorado ya que lo *ayuda a anticipar y concretar qué debe hacer en el aula y cómo debe hacerlo*, y también es un medio de comunicación profesional, en tanto que permite hacer el seguimiento de las actuaciones previstas y se torna una herramienta útil para que los equipos docentes reflexionen sobre su tarea educativa y sobre la progresión de los aprendizajes del alumnado. También permite garantizar la continuidad educativa cuando se producen cambios en el equipo docente.»

Por lo tanto, una programación que *ayuda a anticipar y concretar qué debe hacer el maestro en la clase* deja poco margen a la incertidumbre, y frecuentemente prevé una serie de actividades para desarrollar en una sucesión preestablecida, sea cual sea el resultado de las mismas y sin plantearse cómo tener en cuenta e incorporar los diferentes procesos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas.

Así la programación prevé una serie de actividades y propuestas que, a pesar de intentar tener en cuenta los diferentes niveles evolutivos de los pequeños, de hecho sigue un único esquema preestablecido que prevé el «progreso» de los niños en una sola y única dirección (si se consigue A, se propondrá B, después C... o quizás, si no se consigue A, se propondrá A', A'', A'''... hasta conseguir llegar a B y luego a C, y así sucesivamente). Es decir la programación enfatiza los resultados conseguidos y el proceso. La programación tiene una finalidad única y clara, y evidentemente unidireccional.

En cambio, si estamos atentos a las aportaciones de las diferentes disciplinas (neurociencias, filosofía, sociología...) sobre cómo se desarrolla el pensamiento humano, seguro que estaremos de acuerdo en que la palabra proyecto (“lo anterior a que algo quede hecho”) y por extensión, como dicen los colegas italianos, proyectar educativo responde de manera mucho más precisa a la forma como cada individuo aprende. A la manera cómo establece relaciones entre lo que ya sabe y conoce y lo que acaba de aprender y lo que se le presenta como nuevo y desconocido hasta aquel momento. Conexiones que, vistas al microscopio, podríamos decir que tejen una red. Los procesos de aprendizaje no siempre siguen una misma dirección: van adelante y atrás, hacia la derecha y hacia arriba, a la izquierda y al centro, dan saltos y retoman lo que habían dejado en suspense en un momento determinado, cuando pueden hacerlo... y así construyen su bagaje de aprendizajes. Un bagaje que condiciona la propia visión e interpretación del mundo y la manera en que cada uno se desenvuelve, establece relaciones con su entorno y construye su propia personalidad.

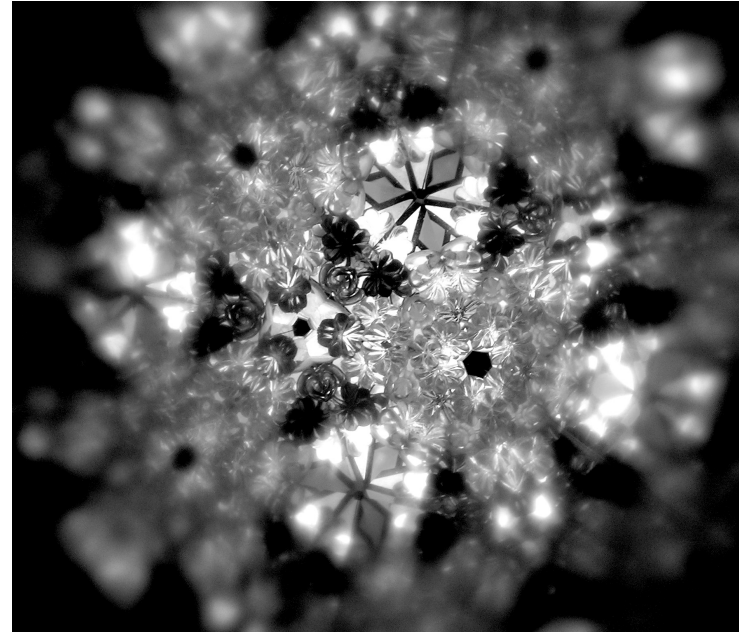
El desarrollo no es un proceso lineal y, a veces, ni tan siquiera es previsible. Afortunadamente esto hace que, para poder crecer, cada individuo necesite estar en relación con un contexto, con otros parecidos o diferentes, con oportunidades nuevas y múltiples... dentro de una verdadera red. Por eso, a la hora de planificar la acción como educadores, seguramente estaremos mejor preparados, más disponibles, si nos acercamos al horizonte de lo que el concepto proyectar nos ofrece. Es decir, proyectar ofrece la posibilidad de construir el proyecto a medida que éste se desarrolla, incorporando la información que nos aporta cada paso



que damos (observaciones sobre la manera cómo cada niño y cada niña resuelve o lleva a término la propuesta, incorporación de algunas de sus iniciativas o propuestas y que responden a las dificultades evidenciadas en el proceso...) Por eso nos parece que proyectar recoge una complejidad que la programación no puede contener. En el proyectar el papel del adulto se desplaza y se transforma y modula de manera significativa en cada uno de los tres momentos del acto educativo: antes, durante y después.

Antes

Contrariamente a aquellas interpretaciones que pueden tender a confundir proyectar con improvisar, en el proyectar la reflexión del adulto (o mejor dicho, de los adultos) es muy importante. El antes es el espacio donde hay que construir la justificación de la propuesta, a partir de los intereses de los pequeños y también de los adultos. En este momento debe haber una reflexión, un diálogo profundo para definir el terreno de la investigación. Y es que proyectar transforma también el acto educativo en un acto de investigación. Investigación de los pequeños hacia la construcción de su conocimiento, de su manera de entender el mundo, e investigación de los adultos que han de aproximarse a responder la cuestión fundamental para todo educador: ¿cómo hacen los niños y las niñas para aprender?



Antes, de hecho, es el momento de plantearse preguntas. Algunas genéricas, otras más concretas:

- ¿Qué interesa actualmente a este grupo?
- ¿A través de qué propuestas, de qué material podrán encontrarse mejor con estos intereses?
- ¿Como preparamos espacios, tiempos...?
- ¿Cómo organizamos el grupo de pequeños y de adultos?
- ...

Estas y tantas otras preguntas posibles han de permitir el acercamiento de los adultos entre sí (donde hay más de uno por grupo) y, sobre todo, han de favorecer el acercamiento entre las expectativas de los adultos y los intereses reales de los pequeños.

En este antes, proyectar, como toda estrategia, necesita descansar sobre instrumentos de planificación: planificación de los tiempos, de los espacios, de los movimientos de pequeños y adultos dentro y fuera de la escuela...

No es necesario utilizar instrumentos preestablecidos. Cada equipo ha de construir los suyos, de acuerdo con el proyecto educativo, de manera que todo el mundo se reencuentre. De hecho el diseño de estos instrumentos de planificación es un momento de autoformación del equipo muy interesante, que además ofrece una buena posibilidad de cohesión. Han de ser unas herramientas que contribuyan a la buena organización general de la escuela y, al mismo tiempo, han de ser suficientemente abiertas y flexibles para modificar las intenciones previas. Por eso han de escribirse (metafóricamente, o quizás no tanto) en lápiz, porque se han de poder borrar, cambiar, enriquecer, mejorar, porque nuestras intenciones también se han de poder reescribir al ritmo de la evolución de lo que pequeños y adultos construyen conjuntamente.

Durante

Estos instrumentos de planificación ayudan a hacer previsiones. Como dice nuestro buen amigo Mariano Dolci, ayudan a «afinar la mirada».

Si consideramos, metafóricamente, el campo del conocimiento como un campo de trigo, donde los maestros estamos con nuestro grupo de niños y niñas, estas herramientas nos habrán servido para allanar el trigo más cercano, de manera que nos sea posible acompañar el camino que cada pequeño realmente tome.

En el durante, *lo que conviene es acompañar*. Acompañar para comprender, comprender para saber, para conocer los intereses, los procesos, la manera de hacer de cada pequeño y para decidir cómo acompañarlo. Por esto las dos acciones fuertes de este momento son observación y documentación.

Para observar también tenemos que saber hacer un ejercicio previo de selección, en relación con lo que se ha escrito sobre los instrumentos de planificación. Seleccionar para definir un campo de observación y así evitar también confundir observar con describir lo que han hecho los pequeños (o incluso lo que hemos hecho nosotros, los adultos). A pesar de que es legítimo, no es suficiente decir: «hemos experimentado con las pompas de jabón». No se trata sólo de explicar lo que hemos propuesto al grupo, por muy rica, interesante e inteligente que sea la propuesta. ¿De dónde nace esta propuesta? ¿Qué ideas e intereses de los pequeños hemos pretendido acoger? ¿Cómo lo hemos presentado? ¿Qué han comentado los pequeños, cada uno de ellos? ¿Qué reflexiones nuevas se han abierto? ¿Qué intervenciones hemos hecho los adultos?

Cada propuesta, por pequeña que sea, es una fuente de nueva información sobre el pequeño y cómo construye su propio conocimiento. A veces estas informaciones son muchas, y también pueden ser muy complejas.

Por eso soluciones como la del trabajo de los niños en pequeños grupos pueden ayudar al adulto de manera determinante a realizar un buen trabajo de observación. Y es que no se puede pretender recoger todo lo que pasa: lo importante de verdad es hacer lo posible para que no se pierda todo.

Recogerlo todo, como dice Mariano Dolci, «sería como pretender hacer un mapa a escala 1:1. De lo que se trata es de hacer una selección del campo que interesa: ¡de lo que interesa a los pequeños y a los adultos! (cfr. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*, Barcelona: Octaedro y A.M. Rosa Sensat, 2011. Colección Temes de in-fan-ci-a, n.º 28)



Volvamos a las pompas de jabón: ¿por qué proponemos entonces un momento de experimentación con ellas? Tal vez porque con aquel grupo se está haciendo una reflexión sobre la esfera y se quiere empezar este trabajo con unas esferas ricas y frágiles como las pompas; tal vez porque queremos abrirles nuevos interrogantes sobre las formas geométricas; tal vez porque queremos ayudarlos a plantearse hipótesis («...y ahora qué creéis que pasará si hacemos...»); tal vez porque estamos haciendo una observación sobre el lenguaje que utilizan los pequeños de aquella edad mientras experimentan en grupos...

Después

Es justo que en este sentido hablemos de documentación como un acto subjetivo, como un ejercicio de interpretación. El resultado de nuestras imágenes, de nuestros comentarios y de las notas que habremos ido tomando, de las frases de los pequeños que habremos recogido durante la



propuesta, estará inevitablemente condicionado por nuestra mirada, por nuestra visión sobre la propuesta. Pero no debemos vivir esto como una limitación, sino como una oportunidad que nos ofrecerá, también a nosotros, poder generar y construir ideas nuevas, visiones nuevas sobre la propuesta, sobre cómo nosotros hemos preparado aquel contexto, sobre cómo los pequeños han construido ideas y relaciones nuevas dentro de esta situación que les hemos preparado.

Volviendo al ejemplo de las pompas de jabón, imaginemos que hemos propuesto esta experimentación a tres pequeños grupos de niños, y que de estas sesiones han aparecido un conjunto de imágenes, de comentarios, de anécdotas, de apreciaciones. ¿Y ahora qué hacemos con todo este material?

Lo primero que conviene hacer ahora con todo este material de observación es ponerlo encima de la mesa, comprenderlo y organizarlo de alguna manera para que otros también puedan comprenderlo. Estos otros son fundamentalmente dos colectivos: los niños y las niñas, y las familias.



Organizando este material estaremos interpretando lo que ha sucedido, estaremos documentando desde nuestra legítima mirada un proceso que hemos vivido con el grupo.

Con todo lo que hemos recogido de estas sesiones de juego con las pompas, podemos construir diferentes documentaciones.

Documentación dirigida a los niños y las niñas

El primer lector ha de ser el protagonista de la situación. De la manera más inmediata posible tenemos que devolver al grupo de niños y niñas (y a los que no han participado en la propuesta también) lo que han vivido, con un lenguaje que puedan comprender. En este sentido la imagen toma un gran protagonismo debido a su poder de comunicación. Por eso conviene escoger bien las imágenes que seleccionamos para colgar en las paredes de la escuela, a su alcance, para que las puedan leer. Éste ya es un primer ejercicio interpretativo. Podemos seleccionar imágenes con expresiones de los



pequeños: sorpresa, interrogación, decepción, alegría... Podemos también seleccionar alguna secuencia: X coge un tubo/ sopla en un recipiente de agua/ aparecen muchas burbujas pequeñas/ X ríe, y mira a su compañera que se suma al juego...

En estos momentos de trabajo, los pequeños grupos te permiten poder cazar, metafóricamente hablando, esos momentos que no habrían podido recogerse en una propuesta hecha a todo el grupo.

En los momentos de experimentación en pequeño grupo también se dan pequeños trayectos individuales que puede hacer cada niño y que nosotros podemos recoger. Las imágenes resultantes de las diversas sesiones nos pueden ofrecer un material que después podemos utilizar para construir la carpeta individual de cada niño y niña.

Cada equipo deberá decidir qué material contendrá poner dentro de esta carpeta individual. Es aquí donde tendremos que hacer el esfuerzo titánico para no proponer ¡la ficha! Esta ficha que parte de la buena intención de dejar algún tipo de rastro del proceso, pero que, con frecuencia, lo reduce a dimensiones caricaturescas e incluso lo ahoga. Con todo el material que hemos recogido sobre las pompas de jabón, ¿hay que hacer una ficha? Cada cual tiene que responder a esta pregunta. Quizás no será necesario porque elaboraremos una documentación con imágenes, comentarios de los pequeños e interpretaciones nuestras; quizás consideraremos necesario pedir a los niños algún tipo de reflexión a partir de un dibujo o esquema para poder representar lo que han comprendido, o lo que quieren comprender... Lo que cuenta aquí es hacer el esfuerzo de no ahogar el proceso, de conectar esta experiencia con otras oportunidades realizadas en la escuela o fuera de ella. Lo que cuenta es hacer el esfuerzo de no cerrar un capítulo, sino de abrir otros nuevos.

Documentación dirigida a las familias

Muchas veces, y ahora para conectar con lo que comentábamos antes sobre las fichas, los maestros argumentamos que de hecho son las familias las que nos piden hacer fichas, las que de alguna manera las esperan. Pero esto es una argumentación falaz. Las familias esperan lo que conocen, esperan lo que desde la escuela siempre se les ha dado, sea como padres o como antiguos estudiantes. Este aspecto es fundamental, y por eso es interesante reflexionar sobre él con la profundidad debida: hasta qué punto la escuela vivida como antiguos estudiantes condiciona a padres y madres y sobre todo... cómo condiciona la acción de los maestros. Pero ¡esto ahora no toca!

Si desde la escuela se da un mensaje de infancia fuerte, capaz, competente, que aprende en el marco de oportunidades de experimentación, de relación... ¿qué familia podrá negar el valor que esto tiene?

Con lo que hemos recogido de estas sesiones con las pompas de jabón, podemos preparar un material de documentación que ofrezca a las familias una mirada nueva de lo que representa la escuela, de lo que representa aprender.

Una pequeña documentación editada, una reunión de grupo para presentar lo que se entiende en esta escuela por experimentar, un panel con documentación en la entrada de la escuela, o en el pasillo, o en la clase... todo son posibilidades legítimas que hay que ver y vivir como un párrafo más del diálogo entre la escuela y las familias.

Para multiplicar estas diferentes miradas, la documentación aparece como una nueva estrategia para dar forma al proyecto. Poco a poco la incertidumbre empieza a escribirse, a definirse... pero no para convertirse en certeza sino para comprender mejor el punto de vista desde el que se ha iniciado y desarrollado la investigación.

Como dice el profesor Piero Sacchetto en la entrevista que se publicó en el número 131 de *Infancia* «la documentación te ha de permitir leer un proceso y salir de él con más preguntas que respuestas». Estas nuevas preguntas podrán ayudar a encontrar las pistas para iniciar de nuevo todo el camino. Y es que trabajar en el terreno de la incertidumbre no ha de querer decir acercarnos al terreno confortable de las certezas. Proyectar la incertidumbre es aceptar la naturaleza imprevisible del ser humano. ■



Bibliografía

- ALTIMIR, D.: *¿Cómo escuchar a la infancia?*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2010. Colección Temes de in-fan-cia, n.º 26.
- ALTIMIR, David: "Conversando con Piero Sacchetto", *Infancia*, 131. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2012.
- DAVOLI, Mara; GALARDINI, Anna Lia; IOZELLI, Sonia; Tognetti, Gloria: *Documentar, afinar els ulls per captar moments*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2010. Colección Temes d'Infancia, n.º 62.
- GUERRA, Monica. "Los pasos del proyectar". *Infancia*, 128. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2011.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña: *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*, Barcelona: Octaedro y A.M. Rosa Sensat, 2011. Colección Temes de in-fan-ci-a, n.º 28
- RINALDI, Carla: «Programació a l'escola bressol», *Infancia*, 53. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1990.