

LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO UNA PRÁCTICA COMPLEJA



Laboratorio de
Alternativas Educativas

COMP. ALICIA FRATÍN DE SAMPER

Fratín de Samper Alicia
La Planificación de la Educación como una práctica compleja.
1a ed. – Ediciones LAE, 2011.

ISBN 978-987-1504-19-0

Fecha de catalogación: 11/12/2012

EDICIONES LAE

LABORATORIO DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS –LAE



Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Argentina

2012

A modo preliminar...

El análisis de las prácticas educativas constituye un derrotero de trabajo y reflexión que venimos desarrollando desde hace más de veinte años en el Equipo de investigación “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad: su impacto en las ciencias humanas” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, bajo la dirección de la Profesora Emérita Violeta Guyot. Desde ese entonces, 1989, la preocupación por la educación, su pensar y quehacer nos ha congregado en tanto que micro comunidad de investigación bajo el intento de aportar desde la realidad de las intervenciones, soluciones concretas en espacios múltiples de referencialidad.

Desde el año 2005 a esta parte, venimos trabajando en la Línea B de Investigación “Teorías y prácticas en Pedagogía”, del mencionado Equipo, en diversas aristas de consideración concernientes fundamentalmente a nuestras prácticas educativas y docentes: tal es el caso de la enseñanza de diferentes disciplinas dentro y fuera de la UNSL, las prácticas profesionales en carreras de educación, las prácticas de evaluación tanto áulicas como de sistema y, finalmente, las prácticas planificadoras de las instituciones y del sistema en su conjunto.

En esta obra que tengo el agrado de presentar a modo preliminar, un grupo de docentes -investigadores de la Línea B, constituidos en tanto que micro comunidad de investigación, hacen centro en el análisis de las conceptualizaciones y representaciones en torno a la planificación de la educación, basados en su experiencia profesional y pedagógica en el campo tanto de la formación inicial como así también de la formación continua, dentro y fuera de la universidad argentina. De igual manera el binomio docencia – investigación que viene guiando nuestro trabajo desde el inicio de esta comunidad investigativa, se ve abonado nuevamente en el terreno de la transferencia de conocimiento y la capacitación permanente que los colegas desarrollan en sus intervenciones cotidianas.

Queremos destacar el esfuerzo que aquí se presenta en la línea de repensar las teorías clásicas de la planificación educativa, constituidas sobre la base de un conocimiento estático de lo social en donde el investigador objetiva con presunta neutralidad valorativa los hechos de la realidad y los manipula en el laboratorio del pensamiento. En este marco el paradigma del análisis causalístico, lineal, predeterminado e irreversible decae a la luz de los desarrollos

presentes al comprender lo real como un todo, que no es la mera suma de las partes, sino un “caos ordenado” de flujos y reflujos que desafían a quien los investiga, los compromete e implica con diversos grados de participación. Por ello la importancia dada en el libro al papel de los actores en la construcción de un proyecto en los múltiples contextos de una dinámica situacionalidad temporo – espacial.

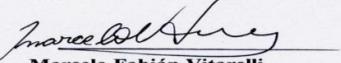
Desde esta perspectiva los sujetos cobran vida y en la animación que ellos reciben dan luz a juegos de determinaciones y regulaciones que multiplican la diversidad de implicaciones. Los sujetos y los objetos conforman aquí un “dispositivo” que entonces acuden a los juegos del azar y la necesidad, a las indeterminaciones de la vida cotidiana en el caos probabilístico de la emergencia y el acontecimiento. Indeterminación y reversibilidad desafían las líneas del tiempo y las refundan para pensar un “otro” de “otro modo”, en donde ya no hay absolutos a modo de universales, sino que en todo caso coexisten variados “universales situados” en sus contextos posibles.

Repensar la planificación educativa desde otro lugar es el desafío que invita la obra basada en micro experiencias concretas con sujetos históricos en enclaves e instituciones cotidianas. Quizás este sea también nuestro desafío al leer las siguientes líneas, es decir asumir el hecho de encontrarnos arrojados a un cambio o desplazamiento en las formas de operar conocidas para asumir desde la incertidumbre un “otro mundo posible”, ello implica al decir de Edgar Morin “un cambio paradigmático y no programático” ya que de lo que se trata es del conocimiento, su naturaleza y perspectiva.

Sin duda alguna el esfuerzo presente no construye una nueva teoría, pues lejos estamos de esa posibilidad, pero sí constituye los preliminares para posicionarnos en la mirada de las prácticas planificadoras desde un lugar diferente que nos arroja indefectiblemente en un cuestionamiento de nuestros esquemas de formación y acción. Esto constituye para quienes estamos abocados a la formación de profesionales en la universidad pública argentina, un cometido con alto impacto y responsabilidad, convencidos de la labor que desarrollamos en la construcción de nuevas interpretaciones.

Nuestros marcos epistemológicos de referencia abordan la provisionalidad del conocimiento de que se trata y con una actitud de compromiso público colocan en el otro la producción para ser dialogada, compartida, reconstruida y reapropiada, en el convencimiento

de una “vigilancia epistemológica” de carácter permanente que posibilita la “incertidumbre” de las prácticas desde una perspectiva compleja de la educación en nuestros días. Una vez más, nuestro agradecimiento hacia los docentes – investigadores por su real compromiso, su entusiasmo, su trabajo profundo y cuidadoso y su actitud humilde pero convencida de aportar a las discusiones de campos en constante movimiento y así contribuir a un mejoramiento de nuestra labor cotidiana.



Marcelo Fabián Vitarelli

***Director Línea B “Teorías y Prácticas en Pedagogía”
PROICO SECyT – UNSL N° 419301.***

San Luis, Argentina, Noviembre de 2012

INDICE

	Página
A modo preliminar.....	3
Introducción.....	8
<u>PRIMERA SECCION</u>	
Encuadre teórico Interpretativo.....	14
Capítulo I:	
Algunas consideraciones teóricas	
<i>Autora: Alicia Fratín de Samper</i>	15
A. Breve referencia sobre el concepto.....	15
B. Haciendo un poco de historia sobre las prácticas planificadoras.....	18
C. Impacto de la Planificación desarrollista en el ámbito educativo.....	21
D. El fracaso del modelo.....	26
E. La planificación estratégico situacional.....	27
<u>SEGUNDA SECCION</u>	
La mirada del campo y las prácticas de intervención.....	34
Capítulo II:	
Análisis de las producciones escritas de directivos y docentes de escuelas y alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación	
<i>Autora: Alicia Fratín de Samper</i>	35
A. Lo que se dice.....	35
B. Lo que no se dice.....	42
Capítulo III:	
Prácticas planificadoras institucionales de alumnos de la Cátedra Planeamiento Educativo	
<i>Autor: Gustavo Chavero</i>	44
A. Acerca de la propuesta de trabajo.....	44
B. Perspectiva teórica que fundamentan las prácticas de intervención institucional de los alumnos (diseño o monitoreo de proyectos presentes en la escena escolar).....	48
1. Algunas definiciones.....	48
2. ¿Qué es un proyecto?.....	50

3. Característica generales a considerar en la elaboración o diseño de un proyecto.....	58
4. ¿Qué significa e implica evaluar y monitorear proyectos?.....	63
5. Formación como asesor-planificador del alumno en su práctica pre profesional.....	67
C. Análisis de prácticas planificadoras de los alumnos.....	70
1. Relación entre el conocimiento teórico y la intervención institucional.....	71
2. Triada docentes de la asignatura – alumnos – Institución educativa.....	74
3. Diseño o monitoreo de Proyectos Educativos. Relación con la realidad institucional.....	79
Capítulo IV:	
Prácticas planificadoras de directivos y docentes de escuelas	
<i>Autores: Javier Escudero y Analía Suárez.....</i>	93
A. La propuesta de capacitación.....	93
B. La construcción de proyectos institucionales.....	96
C. Los procesos de monitoreo y evaluación, construidos en los proyectos específicos.....	103
Capítulo V:	
Algunas reflexiones para un cierre provisional	
<i>Autora: Alicia Fratín de Samper.....</i>	105
Posibilidades y límites del proceso de planificación en escenarios complejos.....	106
Acerca de las prácticas concretas.....	108
Capítulo VI:	
Bibliografía.....	112
Datos de Autores.....	116

Introducción

Si bien la planificación de la educación es una disciplina relativamente joven, puede decirse que ha recorrido un largo camino en cuanto al sustento teórico. En tanto campo de estudio aplicado, su primer momento (1950-1960) emergió del paradigma de pensamiento único, lineal, neutral, en el marco de la concepción normativa o tradicional de la planificación económica y social. La epistemología subyacente es la explicación causal o mecanicista, comúnmente denominada positivismo (Andretich, 2008).

Un segundo momento, alrededor de 1970 y durante toda la década, se inicia con las discusiones y reflexiones sobre la pobre incidencia del producto de la planificación, los planes, en el rendimiento del sistema educativo. Hubieron distintas propuestas de innovación y/o “transformación”, algunas más seriamente pensadas que otras, que terminaron con distintos destinos: aquellas que nunca se aplicaron totalmente, otras que resultaron un rotundo fracaso. Las explicaciones han sido abundantes, poco apoyo político, falta de recursos, resistencias, poder concentrado en algunos actores, la figura del planificador como experto portador de un saber especializado inaccesible a la gente común, etc.

Desde los '80, muy incipientemente, aparece un paradigma emergente que se podría ubicar en un tercer momento y que considera a la relación planificación-educación como una compleja trama de relaciones de teoría y prácticas situadas en una época signada por una profunda incertidumbre, en la que no existe posibilidad alguna para el discurso único, ni el pensamiento lineal. El conflicto aparece como un importante protagonista de la participación social, dado por la necesaria distribución del poder y las luchas por el poder en las instituciones (y en las educativas en particular) dando cuenta de que la realidad sólo puede ser interpretada y explicada desde el paradigma de la complejidad que se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, lo incierto (Morín, 1994), desafiando la transformación del pensamiento y las prácticas humanas.

Adhiriendo a este paradigma y entendiendo a la planificación y a la educación, cuya relación es el objeto de estudio de este trabajo, como dos campos complejos, como formadores de futuros educadores pretendemos habilitar un espacio de reflexión y acción para modificar prácticas docentes que conducen a la clausura del sistema educativo o en su defecto, a su reproducción.

Según Aguerrondo (2009) la planificación estratégica permite ingresar al paradigma de la incertidumbre y la inseguridad, abandonando la ontología de lo estable, bien regulado y dominable.

Las ideas de la complejidad retan al ideal clásico de racionalidad, de la simplificación y la linealidad, construyendo otro que prioriza la mirada de lo complejo como característica propia de la realidad social y no social que nos rodea. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos.

El enfoque de la complejidad propone la superación del ideal clásico de racionalidad, centrado en el primado de la razón, la objetividad del saber, el método y la noción del conocimiento puesto al servicio del hombre para el bien.

Morín (1994, p.21):

En el maravilloso prólogo de su obra *Introducción al Pensamiento Complejo*, explica que el término complejidad, sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden. Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.

Siguiendo su pensamiento, no debe asumirse que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. La complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.

Tampoco debe confundirse complejidad con completud. Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregado (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no

parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

El desafío de la complejidad se convierte en el desafío de la transformación del pensamiento, de las prácticas humanas en los espacios específicos de su realización (...) Esta es la encrucijada en la cual el pensamiento complejo y la educación se darán cita. (Guyot, 2007, p.65)

En este sentido, nos replanteamos el valor de la planificación ante resultados no muy alentadores. Y nos preguntamos si es la planificación la que persiste desde un enfoque de la simplicidad la que produce resultados no esperados o son las políticas sociales, económicas y educativas impulsadas por los gobiernos que han conducido al desfinanciamiento, a la fragmentación, en fin, a la mera reproducción de un sistema educativo que ya no puede cumplir con las complejas demandas sociales, atravesando tal vez la crisis más profunda en su historia.

Tanto nuestras prácticas docentes como formadores de alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como en la capacitación de supervisores, directivos y docentes del sistema educativo provincial, desde las tareas de extensión a la comunidad, apuntan a generar conciencia de que es posible construir acuerdos para lograr ciudadanos respetuosos, justos solidarios y comprometidos, entendiendo que transformarse a sí mismo, realizar una experiencia modificatoria de las prácticas, representa un ejercicio de libertad posible.

Con referencia a las prácticas docentes, asumiendo el posicionamiento teórico del PROICO N° 419301: Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas, se consideran prácticas de conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acontecer de la praxis. Así, el conocimiento por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización. “Teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro en un relevo creador permanente, a un poder hacer que introduce el acontecimiento, es decir lo nuevo en el horizonte del mundo humano” (Guyot, 2007, p. 18).

En este trabajo se consideran como ejes de análisis las prácticas discursivas, en el sentido de lo que se dice y lo que se hace (también lo que no se dice y no se hace), como representaciones, saberes, conocimientos, elaborados acerca de la planificación educativa. Se analizan algunas prácticas planificadoras como sistemas complejos que tiene estrecha relación

con los “*habitus*”¹ (Bourdieu, 1991) de los alumnos, docentes, y directivos, con referencia al capital incorporado, producto de los condicionamientos que se viven en las instituciones educativas. Este *habitus* posibilita determinados pensamientos, percepciones y acciones que tienen como marco las condiciones de producciones históricas, sociales y culturales. En este análisis no escapa la consideración de la subjetividad para comprender el saber hacer de alumnos y docentes, en sus experiencias laborales, en la forma de organizar el trabajo, en las prácticas laborales, en los tipos de control en el proceso de trabajo, en la movilización de recursos para poder negociar el trabajo, en los valores, las creencias, ideas, imágenes, etc. Una mirada desde la subjetividad lleva a conocer la realización de las acciones, las formas de obrar dentro del entramado de sentidos y significados en el cual se realiza cada acción. Es así que un mismo obrar puede tener sentidos diferentes según sea el contexto en que se realice. Praxis y subjetividad, entonces, están conectadas ya que la subjetividad que otorga significado antecede a la práctica, pero el significado la acompaña en su transcurrir y en los resultados. Se entiende a la praxis como práctica interactiva con otros. “No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre” (Guyot, 2007, p. 57) Estas prácticas lentamente van conformando la cultura institucional que permite visualizar los rituales, las rutinas, los modos de actuar, los conocimientos que circulan, las creencias, los valores, etc. de sus actores. Pertenecer a una institución y compartir con el grupo, además de brindar seguridad, permite crear significados compartidos que van configurando la propia subjetividad y el *habitus* desde el cual se interpreta y explica la realidad.

El propósito fundamental de esta presentación es ofrecer algunas reflexiones acerca del trabajo que se realiza desde la Materia Planeamiento Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL, en el marco del PROICO N° 410301: Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas, en la Línea B Teorías y Prácticas en Pedagogía, con referencia a las prácticas planificadoras. Para ello se analizan las conceptualizaciones y representaciones sobre la planificación de la educación que tienen los alumnos/as que cursan dicha Materia, algunos directivos y docentes en ejercicio en

¹ Se toma el concepto de *habitus* de Bourdieu en el sentido que constituyen sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas.

escuelas de la Provincia de San Luis que aprobaron el Curso de Capacitación “Planificar la Escuela” en los años 2007, 2008 y 2010 y las propias prácticas de los docentes del equipo de cátedra.

Muchos son los autores que se han ocupado del tema, pero no obstante, el propósito es realizar un aporte nacido de los múltiples esfuerzos de planificación “diferente” que han surgido en municipios, organizaciones e instituciones provinciales y nacionales, organizaciones de la sociedad civil, etc. El marco conceptual surge de una larga dedicación al estudio del proceso de planificación y de la propia experiencia. Y la planificación es una experiencia con no pocos éxitos y bastantes sinsabores en nuestras organizaciones, los suficientes para que ya se pueda “relatar” lo que es, en nuestra práctica cotidiana, un proceso de planificación.

Para posibilitar un análisis que se aproxime a develar las fracturas entre la teoría, los discursos y la acción o la práctica, se toman como actores a:

1. Los alumnos/as de 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que han cursado la Materia Planeamiento Educacional. Según el Plan de Estudios deben tener regularizadas Investigación Educativa I; Problemática Pedagógica Didáctica de Nivel Superior y aprobadas Gobierno, Organización y Gestión Institucional, lo que hace presumir que tienen un bagaje de conocimientos teórico prácticos interesantes para comprender la propuesta académica que se les realiza. Por otra parte, si bien llegan en promedio alrededor de 12 a 15 alumnos/as, algunos/as de ellos/as ya han recibido el título de Profesor en Ciencias de la Educación. Es importante agregar que han tenido la experiencia del Nivel de la Praxis V “Práctica Profesional” y que algunos han sido tutorados por los responsables de la Materia Planeamiento Educacional. Al inicio de cada año han formulado aportes que dan cuenta de sus limitaciones, lo que ha motivado a fortalecer el enfoque macro de la planificación pero en una sutil asociación con la micro planificación.
2. Docentes y Directivos de escuelas de todos los niveles capacitados en el Curso Planificar la Escuela. Estos son actores que, en general, realizan prácticas de planificación institucional (o incluso áulica) sin demasiado conocimiento teórico. Participar del mencionado curso los inicia en la necesidad de la elaboración de producciones desde enfoques más actuales y enriquecidos, razón por la que manifiestan que sería importante destinarle mayor cantidad de tiempo a dicha experiencia.

La capacitación se ha realizado en las ciudades de San Luis y Villa Mercedes, que son los centros más poblados de la Provincia de San Luis.

Se consideran además las producciones escritas referidas a las conceptualizaciones previas sobre la planificación. Al respecto se han tomado en cuenta 33 definiciones de alumnos/as, 27 de directivos y 79 de docentes y se han analizado 22 proyectos educativos elaborados por directivos y docentes de escuelas y 14 por alumnos/as de la Materia Planeamiento Educativo.

Para indagar las ideas previas sobre planificación se solicitó al inicio de las acciones de formación que escribieran una definición o palabras claves relacionadas con el concepto, de modo de no contaminar el saber previo con el posicionamiento teórico asumido por los formadores y/o capacitadores.

Se solicitó además, en el caso de los directores, la selección de una lista de 16 palabras, aquellas que los ayudaran a caracterizar el proyecto institucional.

Y por último se analizan los proyectos educativos elaborados tanto por los alumnos/as como por los directivos y docentes.

El trabajo se organiza en los siguientes apartados:

- El marco teórico de referencia.
- El análisis de las producciones escritas.
- Las prácticas planificadoras de: alumnos/as, directivos y docentes.
- Reflexiones finales.



PRIMERA SECCIÓN
Encuadre Teórico Interpretativo

Capítulo I

Algunas consideraciones teóricas

Lic. Alicia Fratín de Samper

A. Breve referencia sobre el concepto.

Cuando se habla de planificación, generalmente se asocia a la idea de organizar, ordenar, coordinar, prever... Si se profundiza algo más en este concepto, queda claro que la idea central que aparece es la de fijar cursos de acción para alcanzar determinados objetivos, mediante el uso eficiente de los medios. El propósito es hacer que ocurran ciertos acontecimientos que de otro modo no habrían ocurrido, o de crear alternativas para la resolución de determinados problemas.

Dado que la planificación es una actividad propia del hombre, cabe preguntarse ¿por qué planifica?. Y la respuesta es que permanentemente confrontamos el hecho de que en casi todas las actividades humanas los medios y recursos son escasos y los objetivos a alcanzar múltiples y diversos. Para resolver esta situación, es necesario realizar un análisis y diagnóstico sobre la realidad en la que se ha de actuar, tomar luego decisiones y proceder a la acción, para obtener los resultados previstos o deseados.

De lo dicho resulta claro que la planificación aparece como una función inherente a todo proceso de acción o de actividades que procura alcanzar determinados objetivos.

Tres conceptos aparecen estrechamente ligados al de planificación, a saber: racionalidad, conocimiento de la realidad y toma de decisiones.

Divorciados de la complejidad e imprevisibilidad de las realidades concretas, algunos planificadores han demostrado que es mucho más fácil elaborar planes que ejecutarlos. Es decir, han demostrado que en el terreno de la planificación se puede hacer mucho trabajo inútil. La planificación clásica ha olvidado también, que en cada circunstancia y en cada escenario, existen muchos actores sociales con intereses contrapuestos (ya sea por razones ideológicas, políticas, o simplemente personales). Todo ello configura un conjunto de acciones e interacciones que es muy difícil prever, pero que, sin embargo, hay que incorporar en el proceso mismo de la planificación.

Consecuentemente, todo proceso planificado se realiza en una realidad ambigua y contradictoria, compleja, escurridiza e incierta, en la que se pretende introducir acciones planificadas. Un plan o programa es un intento de introducir racionalidad a la acción. Pero esto no significa, ni asegura que las acciones sean más racionales o coherentes. Un plan, como bien lo ha dicho Pierre Massé, es un “reductor de incertidumbre”, es el “anti azar”, pero no

más. La incertidumbre de todo proceso no se puede eliminar y el azar siempre está presente. Esperar que por la sola existencia de un plan, siempre se encaucen las acciones más coherentes, lógicas y racionales posibles, es una de las tantas reducciones que se hacen a la complejidad de la existencia humana y de la realidad social en la que nos movemos. En otros casos, esta simplificación se deriva del hecho de creer o suponer que las ideas tienen por sí mismas una fuerza operativa y transformadora. Esto ha conducido, por otro lado, a la creencia errónea de que la planificación puede limitarse a la pura racionalidad para alcanzar el futuro, lo que se apoya en un supuesto igualmente erróneo: el que da por sentado la conducta racional de todo quehacer humano.

Ya no se puede concebir la planificación sólo como una forma de introducir racionalidad a la acción. Si no como un intento de introducir racionalidad a la acción en el contexto de una situación en la que la planificación se inserta en la cadena de interacciones ya existentes en la realidad sobre la que se quiere actuar. Se puede reducir la incertidumbre y el azar, pero nunca eliminarlos. La multiplicidad potencial de caminos nunca se puede prever. Por ello, en esta lógica intervienen la indeterminación, la incertidumbre, lo aleatorio, el desorden y el azar; la competencia y la cooperación, la lucha y la solidaridad. Esta lógica es mucho más compleja que la lógica subyacente en la elaboración de planes, ó en la lógica expresa de los mismos planes.

La planificación no puede limitarse a la pura racionalidad para transformar una situación. Hay que accionar sobre una realidad (siempre compleja). Este accionar sobre la realidad es la tarea propia de la política. En consecuencia, no existe ninguna posibilidad de una planificación eficaz, sin articulación con la conducción política.

A tenor de todo lo dicho, es adecuado plantear en este párrafo dos cuestiones sustantivas: la planificación es letra muerta, es un trabajo inútil, si no existe la voluntad política de realizar lo que se planifica. Ha habido una cierta ingenuidad entre los planificadores al actuar como si la planificación fuese una técnica capaz de introducir, por sí, un elevado nivel de racionalidad en la acción política. Para que la planificación sea efectiva es necesario que la autoridad política (o los que tienen la responsabilidad de decisión si se trata de organizaciones no gubernamentales) quiera hacer, esté dispuesto a hacer, o sea, llevar a la práctica lo que se ha planificado.

Toda planificación es mucho más que un proceso de racionalización en la toma de decisiones; es la instrumentación de un proyecto político, aún cuando éste sólo haya sido definido de una manera vaga o ambigua.²

Puede decirse, asimismo, que la planificación suministra un marco que, como referencia direccional, proporciona un horizonte que orienta y predetermina un conjunto de acciones y criterios operacionales que:

- Suponen un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar, expresada en un diagnóstico;
- Procura incidir en el curso de ciertos acontecimientos con el fin de que se cambie una situación inicial por otra llamada situación objetivo (a la que se quiere llegar).
- Sienta las bases para una toma racional de decisiones (resolución de preferencias alternativas) que se traducen en una serie de actividades que procuran alcanzar determinadas metas y objetivos. Se trata de construir el futuro de algo.

Pandit Nehru, (1961) siendo primer ministro de la India expresó en uno de sus discursos: planificar es aplicar la inteligencia para tratar los hechos y las situaciones como son y para encontrar un modo de resolver problemas. En conceptualizaciones de Matus (1987) la plantea como un proceso de análisis y discusión para seleccionar una dirección que guíe la transformación hacia la situación deseada. Este proceso debe preceder y presidir las acciones a fin de hacerlas posibles. De este modo la planificación es:

- Un proceso: una continuidad que no tiene principio ni fin, dinámico en sí mismo, que implica un permanente hacer. Representa un avance no lineal, de carácter recursivo que obliga a mantener la provisoriedad de las conclusiones y la constante revisión;
- De análisis y discusión: intercambio entre distintas personas, grupos, sectores y fuerzas sociales. Esto significa la confrontación de opiniones, la consideración de diferentes “miradas”, el surgimiento y la aceptación del conflicto como componente natural en producciones colectivas, la búsqueda de puntos de encuentro;
- Para seleccionar la dirección de la transformación: eligiendo la mejor alternativa para convertir la situación presente en la situación deseada. Ello implica no aceptar

² Es importante destacar que “el proyecto político” no es sólo el del gobierno (nacional, provincial, local) de turno, sino que otras organizaciones también tienen sus “proyectos políticos” que pueden ser coincidentes u oponentes a aquél y en la lucha por la instalación frecuentemente triunfa uno de ellos, ya sea por el imperio de la fuerza o por la cooptación. Pero también la planificación brinda la posibilidad de acordar, cooperando para arribar a consensos.

pasivamente el devenir de los acontecimientos, sino intervenir sobre la realidad para *torcer* el rumbo de los sucesos

- Una tarea que precede y preside las acciones: debe anticiparse (preceder) a la acción porque si no es una improvisación y debe guiarlas o conducir las (presidir) para llevarlas en la dirección elegida;
- Una construcción de posibilidades de ejecución: las acciones seleccionadas constituyen el mejor camino para lograr la situación deseada colectivamente, debiéndose generar las condiciones óptimas que las hagan posibles” (Fratín y Perassi, 1998, pp. 26-27).

B. Haciendo un poco de historia sobre las prácticas planificadoras

A mediados de la década de 1950, tuvo su origen en Latinoamérica una nueva propuesta para enfrentar la tarea de la gestión pública, como consecuencia del proceso de modernización que caracterizó esa época.

La necesidad de planificar los procesos de desarrollo económico y social se impondría en estos países a partir de una idea sistematizada por la CEPAL³ y el ILPES⁴ tomada posteriormente por una Reunión Intergubernamental realizada en Punta del Este en el año 1961. Esta nueva modalidad de planeamiento, tuvo su origen en el paradigma de la planificación soviética. De Mattos (1988, pp. 2-3) sostiene que si bien los soviéticos no fueron los primeros en planificar en la historia de la humanidad, si fueron los primeros que bajo la denominación explícita de planificación establecieron un conjunto sistemático de procedimientos y de métodos para enfrentar esta tarea, entre ellos:

- a- La creación de una institución especial en el ámbito del aparato burocrático del estado, *la oficina central de planificación*, con la misión de centralizar las tareas de elaborar planes y controlar su ejecución;
- b- La elaboración de planes económicos detallados de mediano y largo plazo;
- c- La intención de trabajar con un enfoque holístico en función de una racionalidad sustantiva (relacionada a un conjunto de fines sociales compatibles con la

³ CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

⁴ ILPES: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social

construcción de una sociedad socialista) y formal (relacionada con la forma de instrumentarla técnicamente).

Cuando en la Unión Soviética (URSS) se comenzó a aplicar esta modalidad de planificación, ello produjo una serie de resultados espectaculares en sus etapas iniciales; bajo la influencia de estos resultados, se realizaron más tarde diversos intentos para tratar de adaptar esta modalidad a las condiciones que caracterizaban otras realidades.

Durante la segunda post-guerra, varios gobiernos europeos recurrieron a esas adaptaciones para enfrentar las tareas de la reconstrucción.

Aún sin desconocer la importancia de las diferencias existentes entre la dinámica capitalista y la que se intentaba implantar en el naciente socialismo, esta liturgia se trasladó al ámbito capitalista con sus principales ritos (la oficina central de planificación, el plan libro, la idea de racionalidad única establecida a priori).

Los hechos muestran que a la larga, esta modalidad de planificación resultó poco efectiva para el manejo de la dinámica capitalista, por lo que fue abandonada.

La concepción teórica que subyace por detrás de esta modalidad de planificación, nunca se pudo adecuar al manejo de procesos sociales donde múltiples actores deciden y actúan con diversas racionalidades y con estrategias frecuentemente contradictorias.

Cuando la Reunión de Punta del Este de 1961 legitimó el uso de la palabra planificación, también estableció las condiciones para la adopción de esta liturgia encadenada a una concreta ideología desarrollista.

La preocupación original de la CEPAL, no era la planificación; todo comenzó con la exploración del futuro de América Latina en su capacidad y posibilidad de superar el subdesarrollo. El proceso comenzó por realizar proyecciones a largo y mediano plazo de las tendencias económicas vigentes a fin de cotejarlas con las perspectivas de desarrollo de los países centrales. El resultado de ese contraste, fue desfavorable: las distancias entre el mundo desarrollado y el mundo subdesarrollado tendían a ampliarse. El subdesarrollo aparecía corregible a través de un mayor crecimiento, entonces todo el problema de la dirección o sentido del proceso de progreso económico social surgió invertido y subordinado al problema de la velocidad de crecimiento. Así varios problemas importantes de las estructuras sociales no aparecieron como condicionantes de direcciones distintas o de modelos o estilos diferentes, sino como obstáculos al crecimiento. La finalidad del proceso social quedó así fuera del campo de la planificación (de las proyecciones). No tenía sentido hablar de imagen-objetivo, pues los objetivos estaban prefijados.

Debía cambiar entonces, todo lo que se oponía al crecimiento más veloz: la redistribución del ingreso, la reforma agraria, la reforma tributaria, y todas las llamadas reformas estructurales que no aparecían como requisito de otro estilo de vida, de otro tipo de sociedad o de un nuevo desarrollo, sino como exigencias necesarias para ampliar el mercado interno, sustituir importaciones, eliminar la desocupación, reducir la marginalidad y modernizar el sistema. Por esto, la planificación surgió como un instrumento neutro para asegurar la coherencia de las magnitudes económicas en el proceso de crecimiento: proyecciones económicas y coherencia económica resultaban así dos aspectos de un mismo problema central, *la velocidad del crecimiento*. Las proyecciones normativas fundadas en la explicación de las causas del subdesarrollo fueron muy útiles como discurso crítico, pues indicaron a los pueblos y a los gobiernos la necesidad de superar el atraso económico y sentó las bases de lo que se llamó *programación económica*.

Es sobre esta base, teórica y metodológica precaria, que se inician las primeras experiencias de planificación en América Latina, en las que fue tomada como una técnica de hacer proyecciones, funcional a un proceso de investigación sobre el futuro. Este origen le imprime un sello a la planificación en nuestros países con las siguientes características:

1. **La planificación fue entendida como sinónimo de “planificación del desarrollo”:** La planificación fue implantada como el medio idóneo para impulsar una concreta propuesta normativa de inspiración desarrollista. Vale decir, que la filosofía del momento concebía la planificación como:

Un instrumento eficaz para orientar el proceso de reformas estructurales e institucionales en el sentido de promover y hacer viable un proceso de desarrollo que cumpla simultáneamente con los objetivos económicos, políticos y sociales que ha llegado a plantearse la sociedad latinoamericana (ILPES, 1966).

2. **La realidad fue reducida en lo esencial a su dimensión económica:** el fundamento teórico para la acción se tendió a buscar en las conexiones causales del análisis económico y los medios recomendados por los planes se circunscribieron a los instrumentos tradicionales de la política económica.
3. **La planificación gubernamental fue entendida exclusivamente como planificación económica:** ubicada como el medio para guiar la acción social

según una racionalidad única, sujeta a fines sociales establecidos a priori y sujeta a una instrumentación técnica que optimiza la relación entre medios y fines dados.

4. **Fue establecido como requisito fundamental la existencia de un plan detallado, que podría ser ejecutado por el Estado bajo la dirección y supervisión de un organismo central de planificación:** este organismo estaría encargado de orientar, coordinar y comandar las acciones del aparato burocrático gubernamental en su conjunto. Con estos atributos quedó definido un tipo de planificación denominada *racional-desarrollista*.

C. Impacto de la planificación desarrollista en el ámbito educativo

Al comienzo de la década de 1950 en Colombia, bajo el Ministerio de Educación del Dr. Betancur Mejía se inició la primera experiencia de planificación en el sector Educación, la que fue expuesta en la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación de América Latina, organizada por la UNESCO y la OEA, en Lima, Perú, en 1956, y en la cual se acordaron una serie de recomendaciones sobre la materia.

En 1958, organizado por los dos Organismos antes mencionados, se dictó en Washington, el Seminario Interamericano de Planeamiento Integral de la Educación que orientó la base conceptual y metodológica de la Planificación Educativa en América Latina.

En estos primeros años el trabajo se centró básicamente en la recopilación y análisis de información estadística del sector, la que sirvió para la elaboración de los diagnósticos formulados en esa época. Sin embargo, la formulación de planes fue bastante escasa, y tampoco evidenciaron una vinculación con las oficinas encargadas de elaborar planes económicos. Por esta razón, vista como una falencia, se creó una División de Planificación Educativa en el ILPES.

Además, se evidenció una falta de relación entre la labor de las oficinas encargadas a nivel nacional de la planificación educativa y sus pares a nivel provincial.

Argentina, en particular, no estuvo exenta de esta tendencia. Con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) al inicio de la presidencia del Dr. Illia se dio un fuerte impulso a la planificación educativa. Producto de esta época de arduo trabajo, es la publicación de este Organismo de “Educación, Recursos Humanos y Desarrollo” que contiene un exhaustivo diagnóstico del estado de situación de la educación en el País, presentando la

proyección de la oferta, según las tendencias de la matrícula y los requerimientos de recursos humanos, en función de diferentes hipótesis de crecimiento económico (Fernández Lamarra, 2005).

Mientras que en las reuniones anteriores se ocuparon fundamentalmente de los aspectos cuantitativos, la Conferencia de Buenos Aires, realizada en junio de 1966 se dedicó a los aspectos de contenidos, métodos, rendimiento y evaluación y formuló recomendaciones sobre la orientación de los programas de la UNESCO en la región (Betancur Mejía, 1969).

Hacia finales de la década del 60 comenzó una época de crítica y revisión de la teoría y la práctica del planeamiento en general y del planeamiento educativo en particular. A partir de esa época mucho del optimismo que inspiró la relación educación planeamiento-desarrollo fue mostrando en la práctica sus limitaciones.

En el año 1970 se creó la primera oficina de planificación en el Ministerio de Educación de la Nación que tuvo por función el asesoramiento a los planificadores ministeriales y una abundante producción de planes anuales, programas y proyectos. Esta oficina, posteriormente, se integró al Consejo Federal de Inversiones, desde donde se dictaron gran cantidad de cursos sobre planificación de la educación en distintas provincias en el marco de acciones de cooperación, a partir de los cuales se instalaron oficinas dedicadas a esta tarea en la mayoría de ellas.

La actividad planificadora y sus productos se caracterizaron, al igual que la planificación económica o de otra índole, entre otros aspectos, por:

- La utilización de un enfoque puramente normativo;
- La falta de vinculación entre la planificación de la educación con otras áreas;
- El acento en el uso de metodologías cuantitativas;
- La falta de participación de los actores involucrados en los planes;
- La falta de relación entre el plan elaborado y la realidad que se pretendía modificar.

Considerando a Teske García (2008, p.12), las décadas de los 70 y 80 muestran nuevos rumbos en la teoría del planeamiento que, habiendo dejado de ser la panacea que se creía a mediados de siglo, sigue siendo un instrumento eficaz para organizar y administrar más racionalmente los recursos en un mundo en que resultan cada vez más escasos para una población en crecimiento cada vez más acelerado y por lo tanto con un aumento en la demanda de los aspectos económicos y en los servicios sociales tales como la salud, la educación y la seguridad social.

Dentro de la concepción desarrollista, la educación tenía un papel específico que cumplir, de carácter estrictamente “instrumental”: su misión era la de ser un medio para el desarrollo de la sociedad y su función la de formación de los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico.

En las décadas de 1980 y 1990 aparecen en escena los organismos internacionales de crédito que financiaron y financian gran parte de las acciones que se llevan a cabo en los distintos sistemas educativos y que funcionan con una lógica particular diferenciada de la de los ministerios de educación provinciales, con equipos técnicos propios, con presupuesto propio, y con un sistema de capacitación de su personal también propio, coherente con las políticas impulsadas en esa época.

En síntesis, a través de la planificación educativa se incorporaron al área algunas de las reflexiones sobre la problemática del desarrollo que en esos años se iniciaron en América Latina en relación con distintas líneas ideológicas. Si bien estas reflexiones permitieron desarrollar algunas estrategias educativas específicas, globalmente incidieron en forma muy parcial sobre el sistema educativo. Faltó una reflexión profunda y realmente abarcadora de todo el fenómeno educativo y los efectos muy parciales sobre la planificación impidieron una adecuada definición de los auténticos requerimientos que un proceso de desarrollo planteaba a la educación. A esto se sumó la ausencia de políticas y estrategias con alternativas claras y específicas que posibilitaran la formulación de planes educativos orientados a la satisfacción de esos requerimientos.

Según Aguerrondo (2010), en la década de los '90 aparecen los primeros intentos de planificación estratégica en la Argentina con la conformación de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación cuyo propósito fue generar un proceso estratégico de planificación concertada (entre el Ministerio de Educación Nacional y los provinciales, entre las provincias, entre las áreas de política, planificación y administración de las universidades y los gobiernos nacional y provinciales) para favorecer las capacidades institucionales y técnicas. Teniendo a esta Red como marco, se organizaron diversas acciones de capacitación, reuniones técnicas, etc. pero en 1992 dejó de funcionar y con ello la posibilidad de instalar el enfoque de planificación estratégica a la educación.

Sin embargo, la necesidad de un nuevo enfoque superador del normativo, que integre a la educación con otras áreas en un planteo holístico, que establezca una visión a largo plazo, que logre una más amplia participación que democratice los procesos, que fortalezca la gobernabilidad de los sistemas educativos, etc., son algunos de los desafíos que aún continúan vigentes.

La planificación como una práctica burocrática obligatoria, que se realiza fundamentalmente a principio de año, es una de las características fundamentales que hoy impera en algunas escuelas, no pudiendo aprovechar el verdadero potencial que tiene como herramienta de trabajo, que permite racionalizar tiempos y recursos. En este sentido, tampoco se visualiza demasiado “para qué” se debe planificar, como actividad ordenada por un conjunto de finalidades y propósitos mayores, producto de un comportamiento básicamente colectivo y con intencionalidad específica.

En las escuelas prima la individualidad en la práctica de planificación⁵, aspecto que concurre con otros para que se imposibilite la necesaria reflexión colectiva sobre estas prácticas para poder modificarlas. Al no existir un proceso sistemático e intencional de planificación, sino muchas veces accidental o circunstancial, esta actividad dialógica, recursiva, de ida y vuelta no se da.

De igual modo, pareciera que en la concepción de planificación imperante no aparece el concepto de gobierno y decisión. Siguiendo a Matus, planifica quien gobierna es decir quién tiene la capacidad de decidir y la responsabilidad de conducir.

Con respecto al recurso tiempo o los plazos, podría decirse que sólo está presente en la concepción, la contingencia o coyuntura, es decir, el intento de sistematizar el día a día, sin tener horizontes de más largo tiempo.

⁵ Se observará en el capítulo siguiente como lo “colectivo” es sólo una aspiración, aduciendo innumerables razones para no poder cumplir con dicha aspiración. Se sabe cómo se debe actuar, pero no se ponen en marcha los mecanismos necesarios para que la actuación sea en ese sentido.

Tabla 1: Características del Modelo de Planificación Normativa y Tradicional

Planificación Normativa
✓ Subraya el “debe ser” al largo o mediano plazo, ignora la planeación anual operativa
✓ Tiene una tendencia economicista y academicista.
✓ Se organiza no como un proceso, sino como un equipo de investigación que debe producir un plan libro.
✓ No se realimenta de un contraste con la realidad cambiante.
✓ Se disocia de lo político porque se limita a afirmar una norma técnica.
✓ Lo económico se separa de lo político, la planificación es neutral respecto de lo político.
✓ Pretende encontrar una técnica de evaluación de proyectos que deja de lado la evaluación política de los mismos.
✓ Se aferra a las categorías medibles de la contabilidad nacional.
✓ Tiende a caer en el direccionismo económico.
✓ No puede tratar el problema de los cambios estructurales ni de la incertidumbre que generan los cambios de la articulación económica y política.
✓ La “oficina de planificación central” se encuentra encerrada escribiendo un “libro normativo” y por otro lado, “la conducción política” del proceso de cambio no tiene una instancia capaz de integrar el cálculo económico y político en un solo plan de acción.
✓ Este concepto de plan tiende a formalizarse en un libro o un documento que expresa lo deseable y a crear oficinas de planificación con características de unidades de investigación que hacen muy lenta y costosa la formulación de cada plan.
✓ La planificación económica se aísla de la realidad y la conducción política se divorcia de la conducción económica.
✓ Planificar es establecer normas racionales y coherentes sobre el futuro.
✓ Centrada en la lógica de la formulación
✓ Metas compatibles y congruentes (precisas). No hay oponentes, no hay otros planes.
✓ El planificador es un técnico al servicio del político
✓ La realidad es un sistema controlable desde una posición externa de poder del planificador. El sistema económico social es el objeto del planificador. Este está afuera o sobre la realidad planificada
✓ La cronología es rígida: cada meta tiene calidad, dimensión y fecha.
✓ Planificación pertinente a la reproducción y reforma del sistema en condiciones de consenso o poder total
✓ Trayectorias fijas y de curso estable que conducen derecho hacia adelante en el cumplimiento de los objetivos
✓ Las acciones que producen los sujetos son previsibles

D. El fracaso del modelo

Tanto en los países latinoamericanos como en todo el mundo capitalista, la planificación desarrollista sólo logró tener existencia a nivel del discurso teórico y de los productos (los planes-libros). Careció de respaldo político, si bien en la Reunión de Punta del Este en 1961, los gobiernos en su conjunto aceptaron la nueva modalidad de planificación, no lo fue para cada uno de ellos individualmente. Su implementación efectiva condujo en forma inevitable al debilitamiento de la base de sustentación de las principales fuerzas sociales que conformaban las alianzas políticas que controlaban los procesos decisivos gubernamentales en cada ámbito nacional. Esa discordancia ideológica se tradujo en una carencia generalizada de viabilidad política para la racionalidad sustantiva que preconizaba este tipo de planificación, dado que las explicaciones y conexiones causales provistas por la teoría económica mostraron muy pronto sus limitaciones para definir e impulsar estrategias adecuadas para enfrentar los problemas derivados de la creciente complejidad de los respectivos sistemas nacionales.

El crecimiento y la modernización produjeron un aumento de la complejidad de los sistemas, originándose un persistente aumento de la dispersión ideológica y de la fragmentación del poder político; en esas circunstancias, las prácticas sociales estatales, estuvieron sometidas invariablemente a su confrontación con las racionalidades y estrategias frecuentemente contradictorias de múltiples actores. En ese ámbito, donde los problemas de gobernabilidad tendieron a aumentar en forma incesante, la pretensión de imponer una racionalidad única, establecida a priori estaba condenada al fracaso.

Por otra parte, frecuentemente los planes no se ejecutaban como habían sido concebidos y las oficinas centrales de planificación nunca lograron asumir las funciones que les habían sido asignadas en los esquemas de la planificación racional-desarrollista.

Este modelo entonces, sólo logró ganar espacio en contados países y por poco tiempo conquistó una imagen de “utopía tecnocrática” (De Mattos, 1988, p. 7), con lo que contribuyó a desvirtuar el sentido esencial de la idea y el acto de planificar, es decir, el interés por el tema de la planificación pasó a radicar casi exclusivamente en los planificadores, las oficinas de planificación y los organismos nacionales e internacionales especializados en esta materia.

La gestión de las políticas públicas, ignoró sistemáticamente a la planificación no sólo como posibilidad, sino también como camino aconsejable. Según Ander Egg (1991), un sistema de planificación consiste, en esencia, en “planificar la planificación”, lo que implica ante todo una efectiva coordinación y comunicación entre los responsables de llevar a cabo los programas y los responsables de formularlos. Supone también la superación del aislamiento y separación que existe, de hecho, entre la oficina de planificación y los órganos ejecutivos y

además la necesidad de superar el modo feudal de organización y funcionamiento de la administración pública tradicional.

A lo largo de la evolución histórica de estas sociedades capitalistas, se han producido en ellas, transformaciones de distinta profundidad y significado, pero orientadas esencialmente a la reforma o perfeccionamiento de estos rasgos, nunca a su supresión. En la práctica concreta estos rasgos tienden a constituirse en verdaderos parámetros para la gestión pública y, en particular, para la planificación; ellos condicionan la vigencia de una cierta racionalidad dominante en el sistema, que gravita intensamente sobre las decisiones y acciones de aquellos actores que juegan roles protagónicos en los procesos de acción social en cada ámbito nacional. Esto da fundamento para plantear la hipótesis de que la planificación gubernamental carece de capacidad para producir el cambio de estos rasgos por otros, lo que de ser posible significaría la configuración de otro tipo de sociedad y, por consiguiente, de otro tipo de Estado. La planificación se movió en el terreno de la reforma, no en el del cambio social sistémico; esto no significa negar la posibilidad del cambio social en una sociedad, sino que solamente este tipo de cambio no se produce por la vía de la planificación gubernamental. La planificación gubernamental, no es un medio para promover el cambio de tipo sistémico, sino un instrumento al servicio de las reformas que deseen realizar los grupos sociales dominantes, ubicados en la cúpula del aparato del Estado (De Mattos, 1988, p. 13).

Una de las principales debilidades de la planificación racional-desarrollista latinoamericana, radicó en que tendió a trabajar suponiendo la existencia del Estado que necesitaba, dejando de lado la consideración del Estado que mostraba la realidad observable.

E. La planificación estratégico situacional

La gestión pública en sociedades de complejidad y conflictividad crecientes, requiere de una anticipación al futuro que permita reducir la incertidumbre que las afecta y lograr la mayor coherencia en las acciones que los gobiernos deben impulsar. Por ello, en circunstancias de poder compartido, la planificación normativa resulta inoperante. En respuesta comienza a construirse un nuevo modelo en el que lo normativo –el debe ser- se articula con lo estratégico –el puede ser- considerando la existencia de oponentes que pugnan por hacer viables sus propios proyectos, muchas veces opuestos. Este es el llamado modelo estratégico, cuyas características principales pueden definirse en tres enunciados según Matus (1987):

- La planificación es una articulación entre conocimiento y acción;
- La planificación es un cálculo que precede y preside las acciones;

- Planifica quien gobierna.

Las discusiones de las que se habla en la definición anterior están referidas a un horizonte temporal futuro, al cual se intenta llegar a través de un encadenamiento de estrategias y acciones, tratando de simular distintas trayectorias y suponiendo diferentes escenarios futuros. Cada una de las trayectorias es un camino a recorrer, con dificultades que se irán sorteando por medio de diferentes técnicas. De esta manera se va construyendo la viabilidad, es decir la dimensión del *puede ser* del plan con el cual se alcanzará la situación deseada. El futuro no se adivina, se construye desde un acto de voluntad. A diferencia del modelo normativo que desde el presente se piensa en un futuro, en el pensamiento matusiano, primero se piensa el futuro para luego definir las acciones del día a día, en un proceso de ida y vuelta, de pensamiento y acción.

En este modelo es muy importante el concepto de direccionalidad, ya que una vez definida la situación objetivo (que es la norma), con el plan se van direccionando las acciones cotidianas para alcanzarla. Por ello se resalta el preceder –porque se piensa anticipadamente- y el presidir –porque se vigila que se ejecuten de la manera planificada- las acciones. En consecuencia se enfatiza la importancia de la exploración de los futuros posibles como una representación direccionadora (Fratín y Perassi, 1998).

De esta manera, hablar de planificación situacional, se refiere a una integración entre la norma y una estrategia de conducción práctica en el proceso de cambio situacional. Lo estratégico no se opone a lo normativo, al contrario, se complementan necesariamente. El procedimiento normativo y el procedimiento estratégico se constituyen en una síntesis de convergencia entre el *debe ser* y el *puede ser*⁶.

⁶ En el desarrollo de la Planificación Estratégico Situacional (PES), salvo expresa salvedad, se sigue la postura de Carlos Matus. 1987-2000

Tabla 2: Aspectos significativos del Modelo de Planificación Estratégico Situacional

Planificación Estratégica Situacional
✓ Planificar es establecer un proceso continuo y sistemático de análisis y discusión para seleccionar una dirección que guíe el cambio situacional y producir acciones que le construyan viabilidad venciendo la resistencia incierta y activa de oponentes. Los planes expresan lo posible.
✓ Centrado en la lógica de la realización.
✓ Este concepto de plan tiende a formalizar un sistema periódico de discusión y análisis que precede y preside la acción, apoyado por flujos continuos de información y cálculos técnicos y políticos. El plan está siempre haciéndose y evaluándose, pero siempre hay un plan.
✓ Metas conflictivas. Existen oponentes que son las fuerzas sociales en lucha, cada una con sus propios planes.
✓ El planificador es parte de una fuerza social que planifica. Todo actor planifica.
✓ El criterio de éxito es el avance en la dirección correcta y la economía del tiempo.
✓ La realidad es un sistema complejo que se auto-organiza, auto-regula y auto-planea.
✓ El planificador está inmerso en lo planificado y allí debe ganar el poder para ampliar el ámbito de su acción planificada.
✓ Lo económico y lo político conforman una unidad. La planificación es política, aún en el caso que se planifique lo económico.
✓ La cronología es flexible: criterio de economía del tiempo y oportunidad de la acción.
✓ Presenta una articulación entre historia y plan. La historia del plan es parte de la planificación.
✓ La planificación es pertinente para tratar los problemas de la transformación social y los cambios conflictivos en situaciones de poder compartido.
✓ La discusión política es una herramienta para comprender la acción de la sociedad. Se busca evitar el reduccionismo a lo económico por medio de la categoría de situación.
✓ Se reconoce la “incertidumbre” propia de tratar con oponentes y el futuro.
✓ Trayectorias flexibles y redes de trayectorias de curso variable y zigzagueante, avances y retrocesos.
✓ Básicamente es un problema entre personas.

Aclarando la Tabla 2 respecto de la propuesta del proceso de planificación estratégica, Matus (1987) en su obra Política, Planificación y Gobierno propone una relación de similitud entre la acción de los sujetos y las reglas de juego que se presentan en las situaciones sociales. Al respecto, el proceso de producción social es asimilable a un juego, pero a un juego muy especial y complejo. El juego nos plantea una realidad diferente que un “sistema”. El juego es creativo y conflictivo, tiene reglas y ciertas jugadas tienen consecuencias predecibles, pero es

muy difícil o imposible predecir las jugadas mismas, pues ellas responden a estrategias de los jugadores. El concepto de sistema, en cambio, alude a una realidad que opera con cierta regularidad y que puede ser interferido desde fuera por alguien que intenta controlarlo. En el juego, por el contrario, todo debe hacerse desde dentro. Cada actor prevé una situación objetivo (SO) que se contradice con la del otro. Ambos parten de una situación inicial (SI) que tiene diferente significación para cada oponente. Se conforman así dos arcos direccionales (SI-SO) expresados en planes en conflicto. El problema de la planificación es que cada actor pugna por vencer la resistencia del otro para alcanzar la situación objetivo, para lo que tiene que construir estrategias alternativas. El éxito de la estrategia estará dado por la disminución o destrucción de la viabilidad del plan del oponente.

Siguiendo a Macchiarola (2005), hay un cálculo interactivo que exige el estudio del otro, que puede ser un oponente o un cooperador creativo.

En el juego social, la producción económica de bienes y servicios es sólo una parte del proceso de producción social y los recursos económicos escasos no son los únicos recursos escasos que limitan dicho proceso de producción. Necesitamos pues una teoría más amplia del proceso de producción, pero además tenemos que profundizar en dicha teoría para dar cuenta de los roles de YO y el OTRO como jugadores con fines excluyentes.

Matus (1987, p. 774) agrega al concepto de planificación estratégica el de situacional. Él define situación como: “*la realidad explicada por un actor social que vive en ella en función de su acción*”. Para la definición anterior la realidad aparece con connotaciones subjetivas: el actor social la explica desde su perspectiva situacional, vale decir, desde la lectura que efectúa de ella a partir de la acción que desarrolla en su espacio.

Vista desde esta mirada, la situación es un ámbito que diferencia las perspectivas de los distintos actores sociales según sea la modalidad que adopte la inserción de cada uno de ellos en su ámbito. Cada actor social explicará la realidad en forma diferenciada, de conformidad con el patrón direccional que gobierne sus acciones. La situación es el *lugar* desde donde el actor se relaciona con el escenario; un ámbito que sitúa al hombre y desde donde construye su interpretación de la realidad circundante y el potencial de desarrollo de su acción.

La explicación situacional – primera reflexión que se efectúa en el denominado momento explicativo del plan – es el cálculo que el sujeto realiza desde adentro de la circunstancia - de la que *es parte, forma parte y toma parte*- es decir, como activo participante comprometido por motivaciones, valores, creencias y razones con la situación.

Esta toma de posición diferencia al hombre de acción del investigador científico. La perspectiva del primero está contaminada por los compromisos que asume, el

posicionamiento que sostiene y los propósitos singulares que guían su accionar - tendiente a preservar y a aumentar su patrimonio político técnico (prestigio, capacidad de control de jugadas, etc.) - con vistas a incrementar su capacidad de gobierno y, por tanto, sus posibilidades de logros en el juego social.

A diferencia del investigador científico, que obtiene sus conclusiones desde afuera del objeto estudiado, el hombre de acción es un *ser situado* – que está adentro de la situación- que explica la realidad para actuar modificatoriamente sobre ella.

En el proceso estratégico de planificación, se presentan momentos lo cual implica un distanciamiento del proceso normativo de planificación, donde la linealidad operativa se da por etapas.

Momento se define como “instancia que domina o sobresale de un proceso continuo o encadenado” (Matus, 1987, p. 371).

Como se observa en el próximo gráfico, la lógica de planificación por momentos es la siguiente: en el Momento 1 el o los actores aprecian y explican la situación actual en la que se encuentran inmersos e implicados. En el Momento 2 se plantea la situación objetivo que se desea alcanzar con la planificación. En el Momento 3 se analizan y se formulan las líneas de acción que permitirán alcanzar la situación deseada. En el Momento 4 la planificación se desarrolla en la práctica concreta.

Los momentos presentan límites difusos, puesto que uno puede contener al otro. Por ejemplo: cuando explicamos una situación problemática, a su vez, se puede tener en mente cuales líneas de acción aplicar para alcanzar los objetivos planificados, a su vez, se evalúan a priori las acciones realizando los reajustes que sean necesarios en el proceso de planificación.

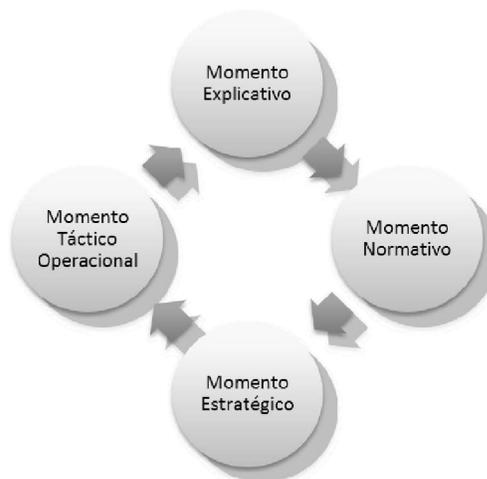


Figura 1. Momentos del Proceso de Planificación Estratégico Situacional

En el proceso normativo de planificación la etapa se define como compartimentos estancos, aislados y lineales. Las etapas presentan límites claros, es decir, una etapa comienza cuando termina la anterior y así sucesivamente respetando una determinada linealidad.

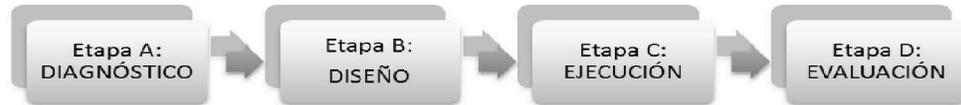


Figura 2. Etapas en el Modelo de Planificación Normativa y Tradicional

Por lo expresado anteriormente, la planificación ha evolucionado en su lógica como proceso, renovándose tanto conceptual como metodológicamente y continuará demandando cambios requeridos por la complejización de los sistemas sociales.

Se presenta a continuación una síntesis con las principales características de la planificación desde un inicio arbitrario hasta un futuro hipotético.

La planificación se ha dado como un continuum en el tiempo, y por ello muchas de las características permanecen, persisten o se profundizan en los periodos siguientes:

Tabla 3:

Periodos de la planificación.

Primer Momento Décadas 50' - 60'	Segundo Momento Décadas 70' - 80'	Tercer Momento Décadas 90' - 2000	Cuarto Momento 2010→
Institucionalización	Crisis	Resurgimiento	Desafíos
<p>Creación de oficinas de planificación en las burocracias institucionales.</p> <p>Plan-libro como producto de la planificación.</p> <p>Excesiva complejidad de los planes.</p> <p>Voluntarismo utópico.</p> <p>Reduccionismo economicista.</p> <p>Fuerte asociación con el proceso de gobierno.</p> <p>Modelo conceptual-metodológico esencialmente normativo y tecnocrático.</p> <p>Utilización del enfoque de requerimientos de recursos humanos.</p> <p>Énfasis en los diagnósticos.</p> <p>Uso exclusivo de información cuantitativa.</p> <p>Proyecciones a largo plazo en desmedro de la planificación operativa anual.</p>	<p>Desarticulación de la planificación con otras dimensiones que componen el proceso de gobierno.</p> <p>Ideología neoliberal que debilitó a la planificación.</p> <p>Planificación para la privatización y mercados globalizados.</p> <p>Debilitamiento del rol del planificador.</p> <p>Escasa o nula participación de los actores destinatarios de los planes.</p> <p>Planificación para recortes y racionalización.</p> <p>Uso de financiamiento externo.</p> <p>Aplicación de nuevas tecnologías.</p> <p>Planificación de escenarios.</p>	<p>Mayor presencia de la planificación en la toma de decisiones.</p> <p>Procesos de concertación y coordinación para lograr gobernabilidad (desde el clientelismo social).</p> <p>Crecimiento económico sin desarrollo social.</p> <p>Planificación de diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación.</p> <p>Mejor manejo de la contingencia.</p> <p>Alta importancia a las variables del entorno.</p> <p>Incremento del cálculo de riesgos.</p> <p>Planificación en y para la incertidumbre.</p> <p>Protagonismo de nuevos actores que planifican y disputan espacios de poder.</p> <p>Mayor énfasis en la planificación institucional (micro).</p>	<p>Planificación para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mejoramiento de la calidad de vida • El desarrollo humano • El mejoramiento de las posibilidades de consenso • Acercarla a la política y a la gestión • La construcción de liderazgos más democráticos • Democratización de la información • Estimulación a la participación real en procesos decisivos • Previsión de futuros eventos o acontecimientos • El mejoramiento de la comunicación horizontal <p>La planificación debería aproximarse a un proceso comunicacional en el que se involucre a todos los actores para lograr consensos sobre los objetivos.</p> <p>Planificación para la liberación.</p>



SEGUNDA SECCIÓN

La mirada del campo y las prácticas de intervención

Capítulo II

Análisis de las producciones escritas de directivos, docentes de escuelas y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Lic. Alicia Fratrín de Samper

A. Lo que se dice

Se toman en consideración las producciones escritas de directivos (22) y docentes (79) de escuelas de la Provincia de San Luis y de alumnos (33) de Planeamiento Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en las respuestas a la pregunta ¿qué significa para ud. planificación?. Las respuestas a esta pregunta fueron organizadas en un corpus a partir de dividir el texto en palabras y/o frases para obtener una especie de núcleos de sentido. Para llegar a esos llamados núcleos de sentido, se procedió a subrayar palabras y frases consideradas claves u orientadoras del tema o aspecto relacionado con el objeto de este trabajo. Estas palabras o frases se apreciarán en la tabla que se presenta a continuación basado en cuatro categorías: conocimiento del tema, valoración, práctica y actitudes.

Tabla 4:

Categorías de análisis. Palabras o frases acerca de la planificación.

Dimensión				
Actor	Conocimiento	Valoraciones	Prácticas	Actitudes
Directivos	Diagnóstico	Emancipador	Participativo	Confianza
	Orden	Crecimiento personal y/o profesional	Involucramiento	Responsabilidad
	Organización		Cooperación	Sueños
	Objetivos-Metas	Humildad	Solución a problemas cotidianos	Futuro
	Real	Respeto		Consenso
	Vivido	Coherente	Mejorar o cambiar	
	Flexible			
Diseño				
	Diseñar	Optimiza recursos	Mejora la comunicación	Pensar-reflexionar
	Organizar	Vínculo con la comunidad	Mejora las prácticas	Produce cambios en el futuro
	Herramienta	Comprender la	Solución de	Actitud reflexiva

Docentes	Orden	realidad educativa	problemas	
	Objetivos-Visión-Metas	Coherencia	Brinda alternativas para mejorar las prácticas	
	Evita improvisaciones	Pasos inteligentes		
	Acciones	Para el bien común	Mejora la calidad de vida institucional	
	Tiempos		Involucramiento de todos los miembros de la comunidad	
	Debilidades-fortalezas			
	Evaluar recursos			
Alumnos	Proceso	Beneficiarios	Sistematizar metódicamente	Pensar- analizar Reflexionar
	Organizar	Racionalidad		
	Orden	Guía	Organizar una práctica	Sirve para distintos momentos de la vida
	Objetivos-Finalidad	Orientación	Secuencia de actividades para lograr resultados	Actividad enriquecedora
	Diseño	Coherencia		
	Estrategias	Actividad necesaria	Mejorar	Actividad fundamental
	Evitar imprevistos	Actividad fundamental para la realización de proyectos	Lograr resultados	
	Actividades		Solución de problemas	Forma de trabajar (ámbito profesional y en la vida en general)
	Plazos	Actividad sumamente importante en educación	Mejora el desempeño	
	Viabilidad			
		Actividad muy importante		

Hay coincidencias centradas principalmente en tres palabras que son: diseño, orden y organización. Ello muestra los conocimientos que tienen docentes, directivos y alumnos sobre la planificación.

En cuanto al nivel axiológico, se puede decir que en general los tres grupos tienen una valoración altamente positiva.

En la dimensión de las actitudes, en ninguno de los grupos analizados hay muestras de resistencia o rechazo hacia la planificación, sino por el contrario expresan que es una experiencia positiva.

En el nivel práctico también las expresiones son altamente positivas, aunque no existen evidencias que muestren que la planificación mejora algún aspecto de la vida institucional. En la mayoría de las definiciones se plantea que la planificación *debe ser participativa*, de lo que se podría inferir que en la actualidad no lo es tanto. En varias definiciones se ha planteado la falta de compromiso de los docentes en este tipo de actividad.

En los tres grupos hay coincidencia respecto a que la planificación mejora las prácticas y que es una herramienta útil para la solución de problemas.

Definiciones de docentes

Es evidente que hoy en las escuelas ya no se discute demasiado sobre el valor de planificar para un mejor funcionamiento institucional. Sin embargo, aunque en los discursos esto circula, han quedado fuertemente subrayadas como relevantes las tareas vinculadas con la comunicación escrita de lo que es entendido como plan (o proyecto), por sobre las prácticas de construcción de sentidos e intencionalidades político pedagógicas compartidos. Por ello, pareciera que el plan (o proyecto) es más lo que se escribe que lo que se desea, sin tener demasiado en cuenta que el proyecto es un texto explícito o implícito que porta idearios. Un plan es pensamiento, práctica y voluntad colectiva que plasma la propuesta político pedagógica que la escuela ha podido construir. Es lo que expresa los anhelos, los modos de comunicar y comunicarse, los estilos, los usos de los recursos, las relaciones con el afuera.

En este sentido una docente expresa:

“Planificar es organizar por escrito una institución educativa considerando las cuatro dimensiones (pedagógica, institucional, administrativa y socio comunitaria), que sea flexible y en permanente evaluación (constante revisión) de toda la comunidad educativa”.

Otros docentes dicen:

“Planificar es dejar asentado por escrito los puntos y objetivos, expectativas y logros a los que queremos llegar, tratando de que sean posibles de cumplir y llevar adelante para el mejor desenvolvimiento de la institución y que las cosas no se vayan resolviendo sobre la marcha sino planificadamente. En una palabra trabajar ordenadamente una escuela”.

“La planificación es la elaboración escrita de los objetivos, primero la visión, actividades y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, vínculo con la comunidad, desarrollo del proceso educativo llevado a cabo desde los docentes y el personal de la institución”.

Solo una docente expresa.

“El planeamiento lo vínculo con la planificación. Planificación de la enseñanza de diferentes disciplinas, programas, contenidos. Planificar como una manera de organizar, diseñar un esquema, que articule conceptos, contenidos, etc. Podemos bajarlo a un papel o diseñarlo mentalmente, pero siempre sirve para dar la enseñanza, para trabajarla, transmitirla.”.

Las instituciones educativas son un territorio de encuentro, entre docentes y alumnos, entre padres y docentes, entre vecinos, que se convierte en un espacio para generar vínculos, para construir proyectos, para entamar lazos. Este lugar en donde hay comunicación “cara a cara” muchas veces genera conflictos, problemas, pero también favorece la oportunidad de pensar y producir colectivamente, de discutir y acordar un camino a compartir. Construir lo común es un proyecto profundamente humano y político en el cual se juegan las oportunidades de futuro y en el cual la institución educativa necesita tomar posición.

Los directivos de escuelas urbanas de todos los niveles en su mayoría piensan la planificación como una actividad participativa, que implica armar entre todos un proyecto común.

Un grupo de directoras manifiesta:

“Planificar es construir o armar entre todos un proyecto de un trabajo en común, donde estemos todos involucrados, comprometidos, siendo todos responsables de la ejecución y de los resultados. Que nos permita el crecimiento profesional y/o personal. Proyectar acciones en conjunto, sin diferencias, con humildad y respeto”.

“Se procura que participen todos los docentes en las planificaciones. Cuando los docentes participan en el diseño y son ellos verdaderos partícipes, se involucran mucho más y por lo tanto se apropian de “su proyecto”. Por eso se trata de que los proyectos no sean elaborados por unos pocos, sino que aunque la iniciativa, la propuesta sea de uno o de unos pocos, se pone a consideración de toso para su involucramiento”.

Es importante destacar que aunque en la actividad de selección de palabras que caracterizan al proyecto institucional, el mayor porcentaje marcó “participativo” y “cooperativo”, cuando se les dio la oportunidad de expresarse en una conceptualización esas palabras figuraron sólo en algunas definiciones.

En este punto, y para no idealizar la participación en la planificación, ya que en muchos casos ésta es sólo simbólica, debería concebirse como un proceso de logro de consenso, aunque muchas veces el cambio de situación ocurre no porque la totalidad de los involucrados llegan a acuerdos, sino porque algunos de ellos están de acuerdo, durante suficiente tiempo, con el *qué se va a hacer* para convencer sobre sus intencionalidades, e institucionalizar el proceso. Si la planificación no es real no se logra mejorar los procesos de planificación. Lo importante es la calidad de la participación que se genera y la habilidad para sintetizar fuerzas contradictorias.

Algunas palabras que se agregaron fueron: *“mucho diálogo, comunicación fluida, estrechar lazos de confianza, darle al otro la oportunidad de..., confiar en y hacerse confiable con y para....”*.

Otra directora expresa:

“En mi institución el proyecto fue elaborado a partir del consenso de casi todos los actores. Aun así, es una tarea constante la reflexión, da la sensación de que aunque todos participan, no hay compromiso, pues debemos recordar en cada reunión los puntos acordados. Probablemente el exceso de tareas administrativas hace que todo lo que se pide se realiza únicamente para cumplir”.

En estas expresiones se manifiesta claramente que todavía persiste en algunas instituciones la concepción de la planificación como una “obligación” a cumplir, para presentar ante la autoridad, sin que tenga mucho que ver con las tareas cotidianas de la escuela. Esto se refuerza con una respuesta de una Vice Directora ante la pregunta de una alumna “¿Me puede prestar el proyecto institucional de su escuela?”. La respuesta fue:

“Yo no me ocupo de esos papelitos. Yo estoy en la escuela. Preguntale a la Directora”.

Podría decirse que esta respuesta demuestra el no valor de la planificación para esta autoridad escolar.

Las acciones que se toman cotidianamente en las escuelas giran en torno a un diálogo entre lo común y lo singular, entre lo cotidiano y lo proyectado a más largo plazo, entre las decisiones de los actores institucionales y las consensuadas con otros actores extra institucionales. En este sentido, los actores de las escuelas son sujetos políticos, con posibilidad de construir, alentar, recrear un proyecto común. En cada una de las decisiones que toman directivos y docentes, que son político-pedagógicas, se refleja el ideario pedagógico que las propias políticas democráticas (o no) generan.

Para cerrar este punto es importante destacar que se desprende de las expresiones anteriores una ausencia de cualquier tipo de resistencia. El Estado disciplinador ha *convencido* sobre la obligación de resolver problemas que se presenten en las instituciones educativas, tanto en su interior como proveniente del contexto.

Definiciones de alumnos

Para finalizar, y tomando en cuenta que la Materia Planeamiento Educacional está ubicada en la Plan de Estudios en el 5° año, podría pensarse que los alumnos que la cursan han adquirido un capital cultural importante, lo que les permitiría un avance en la concepción sobre el tema que nos ocupa. Sin embargo, no ha sido así, prácticamente hay una coincidencia total con directivos y docentes, tanto en lo que “se dice” como en lo que “no se dice” de la planificación. Es importante destacar que una vez terminada la teoría, deben realizar un proyecto institucional, los que se analizarán en el próximo capítulo. Los mismos demuestran un tímido avance en su concepción de la planificación.

Se destaca la definición de una alumna que expresa:

“La planificación es la ideación o producto que surge del proceso de investigación que tiene como objetivo el rendimiento óptimo. Para ello se debe tener en cuenta elementos, contexto, plataforma personal. Estrategia planteada luego de un proceso de investigación que permite el mejor proceso y resultado de la función determinada”.

Para analizar esta definición se toma el pensamiento de Anderson que expresa que “El planeamiento supone la exploración y el examen de las diversas alternativas y una selección entre ellas, pero ninguna de ellas será auténticamente la óptima. Ufanarse por alcanzar lo óptimo sería la negación del planeamiento operacionalmente eficaz en cuanto método orientado hacia la acción de un mundo dinámico. Se trata de buscar la mejor alternativa, la cual puede surgir o encontrarse a través de una razonable dedicación de tiempo y esfuerzo a la investigación y comparación, aun cuando esto no llegue a ser nunca lo mejor en un sentido

absoluto y verdaderamente superlativo. En la práctica, las decisiones de los planificadores se inclinan más hacia el criterio de un funcionamiento satisfactorio que hacia la optimización de éste” (Anderson, 1971, p. 39).

Es interesante destacar la consideración de la planificación como previsión en el sentido anticipatorio de sucesos o eventos que pueden ocurrir en el futuro. En este sentido, varios alumnos expresan:

“Planificar es prever, organizar, sistematizar, etc. para el logro de determinados objetivos”.

De esta definición se desprende que se estudian las diferentes posibilidades futuras (dado A puede ocurrir C, D, J) sin anunciar con certeza lo que ocurrirá en esa dimensión, diferenciándose claramente de la “predicción” que implica adivinar el futuro o una apuesta ciega sobre el futuro.

Con respecto a las condiciones de posibilidad referidas a que una decisión se tome, se ejecute y se sostenga en el tiempo, es decir, a la viabilidad de las actividades, algunos alumnos expresan:

“.....es una actividad fundamental para realizar un proyecto educativo y llevarlo adelante. Consiste en una serie de pasos para que tenga coherencia y se generen condiciones para que sea posible llevar a cabo lo planificado”.

Otros alumnos pusieron el acento en el proceso, en el sentido de que posibilita la revisión y la introducción de modificaciones, es decir, la replanificación. Una definición que explicita esta idea es:

“.....cabe destacar que la planificación está sometida a revisión y puede ser modificada si el curso de acción se desvía de lo previsto”

Vinculada a la definición anterior se expresa:

“.....la dinámica esencial del proceso de planificación requiere a veces cambiar lo planificado anteriormente, ya que debe darse de manera flexible, no rígida y poder recrear y repensar el camino a seguir”

En esta definición se plasma claramente la idea de proceso como los eslabones de una cadena que se mueve y que no tiene principio ni fin y la flexibilidad incorporando este proceso la posibilidad de revisión, seguimiento o monitoreo y replanificación.

Otra definición interesante es la que dice:

“.....planificar como una manera de organizar, diseñar un esquema que articule conceptos, contenidos, etc. y que se puede bajar a un papel o diseñarlo mentalmente.....”

Acá se puede resaltar que no es necesario un documento escrito para que tenga status de proyecto, ya que muchos, muy interesantes y valiosos están sólo en el pensamiento y en la acción de algunos actores.

También es interesante el énfasis dado a la dimensión de las finalidades, los propósitos, cuando dicen, entre otras:

“.....se deben definir los objetivos, propósitos, finalidades que persigue esta práctica.....”

Y por último se rescata la idea de participación:

“Se refiere a generar un plan de acción que conlleven distintos puntos: objetivos, metas, etc. esta planificación debe ser contextualizada, elaborada para un tiempo, espacio, y posibilitar la más amplia participación de los distintos actores”.

B. Lo que no se dice

Los conflictos son inherentes a la vida en sociedad, y así como pueden causar profundos dolores y heridas en las relaciones humanas, también pueden ser generadores de cambios o desarrollos beneficiosos. En este sentido, se entiende el conflicto como una tensión que mueve a realizar acciones, las que a su vez tienden a resolver aquella tensión para volver a un estado de situación más placentera para la convivencia y el trabajo. Sabido es que los conflictos pueden estar “en acto”, es decir manifestados, o latentes u ocultos. En los dos estados producen efectos, aunque se los niegue, se los oculten, se los desconozca. Dado que la escuela es un ámbito de multiplicidad de relaciones, la presencia del conflicto es inevitable. Muchos de estos conflictos no tienen solución ya que escapan a las posibilidades de intervención. Sí se puede enfocar los esfuerzos en resolver los problemas institucionales que esos conflictos provocan, mediante acuerdos, negociaciones, etc.

Ninguno de los tres grupos analizados manifiesta la consideración del conflicto en las instituciones educativas. Esto podría interpretarse como aquel modelo de escuela en el que no hay luchas por el poder, no hay disputas, no hay diferentes criterios, no hay apasionamiento por las diferencias religiosas, políticas, no hay diferentes intereses, etc. y que tal vez se asocia la palabra conflicto con malestar o dificultades, cargándola con una connotación negativa.

Sólo una definición de una docente manifiesta que planificar:

“es el punto de partida para comprender la realidad educativa y desde allí aportar estrategias de cambio en situaciones conflictivas o negativas”

Desde esta perspectiva, es que nos proponemos comprender y hacer comprender a las situaciones de conflicto como tensiones motivadoras de acciones.

Es importante destacar que en ninguno de los grupos analizados se evidencia el tratamiento del poder como acumulación de recursos políticos para liderar un proceso de cambio desde la planificación. Ni siquiera en el grupo de directivos se expresan palabras que pueden relacionarse con el liderazgo, la fuerza para impulsar o llevar adelante una propuesta de mejora. Como ya se planteó anteriormente, se apela a la participación de todos, al involucramiento, al compromiso de todos. Se entiende el liderazgo como el proceso de influir sobre las personas para dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de determinadas metas. La comunicación es la base del liderazgo efectivo; sin una buena comunicación los líderes no pueden lograr motivar a sus seguidores (Gerstner, 1996).

En ninguna de las categorías analizadas (definiciones de directivos, docentes y alumnos), se plantean relaciones con la comunidad, con el afuera, con los padres..., reforzando el modelo de aquella escuela que sola podía brindar la educación esperada para la movilidad social. Se obvian las posibilidades de alianzas con otros actores que pueden enriquecer el colectivo a través de múltiples relaciones. De este modo se podría pensar que se pueden optimizar los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos, evitando la sensación de soledad y/o parálisis que sienten actualmente algunos actores de las escuelas frente a determinadas problemáticas.

Tampoco se ha plasmado la idea de la incertidumbre, la posibilidad de proyectar con márgenes de incertidumbre, pudiéndose asimilar las definiciones a una concepción de la planificación tradicional o normativa.

Capítulo III
Prácticas planificadoras institucionales de alumnos de la cátedra Planeamiento
Educacional

Prof. Gustavo Chavero

A. Acerca de la propuesta de trabajo

La propuesta académica de la cátedra Planeamiento Educacional ubicada en el 5to año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan de estudio 020/99), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, presenta al grupo de alumnos en su programa los siguientes objetivos:

1. Brindar conceptualizaciones teóricas básicas del Planeamiento;
2. Promover el uso correcto de la terminología propia y asociada del Planeamiento;
3. Favorecer el abordaje teórico-práctico del Planeamiento en sus nuevas perspectivas;
4. Promover la aplicación de técnicas y procedimientos propios de los distintos momentos del Planeamiento;
5. Generar acciones planificadas dentro del espacio institucional;
6. Propiciar que el futuro profesional asuma un rol activo como líder de un cambio institucional planificado;
7. Favorecer la participación efectiva de cada alumno en la producción de un proyecto educativo compartido;
8. Generar un espacio propicio para que se establezcan verdaderas relaciones interpersonales orientadas a la construcción de aprendizajes significativos.

En este apartado del trabajo se centra la atención en el análisis e interpretación de las prácticas de planificación de los alumnos, quienes realizan un trabajo de intervención en una institución educativa, práctica donde se establece un puente entre los conocimientos teóricos adquiridos y la práctica concreta, es decir, deben integrar teoría y práctica desde el modelo de planificación estratégica situacional, para lo cual es requisito indispensable el diseño o monitoreo de un proyecto educativo. Esta instancia es una práctica planificada, monitoreada y reformulada año a año por el equipo de cátedra, y se propone de la siguiente manera:

Se presenta a los alumnos la posibilidad de optar por dos (2) alternativas de trabajo que permiten articular teoría y práctica (reflexión – acción – reflexión) desde el campo disciplinar del Planeamiento Educacional:

Alternativa N° 1 Diseño de un proyecto institucional: Consiste en la elaboración y presentación escrita de un proyecto institucional, a partir, de la realización de un Diagnóstico Situacional de una institución educativa (seleccionada por los grupos de alumnos).

El diseño y presentación formal de esta planificación sigue pautas establecidas por la cátedra.

Alternativa N° 2 Monitoreo de un proyecto institucional: nuevas propuestas de planificación: Consiste en un primer momento, en la elaboración de un informe de estado de situación de planificaciones elaboradas años anteriores por instituciones educativas en el marco de capacitaciones brindadas desde la cátedra de Planeamiento Educacional (Curso “Planificar la Escuela”) o seleccionar una institución educativa (de gestión pública o privada), donde el grupo de alumnos selecciona y trabaja en un proyecto institucional en ejecución.

En un segundo momento, (partiendo del informe de situación) se elabora y presenta por escrito una planificación alternativa (proyecto específico) o una re-planificación del proyecto original monitoreado, considerando pautas establecidas por el equipo de cátedra.

Estas prácticas de intervención realizadas por los alumnos, son monitoreadas de manera permanente en todo su proceso, a partir, de un dispositivo de monitoreo (tablas de seguimiento) diseñadas para cada una de las alternativas antes mencionadas. Este seguimiento realizado por el equipo de cátedra, se organiza a través de una metodología semi-presencial, es decir, cada grupo de alumnos a medida que avanza en la práctica de intervención puede concurrir a consultas presenciales y/o utilizar la comunicación vía e-mail a través de un correo propio de la cátedra planeamientoeducacional@hotmail.com

Al finalizar el cursado de la Materia, el equipo de cátedra y todos los grupos de alumnos, se reúnen para la socialización de cada una de las intervenciones institucionales (como una alternativa más de evaluación), instancia que propicia el conocimiento e intercambio como grupo clase. Cada experiencia de intervención se complementa a modo de cierre a través de devoluciones para cada caso, a cargo de la responsable de cátedra con la colaboración y aporte del resto del equipo.

A continuación se presenta a modo de ilustración de lo expresado anteriormente, el dispositivo que se utiliza para el seguimiento grupal de cada una de las prácticas de intervención:

Tabla 5:

Dispositivo de Seguimiento Grupal Alternativa 1: Diseño de un Proyecto Institucional.

Componentes objeto de monitoreo	Situación		Observaciones
	En Proceso	Terminado	
Elaboración de Diagnóstico Situacional de la Institución Educativa Seleccionada			
Aplicación de Técnica FODA			
Definición de la Situación Inicial (SI)			
Definición de Objetivos			
Definición de Metas			
Definición de Estrategias (análisis de viabilidad)			
Definición de Actividades			
Diseño de grafica de Gantt			
Definición de Responsables de las Actividades			
Definición de Recursos necesarios para la ejecución del Proyecto Educativo			
Definición del Costo total del Proyecto Educativo			
Diseño de escenarios			
Evaluación del Proyecto Educativo (monitoreo y resultados)			
Presentación formal del Proyecto Educativo (formato papel y digital)			
Presentación de Cuadro de Síntesis del Proyecto Educativo diseñado			

Tabla 6:

Dispositivo de Seguimiento Grupal - Alternativa N° 2: Monitoreo de un proyecto institucional: nuevas propuestas de planificación.

Componentes objeto de monitoreo	Situación		Observaciones
	En Proceso	Terminado	
Lectura del Proyecto Educativo Original (objeto de monitoreo)			
Elaboración de Cuadro de Síntesis (componentes presentes en el Proyecto Original)			
Diseño de Instrumentos de recolección de datos			
Análisis e interpretación de la información obtenida			
Construcción del Estado de Situación del Proyecto Educativo Original			
Presentación del Informe Escrito (según pautas de presentación)			
Decisión de diseño de Proyecto Educativo: “Proyecto Específico Alternativo” o una “Re-planificación” del Proyecto Educativo monitoreado			
Definición de los componentes del Proyecto Específico o Re-planificación (según decisión del grupo)			
Presentación formal del Proyecto Educativo Específico o Re-planificación (formato papel y digital)			

B. Perspectiva teórica que fundamenta las prácticas de intervención institucional de los alumnos (diseño o monitoreo de proyectos presentes en la escena institucional)

1. Algunas definiciones

Matus, (1987) define a la planificación de la siguiente manera:

La planificación es un proceso de análisis y discusión para seleccionar una dirección que guíe el cambio desde la situación presente hacia la situación deseada, que preceda y presida las acciones, haciendo posible su concreción.

La planificación no sólo consiste en conocer la realidad, diseñar el futuro y estudiar las posibilidades estratégicas de realización del plan. La verdad es que se trata de un proceso permanente e incesante de hacer, revisar, evaluar y rehacer planes que sólo remata su tarea en la decisión concreta del día a día.

Las definiciones de este autor, permiten avanzar teóricamente en la comprensión y explicación de cómo el proceso de planificación desde un modelo estratégico situacional alcanza su concreción en la práctica a través de diferentes niveles, es decir, a través del diseño o elaboración de planes, programas y proyectos.

El autor Ander Egg (1996), realiza una clara diferencia entre los diferentes niveles de concreción de la planificación: si bien estos términos en el lenguaje corriente pueden utilizarse indistintamente, dentro del lenguaje de la planificación se utilizan con alcances muy diferentes. Cada uno de estos términos indica distintos niveles de concreción. El alcance y el significado de “plan”, que es el término de carácter más global, hace referencia a las decisiones de carácter general que expresan lineamientos políticos fundamentales, las prioridades que se derivan de esas formulaciones, la asignación de recursos acordes a esas prioridades, las estrategias de acción y el conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos propuestos. Un plan engloba “programas” y “proyectos”.

El plan es el parámetro técnico – político dentro del cual se enmarcan los programas y proyectos. Un “programa”, en sentido amplio, hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de

“proyectos” relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. Un “plan” está constituido por un conjunto de programas.

En un nivel de mayor concreción, están los “proyectos”, es decir, un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

Tanto los “programas” como los “proyectos” se concretan a través de un conjunto de actividades organizadas y articuladas entre sí, para alcanzar determinadas metas y objetivos específicos. La diferencia entre estos radica en la magnitud, diversidad y especificidad del objetivo que se desea alcanzar o la acción que se va a realizar: si es compleja, habrá de ser un “programa” que contiene varios “proyectos”; si es sencilla, un simple o único “proyecto” podrá desarrollarla.

Si se avanza en una línea de mayor concreción sobre la realidad, se habla de “actividades” y “tareas”.

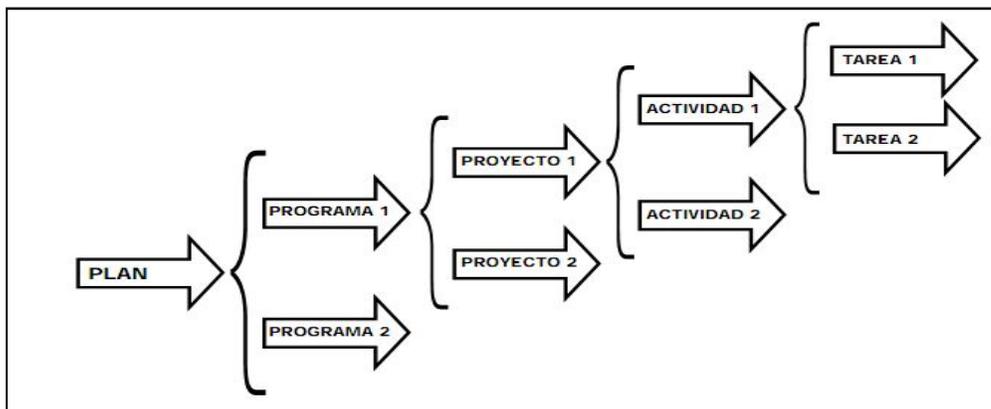


Figura 3. Plan, programas, proyectos, actividades y tareas.

Fuente: Instituto Asturiano de la Juventud. Consejería de Educación y Cultura (2002). *Como elaborar un proyecto*. Cuaderno de Orientación N° 17. España: Edita: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Continuando con el pensamiento de Ander Egg, se presentan los siguientes ejemplos que acompañan y explican el gráfico anterior:

Ejemplo I: Plan de servicios sociales; programa de infancia y familia (como uno de los programas del plan); proyecto: realizar un campamento de verano; actividad: realizar una excursión; tarea: preparar la ropa y calzado adecuados.

Ejemplo II: Plan de educación; programa de construcción de edificios escolares; proyecto: construir este edificio escolar; actividad: levantar la pared; tarea: colocar un ladrillo.

Aclarada la diferencia de los diferentes niveles de concreción de la planificación, se propone concentrar la atención y profundización teórica, a fin de este trabajo, en el nivel de concreción “proyectos”, de acuerdo a las prácticas concretas que realizan los alumnos/as a través del proceso planificador en las instituciones educativas.

2. ¿Qué es un proyecto?

“Quién tiene una meta y no ve aún cómo la podría alcanzar, tiene un problema. Quién comienza a ver cómo podría resolverlo, tiene un proyecto”

(Viktor Lowenfeld)

Cerda Gutiérrez (2003, pp. 7-10), realiza un aporte teórico profundo e interesante que permite responder con claridad a la pregunta ¿Qué es un proyecto?:

El término “*proyecto*” es fundamentalmente polisémico⁷, porque en torno a él se conjugan usos, significados y aplicaciones muy diferentes. Es una palabra que se utiliza como sinónimo de muchas cosas, porque si bien en la práctica todos entendemos lo que es un proyecto, la diversidad de significados con los cuales lo asociamos lo convierte en un término ambiguo e impreciso. La propia etimología de la palabra proyecto no nos ayuda mucho a definir sus dimensiones semánticas. El vocablo, proveniente del latín “*proiectus*”, se compone del prefijo “*pro*”, que significa hacia adelante o hacia el futuro, y “*edictus*” (participio pasado del verbo latino “*iacere*”, que se traduce por lanzar o arrojar). O sea, cuando decimos que somos (o hacemos) un proyecto, significa que estamos lanzados hacia delante o estamos abiertos al futuro.

Esta acepción hace referencia a uno de los tantos significados que tiene la palabra, o sea, al proyecto como idea, disposición o intención de una persona, pero no necesariamente como plan sistemático para alcanzar algunos fines y objetivos específicos, que es, en la actualidad, el uso que tiene más difusión.

Antes de que el término proyecto se instrumentalizara y se transformara en un conjunto de medios y procedimientos para alcanzar un fin determinado a nivel operativo, tenía una

⁷ Polisémico (de polisemia): Término que posee pluralidad de significados. (Diccionario de la Real Academia Española).

connotación más amplia, porque, filosóficamente, hacía referencia a la proyección social y espiritual del ser humano que encarnaba el deseo de trascender y proyectarse hacia los demás, salir de sí mismo y abrirse al otro.

Heidegger nos habla del proyecto como la actitud de plantearse a sí mismo un vivir como un proyecto, una anticipación a sí mismo.

Para Ortega y Gasset, la vida humana es ante todo un proyecto vital, pues el hombre se ve enfrentado permanentemente a lo que va a ser, a inventarlo y pretender realizarlo ante el imperativo de las circunstancias.

Sartre afirma que el proyecto es una conciencia de libertad absoluta, de manera que, más que un proyecto, es un pre-proyecto, porque siempre está abierto a cualquier modificación.

Los sociólogos y antropólogos aspiran a convertir la comunidad en un verdadero proyecto de desarrollo. A juicio de estos, la comunidad, independientemente de las acciones que se realicen, es un proyecto en sí mismo, al igual que los individuos que la integran. Cualquier acción organizada que busque un cambio social y mental en la comunidad formará parte de este proyecto de desarrollo.

Para los planificadores económicos o administrativos, un proyecto es un plan de trabajo con carácter de propuesta, que concreta los elementos necesarios para alcanzar sus metas o logros.

Una proyección, para un psicólogo, es un mecanismo de defensa por el cual un individuo le atribuye sus propios conflictos a individuos o hechos externos.

Aunque en la práctica un proyecto puede constituirse en una actitud, un designio, una intención o una idea, existe un consenso entre los autores de que se trata de un avance de las acciones que se realizarán, dirigidas a conseguir propósitos determinados. En el propio verbo proyectar se perfilan algunas características del término, ya que éste habla del acto de idear, trazar o disponer de un plan y de los medios para la ejecución de una cosa. O sea, el proyectarse exige definir y concretar las ideas o los deseos que posee un individuo, al igual que en cualquier proyecto social o económico.

Tradicionalmente, cualquiera que sea la modalidad o el propósito del proyecto, sus funciones y su misión son prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer. Las personas preparan o se anticipan mentalmente a las cosas o a las acciones que se van a realizar durante el desarrollo de un proyecto, o sea, están en condiciones de prever⁸. Pero la función de un proyecto también es dirigir, encauzar, guiar y orientar las acciones o a las personas

⁸ Prever: (Del lat. *praevidēre*). 1. tr. Ver con anticipación. 2. tr. Conocer, conjeturar por algunas señales o indicios lo que ha de suceder. 3. tr. Disponer o preparar medios contra futuras contingencias. (Diccionario de la Real Academia Española).

hacia un fin determinado. Al ser el proyecto un medio sistemático y organizado, destinado a resolver un problema o a alcanzar un fin determinado, se deben prever y planear todos los pasos, acciones y medios para lograr los fines que propuestos.

El ILPES afirma que, en su significado básico, el proyecto es:

El plan prospectivo⁹ de una unidad de acción capaz de materializar algún aspecto del desarrollo económico o social. Pero la palabra proyecto se usa también para designar el documento o monografía en que se plantean y analizan los problemas que implica movilizar factores para alcanzar objetivos determinados, de acuerdo con una función de producción dada, justificando asimismo el empleo de estos factores frente a otras opciones potenciales de utilización.

El ILPES considera que reducir el término a los niveles de los aspectos puramente materiales y técnicos del trabajo es limitar su significado, por lo que reserva el término para referirse, en su sentido más amplio, a la idea original de producción, la cual se justifica en un marco metodológico, técnico, administrativo, económico, financiero e institucional.

Cerda Gutiérrez (2003, p. 10) sostiene que:

Hoy día, el término proyecto ha adquirido carta de ciudadanía en la mayoría de las actividades políticas, económicas, tecnológicas, científicas, culturales y educativas, y no existe país que no haya incorporado la palabra de proyecto en sus actividades básicas. El progetto en Italia, el projet en Francia, el project en Estados Unidos, el projekt en Alemania y el proekt en Rusia hacen parte de la terminología común en la economía, la educación y la tecnología de estos países.

A continuación se recuperan algunas definiciones de proyecto en términos generales y otras específicas del ámbito educativo:

⁹Prospectivo, va: (Del lat. *prospicere*, mirar). **1.** adj. Que se refiere al futuro. **2.** f. Conjunto de análisis y estudios realizados con el fin de explorar o de predecir el futuro, en una determinada materia. (Diccionario de la Real Academia Española).

Se entiende por proyecto una tarea innovadora que tiene un objetivo definido, debe ser efectuado en un período, en un ámbito delimitado y para un grupo determinado de beneficiarios, solucionando de esta manera problemas específicos o mejorando una situación existente. Murtagh (citado en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010).

Digamos ante todo que en el uso corriente, la palabra proyecto se utiliza para designar el propósito de hacer algo. En sentido técnico el alcance del término es similar: se trata de una organización de actividades y recursos que se realizan con el fin de producir algo, ya sea bienes o servicios, capaces de satisfacer necesidades o de resolver problemas dentro de los límites de un presupuesto en un período dado. Ander Egg (citado en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010)

Un proyecto puede definirse como un proceso delimitado en el tiempo durante el cual se prestan determinados aportes. Los recursos suministrados sirven para la ejecución de las actividades y la prestación de los aportes (resultados) del proyecto, con el fin de alcanzar un efecto definido con anterioridad (objetivo del proyecto). (Sociedad Alemana Para la Cooperación Técnica, 1996, p. 4)

Conjunto de actividades interrelacionadas a ser llevadas a cabo bajo una gerencia unificada, para lograr un objetivo específico, en un plazo determinado mediante la utilización de recursos. (Marco y Crespo, 2010, p. 13)

Por su parte, la Real Academia Española define a la palabra proyecto como:

- ✓ *Planta y disposición que se forma para la realización de un tratado. O para la ejecución de algo de importancia.*
- ✓ *Designio o pensamiento de ejecutar algo.*
- ✓ *Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería.*
- ✓ *Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.*

A continuación, se presentan algunas definiciones de proyecto, en la especificidad del ámbito educativo, considerando que en la escena de las instituciones educativas los proyectos según su complejidad y especificidad responden a diferentes denominaciones, entre ellas, Proyecto Escolar; Proyecto Educativo Institucional; Proyecto Curricular Institucional; Proyectos Transversales; Proyectos Específicos; Proyectos Áulicos.

En relación al Proyecto Escolar o Proyecto Educativo Institucional (PEI):

La noción de Proyecto Escolar atiende a la necesidad de una mayor autonomía en la gestión de las escuelas dirigida a adecuar las prácticas educativas a las especificidades de cada institución educativa, fortaleciendo y aprovechando las potencialidades locales y adecuando la oferta educativa a los entornos específicos (...) El Proyecto Escolar es un proceso, un significado que siempre se está construyendo colectivamente, que tiene un principio y que posiblemente no tenga un fin porque se trata precisamente de prolongar, a través de él, la vida de la institución que, a partir de su identidad construye continuamente su visión institucional. (Chaves, 1996, p. 5)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es entendido como la práctica que permite resignificar los fines educativos definidos en el ámbito nacional y jurisdiccional, para concretarlos de acuerdo a las características propias de la escuela. Este involucra a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, padres, alumnos y todo aquel que pertenezca y se identifique con la escuela, instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Castilla y Sisti (citadas en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010, p. 5)

Es el instrumento básico de gestión y de planificación a mediano y largo plazo, que hace referencia a todos los ámbitos de funcionamiento de la institución (académico, administrativo, de gestión curricular, comunitario etc.) y expresa los acuerdos consensuados sobre los grandes planeamientos y las líneas directrices de la institución, entre ellos los principios y los objetivos generales que se desea conseguir. Ministerio de Educación de La Pampa (citado en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010, p. 6)

Un proyecto Institucional es un plan de acciones centrado en torno a un conjunto de objetivos concretos y realistas, que toman en consideración los objetivos, las situaciones locales y las necesidades específicas de la escuela. Ministerio de Educación Chile (citado en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010, p. 5)

Un proyecto Educativo Institucional implica una situación de aprendizaje colectiva donde se establece un diálogo constante y sistemático entre los diferentes actores de la institución, a través de sus conocimientos y del análisis de sus prácticas, con el fin de lograr un cambio. Maddonni (citada en Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010, p. 6)

El Proyecto Educativo Institucional, es un proceso abierto y de construcción permanente, que abarca a la institución en su totalidad y por tanto permite orientar y guiar las acciones que allí se desarrollan (...) Es un contrato, una proyección a futuro que establecen los miembros de la institución en el presente a los efectos de brindar coherencia y generar procesos de cambio y reflexión en torno a las prácticas. (Rossi y Grinberg, 1999, p. 31)

El Plan Educativo Institucional (PEI) es un proceso continuo de construcción compartida, por decisiones de previsión acordadas con la comunidad educativa, que explicita la estrategia general de desarrollo institucional y su transformación, su direccionalidad práctica, operativa y viable, mediante actividades y procedimientos que optimicen el uso de medios y recursos, con el compromiso, desempeño y responsabilidad colectivos. (Batistón y Ferreyra, 2005, p. 35)

En relación al Proyecto Curricular Institucional (PCI):

Si el PEI es el documento básico de planificación escolar a mediano plazo, que hace referencia a todos sus ámbitos de funcionamiento: administrativo-organizacional, didáctico-pedagógico y comunitario, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es su corazón. Porque siendo la dimensión didáctico-pedagógica la que constituye la esencia del servicio que brinda la institución escuela, el accionar que implica no puede ser intuitivo, sino que debe ser justificado y responder a un carácter sistémico.

Permite a los docentes incorporar sus prácticas pedagógico-didácticas en un conjunto más amplio de acciones, permitiendo así, que la labor que se realiza en el aula y con el grupo de clase se articule coherentemente con el PEI y se nutra del mismo.

El PCI no es un listado con los temas o contenidos agrupados por áreas o materias o asignaturas, aunque sí lo comprende. El currículum es la manifestación de la intencionalidad sociopolítica y pedagógica, que parte de una concepción de hombre, de sociedad, de educación, de conocimiento, de aprendizaje, de enseñanza, de escuela y de práctica docente. (Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar 2010, p. 16)

En la Institución Educativa aparecen en escena y con un grado mayor de concreción, los Proyectos Educativos Transversales (PET); los Proyectos Específicos (PE) y Proyectos Áulicos (PA), entre otras planificaciones institucionales que son denominados según su especificidad como, de articulación, de integración; etc.:

La mención de proyectos transversales no necesariamente está referida a aquellas acciones que, en conjunto, dos o más docentes conciben para tratar con sus grupos de alumnos esos temas que, por tradición o costumbre, denominamos “transversales”. Más bien un proyecto transversal es aquel donde interviene más de un área de conocimiento o más de una asignatura (de acuerdo al nivel que se trate) y que puede llegar hasta involucrar a toda la escuela como un conjunto destinado (proyectado) a alcanzar algún objetivo. (Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar, 2010, p. 4)

Los Proyectos Específicos son líneas de acción que traducen los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional en acciones y estrategias concretas que se realizarán en la escuela en el corto plazo. Son los caminos que cada escuela construye para ir delineando y alcanzando la imagen-objetivo que ha construido. (Rossi y Grinberg, 1999)

El Proyecto Áulico, es un instrumento que guía la acción didáctica de los docentes en el aula, en la búsqueda de generar en los alumnos aprendizajes significativos, a partir, de una determinada problemática, contenido, capacidad, etc. (Universidad Nacional de San Luis. Equipo de cátedra: Planeamiento Educativo, 2010)

El Proyecto de Aula, es el diseño y ejecución de un conjunto organizado de acciones, orientado a la construcción de determinados conocimientos que el docente pretende

generar, a partir, de preocupaciones, intereses y necesidades de sus alumnos. (Universidad Nacional de San Luis. Equipo de cátedra: Planeamiento Educacional, 2010)

A continuación se aborda el concepto de Proyecto de Gestión Institucional (PGI), Este tipo de proyecto es, desde lo teórico, lo metodológico y lo práctico, una instancia de concreción del proceso de planificación menos divulgado y aplicado en las prácticas educativas institucionales.

Esta instancia de proyección institucional, involucra directamente al equipo de gestión directiva como líderes y gestores educativos, quienes concretizan en la práctica institucional decisiones de política educativa:

Este tipo de proyecto, de acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan estrategias para el logro de un conjunto de objetivos. Cantero y Celman (citado en Educar - Argentina 2007)

La gestión actual de las instituciones educativas se centra en la necesidad de pasar a ser organizaciones promotoras de las políticas del sistema, adecuándolas según el nivel y características de su definición, a las prioridades previstas para las mismas. El planeamiento situacional constituye un elemento central en la nueva proyección de las instituciones, la construcción de una nueva identidad y la resignificación de sus atributos fundamentales. (García Teske, 2003, p. 18)

Gestionar planificadamente mejoras para la institución educativa, no debiera consistir en la elaboración de proyectos, que se sumen o reemplacen a otros. Antes bien, es esperable que constituyan una ocasión para revisar, reordenar y redireccionar el conjunto de decisiones y acciones relativas a la organización pedagógica e institucional de la escuela. Como toda tarea relativa a la gestión de gobierno escolar, ésta incumbe a la conducción escolar y al colectivo docente que participen en la revisión de la planificación de propuestas en marcha y/o en el diseño de nuevos proyectos a desarrollar que sustancian y profundizan el Proyecto Educativo que los identifica como escuela. (Universidad Nacional de San Luis. Equipo de cátedra: Planeamiento Educacional, 2010)

A continuación se presentan gráficamente distintos niveles de concreción del proceso de planificación institucional:

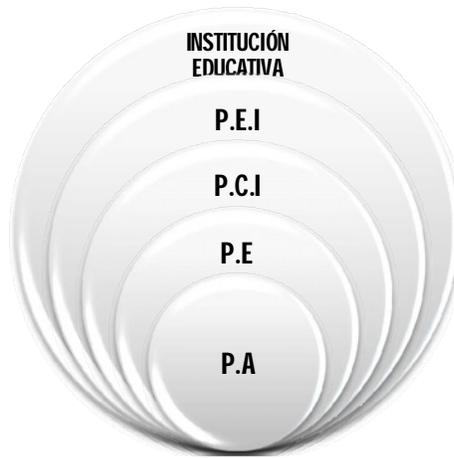


Figura 4. Niveles de concreción de la planificación institucional

3. Características generales a considerar en la elaboración o diseño de un proyecto

- ✎ Todo proyecto admite una serie de actividades de duración determinada.
- ✎ Todo proyecto se compone y utiliza recursos humanos, técnicos, económicos y materiales, integrándolos y comprometiéndolos.
- ✎ Todo proyecto persigue una meta y la producción de resultados, y debe alcanzarla de acuerdo con los objetivos previstos en su diseño y marco conceptual.
- ✎ Todo proyecto debe ser evaluado a lo largo de su desarrollo, con el fin de validar o rectificar acciones; evaluar los resultados logrados y el impacto del mismo en el contexto de desarrollo.

Sustantivamente todo proyecto hace referencia a:

- ✎ Un conjunto de actividades y líneas de acción que se deben desarrollar;
- ✎ Actuaciones que no son espontáneas, sino ordenadas y articuladas;
- ✎ La combinación y utilización de diferentes tipos de recursos;
- ✎ La consecución de objetivo/s o resultado/s previamente definido/s;
- ✎ Un proceso definido en un tiempo y espacio determinado;
- ✎ La existencia de una situación-problema que se quiere modificar-mejorar.

Se considera que en la cotidianidad institucional y específicamente en el ámbito educativo, el trabajo con y por proyectos promueve acciones metodológicas innovadoras que expresan finalidades y esperanzas en el futuro. La construcción colectiva de un proyecto es una forma enriquecedora de aprendizaje organizacional: se aprende a incorporar las visiones y representaciones de los otros, a buscar acuerdos, a comprometerse, a evaluar, a escuchar, a anticipar, a adaptarse a las circunstancias y a concebir acciones futuras. (Ministerio de Educación Argentina. Portal Educ.ar, 2010)

Siguiendo con la lógica del modelo de planificación estratégico situacional, y su concreción en la práctica institucional, a partir, de la elaboración de proyectos educativos, se avanza en el ¿por qué? y el ¿para qué? de la necesidad de trabajar con y por proyectos, es decir, el *propósito* y la *finalidad* de los mismos.

La convicción de que existe un problema, es la *situación inicial* de la que parte con la intención de corregirlo o al menos mejorar la misma, y el convencimiento respecto de sus causas y efectos, constituyen la *situación objetivo* a alcanzar en la puesta en marcha de un proyecto. El encuadre teórico-práctico de las actividades a desarrollar para llegar a los objetivos, y que dieron lugar a la creación del proyecto, es su justificación y responde a la pregunta ¿por qué? (se quiere hacer el proyecto). Es decir: es la razón, motivo o fundamento que originó la selección de esta alternativa para corregir un problema, así como su utilidad práctica.

Un proyecto adquiere realmente valor *sí y solo sí* se explicitan de manera clara y contundente los objetivos que se desean alcanzar. Explicitar los objetivos es responder a la pregunta ¿para qué? Es decir, para qué se hace un proyecto, qué se quiere mejorar, qué se quiere resolver, qué es lo que esperamos con el proyecto. Y, como sabemos, los fines de toda acción educativa se expresan por objetivos.

Ampliando teóricamente el ¿por qué? y el ¿para qué? de los proyectos, el autor Ander Egg (1996, p. 24) sugiere las siguientes diez preguntas como base de un proyecto:

1. ¿Qué se quiere hacer? (Naturaleza del proyecto)
2. ¿Por qué se quiere hacer? (Origen y fundamentación)
3. ¿Para qué se quiere hacer? (Objetivos y propósitos)
4. ¿Cuánto se quiere hacer? (Metas)
5. ¿Dónde se quiere hacer? (Localización física y cobertura espacial)
6. ¿Cómo se va hacer? (Actividades y tareas, métodos y técnicas)

7. ¿Cuándo se va hacer? (Calendarización o cronograma)
8. ¿A quiénes va dirigido? (Destinatarios o beneficiarios)
9. ¿Quiénes lo van hacer? (Recursos humanos)
10. ¿Con qué se va hacer y cómo se va a costear? (Recursos materiales y financieros)

La respuesta a cada una de estas preguntas, permite definir los diferentes componentes que contiene la estructura de todo proyecto.

Continuando con el pensamiento de este autor, se responde a cada una de estas preguntas, lo cual permite comprender que implica sustantivamente cada componente de un proyecto:

- 1 - ¿Qué se quiere hacer? La respuesta a esta pregunta indicará de que se tratará el proyecto, cuál es su naturaleza.
- 2 - ¿Por qué se quiere hacer? Su respuesta mencionará los antecedentes, origen y la fundamentación.
- 3 - ¿Para qué se quiere hacer? Aquí se expondrán los objetivos (generales y específicos) y los propósitos del proyecto.
- 4 - ¿Cuánto se quiere hacer? Para elaborar un proyecto se necesitan metas específicas es decir datos concretos que permitan dimensionar el proyecto y medir su avance.
- 5 - ¿Dónde se quiere hacer? Se debe definir la localización física y la cobertura espacial del proyecto.
- 6 - ¿Cómo se va a hacer? Se indicará qué actividades y qué tareas son necesarias y además se mencionará los métodos y técnicas que vamos a utilizar.
- 7 - ¿Cuándo se va a hacer? Es fundamental contar con un cronograma para indicar allí las fechas de inicio y de finalización del proyecto, como así también las de las metas intermedias que sean necesarias para alcanzar el logro final.
- 8 - ¿A quiénes va dirigido? Se debe indicar quiénes son los destinatarios o beneficiarios directos del proyecto.
- 9 - ¿Quiénes lo van a hacer? Se explicitará con qué recursos humanos vamos a contar.
- 10 - ¿Con qué se va a hacer o cómo se va a costear? Es necesario considerar los recursos económicos para llevar a cabo el proyecto.

Para el ILPES (1989) tienen una importancia fundamental las etapas anteriores a la presentación del proyecto, ya que aquél parte del supuesto de que la finalidad del proyecto,

como documento de análisis, es aportar elementos de juicio para tomar decisiones sobre su ejecución o sobre el apoyo que se le debería prestar a su realización. Para ello se deben analizar los problemas técnicos, económicos, financieros, administrativos e institucionales previos al proyecto y se sugieren las siguientes etapas:

- Identificación de la idea.
- Anteproyecto definitivo o estudio de factibilidad.
- Alternativas de solución técnica, económica, financiera y social.
- Diseño del proyecto.
- Plan de ejecución del proyecto.
- Evaluación del proyecto.
- Toma de decisiones.

Continuando con el aporte teórico del ILPES, este instituto postula que deben necesariamente incluirse en un proyecto para considerarlo como tal, los siguientes aspectos:

- Una descripción de lo que se quiere conseguir, indicando con precisión su finalidad.
- Una adaptación del proyecto a las características del entorno y a las personas que lo van a llevar a cabo.
- Unos datos e informaciones técnicas para el mejor desarrollo del proyecto, así como instrumentos de recogida de datos.
- Unos recursos mínimos imprescindibles para su aplicación.
- Una temporalización precisa para el desarrollo del proyecto.

Independientemente de los nombres que se le asignen a cada etapa y al orden que se adopte en cada caso, no hay duda de que los componentes de un proyecto no escapan a ciertos criterios de organización y de estructuración lógica, pues cualquiera que sea el tipo de modalidad que se adopte, ésta debe poseer un mínimo de coherencia, unidad, continuidad, precisión y claridad; de lo contrario, el proyecto se convierte en una suma desordenada e incoherente de actividades. (Cerdeja Gutiérrez, 2003, p. 23).

En relación al ámbito educativo y concretamente en las instituciones educativas, Chaves (1996) realiza un aporte en términos generales respecto de la importancia del Proyecto Escolar como práctica planificada desde un enfoque estratégico situacional.

Este autor en contraposición al modelo de planificación de administración normativa y vertical, postula su enfoque teórico desde un modelo estratégico para la planificación y la gestión social, proponiéndolo como una alternativa a las metodologías de planificación y gestión sustentadas en los enfoques que conciben a la escuela como un sistema en el cual ingresan insumos, se realizan procesos entendidos como actividades fragmentadas y se producen ciertos productos institucionales expresados en los conocimientos de los egresados.

La planificación y la gestión educativa se entienden, fundamentalmente, como un proceso que no sólo contiene las técnicas de elaboración de un plan, sino que identifica y transforma las relaciones, los intereses y la participación de los grupos o actores que comparten la acción social y el espacio en donde ésta se desarrolla.

Gestionar una institución educativa y construir un Proyecto Escolar con el enfoque estratégico y participativo implica la consideración de: integralidad; heterogeneidad; conflicto y consenso; acuerdos intersubjetivos; participación; planificación como acción pedagógica.

Por lo tanto, el Proyecto Escolar consiste en un continuo e integrado proceso en el cual los distintos actores de la institución:

- Identifican y construyen códigos comunes;
- Reflexionan sobre las relaciones presentes y posibles;
- Identifican y explican problemas y fortalezas de la institución,
- Asumen compromisos de acción reales;
- Viabilizan esas acciones;
- Transforman esas relaciones;
- Reflexionan en forma permanente sobre lo actuado para alimentar una nueva identificación y construcción de códigos comunes.

Chaves, puntualiza su aporte en la importancia del Proyecto Escolar desde una lógica del modelo de planificación estratégica situacional, lo que permite comprender desde lo teórico, el desarrollo de prácticas planificadas (diferentes proyectos en la escena escolar) que se concretizan en la práctica institucional y orientadas a la consecución de los grandes objetivos puntualizados en el Proyecto Escolar.

Este autor continúa diciendo al respecto que, en definitiva un Proyecto Escolar constituye:

- Un proceso continuo, flexible y participativo que permite sistematizar, sustentar, optimizar y concretar la gestión institucional, a través de una orientación, conducción y desempeño colectivos.
- Un proceso abierto de acuerdo a los tiempos requeridos por la escuela para su construcción.
- El significado común a construirse colectivamente a partir de la identificación de los criterios de logro y éxito de la institución, de su identidad y de su visión, y del desarrollo de los compromisos de acción de los actores. Por lo tanto, se erige en el proyecto de la comunidad educativa que le da vigencia, continuidad y perfil propio a la institución.
- Un proceso participativo que persigue la incorporación de todos los grupos o actores que forman parte de la dinámica de la institución y que entiende que la participación tiene carácter estrictamente voluntario.
- El proceso de articulación de los objetivos estratégicos de la educación nacionales con las prácticas y los procesos reales de la institución y del nivel local.
- Un proceso para la creación y recreación de la "cultura escolar" a través de la construcción de espacios de comunicación interactiva.

4. ¿Qué significa e implica evaluar y monitorear proyectos?

Para responder teóricamente a esta pregunta, se considera el aporte de Frattin (2010, p.2), quien inicialmente parte en su trabajo de una recreación de la definición de evaluación de proyectos dada por la OCDE:

La evaluación es un escrutinio lo más sistemático y objetivo posible de un proyecto, en ejecución o terminado y sus dimensiones de diseño, ejecución y resultados. El propósito es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos y la eficiencia, efectividad, impacto y sostenibilidad del desarrollo. La evaluación debe proporcionar información que sea creíble y útil para permitir la incorporación de la experiencia adquirida en el proceso de adopción de decisiones.

Existen cuatro tipos de evaluación, según el estadio del proyecto:

1) *Evaluación ex – ante*: se realiza previo a la formulación final del proyecto y permite evaluar la viabilidad y sostenibilidad del mismo en términos financieros, políticos e institucionales u organizativos, priorizando aquellas alternativas de actividades que maximicen el impacto de la inversión. Es la evaluación que permite tomar la decisión de la implementación o no de un proyecto, como así también permite identificar qué actividades pueden ser objeto de recorte y qué otras no en razón de su importancia para la modificación de la situación inicial y la construcción de la situación objetivo del proyecto.

En esta evaluación se analizan las actividades en función de los siguientes criterios:

- ✓ El costo de las actividades;
- ✓ La relación temporal de las actividades;
- ✓ La incidencia de las actividades en el conjunto del proyecto;
- ✓ La viabilidad política e institucional de las actividades;
- ✓ La viabilidad económica de las actividades;
- ✓ La sostenibilidad de las actividades.

2) *Monitoreo*: se realiza permanentemente, durante toda la ejecución del proyecto y permite indagar y analizar el grado en que las actividades realizadas y los resultados obtenidos cumplen con lo planificado, con el propósito de detectar oportunamente posibles deficiencias, obstáculos y/o necesidades de ajuste en la ejecución.

Para llevar adelante el monitoreo es necesario definir los indicadores que serán monitoreados y a través de los cuáles se obtendrá la información necesaria acerca de la marcha de las actividades del proyecto. El objetivo de las actividades de monitoreo es la recolección de información, su análisis, la comunicación y empleo de esta información en la evaluación del avance del proyecto y el logro de los resultados buscados. La intención es identificar lo más temprano posible los problemas de ejecución para que la solución pueda tener mayor efectividad y no continuar adelante arrastrando errores. A través del monitoreo se busca:

- Identificar problemas y logros durante la implementación del proyecto

- Apoyar mediante información el proceso de toma de decisiones necesarias para la implementación
 - Detallar el empleo de recursos y resultados alcanzados
 - Mantener el interés de los actores vinculados al proyecto y su participación en el mismo
 - Evaluar los logros del proyecto y auditar actividades y el desarrollo financiero
- 3) *Evaluación de resultados*: se realiza inmediatamente después de finalizada la ejecución del proyecto. Permite evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos y las metas del proyecto.
- 4) *Evaluación de impacto*: se realiza un tiempo posterior de finalizada la ejecución del proyecto. Permite identificar y explicar la modificación del valor inicial de los indicadores del problema que dio origen al proyecto, en relación con el grado de cumplimiento del objetivo general del mismo. Se considera que hubo impacto positivo cuando se constata una modificación favorable de los efectos de los problemas institucionales. No se registrará impacto cuando se mantengan sin alteración los efectos del problema. Habrá impacto negativo cuando la información indique que hubo un crecimiento del problema, es decir, cuando sus efectos presentan alteraciones negativas.

Antes de llevar a cabo la evaluación se requiere que se identifique con claridad qué se va a hacer y cómo se va a hacer, es decir se debe preparar correctamente el proceso dando respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Qué se va a evaluar?: acá se debe identificar con claridad el objeto de la evaluación, o sea el/los aspectos centrales del proyecto sobre los que será necesario relevar, ordenar, procesar, analizar e interpretar la información recogida. En este momento se precisan los objetivos de la evaluación.

¿Quién requiere la información?: es necesario identificar qué actor o institución demanda la información y quién la va a usar.

¿Para qué se requiere la información?: para explicar problemas en la ejecución del proyecto - Para identificar problemas en el cumplimiento de las metas - Para identificar problemas respecto a los beneficiarios - Para medir el logro de resultados - etc.

¿Quién lo va a hacer?: se refiere a la identificación del tipo de actor que realizará la evaluación, pudiendo ser:

Externa: evalúa un actor o grupo diferente al equipo de gestión del proyecto.

Autoevaluación: evalúa el mismo equipo de gestión con o sin apoyo técnico de expertos.

Mixta: en la evaluación participan actores externos y el equipo de gestión.

¿Cómo lo va a hacer?: es el diseño metodológico de evaluación

¿En qué tiempo lo va a hacer?: se requiere la construcción de un cronograma de la evaluación, desagregando cada una de las actividades necesarias para ello.

¿Con qué recursos lo va a hacer?: se requieren recursos económicos, materiales y humanos. Es necesario identificar y cuantificar cada uno de ellos, siendo necesario elaborar el presupuesto correspondiente.

Además de prepararse y planificarse la evaluación debe identificarse con qué diseño metodológico se realizará:

Tabla 7: Algunas ideas para armar el diseño de la evaluación

Identificación del universo de estudio y de las unidades de análisis	¿A quiénes se referirá la evaluación? ¿Qué niveles institucionales serán tomados en cuenta? ¿Qué actores serán seleccionados? ¿Qué tipo de beneficiarios serán seleccionados? ¿En qué localización geográfica se realizará la evaluación? ¿Quiénes serán los usuarios y beneficiarios de los resultados de la evaluación?
Determinación de las fuentes de información	Es imprescindible establecer qué tipo de información se requerirá para cada tipo de objetivo. Por ejemplo, fuentes secundarias (producida por otros organismos), y/o información del mismo proyecto que deberá producirse a partir de las técnicas de relevamiento que se decidan (fuentes primarias).
Construcción de indicadores de la evaluación	Los indicadores son las señales, los signos que permiten saber cómo se comporta una variable que se desea evaluar. Deben construirse todos aquellos indicadores necesarios para investigar el objeto de la evaluación.
Diseño de los instrumentos de recolección de información	Para recoger la información a través de los indicadores construidos es necesario utilizar todas las técnicas e instrumentos de investigación cuantitativa y cualitativa que ofrece investigación educativa. Pero, muchas veces deben construirse los instrumentos y definirse los procedimientos para describir, medir y explicar. Es importante utilizar variedad de técnicas para triangular la información y de este modo lograr que sea confiable.
Diseño del procedimiento y las	Aquí cobra especial importancia cuando se toma la decisión de utilizar técnicas

técnicas de ordenamiento, sistematización y procesamiento de la información	cualitativas. Es importante que con anterioridad a la recolección de la información estén definidas las matrices y categorizaciones de las variables que serán relevadas.
Trabajo de campo	Se indica quiénes recogerán la información en el terreno, cómo serán capacitadas esas personas y cómo será la distribución y supervisión de la tarea.
Análisis e interpretación de los datos	Se deben mencionar las técnicas cuantitativas o cualitativas para analizar la información y sobre todo establecer criterios para interpretar esos datos dado que la evaluación es un ejercicio de juicios de valor que en lo posible serán colectivos.
Informe de evaluación	Se deberá elaborar un diseño con los elementos que contendrá el informe de la evaluación que da cuenta de los principales resultados, conclusiones y recomendaciones derivados de la misma. En este informe debe evidenciarse el grado de avance de la construcción de la “visión institucional”, la ejecución del proyecto y los compromisos de acción. Esto implica indagar y explicar si existe modificación de las relaciones, situaciones, condiciones presentes en la institución a partir del proceso de construcción del proyecto institucional.

5. Formación como asesor-planificador del alumno en su práctica pre-profesional

Al respecto se considera el aporte teórico de los siguientes autores:

Siguiendo a Schein (citado en Imbernón 2007, p. 146), se pueden considerar tres grandes modelos de asesoramiento:

- 1) *El modelo de adquisición de servicios* por parte de una institución por la falta de conocimiento especializado o falta de disponibilidad de recursos y tiempo. La institución encarga a un asesor o consultor externo el suministro de un determinado servicio, ya sea de carácter meramente informativo, de oferta de propuestas o de resolución de problemas concretos.
- 2) *El modelo doctor-paciente* en el cual un consultor o asesor especialista y externo hace una revisión, diagnóstica e identifica ámbitos de problemas o mal

funcionamiento de la escuela, decide lo que es preciso cambiar y ofrece recomendaciones para mejorarlo.

- 3) *El modelo de consulta como asesoramiento de proceso*, que vendría dado por un conjunto de actividades colaborativas con las cuales un asesor/a ayuda al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre un ámbito problemático que tiene lugar en su entorno, para mejorar la situación tal y como ha sido definida por él mismo.

Por otra parte, Tichy (citado en Imbernón 2007, p. 149), identifica cuatro tipos de asesoramientos llevados a cabo por agentes de cambio planificado, cada uno de los cuales estaría construido en torno una determinada relación de congruencia entre ciertos valores, conocimientos, habilidades y actuaciones.

En primer lugar, considera el tipo llamado “presión externa”, que es un asesor que postula la introducción de ciertos cambios en la institución, planifica estrategias para difundirlas y desarrolla su actuación a través de un conjunto variado de técnicas: información, demostraciones, formación, prescripción, seguimiento, etc.

Un segundo tipo es el del “analista desde arriba” y correspondería al primero de los modelos de Schein (adquisición de servicios), aunque aquí se matiza el trabajo para los directivos de la institución.

El tercero tipo de asesoramiento se identifica como “tecnología para el cambio personal”: se trata también de un experto que ofrece servicios a los individuos de una organización a través de actividades de formación. Su foco de actuación, pues, son los individuos, siempre y cuando residan en el seno de una institución como contexto.

Finalmente, Tichy habla de asesoramiento como “facilitación del desarrollo organizativo”. En este caso, la actuación del experto trata de incidir sobre el aspecto humano de la organización, ofreciendo a los individuos un tipo ayuda que les permita operar sobre sus problemas (relación interpersonal, comunicación, resolución de conflictos, etc.). El asesor/a se implica en procesos de planificación y desarrollo de procedimientos para la formulación de metas, investigación de soluciones alternativas y resolución de problemas.

Continuando con el pensamiento de Imbernón, postula que en general, en las diferentes clasificaciones sobre los diversos modelos de asesoramiento se encuentran dos extremos, en uno hay la actuación de un *asesor experto* de carácter académico a partir de las demandas que orienta el cambio desde el exterior y, en el otro, un *asesor de proceso* o de carácter práctico donde prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo de los destinatarios del

asesoramiento (actores educativos) mediante prácticas colaborativas. Entre estos dos extremos están todos los otros modelos. Unos decantándose hacia el asesoramiento más experto y otros más hacia la ayuda y el proceso.

El modelo de asesoramiento académico, implica la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores, sin la participación de los formados. Se interviene desde fuera y el contexto no se tiene en cuenta.

Tradicionalmente, se trata de lecciones modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otras personas en situaciones similares. En su versión más tecnocrática, se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinarios. El principio de la actividad formativa es, en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional (si sabes más cosas las sabrás enseñar). Significa un anticipo de la solución en cuanto a la situación práctica que llevarán a cabo los que se formen.

En la actualidad este modelo de asesoramiento recibe fuertes críticas, pero, pese a todo no se puede negar que esta perspectiva haya sido la predominante en la formación y en muchas tareas de asesoramiento.

En el modelo de asesoramiento colaborativo, el asesor asume un papel comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación respetando las prácticas educativas en las cuales también puede experimentar y aprender con los otros. Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.) con un carácter abierto, es generador de dinamismo grupal, y se adapta a situaciones diversas.

Este modelo implica una orientación hacia un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación. El asesor pasa de ser un experto que dicta normas ortodoxas y dirige la formación de los otros, a un práctico heterodoxo que promueve la colaboración en el contexto para que los destinatarios del asesoramiento lleguen a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solos. En este escenario complejo del asesoramiento, las situaciones problemáticas que aparecen no son únicamente instrumentales, ya que obligan a los sujetos a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible. Y el asesor ayuda a esta construcción.

Para este modelo, el factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. En esta contextualización también intervienen los diversos marcos sociales en los cuales se produce la formación, ya que se asume su importancia. Y cuando se habla de marcos sociales, se hace referencia tanto a los lugares

concretos (instituciones educativas) como a todos los agentes e instituciones que intervienen en la educación. En la formación interactúan múltiples variables, como por ejemplo la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad, las relaciones, los cambios sociales, etc. Y todo ello hay que tenerlo en cuenta cuando se ejerce un asesoramiento.

C. Análisis de prácticas planificadoras de los alumnos

En este apartado se realiza un análisis de las prácticas de alumnos que han cursado la asignatura Planeamiento Educativo. Cuando se dice práctica, se refiere al trabajo que los alumnos llevan adelante a partir de la propuesta académica teórica/práctica de la asignatura que consiste en todo un proceso de trabajo desarrollado con el objetivo específico de diseñar o monitorear un proyecto educativo.

La información relevante para este análisis se obtiene a partir de la aplicación (esencialmente) de la técnica análisis documental. Los documentos objeto de análisis, brindan información que responde a un periodo de tiempo comprendido entre los años 2007 y 2010.

Los documentos analizados son los siguientes: 11 (once) proyectos educativos diseñados por alumnos de las cohortes 2007 a 2010 y 3 (tres) informes de monitoreo de proyectos diseñados por alumnos/as de la cohorte 2010; programa de la asignatura ciclo lectivo 2010 y registros escritos de cátedra.

Se considera de gran importancia también, la información que brinda la relatoría oral de los docentes del equipo de cátedra, recuperando información de diversas situaciones, vivencias, etc., en donde fluye información sobre el proceso desarrollado por docentes de la asignatura, alumnos e instituciones educativas, durante el cursado.

La información se analiza a partir de algunas categorías, las cuales permiten dar un sentido y significado a este apartado. Las categorías seleccionadas son:

1. Relación entre el conocimiento teórico y la intervención institucional;
2. Triada cátedra – alumnos – institución educativa;
3. Diseño o monitoreo del Proyecto Educativo y la realidad institucional;
4. Presentación formal del proyecto.

Análisis

1. Relación entre el conocimiento teórico y la intervención institucional

El equipo de cátedra de la Asignatura realiza año a año una revisión de la propuesta académica ofrecida a los alumnos. Esta revisión responde a una evaluación al interior del equipo de trabajo donde se analiza el proceso y los resultados obtenidos por la promoción de alumnos del año anterior. En esta evaluación se busca identificar aquellas debilidades que sobrevinieron en todo el proceso de cursado de la asignatura con el objetivo de superación de las mismas para la propuesta del siguiente ciclo lectivo y de la misma manera continuar fortaleciendo los aspectos positivos.

La propuesta académica se divide en dos partes, la primera se refiere a la enseñanza y el aprehendizaje¹⁰ de conocimientos teóricos propios de la disciplina del Planeamiento Educacional. El desarrollo de estos conocimientos teóricos se organiza en seis unidades temáticas propuestas en el programa de la asignatura, a saber:

Unidad 1: El Planeamiento de la Educación. Conceptualizaciones.

Unidad 2: El Planeamiento de la Educación en Contextos de Crisis y Transformación.

Unidad 3: La Planificación Como Instrumento de la Gestión Educativa Estratégica.

Unidad 4: La Lógica de Construcción del Proyecto I.

Unidad 5: La Lógica de Construcción del Proyecto II.

Unidad 6: La Organización del Proyecto.

Estas unidades temáticas son abordadas y se vertebran a partir de los postulados del enfoque del planeamiento estratégico situacional, cuyo origen se sitúa en Matus fines de los 70' y principio de los 80' del siglo pasado y posteriormente en otros autores que también (desde la propuesta de Matus), han producido conocimientos teóricos sobre el enfoque del planeamiento estratégico situacional.

¹⁰ Recuperado este concepto del autor Chaves Patricio (1996) en el documento "Reconstruyendo la escuela: una propuesta para la construcción de Proyectos Escolares con un enfoque estratégico y participativo". Este autor considera pertinente el concepto de "aprehendizaje", donde el sujeto reconstruye, interpreta y hace propio aquello que aprehende.

Los alumnos en sus prácticas de aprehendizaje del conocimiento teórico, realizan una profunda significación de los mismos, a través, de una serie de guías de estudio que propone el equipo de cátedra para trabajar en situación áulica con la bibliografía pertinente, con la posibilidad de realizar la consulta cara a cara. Cabe aclarar que éste es un valioso dispositivo que permite mejorar el desempeño académico de los alumnos fundamentalmente en los de las cohortes cuyas evaluaciones parciales año a año fue disminuyendo. Las respuestas escritas por los alumnos en los exámenes, se sostenían por ejemplo, en escasos aportes del conocimiento teórico propuesto en la bibliografía de la asignatura; se evidenciaron recortes de conceptos; algunas respuestas sólo demostraban la apropiación de algunas ideas recuperadas de las clases teóricas; etc. Al advertirse esta situación, se concluye que los alumnos no dan evidencia de haber ampliado el conocimiento teórico trabajado en las clases con la bibliografía sugerida en el programa de la signatura. Al respecto, se citan algunas de las opiniones de los miembros del equipo de cátedra sobre esta situación: *“no hay hábito de estudio”*; *“solo han estudiado de los apuntes de las clases sin ampliar conceptos desde la teoría sugerida”*; *“sólo se ha leído el documento de (...) no hubo lectura de otros autores”*; *“ha disminuido el nivel de estudio de los alumnos (...) las respuestas son muy pobres”*. Se podría seguir citando, pero, la idea es poder fundamentar el sentido y significado del dispositivo de estudio diseñado para poder superar esta debilidad, *las guías de estudio*. Al respecto, se puede evidenciar que en el año 2010, los alumnos demostraron en los exámenes parciales y el de integración un rendimiento académico superior en relación a las promociones de los años 2007, 2008 y 2009, así también, en la articulación teoría y práctica de intervención, se demostró mayor seguridad y solidez, es decir, no sólo hubo mejora en el aprehendizaje de conocimiento teórico, sino, al momento de actuar en la práctica, la actitud y la manera de asumir la responsabilidad fue altamente superior a los de alumnos de años anteriores. Se interpreta que la profundización en el conocimiento teórico permite a los alumnos mayor seguridad y solidez profesional en la práctica de intervención en la institución educativa.

Por lo dicho anteriormente, se evidencia que, para poder establecer una relación significativa entre el conocimiento teórico y la intervención institucional (práctica de planificación concreta de campo), es muy importante que los alumnos den evidencia de un aprehendizaje de conocimientos teóricos relevantes a fin de poder comprender la realidad institucional y poder volver sobre el conocimiento teórico para poder dar fundamento respecto a lo que acontece en cada situación institucional en particular. Esto se contrapone con el caso de alumnos de otras cohortes cuya falta de estudio sistemático impactó en la producción de proyectos elaborados.

La segunda parte de la propuesta académica, propone que, una vez avanzada la teoría (desde la Unidad Temática 4 *La lógica de construcción del proyecto I*), los alumnos comienzan con la práctica de intervención institucional, es decir, se implican en la realidad vivida día a día por actores educativos dentro de una institución educativa. Se comienza a diagnosticar la institución educativa para poder describir, comprender, interpretar y explicar la situación actual de la misma.

Se puede analizar en este punto que en la relación conocimiento teórico e intervención institucional, en todo momento ambos polos se implican mutuamente, es decir, la realidad institucional brinda información que debe ser significada y no sólo descripta a partir del conocimiento que poseen los alumnos y, en un sentido inverso, el conocimiento teórico aprehendido les permite comprender e interpretar significativamente aquello que acontece en la realidad educativa en la que se interviene como un asesor planificador que realiza esta práctica de intervención pre-profesional.

La propuesta académica de la asignatura, postula en todo el proceso de formación teórico/práctico del alumno, un perfil profesional colaborativo, estratégico, participativo y democrático.

En esta experiencia cíclica entre teoría y práctica que viven y significan los alumnos se destaca el fuerte sentido de la práctica como praxis, es decir, este ciclo se inicia con el aprehendizaje teórico que permite realizar acciones concretas en la institución educativa, sin embargo, el futuro profesional, será un asesor planificador competente en generar transformación y cambio ante las situaciones problemáticas abordadas en cada realidad educativa. El proceso de práctica como praxis, genera en el alumno un sentido de acción que va más allá de la sola descripción de situaciones, al permitirle actuar estratégicamente situado/a en determinada realidad educativa en búsqueda de lograr una transformación de una situación problemática actual hacia una nueva situación deseada de mejora para la institución que se asesora.

Todo este proceso de aprehendizaje, acción, transformación y reflexión, se plasma en un Proyecto Educativo escrito diseñado entre el grupo de alumnos y los actores educativos de la institución asesorada, proyecto que será ejecutado posteriormente por los miembros de la institución con el acompañamiento o no de los alumnos practicantes. Ellos deciden su continuidad de trabajo en la institución educativa luego del cursado de la asignatura. El equipo de cátedra sólo evalúa el proceso de diseño y presentación final del proyecto, no la ejecución del mismo.

Este proceso de articulación, cíclico y de permanente retroalimentación entre teoría y práctica, da sentido y significado a la propuesta académica que brinda el equipo de cátedra de la asignatura Planeamiento Educacional.

2. Triada docentes de la asignatura – alumnos – institución educativa

La vinculación entre los docentes de la cátedra, el grupo de alumnos y la institución educativa que cada grupo selecciona para la práctica de intervención, se analiza considerando el proceso comunicacional que se da al interior de la triada.

El equipo de cátedra hace más de 20 años ha capacitado a muchos directivos y docentes de instituciones educativas, en el marco de cursos de perfeccionamiento en la temática de la planificación educativa; tareas de extensión universitaria; asesoramientos; etc. Estas diversas instancias de relación con grupos de educadores han permitido establecer una fuerte vinculación con las escuelas, lo que facilita el proceso de inserción de los practicantes universitarios.

También en esta vinculación, se analiza como una gran fortaleza, la posibilidad que se les ofrece a los alumnos de enfrentarse con la realidad educativa de las instituciones, contexto educativo donde tal vez en un futuro muy cercano, ellos podrán ser actores educativos, a través, de diferentes roles: por ejemplo, capacitadores, preceptores, asesores, docentes, directivos, supervisores, etc. En este sentido, se fortalece el perfil profesional de los alumnos que egresarán de la carrera conociendo, comprendiendo e interpretando lo que acontece en el ámbito de las instituciones y el sistema educativo que las contiene.

Una adecuada y eficiente comunicación, es un componente fundamental y necesario para la permanente retroalimentación entre los diferentes puntos de la triada analizada.

Un sistema educativo embarcado en la transformación hacia la calidad y la equidad será demandado a transmitir y alimentar en sus comunicaciones esa dirección y sentido de la transformación. A través de la comunicación se diseñan proyectos, se generan compromisos, se abren nuevas formas alternativas de enseñar y de aprender. Los plazos y los roles adquieren funcionalidad en el marco de un proyecto más general (Pozner, 2000, p. 11).

Inicialmente se considera de gran relevancia como dispositivo comunicacional, el uso y actualización de una base de datos que contiene información de las instituciones educativas

que año a año abren sus puertas a los docentes y alumnos de la asignatura. Esta base de datos permite que el equipo de cátedra pueda contactarse con las instituciones para poder acordar diversas instancias de trabajo de acuerdo con las necesidades de la propuesta académica ofrecida a los alumnos.

Los docentes de la signatura ofrecen al grupo de alumnos información de las instituciones donde podrían realizar el trabajo de campo, la que está contenida en la base de datos diseñada para este fin. El grupo total se divide en sub-grupos de trabajo y cada uno de estos selecciona una institución educativa. Cabe aclarar, que también se pueden seleccionar instituciones que no estén vinculadas con la universidad (la selección queda a criterio del grupo).

Una vez seleccionada la institución, el equipo de cátedra se comunica con los directivos de las mismas acordándose una audiencia para dialogar e informar respecto de los objetivos del trabajo que realizarán los practicantes. Todo ese proceso se plasma en un escrito formal, donde los directivos autorizan el ingreso a la institución de los alumnos, asumiendo además, el compromiso de facilitar la información necesaria para el desarrollo de la práctica.

Es importante reconocer en este análisis, el rol de los actores institucionales frente a la tarea de los futuros profesionales; directivos, docentes y otros actores institucionales, no son sujetos pasivos frente al trabajo de los practicantes. Como educadores con cierta experiencia y antigüedad en el Sistema Educativo, son comunicadores activos claves de la realidad educativa, asumiendo a su vez, la responsabilidad de formadores de los futuros profesionales.

Ha sucedido que algunos actores institucionales no aceptan colaborar con el trabajo de los alumnos, decisión que es totalmente aceptada. Esta situación se percibe como una debilidad frente a las prácticas planificadoras de los alumnos, puesto que pueden experimentar un alto nivel de frustración. Este tipo de situaciones se ha evidenciado en algunos grupos de practicantes, situaciones que son trabajadas y reflexionadas al interior de la asignatura y/o con los directivos de las instituciones. Poder contener estas circunstancias negativas, fortalece comunicacionalmente a todos los puntos de la triada, logrando a su vez una fuerte carga de aprehendizaje experiencial.

En estas prácticas pre-profesionales, no hay intencionalidad de intervención en forma de “control”, de nada ni de nadie. Es un ejercicio pre-profesional de aprehendizaje y reflexión constructiva, a partir de la situación actual de cada una de las instituciones educativas.

Continuando con la importancia de la comunicación y retroalimentación en el proceso de la práctica de intervención, el equipo de cátedra, a través de dispositivos de monitoreo realiza un seguimiento muy detallado del avance de cada grupo en particular. Se planifican consultas grupales donde se trabaja en detalle sobre avances y en otras instancias se socializan al grupo

total, lo que permite que los sub-grupos intercambien las experiencias en el proceso y no sólo al final de la cursada.

La vinculación entre docentes de la cátedra y alumnos se puede analizar como muy próxima, ya que, con el avance de la tecnología, la comunicación se establece no sólo a través, de la clásica consulta en el box de trabajo, sino que, se ha avanzado en el uso de la virtualidad.

El acceso a un correo propio de la asignatura planeamientoeducacional@hotmail.com, permite a los alumnos una comunicación con sus docentes en cualquier horario sin la necesidad de esperar un turno o un día y horario propuesto por los docentes para poder realizar determinada consulta. Esto se valora como muy positivo para la relación docentes-alumnos y las exigencias del trabajo académico. Se evidencia en el comentario de la mayoría de los alumnos (cohorte 2010), que poder hacer uso de consultas virtuales, les permitió descomprimir horarios y superposiciones de presencialidad que les demanda la cursada simultánea de varias asignaturas que responden a la propuesta del plan de estudio de la carrera.

Profundizando en el tema de las consultas de los alumnos, se aclara que la consulta clásica en el box de trabajo continúa siendo una opción de trabajo, sin embargo, éstas han disminuido significativamente en comparación con las consultas virtuales. Lo que se analizó al final de los ciclos lectivos 2009 y 2010, es que los alumnos optaron en su mayoría por realizar mayor cantidad de consultas virtuales que visitas al box de trabajo. Un dato relevante al respecto, es que los alumnos (principalmente) que cursaron el ciclo lectivo 2010, demostraron gran aprehendizaje a lo largo de todo el proceso obteniendo producciones grupales con altas calificaciones y de gran calidad en el diseño y presentación final de los Proyectos Institucionales.

En relación a la dinámica de trabajo al interior del equipo de cátedra, el uso de la comunicación virtual, también se valora como una fortaleza y beneficio frente a las exigencias de la tarea docente, quienes deben responder a múltiples funciones académicas.

La comunicación virtual ha permitido y permite superar la imposibilidad de encuentros presenciales de trabajo. Es decir, el trabajo académico se realiza a través de una combinación de trabajo que utiliza tanto la comunicación presencial como instancias de virtualidad.

Se han realizado avances respecto al uso de los beneficios tecnológicos, por ejemplo, no se descarta el documento bibliográfico en formato papel, pero, se ha diseñado una base de documentos bibliográficos correspondiente a todas las unidades del programa temático en

formato digital que es agregado a los programas que se presentan en los distintos ciclos lectivos. Sin perjuicio de ello, se ha facilitado a los alumnos la bibliografía en formato digital. Las clases teóricas y/o prácticas se desarrollan apoyadas con un equipamiento tecnológico (notebook y proyector power-point), La situación de escasos recursos tecnológicos se la considera como una fuerte debilidad para el desarrollo de las diferentes prácticas de aula. Pocas aulas en determinados edificios de la universidad están equipadas de acuerdo a los avances tecnológicos, las que son de uso exclusivo para determinadas tareas. Es importante en este análisis mencionar que los alumnos en su mayoría, concurren a las aulas y toman apuntes de las clases en su computadora personal (notebook o netbook), llevan información en sus pen-drives, etc.

Otro avance tecnológico ha sido la creación de un blog de la asignatura (inicio de 2011): <http://planeamientoeducacionalunsl2011.blogspot.com/>.

Se destaca además, el esfuerzo que el equipo de cátedra realiza para poder responder al rápido avance de la tecnología buscando fortalecer su formación en relación al uso de las Tics.

La red instalada “físicamente” no mejora ninguna comunicación si sólo unos pocos saben usarla. Programas demasiado complejos no son amistosos, nadie los acepta y en general se prefiere continuar usando los viejos métodos. No todos los usuarios de computadoras aprenden con la misma facilidad y predisposición. Hay que educar y generar educadores de la informática que sean capaces de multiplicar los usos. Análogamente, la comunicación educativa requiere un equipamiento “duro” y uno “blando” disponibles para los actores incorporados. Requiere formación en la comunicación y de nuevas sensibilidades. Como en todo proceso de aprendizaje, la comunicación en red tiene debilidades en su fase inicial que si no son bien trabajadas, pueden llevar a que se abandone la innovación. (Pozner, 2000, pp. 23-24).

Toda esta organización comunicacional entre docentes – alumnos; docentes – docentes que fortalece el trabajo académico, a su vez, se propone como una vía más de comunicación entre el equipo de cátedra y los directivos de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas. El objetivo al respecto, es poder generar un fortalecimiento comunicacional a lo largo del proceso de las prácticas, es decir, que durante todo el proceso la triada docentes de la cátedra – alumnos – institución educativa funcione atravesada por una red comunicacional que permita una permanente retroalimentación en el avance realizado por los grupos de alumnos; el intercambio entre docentes de la cátedra y directivos para poder generar

sugerencias de mejora frente a los avances en el diseño de los proyectos; el intercambio entre los diferentes actores institucionales y los grupos de alumnos, básicamente para agilizar el acceso a información relevante para poder conocer, comprender y explicar la realidad educativa. Se evidencia que muchas prácticas se han obstaculizado por el impedimento de no poder concretar entrevistas con actores institucionales que pueden brindar información relevante para avanzar con la práctica de intervención. La intención es avanzar en el fortalecimiento del vínculo comunicacional presencial/virtual, donde la institución educativa se sienta parte, se implique, en esta tarea de formación y no sólo sienta que está siendo utilizada, observada y criticada. Se busca un proceso comunicacional donde todos los actores implicados¹¹ sean sujetos activos de la comunicación, todos sean emisores y receptores en permanente retroalimentación.

Los participantes nunca dejan de comunicar, lo hacen en ambos sentidos, actuando el uno sobre el otro, bajo la forma de retroacción permanente. Se trata de una circulación constante y no de un envío de informaciones desde un punto que llamaríamos emisor a otro, el receptor. La comunicación se realiza bajo la forma de un círculo, en el que las comunicaciones posteriores se refieren, se crean y se interpretan con base en las anteriores. (Pozner, 2000, p. 14).

En la propuesta académica de la asignatura, al finalizar la práctica de intervención, cada grupo realiza una devolución a la institución con la modalidad de un breve informe escrito y una copia del proyecto diseñado o informe del proyecto monitoreado los que son aprobados previamente por el equipo de cátedra. Sin embargo, la búsqueda continúa siendo el fortalecimiento del vínculo comunicacional a lo largo del proceso de las prácticas.

¹¹ “En Ciencias Humanas la implicación puede definirse como un compromiso personal y colectivo del investigador que intenta buscar en el campo de la intervención la acción latente o manifiesta de las instituciones, deberá sin duda reconocer que él está implicado como todos los actores sociales a los que se acerca dentro de su práctica profesional”. Tomado de Barbier, René. (1977) *La investigación-acción en la institución educativa*. Paris, Villars Collection, Hommes et Organizations. Segunda Parte. Cap. I. El concepto de implicación en la investigación en ciencias humanas. Traducción en versión resumida: Anahí Mastache.

3. Diseño o Monitoreo de Proyectos Educativos. Relación con la realidad institucional

Los alumnos seleccionan por grupo una de las dos alternativas de prácticas que ofrece la cátedra como trabajo práctico final, es decir, los grupos pueden optar por diseñar un proyecto educativo basándose en la elaboración de un diagnóstico de la situación actual de la institución educativa donde realizan la práctica o pueden optar por realizar el monitoreo de un proyecto educativo que se está ejecutando en el momento de la práctica. Se aclara que la alternativa de monitoreo de proyectos educativos, es una propuesta que se incorporó en el ciclo lectivo 2010, hasta el ciclo lectivo 2009, los alumnos sólo diseñaban un proyecto educativo a partir de la identificación de problemáticas institucionales.

En ambas alternativas prácticas, se debe diseñar un proyecto situado en la realidad educativa analizada. En un primer caso, un proyecto que surge de problemáticas identificadas en un diagnóstico de la situación institucional y en el segundo caso un proyecto educativo (proyecto alternativo o una re-planificación del proyecto original) que surge del diagnóstico de situación de un proyecto en ejecución. Es decir, los alumnos/as deben diseñar a partir de sus prácticas planificadoras una propuesta de planificación con el formato de un proyecto de mejora de la situación actual (situación inicial) hacia una nueva y deseada situación (situación objetivo) plasmada en los objetivos del mismo.

Cuando se diseña un proyecto, se busca con su ejecución la mejora de situaciones, a partir, de la superación de las problemáticas identificadas.

Los alumnos diseñan un proyecto dándole prioridad al problema considerado como el más relevante de la situación explicada. Al respecto: *“El inicio de un plan es el reconocimiento de la existencia de problemas que motivan la acción de un actor que tiene la intención de modificarlos”* (Flores, 1993, p. 10)

Los proyectos seleccionados para este análisis, presentan las siguientes problemáticas: *“Falta de información institucional”*; *“Inexistencia de un proyecto organizacional que identifique la institución”*; *“Agresividad escolar”*; *“Alto porcentaje de repitencia”*; *“Alto índice de inasistencia”*; *“Falta de interés y comunicación de los padres sobre la educación de sus hijos”*; *“Elevada inasistencia escolar”*; *“Existencia de una Gestión Normativa desactualizada”*; *“Fisura en los canales de comunicación”*; *“Dependencia de un paquete pedagógico preformado que impide dar respuesta ante las dificultades de aprendizajes”*; *“No cumplimiento de las normas de convivencia por parte de los actores institucionales”*.

A continuación se hace referencia a diferentes problemáticas identificadas en tres (3) de los informes de monitoreo de proyectos institucionales en ejecución:

“Los actores institucionales no reconocen como prioritario el problema que se busca superar con la ejecución del proyecto. Consideran que se debe diseñar y ejecutar un proyecto que atienda otras problemáticas más relevantes”.

“Existencia de un desfase entre lo expresado en el proyecto y lo que los actores institucionales expresan”.

“Los objetivos del proyecto se han desvirtuado en la ejecución del mismo”.

“Ausencia de monitoreo de las acciones que se han y se ejecutan del proyecto”.

“Proyecto diseñado para el cumplimiento de normativas ministeriales y no para responder a problemáticas de la institución”.

“Imposibilidad de ejecución del proyecto debido a un diseño que no responde a un trabajo colectivo”.

“Ausencia de coherencia entre los diferentes componentes de la estructura del proyecto”.

“Ausencia de componentes relevantes en el diseño de un proyecto, por ejemplo, ausencia de formulación de metas, etc.”.

“Falta de conocimiento de los actores institucionales sobre el proyecto en ejecución, generando desinterés por el mismo”.

Los alumnos para poder identificar las problemáticas mencionadas (diagnóstico situacional), realizan un proceso de búsqueda de información institucional que consiste, en primer lugar, en la selección de técnicas de recolección de datos (observación, entrevistas, análisis documental, etc.), y el diseño de modelos por ejemplo de cuestionarios, entrevistas, etc.; en segundo lugar, se aplican los instrumentos diseñados (una vez que se han seleccionado las fuentes de información más relevantes); finalmente se realiza la sistematización de la información lo cual da origen a un diagnóstico de situación donde se identifican las principales problemáticas que obstaculizan las diferentes prácticas institucionales, entre ellas la ausencia de un sistema de monitoreo y evaluación de los proyectos en ejecución.

Los alumnos desarrollan esta instancia de la práctica de intervención entendiendo desde el enfoque de la planificación estratégico situacional, que para poder conocer, comprender, interpretar una realidad institucional, es fundamental hablar en términos de explicación de la

misma, donde es relevante recuperar explicaciones de la situación de diferentes actores institucionales. El siguiente aporte teórico permite comprender lo expresado:

Cada actor social explicará la realidad en forma diferenciada, de conformidad con el patrón direccional que gobierne sus acciones. La situación es el “lugar” desde donde el actor se relaciona con el escenario; un ámbito que sitúa al hombre y desde donde construye su interpretación de la realidad circundante y el potencial de desarrollo de su acción (...) La explicación situacional, primera reflexión que se efectúa en el denominado “momento explicativo” del plan, es el cálculo que el sujeto realiza “desde adentro” de la circunstancia, de la que es parte, forma parte y toma parte, vale decir; como activo participante comprometido por motivaciones, valores, creencias, y razones con la situación (Ossorio, 2003, p. 72).

Se considera relevante considerar todas las explicaciones posibles de la situación en contraposición a la concepción de diagnóstico que proponía el enfoque de planificación normativa. Matus (citado en Huertas 2006) al respecto dice lo siguiente:

La planificación tradicional sólo reconoce un actor que planifica y un sistema planificado que no contiene sujetos y no puede autoexplicarse. Sólo puede haber una explicación si existe un solo actor interesado en explicar. Por el contrario, la planificación estratégica reconoce un juego entre varios actores (...) Una misma realidad puede ser explicada mediante situaciones diferentes, porque los actores del juego social participan en él con distintos propósitos. El análisis situacional obliga a diferenciar explicaciones. Cada actor aprecia el juego social de una manera particular y actúa en él según su propia interpretación de la realidad (p. 34).

Se puede analizar positivamente que todos los trabajos, proyectos e informes de monitoreo, seleccionados para este trabajo, fueron diseñados, a partir, de la elaboración de un diagnóstico situacional, que contiene la voz de los diferentes actores institucionales.

Esta primera instancia de trabajo se corresponde con el denominado **Momento Explicativo** que propone el enfoque estratégico situacional. “*El momento explicativo se refiere a la explicación de la situación por un actor que planifica, es la caracterización de cómo fue, cómo es y cómo tiende a ser la situación*” (Flores, 1993, p. 10).

Para continuar con el análisis de los trabajos realizados por los alumnos, se consideran en este primer momento explicativo los siguientes aspectos positivos:

- Las problemáticas identificadas (enunciadas anteriormente), se corresponden con un diagnóstico situado en cada institución educativa, donde se reconoce la voz de diferentes actores;
- Se identifican en la mayoría de los casos con claridad las fortalezas y debilidades vividas en aquellas instituciones. Esto facilitó la identificación de las problemáticas más relevantes;
- La selección del problema principal, responde en todos los casos a un análisis dinámico de causas-efectos que permite explicarlo.

Si bien los proyectos analizados fueron aprobados, para poder arribar a esa instancia, se trabajó con cada uno de los grupos en consultas donde se realizaron las correspondientes observaciones por medio de un seguimiento pormenorizado de los avances grupales. Luego los alumnos realizaron las correcciones necesarias para poder avanzar en el diseño del proyecto hasta lograr la aprobación del mismo.

Las dificultades más significativas que los alumnos tuvieron que superar en relación a este momento fueron:

1. Dificultad en el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos. El equipo de cátedra considera que esta dificultad responde a la falta de formación y experiencia en la temática. Una cierta falta de profundidad en los conocimientos (que ya deberían haber sido adquiridos), propios del campo disciplinar de la Metodología de la Investigación.

Esta dificultad generó problemas en la búsqueda de información en el trabajo de campo. La situación fue evaluada y superada, a través, de un trabajo intensivo de consultas con aquellos grupos que presentaron mayor dificultad al respecto;

2. Dificultad en la sistematización de la información recolectada en la institución educativa. Esto también, interpreta el equipo de cátedra, fue consecuencia de un vacío de conocimiento en las diferentes metodologías de la investigación.

Si la información recolectada no se organiza correctamente, sucede que la misma no es utilizada en un 100%, consecuentemente el diagnóstico situacional elaborado es escueto, no refleja la realidad institucional e incluso se provocan errores gruesos en la identificación de las principales problemáticas que suceden en esa realidad educativa. Si en esta instancia no se realiza un correcto y exhaustivo diagnóstico situacional, el resto del diseño del proyecto no responderá a lo que realmente la institución educativa necesita mejorar.

3. Dificultad en la aplicación de la técnica árbol del problema. Esta técnica se utiliza para poder graficar y explicar el problema seleccionado como el más importante de la jerarquía de problemas identificados, a partir del diagnóstico de situación institucional. La técnica consiste en poder identificar cuáles son las causas que dan lugar a la problemática y cuáles son los efectos que esta produce en la institución. Las observaciones indicaron a los alumnos, revisar el orden establecido por ejemplo entre: causas y sub-causas y/o efectos y sub-efectos. Otra observación que se evidencia en general, tiene que ver con la selección del nudo crítico del problema. ¿Qué es el nudo crítico del problema?, se aclara este concepto y se responde a la pregunta, a partir del siguiente aporte teórico:

Resultaría imposible abarcar simultáneamente la amplitud del o los problema/s abordado/s. Esto exige, a quienes trabajan en la planificación, definir los puntos o nudos críticos, sobre los cuales se proponen intervenir con el proyecto. Se entiende por nudo crítico aquel conjunto de causas o condiciones, cuyo cambio provoca una modificación sustancial en el problema central y sobre los que el equipo planificador tiene posibilidades reales de intervenir (Fratín y Perassi, 1998, p. 41).

Los alumnos, respecto a la identificación de los nudos críticos, presentaron dificultades como por ejemplo, haber omitido marcar con un círculo en el árbol del problema graficado, el nudo causal sobre el cual diseñarían la siguiente parte del proyecto (Momento Normativo).

En otros casos, se observó que los nudos críticos seleccionados estaban fuera del alcance de intervención del proyecto diseñado, es decir, no se modificaría el problema porque no se podía influir en las causas seleccionadas como nudo crítico.

Otros árboles del problema fueron observados porque se consideraron “pobres de contenido y profundización”. Esto puede haber sido consecuencia de la escasa información recolectada en la institución.

El equipo de cátedra realiza un exigente monitoreo de los avances de los grupos de trabajo. Esto es una ventaja porque actúa como *filtro de errores*, ya que los grupos no pueden avanzar en el diseño del proyecto si no se corrigen los errores observados. Por ejemplo, si no se aplica correctamente la técnica árbol del problema, no se podrá explicar con precisión y profundización el problema seleccionado como el más relevante. Al respecto:

Es de fundamental importancia respetar la secuencia lógica que exige esta técnica en la construcción de la red, en el sentido de ir buscando aquellos problemas que dan origen al problema central, los que a su vez ocasionan y son provocados por otros de diferentes magnitudes, estableciéndose entre ellos una trama de interrelaciones. Definir las conexiones entre problemas para reflejar lo más fielmente posible la realidad institucional, es tarea del equipo que elabora el proyecto (Fratín y Perassi, 1998, p. 34)

Avanzando en el análisis del diseño de proyectos, se pasa a un segundo momento del enfoque estratégico situacional, el *Momento Normativo*, Flores (1993, p. 10) dice:

El momento normativo contiene la descripción de la situación objetivo o el deber ser y la propuesta de acción del actor para alcanzarla.

La situación objetivo se compone de elementos normativos fundamentados en juicios de valor que representan el deber ser (...) El diseño de la situación objetivo, como proceso metodológico se realiza mediante la elaboración de una situación resultante esperada de la aplicación del plan (p.15).

En el momento explicativo los alumnos deben identificar los problemas más relevantes de la situación inicial (realidad institucional) y construir una explicación causal identificando los efectos del problema principal. De la misma manera, deben diseñar la situación objetivo. En este momento no se trata sólo de la enumeración de objetivos del proyecto, sino de una nueva situación, con toda la complejidad de relaciones.

Los componentes que dan forma al diseño del proyecto en este momento son: Objetivos del proyecto; Metas (resultados esperados); Líneas de acción (estrategias); Actividades; Asignación de tiempo a las actividades; Asignación de responsables por cada actividad; Asignación de recursos necesarios para la ejecución del proyecto; Diseño de escenarios futuros posibles, dentro de los cuales puede desarrollarse el proyecto; Cuadro de costo total del proyecto; Evaluación del proyecto.

A continuación se detallan las observaciones más significativas realizadas a los proyectos en este momento del diseño:

1. Dificultad de redacción de objetivos y metas. En general el 50 % de los proyectos que han sido observados en este punto, no diferenciaron con claridad los objetivos de las metas, el otro 50 % pudo avanzar sin

dificultades al respecto. La dificultad se puede ejemplificar cuando por ejemplo, bajo el título de metas se redactaron objetivos y viceversa. Esta diferenciación es fundamental porque si las metas no están correctamente redactadas y diferenciadas de los objetivos, quien deba realizar (posteriormente) la evaluación del proyecto en términos de resultados, se encontrará con una ausencia de parámetros que puedan ser medibles en término de resultados logrados o no con la ejecución del proyecto.

Los objetivos marcan la direccionalidad o rumbo a seguir, sin embargo, resulta indispensable precisarlos y operativizarlos a través de las metas. Estas explicitan el o los resultados esperados de la aplicación del proyecto. Incluyen los referentes que permiten evaluar la aproximación al objetivo (Fratín y Perassi, 1998, p. 43).

También se observó en algunos proyectos que los objetivos redactados no respondían a la realidad educativa. Por ejemplo, si el problema central es, “la falta de comunicación”, el/los objetivos redactados tenían que ver más con otras problemáticas. Esta dificultad se observó con menos frecuencia. A los grupos de alumnos que presentaron dificultad con la redacción de metas y objetivos y/o claridad y coherencia en la definición de estos, se les sugirió volver al momento explicativo y revisar lo que sucedía en la realidad educativa para luego diseñar y redactar con claridad y coherencia aquello que cambiaría esa situación, redactando nuevamente los objetivos y las metas de la propuesta.

Cabe aclarar que en toda sugerencia de revisión que se realizó, se demandó también a los alumnos, una revisión del material bibliográfico propuesto por los docentes de la cátedra. En las consultas el equipo de cátedra ha detectado que las dificultades que se presentaron han sido consecuencia principalmente por falta de estudio de los contenidos teóricos.

2. Dificultad en el diseño de escenarios. A fin de este análisis, se debe responder a la siguiente pregunta, ¿Qué es un escenario?. Se recurre al aporte de Flores (1993) quién dice:

Un escenario intenta identificar el o los contextos más probables en los que pueda desarrollarse un plan. Un escenario es, por lo tanto, un relato coherente del contexto no controlable del plan y de las opciones que tiene el actor para decidir su acción (p. 17).

Esta dificultad se presentó en la mayoría de los trabajos analizados. Profundizando en el análisis descriptivo de esta situación: el 80 % de los proyectos obviaron directamente el diseño de escenarios. El 20 % de los proyectos tuvieron un avance relativo al respecto. Es decir, en su totalidad todos los proyectos presentaron dificultad en esta instancia del diseño debiendo responder a las observaciones y sugerencias realizadas por el equipo de cátedra.

El análisis que se fue realizando (2007 a la actualidad) a medida que en los proyectos aparecía esta dificultad respecto al diseño de escenarios, responde a la hipótesis de que los alumnos/as no se han ejercitado en imaginar futuras situaciones, es decir, diferentes situaciones que pueden suceder al momento de ejecución del proyecto diseñado. Podría inferirse que no hay una formación sistemática en el uso del pensamiento prospectivo.

Para el equipo de cátedra, ésta no ha sido una dificultad menor, todo lo contrario, los alumnos debieron comprender que planificar anticipándose a los acontecimientos futuros, a través, del diseño de escenarios, fortalece y viabiliza todo proyecto diseñado. Además, restarle importancia a esta dificultad generaría una incoherencia en la propuesta de la asignatura, porque se alejaría de los postulados del enfoque de planificación estratégico situacional. Diseñar escenarios futuros es un punto clave que debe considerar el planificador estratégico en el diseño de todo proyecto.

Esta dificultad se observó y se trabajó con los/as alumnos/as considerando lo dicho anteriormente. Cabe aclarar que, de los 11 (once) proyectos analizados, en la presentación escrita final 7 (siete) pudieron diseñar escenarios futuros posibles; los 4 (cuatro) restantes no avanzaron al respecto.

Esta situación como otras en el proceso de diseño del proyecto, definieron al final las diferentes calificaciones que se les otorgó a las presentaciones finales.

Continuando con el análisis del diseño de proyectos, se pasa al tercer momento del enfoque estratégico situacional, el *Momento Estratégico*, Flores (1993, p.19) dice:

El problema central del momento estratégico es el de la construcción de la viabilidad del plan, que está presente en todos los momentos del proceso de planificación, pero es dominante en el momento estratégico. El análisis de viabilidad se concentra en la relación que existe entre –el debe ser del plan- y –el puede ser-. Este análisis no es estático. No se refiere a un examen de las operaciones del plan para poder obtener una idea acerca de la posibilidad de su ejecución. Se trata de construirle viabilidad en una situación concreta, donde tienen lugar las restricciones reales que obstaculizan y ponen en peligro la continuidad del mismo.

En este momento los alumnos deben realizar un análisis de viabilidad de las líneas de acción o estrategias¹², que se diseñan para alcanzar los objetivos y metas propuestos en el momento normativo del proyecto. Pero, ¿Qué es la viabilidad?, “*La viabilidad es la posibilidad de decidir, ejecutar y desarrollar acciones de manera exitosa teniendo en cuenta las relaciones de fuerza que existen en el escenario*” (Ossorio, 2003, p. 121).

Respecto a este momento del diseño del proyecto, los alumnos deciden realizar el análisis de viabilidad de las líneas de acción del proyecto, considerando dos formatos: uno que consiste en un análisis de viabilidades, es decir, se analiza la viabilidad política, económica y organizativa de las líneas de acción. Por otro lado, el análisis puede realizarse considerando ventajas y desventajas de cada una de las líneas de acción.

De los once (11) proyectos analizados, siete (7) presentaron un análisis de ventajas y desventajas de las líneas de acción; dos (2) presentaron un análisis de viabilidad política, económica y organizativa y finalmente dos (2) sólo presentaron la selección de líneas de acción del proyecto sin haber realizado un análisis de viabilidad.

¹² Se han tomado a largo de todo el texto el concepto de Línea de acción y el concepto de Estrategia como sinónimo. Se entienden como el camino más inteligente para el logro de los objetivos y metas del proyecto.

Frente a estos datos, el equipo de cátedra interpreta a modo de hipótesis, que los alumnos/as han optado (en su mayoría) por el análisis de ventajas y desventajas porque esta opción demanda menor nivel de exigencia al momento de decidir por las líneas de acción más viables para el proyecto. Los grupos que optaron por realizar un análisis de viabilidad política, económica y organizativa, eligieron profundizar y decidir más cuidadosamente sobre que líneas de acción dan mayor viabilidad al proyecto y finalmente quienes no realizaron el análisis de viabilidad, simplemente no le dieron importancia a esta instancia del diseño.

El análisis de esta situación continúa y al respecto, un detalle importante a mencionar es que los 2 (dos) proyectos que obviaron el análisis de viabilidad recibieron la calificación más baja en comparación al resto. Los proyectos que presentaron un análisis de viabilidad exhaustivo, recibieron la calificación de “excelente”. Y finalmente, los proyectos que presentaron un análisis de viabilidad de ventajas y desventajas (menor exigencia de análisis), recibieron una calificación intermedia.

El equipo de cátedra considera esta instancia del diseño como una de las más relevantes. Un proyecto diseñado bajo los postulados de la planificación estratégica situacional, no puede restarle importancia al análisis de viabilidad, el cual evitará que el proyecto en su ejecución fracase.

El enfoque de Planificación Estratégico Situacional postula un cuarto momento en el diseño de proyectos, el **Momento Táctico Operacional**, Flores (1993, p. 25) dice: “*El momento táctico operacional es el momento decisivo del proceso de planificación donde la planificación deja de ser un cálculo intelectual y se convierte en acción*”.

En relación a este momento sólo se puede mencionar que los alumnos no son quienes ejecutan los proyectos diseñados, es decir, el equipo de cátedra evalúa el proceso de diseño de proyecto realizado hasta el momento estratégico y la correspondiente presentación escrita final del mismo. Sin embargo, las instituciones educativas reciben una copia del proyecto diseñado en su realidad educativa, y a su vez, el equipo de cátedra les ofrece asesoramiento durante la ejecución del proyecto diseñado. La institución educativa decidirá si el proyecto educativo diseñado se ejecutará o no.

Cada uno de los grupos al final de la cursada de la signatura, debe presentar por escrito en formato papel y digital una copia del diseño del proyecto. Esta presentación escrita debe responder a una estructura formal de presentación facilitada por el equipo de cátedra.

Tanto el diseño del proyecto educativo como su presentación escrita formal, son considerados de gran importancia al momento de evaluar el proceso de las prácticas planificadoras. Un

alumno que en un futuro muy cercano, será un profesional en educación y puntualmente un profesional en el asesoramiento sobre diferentes temáticas educativas, debe escribir en términos profesionales, con un lenguaje técnico y preciso todo aquello que desea comunicar en el ámbito laboral en el que se desempeñará. Por esto, la importancia y exigencia de no sólo evaluar el proceso de diseño del proyecto educativo, sino también, la presentación escrita final del mismo.

En relación a la presentación escrita de los 11 (once) proyectos analizados, se identificaron algunas dificultades que dieron lugar a la corrección de los mismos hasta su aprobación final.

A continuación se enumeran las dificultades más comunes que se presentaron:

1. Redacción inadecuada;
2. Errores de ortografía;
3. Ausencia del índice del trabajo;
4. Ausencia de la síntesis descriptiva del trabajo;
5. Ausencia de bibliografía utilizada en el trabajo;
6. Ausencia del apartado anexo (ilustraciones del trabajo: cuadros, gráficos, fotos, otros);
7. Presentaciones desprolijas y desorganizadas;

Estos errores son los más comunes que merecieron una revisión y corrección.

A continuación se realiza el análisis de 3 (tres) informes de monitoreo de proyectos realizados por alumnos del ciclo lectivo 2010.

En el ciclo lectivo 2010, la cátedra Planeamiento Educacional trabajó con 4 (cuatro) grupos de alumnos en prácticas planificadoras institucionales. Como ya se mencionó anteriormente, el 2010 fue el año que inauguró la alternativa de práctica planificadora relacionada con el monitoreo de un proyecto que se estuviese ejecutando en una institución educativa. El monitoreo implica la realización de un diagnóstico de la situación actual del proyecto; luego se elabora un informe de monitoreo y finalmente se diseña una propuesta planificada de mejora.

De los 4 (cuatro) grupos que cursaron la asignatura en 2010, 3 (tres) optaron por la alternativa de monitoreo de un proyecto y 1 (uno) optó por el diseño de un proyecto (proyecto ya analizado en el grupo de producciones de diseño de proyecto).

De las producciones elaboradas sobre el monitoreo de proyectos, se centra el análisis en el informe de monitoreo, es decir, en el diagnóstico de situación de los proyectos monitoreados.

Se organiza el análisis otorgando una jerárquica a los trabajos. En primer lugar se analiza el trabajo de monitoreo que fue calificado como “Excelente” y luego los dos restantes calificados como “Buenos”.

Cabe aclarar que en general y más allá de las calificaciones finales, el equipo de cátedra considera a la promoción de ciclo lectivo 2010 como un grupo de alto rendimiento académico en comparación a las cohortes 2007, 2008 y 2009. Esto se evidencia en las diferentes instancias de evaluación que se registraron al respecto.

El trabajo calificado como “Excelente”, presentó las siguientes fortalezas:

- ✓ En relación al grupo de trabajo: se puede describir analíticamente este grupo de trabajo como el más comprometido con la propuesta de la asignatura. Los miembros del grupo desarrollaron las diferentes instancias de la práctica con una sólida organización y planificación.
- ✓ En relación a la vinculación con los docentes de la cátedra. Este grupo mantuvo a lo largo de la cursada una permanente comunicación con los docentes. La comunicación se registró tanto en consultas presenciales como virtuales.
- ✓ En relación con la intervención institucional. El trabajo de campo realizado demostró una sólida articulación entre conocimientos teóricos y la práctica situada.
Este grupo pudo recopilar información relevante para poder diagnosticar la situación del proyecto objeto de monitoreo. Esto permitió la identificación de las principales problemáticas que obstaculizan la ejecución del proyecto.
- ✓ En relación a la presentación del informe de monitoreo. La presentación escrita del informe demostró: prolijidad; organización; respeto a las pautas de presentación; claridad en la redacción; ausencia de errores conceptuales; presentación en tiempo y forma.
- ✓ En relación al informe de monitoreo y la propuesta alternativa de planificación. Se evidenció una clara propuesta de mejora a modo de sugerencias. Cabe aclarar que este grupo de alumnos/as fueron invitados por el equipo de cátedra, para formar parte de una instancia de asesoramiento que se realizó en la escuela donde ellos/as realizaron el monitoreo del proyecto.

Las sugerencias de mejora que propuso el grupo de alumnos, en relación a la situación actual del proyecto monitoreado, adoptó en este ciclo lectivo 2011, el formato de proyecto de mejora para la institución beneficiada con el asesoramiento.

Los trabajos calificados como “Buenos”, se analizan de la siguiente manera:

- ✓ En relación a los grupos de trabajo. En estos dos grupos el compromiso con la propuesta de la asignatura fue menor. Los miembros de los grupos trabajaron con responsabilidad, pero, se evidenciaron situaciones de debilidad y desorganización grupal.
- ✓ En relación a la vinculación con los docentes de la cátedra. Estos grupos no mantuvieron una comunicación permanente. Se evidenciaron consultas presenciales donde el grupo no concurría como tal. Es decir, se realizaron consultas del grupo incompleto. Las consultas virtuales tampoco mantuvieron cierta frecuencia. Sin embargo, estos grupos pudieron avanzar con cada uno de sus trabajos.
- ✓ En relación con la intervención institucional. La tarea que realizaron fue buena, pero, podría haber sido mejor. Es decir, en el caso de uno de estos grupos hubo cambio de institución lo que obstaculizó el avance. En el otro caso, el grupo no se organizó con sus tiempos lo que produjo que las visitas a la institución fueran escasas. Esto es evidencia de algunas de las debilidades de la intervención institucional.

Estas situaciones obstaculizantes derivan en una recopilación de información insuficiente, dificultándose la identificación correcta de las problemáticas que atraviesan los proyectos objeto de monitoreo.

Todo esto significa que el diagnóstico de situación de los proyectos que fueron monitoreados, no brindaron la información suficiente para luego diseñar propuestas de mejora relevantes.

- ✓ En relación a la presentación del informe de monitoreo. Estos grupos demostraron como fortalezas: prolijidad; organización. Pero, se observaron debilidades con respecto a las pautas de presentación; hubo problemas con la redacción; se corrigieron errores de ortografía; hubo presentación fuera de los términos pautados, etc.

En relación al informe de monitoreo y la propuesta alternativa de planificación. Se evidenció en ambos grupos una propuesta de mejora aceptable. Esto significa que podría haber sido un trabajo más profundo.

Los tres trabajos analizados fueron aprobados con las observaciones correspondientes. Luego cada grupo elaboró un breve informe que sintetizó lo más significativo del monitoreo realizado y se entregó una copia del mismo a las autoridades de la institución correspondiente.

Capítulo IV

Prácticas planificadoras de directivos y docentes de escuelas

Prof. Analía Suárez

Prof. Javier Escudero

A. La propuesta de capacitación

El curso Planificar la Escuela tuvo lugar en la ciudad de Villa Mercedes, Provincia de San Luis, en el transcurso del año 2010, durante los meses de junio a septiembre¹³.

El mismo, estuvo destinado a docentes, directivos y supervisores de distintas instituciones educativas de todos los niveles, que pretendieran perfeccionarse en la planificación de proyectos educativos.

El objetivo general del curso fue: “que los participantes desarrollen competencias propias de la planificación”, para elaborar un proyecto educativo, siguiendo los planteamientos del modelo estratégico situacional.

La modalidad propuesta para el dictado del curso fue semi presencial, alternando encuentros presenciales e interacciones virtuales; a través de éstas, los distintos grupos enviaban los avances del proyecto y el equipo de capacitadores realizaba las devoluciones que consideraba pertinentes.

Entre las ventajas de la modalidad virtual, se pueden mencionar las siguientes: el manejo del horario por parte de los alumnos rompiendo con la rigidez de los horarios de consulta presenciales; la posibilidad de mantener una comunicación directa con el equipo capacitador, enviando los avances, dudas, material teórico, entre las más importantes. Además, permite a los propios capacitados el manejo de los tiempos de trabajo sobre los proyectos. Esta última constituye una característica sumamente eficiente, si se toma en cuenta la carga horaria que significan las jornadas laborales y el tiempo extraescolar que implica la tarea docente.

En cuanto a las desventajas de la modalidad, se presentan en el nivel de manejo de las herramientas informáticas, es decir, no todos los docentes tiene un manejo sólido de las computadoras y del software, lo cual puede traer aparejado en varias circunstancias el uso del tiempo más extendido del que usaría una persona con un gran manejo de las Tics. Otra desventaja, concierne a la pérdida del contacto “cara a cara” que distingue a los intercambios presenciales, y junto con esta característica, toda una serie de elementos y situaciones que son

¹³ Cabe aclarar que este curso con este nombre y otros similares con otras denominaciones son una oferta que se realiza desde la cátedra aproximadamente 20 años.

imposibles cuando media un ordenador. No obstante ello, las tecnologías avanzan a un ritmo inimaginable y la sociedad debe adaptarse, si quiere aprovecharlas en toda su potencialidad, además de conocer nuevas formas de interactuar con los sujetos y la información que brindan. El uso de las Tics en el trabajo cotidiano en las escuelas, es fundamental para estar a la altura de los tiempos, para lo cual es menester la capacitación profesional de los docentes en este sentido.

La finalización del curso, consistió en una evaluación presencial por medio de un coloquio grupal, referido al proyecto elaborado por los grupos.

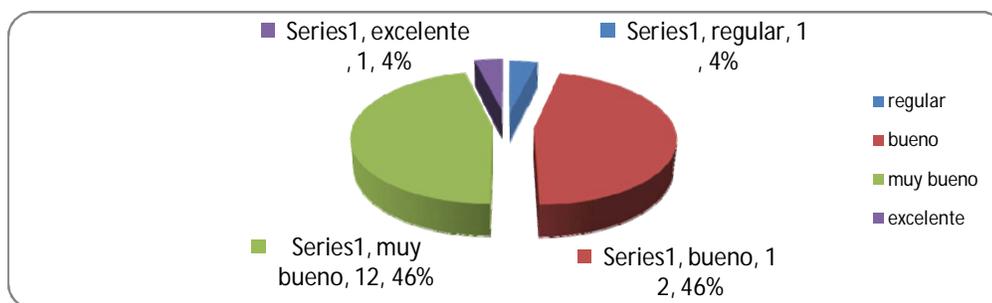
Al finalizar el curso, se aplicó una grilla de evaluación, que fueron respondidas por los participantes a modo de devolución de distintos aspectos del curso, entre ellos su modalidad de dictado. Los ítems que apuntaban a este aspecto fueron:

- La metodología semi-presencial permitió un mejor uso del tiempo.
- La apoyatura de materiales digitalizados fue adecuada.
- La metodología utilizada facilitó el aprendizaje.

Las categorías utilizadas fueron: Regular. Bueno. Muy bueno. Excelente.

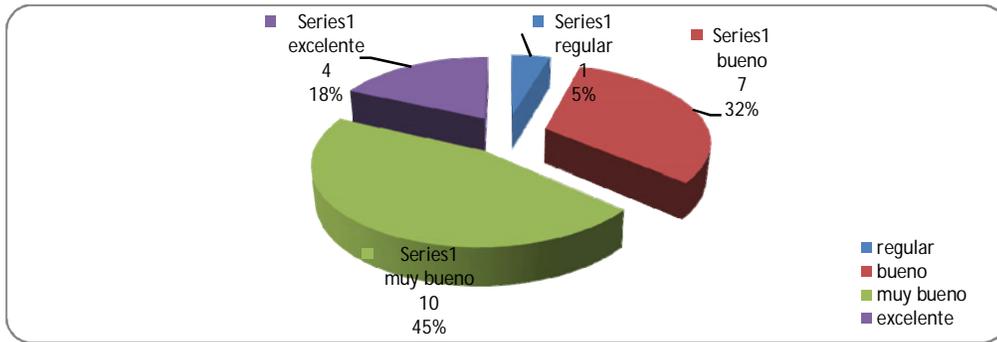
Los resultados obtenidos expresados en gráficos son los siguientes (con cantidad de respuestas de acuerdo a la escala de valores y su respectivo porcentaje)¹⁴:

La metodología semi presencial permitió un mejor uso del tiempo:

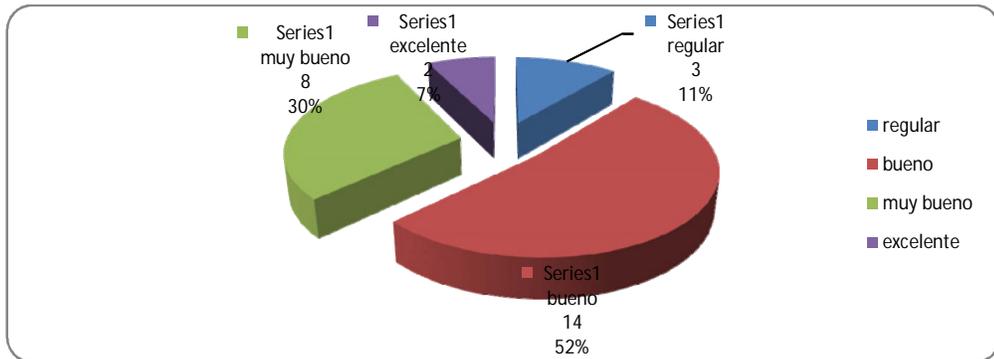


¹⁴ Los porcentajes son en función de los docentes que respondieron a los ítems mencionados, los cuales no suman un total del 100 % de los docentes participantes, porque no todos contestaron todos los indicadores.

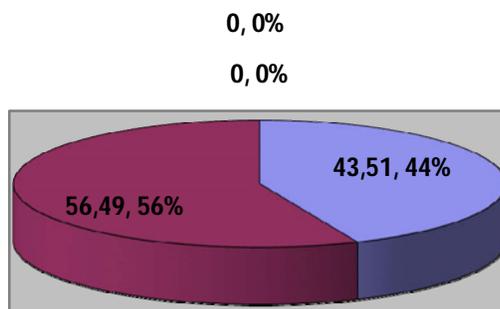
La apoyatura de materiales digitalizados fue adecuada:



La metodología usada facilitó el aprendizaje:



Otro instrumento de análisis está conformado por la cantidad de envíos y devoluciones entre los grupos y el equipo capacitador. En el siguiente gráfico se expresan el número de envíos y devoluciones por correo electrónico:



Se observa que las interacciones entre alumnos y docentes, consistieron en una cantidad de 77 (43,51%) mensajes docentes-alumnos; y un total de 100 mensajes (devoluciones) por parte de los capacitadores (56,49%), que complementan un total de 177 mensajes utilizados por esta modalidad.

La mayoría de los e-mails enviados desde los docentes a los/as alumnos/as, fueron parte de las entregas pautadas como avances del curso, ya que fue muy reducida la cantidad de consultas que debieron responder los capacitadores.

Por otro lado, los gráficos evidencian las apreciaciones de satisfacción de los participantes, respecto a la modalidad semi presencial y al uso de la virtualidad, explicitándose en un alto porcentaje de los que respondieron a los ítems propuestos para la evaluación del curso.

B. La construcción de los proyectos institucionales

Teniendo en cuenta los momentos de la planificación estratégica, el comienzo está dado por la construcción y análisis de la situación inicial de la institución, para lo cual se necesita, en una primera instancia, de un proceso de trabajo de campo, que permita la recolección de información pertinente para la identificación de la situación problemática.

En los proyectos educativos los instrumentos utilizados con mayor frecuencia, fueron las encuestas o cuestionarios. Según Santos Guerra (1998):

El cuestionario es aquel instrumento que se entrega al respondente para que éste, por escrito, consigne por sí mismo las respuestas. Por la similitud de elementos empleados, esta técnica puede considerarse como una derivación o forma muy particular de la entrevista, aunque es claro que no se trata de una entrevista, pues no existe allí, el elemento de interacción personal que la define.

Las preguntas de los cuestionarios pueden ser cerradas (se colocan opciones que el encuestado debe elegir) y abiertas (deja al sujeto la libertad de contestar en la forma y extensión que lo desee). En este caso, la mayoría de las escuelas combinaron ambos tipos de preguntas.

La ventaja de tal procedimiento radica en la gran economía de tiempo y personal que implica, ya que los cuestionarios pueden enviarse por correo, dejarse en algún lugar apropiado, o pueden administrarse a grupos reunidos a tal efecto. Aunque fueron pocos los proyectos en los que se fundamentó la elección de los instrumentos de recolección de datos, las características del cuestionario, podrían explicar el motivo de su elección, teniendo en cuenta la importancia

de la economía de tiempo y el alcance de este instrumento, el cual permite realizar muestreo representativo de la comunidad educativa (docentes, no docentes, alumnos, padres, pasantes).

En cuanto al tipo de información el 63,63% de los Proyectos utiliza la lógica cuantitativa, con el agregado de gráficos y tablas para la representación de los datos numéricos.

En la mayoría de los casos, se aplicaron instrumentos sobre la población del turno en que trabajaban los docentes autores de los proyectos, dejando cierta incertidumbre acerca de la supuesta representatividad de los problemas de toda una institución.

En relación a la sistematización de los datos, se observan diversos matices, desde aquellos proyectos que evidencian un tratamiento sistemático de los mismos, ya sea a través de tablas, gráficos, hasta aquellos proyectos que no explicitan las fuentes de donde extraen la información, incluso algunos que no adjuntan el diseño del instrumento de recolección de datos.

En síntesis, se evidencia en general, una dificultad en el manejo metodológico de la información obtenida, a partir de la presencia de opiniones e información de diversa índole, las cuales si bien no son sistematizadas, surgen en el momento del análisis. Se podría decir, que las mismas forman parte de la opinión personal de aquellos docentes involucrados en la elaboración del proyecto. Esto también puede verse afectado por el reducido número de personas consultadas.

En relación al proceso de participación de los actores institucionales, se visualizan dos vertientes que diferencian a los proyectos escolares: por un lado, aquellos representativos de toda la comunidad escolar (directivos, docentes, no docentes, padres y alumnos) y por el otro, aquellos que tuvieron en cuenta uno o dos grupos de actores mencionados. En este orden, un 18,18% asignan la responsabilidad del desarrollo de actividades a los directivos y docentes, un 13,63% a directivos, docentes, padres, alumnos y administrativos y un 24,17% a directivos, docentes y especialistas. Y en cuanto a la participación, en un 45,46% de los proyectos no hay participación de los padres, en un 86,36% no hay participación de los alumnos y en un 24,17% se incluyen personas externas a la institución escolar.

Es llamativo el alto porcentaje de proyectos que no consideran a los alumnos/as como posibles involucrados. Esto podría interpretarse tomando en cuenta la clásica metáfora sobre la tridimensionalidad de los seres humanos; en este caso la división imaginaria permite crear un plano delantero y otro trasero (eje transversal) en los que se instalan, incluso los discursos verbales, aquellas relaciones que por alguna razón permanecen ocultas. Esta discriminación por el lenguaje de un sector tan importante de la escuela tiene mucho que ver con la categoría de visibilidad e invisibilidad. Apelando al eje arriba/abajo (céfalo/caudal) se marca la

jerarquía escolar y ubica a quienes están “arriba” y quienes están “abajo”. En esta jerarquía los alumnos/as dependen de la concepción que tengan de ellos/as los directivos y docentes y ella determina el tipo de relación que se establece. Santos Guerra (1994).

En este caso hay una invisibilización de los alumnos/as como actores posibles de participación activa, pero luego aparecen aspectos relacionados a ellos como problema institucional.

Luego de la recolección de información relevante, se procede a la identificación, y explicación del problema seleccionado, para resolver a través del proyecto. La técnica del árbol de problemas, fue sugerida para la explicación del mismo y su vinculación con las demás situaciones problemáticas identificadas en la escuela.

Los problemas detectados fueron:

Referidos a los alumnos: 45,45%;

Referido a la organización: 35,37% (comunicación, articulación);

Referidos a los padres: 9,09%;

Referido a los docentes: 3%

Algunos de los problemas identificados en los proyectos son los siguientes:

- Ausencia de equipos reales de trabajo docente.
- Bajo rendimiento académico
- Repitencia escolar
- Falta de motivación en el proceso de aprendizaje
- Deserción escolar
- Violencia escolar de alto número de docentes.
- Falla en la comunicación
- Escaso enfoque interdisciplinar en planificaciones del segundo ciclo del nivel primario de la escuela X
- Falta de interés y/o compromiso, tanto de los padres como de los alumnos, por las capacidades a desarrollar por la escuela.

Si bien se seleccionaron problemas, en varios de los proyectos analizados, se evidencia una desarticulación entre la situación inicial analizada y el problema identificado. Se puede

observar que la escasa información o la sobreabundancia sin un tratamiento adecuado y sistemático, en algunos casos, dificultó la reconstrucción de una situación inicial lo más objetiva posible. En relación a la identificación del problema, hay en general una dificultad para poder formularlo y explicarlo como tal, es decir, se identifican situaciones problemáticas sin relaciones precisas. Esto se puede apreciar en el árbol del problema, en aquellos grupos que lo construyeron, confundiendo en ocasiones las causas y efectos del problema elegido; sumado a la dificultad para identificar el nudo crítico, interrelacionando causas de muy difícil posibilidad de intervención. Se evidencia un escaso manejo teórico de la bibliografía propuesta en el curso, ya que confusiones como las mencionadas se repiten en otros momentos de la planificación y con otros conceptos utilizados.

Podría argumentarse el predominio de un modelo cuasi estructurado de los problemas¹⁵, los cuales, se presentaron en los proyectos con una explicación poco precisa. Como ejemplo se cita el siguiente problema: “*Bajo rendimiento escolar de un alto porcentaje de alumnos*”; en la explicación del mismo, se observa una dificultad para establecer las “fronteras” del problema, sus alcances, ya que no se especifica el nivel en el que se registra el bajo rendimiento, como tampoco las áreas en las que se produce, es decir, hay una ausencia de indicadores que permiten la explicación y comprensión de la situación problemática de manera más “acabada”, explicitando los escenarios en los que se manifiesta y bajo qué características.

Luego de la identificación y explicación del problema, se aproxima el momento de la formulación de los objetivos y metas, instancia que implica el pasaje de una situación inicial (problemática) hacia una situación deseada (situación objetivo).

El *objetivo* es la definición del futuro pretendido, es el blanco de acción que permite organizar los medios hacia un lugar futuro, puerto de llegada que ha sido seleccionado y que convoca los esfuerzos para lograrlo, en un período establecido de tiempo, una etapa, que habrá de

¹⁵ Ossorio, Alfredo (2003): “Se entiende como problemas cuasi estructurados aquellos que resisten una definición y explicación precisa, por lo que se desconocen los criterios para elegir las opciones para enfrentarlos y hasta las propias capacidades para hacerlo. Sólo se pueden enumerar algunas de sus variables, y su solución es situacional, es decir, debatibles según los intereses y posiciones. En los problemas cuasi estructurados la incertidumbre es dura; hay una deficiente capacidad para predecir, sólo se pueden enumerar algunas posibilidades”.

permitir el recálculo de la acción, el análisis de los desvíos de la trayectoria prevista y las acciones que se consideran necesarias para alcanzar nuevas situaciones objetivo.

La enunciación de los objetivos se realiza con connotaciones de carácter cualitativo, como *eliminar, generar, reducir, lograr*, pero a su vez van acompañados de indicadores que marcan la direccionalidad a la situación que se intenta revertir.

Por otro lado, otro elemento fundamental en todo proyecto son las *metas*, en tanto instancias intermedias de la acción, objetivos intermedios que estructuran temporal y espacialmente la acción y que a la vez, funcionan como indicadores de resultado en el momento de la evaluación del proyecto. En este sentido, constituyen un puerto provisorio, indican el tramo recorrido y la distancia que habrá que recorrer en el tránsito hacia los objetivos.

En los proyectos la enunciación de los objetivos fue en general bien lograda, manteniendo una articulación directa con la situación problemática seleccionada. En el caso de las metas, se visualizan dos cuestiones generales observadas en distintos proyectos, por un lado, estaban correctamente definidas, aunque persiguiendo acciones o tiempos que no coincidían con los tiempos reales o la situación propia de la institución (problemas de desarticulación, falta de comunicación, falta de personal, etc.) dejando una cuota de incertidumbre respecto a las posibilidades de concreción de las mismas.

Por otro lado, las metas no siempre guardan relación coherente en función de los objetivos, y no siempre se plantean cuantitativamente de acuerdo a los tiempos y resultados.

Llegado el momento del “puede ser”, comienza la búsqueda y construcción de aquéllos caminos de viabilidad, que permitan el desarrollo de las líneas de acción (o estrategias) acordes a las metas y objetivos buscados.

El análisis de viabilidad política, institucional y económica, no fue realizado en todos los proyectos, no obstante ello, aquellos que lo explicitaron lo hicieron algunos de forma clara y sistemática, otros no tanto y otros en los que las líneas de acción, o el presupuesto determinado para la ejecución, no son viables, en función de los recursos con los que la institución cuenta.

Los distintos grupos pudieron establecer las actividades para el logro de las líneas de acción que resultaran más viables, pudiendo organizarlas en grillas, en las que se explicitan de manera ordenada y sus respectivos recursos y responsables de ejecutarlas. En el caso de los recursos económicos, muchos grupos recurren a la participación de organizaciones no gubernamentales para hacer viable la mejor elección de las líneas de acción.

Al momento de establecer quiénes serían los responsables de ejecutar y monitorear las distintas actividades del proyecto, desprendidas de las líneas de acción, se observa que son los mismos autores del proyecto los que ocupan ese rol, sin justificar esta decisión. Esta situación, pone en evidencia que el compromiso es asumido por un grupo de personas de la institución y no hay una participación plural de los actores desde los distintos espacios que ocupan (directivos, docentes, no docentes). Vale aclarar que esta situación no ocurre en todos los proyectos, sino que hay que rescatar aquellos que hacen una construcción colectiva involucrando a todos los actores institucionales. A título ilustrativo y como se mencionara anteriormente, se incluye a personas externas a la institución sólo en el 24,17% de los Proyectos.

Esto hace suponer, por un lado, que la sobrecarga de responsabilidades en pocas personas puede llegar a significar un riesgo para la concreción de los objetivos, y por el otro, a una falta de apropiación del sentido del proyecto en todos los actores que forman parte de la institución.

En este sentido, los docentes tienen una capacidad importante de reconstrucción hacia adentro de producir sentidos y de hacerse cargo del sistema educativo. Pero trabajar sólo una identidad endogámica puede ser un riesgo de aislamiento. Por ello, se trata desde los procesos formativos que lleva adelante el equipo de cátedra, de que se puedan visualizar otros elementos contextuales, comprenderlos, relacionarlos, oponerse en los casos de desacuerdos, lo que puede posibilitar la construcción de un proyecto político social, aunque sea a muy largo plazo.

En cuanto al trabajo con otras instituciones del medio, programas nacionales, universidades, etcétera, se observa el desarrollo de las actividades a partir de la utilización de los recursos brindados por los programas nacionales como el PIIE, PROMSE, y también acciones que involucran a instituciones como el IFDC y la FICES, a través de las residencias y prácticas que realizan con los alumnos que cursan los últimos años de sus carreras. El planteo de vinculación de la escuela con otras instituciones se da sólo en el 54,54% de los Proyectos y fundamentalmente en la búsqueda de actividades de innovación.

Cuando se planifica desde un modelo estratégico situacional, la consideración de la incertidumbre y de la complejidad, como características propias de la realidad social, se vuelve una premisa insoslayable.

En el mismo sentido, y considerando que la planificación no constituye un intento de adivinar el futuro, ni tiene tampoco, como a veces se cree, la pretensión de mayor capacidad de predicción, es que cobra especial importancia el análisis de la realidad pasada y las

explicaciones sobre el futuro, en función de lograr el cálculo complejo y permanente que precede y preside la acción. De esta manera, la consideración de diferentes escenarios futuros, se vuelve fundamental a la hora de planificar desde el modelo estratégico situacional.

En los Proyectos Institucionales analizados, son relativamente pocos aquellos grupos que planifican a partir del “tratamiento de la incertidumbre”. En aquellos que han intentado hacerlo, lo han planteado, erróneamente, en términos del escenario deseado, y no como una previsión de lo que podría ser la realidad educativa futura, en la que se intenta identificar posibles dificultades, obstáculos, oportunidades, situaciones emergentes que modificarían la situación inicial y en consecuencia la situación objetivo.

No obstante la generalidad, se deben mencionar aquellos proyectos en los que se intenta un acercamiento a la planificación en la incertidumbre. Es el caso por ejemplo, de un proyecto, en el cual se realiza el análisis de escenarios desde las actividades propuestas, planteando alternativas según los posibles emergentes futuros. Esta es una de las pocas escuelas que intentó un tratamiento de planes alternativos, aunque lo hizo de manera incompleta.

Otro proyecto, realiza la planificación a partir de posibles escenarios, contemplando alternativas viables, lo hace de forma clara y es un intento de acercamiento a la planificación desde una actitud de previsión, a través del diseño de líneas generales, que contemplan acciones alternativas, para estar “preparados” ante situaciones desconocidas.

Por ejemplo, en una escuela el escenario visualizado lo ubican en el contexto social y de acontecer esa situación el impacto que tendría en la realidad escolar.

Llama la atención la falta de consideración del conflicto, ausente en un 86,36% de los proyectos analizados, lo que podría deberse a la todavía vigente concepción del modelo de escuela “aséptica”, “neutral”, “familiar” en la que no hay disputas, siendo que la imagen política de la escuela se centra en los intereses en conflicto entre sus miembros, quienes buscan la creación de alianzas o coaliciones. Si bien este proceso pareciera evidente y claro, los actores de las escuelas no reconocen fácilmente que la política los afecta y afecta a la escuela como parte del sistema social. A veces en el imaginario social existe una noción muy fuerte en relación a la convivencia como algo armonioso, identificando el conflicto como algo violento, perturbador, que es necesario evitar. El mito construido en torno a la neutralidad de la escuela lleva a ocultar o evadir el necesario posicionamiento en relación al conflicto, en tanto concibe como neutras opciones que son de carácter políticas, pedagógicas, lingüísticas y de este modo se evita confrontar la complejidad y riqueza de las desigualdades, las diversas experiencias, historias de vida, debilitando de este modo la convivencia democrática. Esta

dificultad tal vez impida entender y explicar acabadamente lo que ocurre en la escuela y por qué ocurre.

C. Los procesos de monitoreo y evaluación, construidos en los proyectos específicos

En los proyectos institucionales elaborados por las escuelas, el diseño de los instrumentos, tanto para la evaluación de los resultados, como para el monitoreo, consistió en la aplicación, tentativa, de grillas, registros, observaciones, con predominio de las primeras, que permitieran el análisis de los indicadores, y componentes del proyecto y de su grado de concreción.

El relevamiento de la información parte de una evaluación cualitativa con escala de valores o por cumplimiento, la más utilizada fue la siguiente: “sí – medianamente – no”.

La siguiente grilla es un ejemplo de los instrumentos elaborados:

ACTIVIDADES	SI	MEDIANAMENTE	NO
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
N.			
RESULTADOS OBTENIDOS (CUMPLIMIENTO DE METAS)	SI	MEDIANAMENTE	NO
1.			
2.			
N.			
RECURSOS ASIGNADOS	SI	MEDIANAMENTE	NO
Humanos			
Materiales			
Económicos			
CUMPLIMIENTO DE LOS TIEMPOS PREVISTOS POR ACTIVIDAD	SI	MEDIANAMENTE	NO
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
MODIFICACION DE LA SITUACION PROBLEMÁTICA	SI	MEDIANAMENTE	NO
Elaboración del informe:			

Figura 5. Ejemplo grilla de evaluación.

Fuente: Esta grilla pertenece al Proyecto “Expulsemos la repitencia” elaborado por los docentes de una escuela experimental.

En ella se visualizan, desde el monitoreo de las actividades, la asignación de recursos y tiempos, hasta la evaluación del cumplimiento de las metas y la modificación de la situación inicial.

En cuanto a los tiempos para la evaluación y monitoreo, sólo en algunos casos fueron definidos de forma explícita.

Es importante aclarar que fueron muy pocos los grupos que pudieron justificar el diseño de evaluación en su proyecto, ya que en la mayoría se elaboraron los instrumentos pero, sin argumentar la importancia de la evaluación como una herramienta de mejora.



Capítulo V

Algunas reflexiones para un cierre provisional

Lic. Alicia Fratin de Samper

Posibilidades y límites del proceso de planificación en escenarios complejos

Si hay algo que distingue al ser humano es su necesidad de transformar el mundo en que vive. Este mundo que se manifiesta en total incompletud.

El futuro, no es algo que le ha sido dado al hombre como un destino inexorable: es algo que él está dispuesto a construir de acuerdo con sus creencias y convicciones plasmadas como ideales de vida. La fuerza de estos ideales es la fuerza transformadora que lo mueve a la acción.

Descubrir estas convicciones, los anhelos más profundos, ver cuáles se comparten y cuáles alienan, comprender cuál es el futuro al que un grupo social aspira, es el primer trabajo del sujeto planificador. Porque un plan es, ni más ni menos, que un sueño colectivo transformado en proyecto realizable.

Para que estos sueños puestos así al descubierto tengan una posibilidad cierta de cumplirse, necesitan de una explicación del mundo. Las explicaciones del mundo surgen del andamiaje de ideas que cada cultura elaboró. Y aquí es importante hacer otro llamado de atención. En este tiempo en que pareciera reinar una única explicación del mundo y la sociedad, y por lo tanto una única manera de postular el orden social, un único modelo de Estado y una sola posibilidad de relaciones económicas, más que nunca es necesario encontrar entre todos las razones de lo que sucede a nuestro alrededor: cómo se viven los valores que profesamos, qué pasa con la justicia, la solidaridad social, el juego de intercambios...

Aquí aparece un fuerte desafío para el planificador. Encontrar explicaciones plausibles y compartidas, que den cuenta de todo lo que sucede, de las injusticias, de los problemas sociales más candentes, de los problemas de la educación o de la no educación, para ir encontrando el camino que lleve a su solución. Este proceso implica estudio, búsqueda de información, escuchar todas las opiniones, sin dejarse tentar por las explicaciones interesadas que abruman fundamentalmente desde las políticas formadoras de opinión.

El horizonte de sentido del plan y la situación objetivo que se quiere alcanzar, como así también la explicación de la situación inicial, no son un problema de expertos, no son sólo un problema técnico: es un problema político, de toma de decisiones del cuerpo social, el que decide o no tomar las riendas de su destino.

Cuando hablamos de sujeto planificador, estamos pensando en aquel grupo de personas que ha logrado un acuerdo para tomar las riendas de su situación vital, la que ha decidido conducirse de acuerdo con un plan. Este grupo tiene señorío sobre las decisiones a tomar, es decir, *gobierna* la situación.

Este ejercicio del liderazgo es parte de las características del sujeto planificador, ya que la planificación es en realidad un proceso y no un momento que finaliza cuando se empieza a ejecutar, porque mientras se ejecuta hay que ir y volver de la realidad al plan y del plan a la realidad, para cambiar lo que haya que cambiar en uno u otro campo.

A esta altura vale la pena una aclaración. La postulación de un plan integral no invalida que las personas tengan planes e intereses individuales: estos conviven permanentemente, cambian, mutan a nuevos planes e intereses, porque las personas crecen, empiezan proyectos, se desaniman, vuelven a empezar.

Es importante destacar que la planificación estratégico situacional tiene una importante limitación y es un planteamiento ético respecto al valor de la persona frente a la fuerza arrolladora de las otras racionalidades de los sistemas. Atendiendo a la racionalidad política, un plan puede ir desde un extremo regido por el clientelismo hasta un modo de vinculación con la población más participativo. Tal vez la reflexión que debería producirse es si sería posible un nuevo enfoque de planificación centrado no sólo en el logro del éxito, sino sustentado en actos comunicativos, en situaciones de poder más homogéneamente repartido, situación en la que no sea necesario vencer al otro, en razón de que se lograron acuerdos a través del entendimiento y la argumentación. Esto plantea un escenario democrático, donde la tolerancia, el respeto mutuo, la búsqueda de la verdad, la justicia, se alejan de las amenazas de dominación, manipulación o control ideológico (Macchiarola, 2005). Estas buenas prácticas planificadoras pueden ser y deben ser una realidad. En este sentido, trabajamos para mostrar que otro escenario es posible, en el que se pueden construir acuerdos acerca de qué hacer, cómo hacer, para qué hacer, con quiénes hacer, etc. superando intereses personales en función del bien común.

Cuidando de no caer en el “voluntarismo utópico” de otras épocas, estamos convencidos de que la planificación de la educación puede ser emancipadora, abriendo *“un espacio para la democracia participativa en donde los actores recuperen su propia voz, construyan sentido a la vida política y desde el trabajo con la identidad histórico social recuperen su dignidad en el espacio de lo público y puedan actuar en las necesidades de cada coyuntura”* (Vitarelli, 2010, p. 34).

En este sentido, lo que se pretende es que tanto los alumnos universitarios como los participantes de los cursos de capacitación, comprendan la fuerza, la potencia liberadora que tienen las acciones que se enmarcan en un proyecto común, de la sujeción o subordinación en que se encuentran.

La acción colaborativa es un modo de lucha organizada para superar relaciones sociales distorsionadas de dominación y/o coerción.

Esta potencia emancipadora puede hacer que verdaderamente la política (o los políticos) responda/n a los intereses de la gente, con la articulación de diagnósticos, objetivos, acciones, etc, que las instituciones propongan y ejecuten, a partir de los cuales los Estados posibiliten los recursos y las condiciones necesarias para llevarlos a cabo. Entonces sí habría un cambio de sentido de la acostumbrada acción política que establece normativas, innovaciones, directrices, medidas (muchas veces opuestas al interés común) a un sentido más democrático y participativo que va desde la base hacia la cúpula que toma decisiones para el colectivo.

Acerca de las prácticas concretas

Respecto al trabajo concreto de la elaboración del Proyecto Institucional, debe pensarse en la dificultad que plantea el estar involucrado en la realidad que hay que analizar, que implica el desafío de “tomar distancia” de las propias prácticas, para poder “objetivar” la realidad de la que los actores son parte. Este es un proceso fundamental para la reconstrucción del diagnóstico situacional de la propia institución educativa.

La falta de disponibilidad de tiempo que caracteriza el trabajo docente, constituye un obstáculo para interactuar e intercambiar opiniones, información, concepciones, situaciones propias del trabajo en equipo. Esto conlleva a la imposibilidad de elaborar una agenda de trabajo que permita disponer del tiempo suficiente para los problemas cotidianos de urgente resolución, tanto como el planteamiento de una visión común de la escuela a futuro. Es importante destacar que la legislación provincial “*sólo permite*” una jornada de reflexión anual con cese de actividades. Sin embargo, que existan estas restricciones que sólo dificultan el trabajo en equipo y que implican procesos de creciente malestar, no significa que la educación sea verdadera prioridad de los gobiernos. Cuando sea prioridad veremos que al discutir el presupuesto (provincial o nacional) la educación aparece en primer término, y no el fútbol para todos, el tren bala, las carreras de automóviles, los festivales, etc. mientras se declaman 190 o 200 días de clases cuando efectivamente apenas se alcanzan 160 con sólo 4 horas diarias. Evidentemente la educación no es un tema prioritario, y tampoco lo es la planificación. Tan poca es la importancia que a esta función se le da que no existe una oficina que se dedique a planificar la educación. Tampoco se ha elaborado un “Plan Maestro de Educación”, herramienta que sí tienen casi todas las otras áreas de gobierno, por lo menos en

el ámbito provincial. La planificación presenta hoy una interesante posibilidad y es la de ejercer un “contra modelo” o un “contrapoder” que resista este poder instituido.

Con respecto al análisis de las prácticas planificadoras desarrolladas por los/as alumnos/as de la asignatura Planeamiento Educativo, estos/as lograron alcanzar la meta de diseño y monitoreo de proyectos educativos según la alternativa seleccionada. Sin embargo, la calidad de las producciones finales y sus consecuentes calificaciones fueron definidas según el grado de compromiso y responsabilidad otorgada por ellos/as. Es decir, aquellos grupos que a lo largo del proceso de aprehendizaje, acción, transformación y reflexión dedicaron mayor tiempo, compromiso y responsabilidad, fueron los que obtuvieron altas calificaciones y, quienes demostraron menor compromiso obtuvieron calificaciones menores. La reflexión que merece lo anterior tiene que ver con la inevitable relación entre compromiso y responsabilidad profesional y las prácticas planificadoras significativas. Esto a su vez define a los futuros profesionales competentes en el campo disciplinar del planeamiento de la educación.

El fuerte compromiso con las prácticas planificadoras además de ser significativo en la consecución de altas calificaciones, ha sido también relevante en la continuidad de trabajo en la institución educativa. Es decir, no sólo el resultado fue aprobar la asignatura con alta calificación, sino que significó también, para los actores institucionales una gran oportunidad para la revisión de sus propias prácticas planificadoras.

El trabajo de monitoreo realizado por el equipo de cátedra respecto de los avances de las producciones grupales, permitió identificar fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, lo que fue determinando la calidad de las producciones y la significatividad de las mismas. Este seguimiento se vio fortalecido por la prioridad otorgada a la vinculación comunicacional entre los tres puntos de la triada: docentes del equipo de cátedra – grupos de alumnos/as – instituciones educativas. Este fortalecimiento está ligado al uso de los avances tecnológicos y sus beneficios comunicacionales que posibilitan agilizar y descomprimir la tarea académica.

El avance de la tecnología llegó, se instaló en la sociedad, demandando no sólo su acceso material sino también de la formación específica y necesaria que exige su aplicación. Los docentes de la cátedra han apostado a la inclusión del mundo virtual como complemento de las prácticas docentes presenciales, reconociendo el importante avance que se ha logrado en materia comunicacional entre los diferentes actores implicados en las prácticas y el consecuente fortalecimiento de los lazos vinculares de permanente retroalimentación.

El fortalecimiento en las relaciones permitió que las producciones elaboradas por los grupos de alumnos/as fueran prácticas planificadoras verdaderamente situadas donde se contiene la voz de los diferentes actores institucionales. Esto es muy importante porque demostró

coherencia entre los postulados teóricos de la planificación estratégico situacional aprehendidos y lo que se realizó en la práctica concreta. Las producciones fueron plurales y no el resultado de un solo actor planificador (postulado normativo).

El proceso de monitoreo de las prácticas de los diferentes sub-grupos permitió al equipo de cátedra aprobar todas las producciones finales en algunos casos con más y en otros con menos calificación según la calidad de las mismas, pero además, fue relevante la prioridad otorgada a la búsqueda de reajustes en todo el proceso de las prácticas planificadoras, lo que demostró la coherencia teórica y práctica en el posicionamiento disciplinar que sostienen los docentes de la asignatura. Sin embargo, se continúan realizando indagaciones y aproximaciones investigativas en búsqueda de dar respuestas a lo que acontece día a día en la realidad educativa cada vez más compleja.

Teniendo en cuenta las opiniones de los participantes respecto a la significatividad del curso, los grupos pudieron elaborar sus propios proyectos educativos, siguiendo, a veces de manera sistemática y otras no tanto, los distintos momentos y procesos de la planificación. No obstante ello, la planificación desde un modelo estratégico situacional es una “asignatura pendiente” en muchas de las escuelas e instituciones educativas del medio, en las que planificar de manera prospectiva, contemplando la incertidumbre con la que se nos presenta la realidad, es aún un proceso y una actitud, que apenas comienzan a ser conocidos por los actores educativos, pero que sin duda, constituyen una premisa fundamental. Por ello, siguiendo a Vitarelli (2010), podemos afirmar que se necesita una escuela que devuelva el sentido a la complejidad del conocimiento, repensando su papel social como espacio de construcción de la ciudadanía en una sociedad del conocimiento.

Se advierte que los proyectos de directivos persisten en un encuadre en el modelo normativo, al igual que el de los docentes. No ocurre lo mismo con los proyectos de los alumnos, en los que hay un avance hacia el paradigma estratégico situacional. Esta situación podría explicarse en el bagaje cultural y educativo que los alumnos han adquirido a lo largo de sus estudios universitarios y en los aportes teóricos y prácticos desarrollados en el cursado de la materia y los diferentes cursos optativos que se han ofrecido.

Aún con todas estas restricciones, reiterando, la planificación es para nosotros una herramienta emancipadora que puede facilitar el entretrejo de las intencionalidades de los actores sociales, entre ellos quienes conforman las instituciones educativas, para hacer de ellas el lugar en el que se puedan dar los cambios para una nueva ciudadanía que construya realidades más plenas, más libres, más justas.

La necesidad de que, desde la escuela se realice un profundo análisis de la realidad y de que a partir de él surja el compromiso para superar discriminaciones, relaciones de subordinación, de mercantilización, de injusticia....., exige que directivos y docentes sigan siendo los batalladores de siempre que sostienen el funcionamiento del sistema educativo.

Como docentes universitarios que formamos alumnos futuros formadores y que también formamos a directivos y docentes de escuelas, creemos que no existe una predestinación para que el sistema social permanezca inalterable, muy por el contrario, trabajamos incansablemente como planificadores con una visión muy clara de un mundo mejor, más igualitario, más justo, más inclusivo, más vivible, en el que la educación sea fuente de formación del libre pensamiento. Por eso, nuestra esperanza tal vez resida en lograr que las instituciones educativas se conviertan en un baluarte de la resistencia cultural en el que se proteja lo humano.

Sin dudas, para los planificadores queda una gran tarea y un largo camino de luchas para posibilitar la toma de decisiones desde la política que verdaderamente contribuyan a la creación de un mundo mejor a partir de realizaciones efectivas en la vida cotidiana y de acciones donde cada uno pueda aportar desde su hacer a la práctica social, política, histórica de la comunidad.

Se concibe la planificación como un puente que permite un ida y vuelta, una articulación entre lo macro y lo micro, entre la o las políticas públicas y lo sujetos concretos, que hace viables sueños compartidos. Un puente que cobija nuevas ideas, que toma en cuenta el disenso para lograr acuerdos que entusiasmen, que permiten la esperanza de un mejor futuro para todos.

Capítulo VI

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1990). *Hacia un programa regional para la formación de cuadros profesionales en planificación, gestión, administración en América Latina*. UNESCO.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8. UNESCO. International Bureau of Education. Geneva, Switzerland.
- Aguerrondo, I. (2010). *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90*. IIPE-UNESCO.
- Ander Egg, E. (1991). *Introducción a la Planificación*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Ander Egg, E. y Aguilar Idáñez M. J. (1996). *Como Elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen/Hvmanitas.
- Anderson, C. A. (1971). *Consideraciones teóricas sobre el planeamiento de la educación*. en Olivera Julio y otros. *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.
- Barbier, R. (1977). *La investigación-acción en la institución educativa*. Paris, Villars Collection, Hommes et Organizations. Segunda Parte. Cap. I. *El concepto de implicación en la investigación en ciencias humanas*. Traducción en versión resumida: Anahí Mastache.
- Bereday, G. y Otros (1971). *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.
- Betancur M. y Otros (1969). *Planeamiento. Sus bases económicas y sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Chaves, P. y otros (1996). *Reconstruyendo la escuela: una propuesta para la construcción de proyectos escolares con un enfoque estratégico y participativo*. Documento provisorio. Venezuela: Caracas.
- De Mattos, C. (1988). *Desarrollos recientes sobre el concepto y la práctica de la planificación en América Latina*. Santiago de Chile.
- Flores, V. (1993). *Planificación Estratégica*. Curso de capacitación y actualización para planificadores de la educación. Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa. Caracas, Venezuela: Publicaciones CINTERPLAN.

- Frattín A. y Perassi Z. (Compiladoras, 1998). *Proyectos educativos. Institución y Aula*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Frattín, A. (2010). *Monitoreo y evaluación de proyectos educativos*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- García Teske, E. (2003). *Aportes para la construcción de las instituciones educativas. El concierto planificación –gestión*. Montevideo.
- Gerstner, J. (1996). *Reinventando la Educación*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Guyot, V. (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*”. Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Huertas, F. (2006). *Planificar para gobernar: El método PES. Entrevista a Carlos Matus*. Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial UNLaM.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica Social (1966). *Guía para la presentación de proyectos*. México: Siglo XXI Editores.
- Lira, L. (2006). *Revalorización de la Planificación del Desarrollo*. Gestión Pública. Serie 59. Santiago de Chile.
- Matus, C. (1983). *Planeación normativa y planeación situacional*. México: El Trimestre Económico N° 199.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y Gobierno*. Venezuela: Fundación Altadir.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neru J. (1961). *Strategy of the third plan*. Nueva Delhi, Government of India.
- Portal Educ.ar (2010). *Aportes para el diseño de proyectos institucionales con TIC*. Material de Estudio. Módulo I: *Gestión Escolar*; Módulo II: *Proyecto Educativo Institucional* y Módulo III: *Proyectos Educativos Transversales*. Ministerio de Educación Argentina.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo 4: *Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Editor: ANEP - IIPE – UNESCO.
- Rossi, M. y Grimberg, S. (1999). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: AKAL.
- Santos Guerra, M. (2008). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

Fuentes electrónicas:

- Andretich, G. (2008). *El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico*. Recuperado el 12 de diciembre de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14511370006>
- Bernazza, C. (2002). *La planificación*. Adaptación del texto “Introducción a la Planificación” de Ezequiel ANDER EGG – Siglo XXI – 1991. Recuperado el 07 de diciembre de 2010 de: <http://www.paralavictoria.com.ar/documentos/documentos1.htm>
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Como elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, económicos y educativos*. Recuperado el 23 de noviembre de 2010 de: <http://es.scribd.com/doc/57529401/Como-Elaborar-Un-Proyecto>
- Educar – Argentina (2007). *Gestión Escolar (pensando un nuevo modelo)*. Recuperado el 10 de setiembre de 2010 de: <http://www.educar-argentina.com.ar/AGO2007/educ236.htm>
- Fernández Lamarra, N. (Comp. 2006). *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. Capítulo: *Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas*. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001506/150635s.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. ISSN 1696-4713, Vol. 5, N° 1 (pp. 145-152). Recuperado el 18 de agosto de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55100108.pdf>
- Macchiarola, V. (2005). *Enfoques de planeamiento y racionalidad de la acción*. Recuperado el 23 de octubre de 2010 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Macchiarola.htm>
- Marco, A. y Crespo, A. (2010). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico*. Conceptos esenciales y aplicaciones. Recuperado el 27 de setiembre de 2010 de: <http://www.eumed.net/libros/2009c/575/indice.htm>
- Ossorio, A. (2003). *Planeamiento Estratégico*. Recuperado el 17 de marzo de 2009 de: http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/planeamiento_estrategico/paginas/sitio/biblioteca_y_enlaces.htm
- Sociedad Alemana Para la Cooperación Técnica (1996). *Gestión del ciclo del proyecto (PCM) y Planificación de proyectos orientada a objetivos (ZOOPI)*. Guía. Recuperado el

- 11 de noviembre de 2010 de: http://www.campo-latino.org/paginas/descargas/Documentos/GTZ_GestionCiclodeProyecto-sp.pdf
- Sociedad Alemana Para la Cooperación Técnica (2007). *Guía de monitoreo de impacto*. Agencia de la GTZ en el Salvador. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de: <http://www.gtz.de/en/dokumente/sp-sl-guia-monitoreo-de-impacto.pdf>
 - Teske García, E. (2008). *Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 46/1 – 25 de abril de 2008. Uruguay: EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 18 de octubre de 2010 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2218Teske.pdf>
 - Instituto Asturiano de la Juventud. Consejería de Educación y Cultura (2002). *Como elaborar un proyecto*. Cuaderno de Orientación N° 17. España: Edita Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias. Recuperado el 10 de setiembre de 2010 de: http://biblioenba.blogspirit.com/list/documentos/como_elaborar_un_proyecto.pdf
 - Vitarelli, M. (2010). *Economía, Sociedad y Educación*. Málaga, España: Ediciones Grupo EUMED.NET. Recuperado el 21 de diciembre de 2010 de: <http://www.eumed.net/libros/2010d/773/index>.

Datos de Autores



Alicia Fratín es Licenciada en Pedagogía y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía, egresada de la Universidad Nacional de Cuyo en San Luis. Posee Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Educación, otorgado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- .

Su desempeño fuera del ámbito universitario como miembro de equipos técnicos de organismos de Planeamiento de la Educación en la Provincia de San Luis y en algunas ocasiones dirigiendo grupos de profesionales abocados al estudio del sistema educativo provincial, nacional o internacional, le ha permitido una interacción fecunda entre la teoría y la práctica concreta en instituciones educativas del medio. En este sentido, ha sido responsable de innumerables acciones de capacitación en temas referidos a la Planificación de la Educación, dirigidas a supervisores, equipos directivos y docentes, tanto de San Luis, como de otras provincias. Dirigió un Centro Educativo estatal de la ciudad de San Luis que ofrecía educación inicial, básica y secundaria.

Se ha desempeñado desde el año 1973 en la Universidad Nacional de San Luis, siempre en materias vinculadas al Planeamiento Educativo.

Ha sido autora y co- autora de diversos artículos, entre ellos:

“Proyectos Educativos. Institución y Aula” (Edic. LAE. UNSL). “El Proyecto Escolar y la Autonomía Escolar” en “Rompan Filas”. México. Año 9. Número 45. “Aportes para pensar algunos puntos críticos del sistema educativo” en Revista IDEA. UNSL. “El sentido común en las representaciones y prácticas escolares”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Aportes para pensar la Gestión Institucional”. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de San Luis... “La evaluación institucional ¿necesidad o imposición?” Universidad Blas Pascal. Córdoba.

“Planeamiento Estratégico” DEDA. UNSL... “La Política Educativa de la provincia de San Luis: una mirada desde las leyes. Miño y Dávila Editores. “El Proyecto Educativo .Eje para la construcción de la identidad institucional”. UNSL. “Perfil educativo de la Provincia de San Luis “Gobierno de la Provincia de San Luis. “Descripción cuantitativa del Sistema Educativo Primario de las jurisdicciones provincial y nacional”. Gobierno de la Provincia de San Luis. “Diagnóstico socioeconómico general de la Provincia de San Luis “Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “Diagnóstico socioeconómico general del Departamento Junín. Provincia de San Luis”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. “La Planificación de la Educación como práctica compleja” (en prensa) UNSL.

Ha obtenido numerosas becas, entre otras:

Beca de Perfeccionamiento Docente para realizar el Curso de Post Grado y Maestría en Educación y Sociedad, con especialización en áreas marginales urbanas y rurales. Organizado y dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 2 años.

Beca del PROFOR, UNESCO-IIPE y el Ministerio de Educación de la Nación para realizar el Seminario de Discusión de Políticas Educativas, Fase I y II. 2 años. Bs. As.

Beca del Proyecto de Formación de Recursos (PROFOR) del Ministerio de Educación de la Nación, para realizar el Curso Temas en Administración Educativa. Bs. As.

Beca otorgada por Convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación, el IIPE y el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, para realizar en España el estudio de su Sistema Educativo.

Beca otorgada por Convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación, el IIPE y el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, para realizar en Chile el estudio de su Sistema Educativo.

Se ha desempeñado como docente en diversos cursos de post grado, tanto en la UNSL como en otras Universidades. Algunos de ellos son:

"Formulación, evaluación y control de proyectos macroeducativos". Universidad Nacional de San Luis. "Planeamiento y Gestión Institucional". Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. U.N.S.L. "Planeamiento y Gestión Institucional". Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de San Juan.

"El Proyecto Institucional en el marco de la transformación educativa". UNSL

"Programa Institucional para la Facultad de Ciencias Sociales". San Juan.

"Planificación Institucional" para el equipo de conducción (Decano, Secretarios, Directores de departamento, etc.) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

"Política y Legislación Universitaria". San Luis.

Actualmente se desempeña como Profesora Responsable de las siguientes Asignaturas:

Planeamiento Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Planeamiento de la Educación de la Licenciatura en Enseñanza.

Planeamiento Estratégico de la Carrera Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo.

Es responsable, además del Curso Optativo "La construcción de proyectos institucionales desde una propuesta colectiva" y colaboradora de la Praxis V de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Es investigadora en el PROICO N° 410301 TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y TEORÍAS DE LA SUBJETIVIDAD. SU IMPACTO EN LAS CIENCIAS HUMANAS cuya Directora es la Prof. Violeta Guyot, en la Línea B Teoría y prácticas en Pedagogía, con el tema "**La planificación de la educación como práctica compleja**".

Correo electrónico: acfratin@unsl.edu.ar



Gustavo Chavero es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad Nacional de San Luis / Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas, postítulo otorgado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) / Especialización en "Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones" (FLACSO).

Ha aprobado el Curso de Posgrado "Aportes desde el campo de la evaluación educativa para re-pensar una escuela más democrática. El vínculo con la planificación escolar" (UNSL, 2010-2011).

Se ha desempeñado como miembro de equipo técnico en Planificación Educativa en programas educativos nacionales con sede en el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (2008-2009).

Se desempeña profesionalmente desde el año 2005 en la Universidad Nacional de San Luis en tareas de docencia, investigación y extensión: Docente co-responsable del curso de ingreso de la carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH 2005-2006) / Docente colaborador en la asignatura Planeamiento Educativo de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCH 2006 y continúa) / Docente colaborador del Curso Optativo "Construcción de proyectos institucionales" (FCH 2006 y 2007) / Docente colaborador del curso "Planificar la Escuela" (UNSL 2007, 2009) / Docente colaborador del Curso Optativo "La planificación educativa desde una propuesta colectiva" (FCH 2009) / Docente colaborador del curso "Planificar la Escuela" (UNSL-FICES 2010) / Docente colaborador del Curso Optativo "La construcción de proyectos institucionales desde una propuesta colectiva" (FCH 2010 y 2011) / Docente colaborador en la asignatura Planeamiento de la Educación de la carrera Ciclo de Licenciatura en Enseñanza (FCH 2011) / Docente colaborador en la asignatura Planeamiento Estratégico de la Carrera Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo (UNSL 2011).

Ha realizado tareas de extensión como docente en la asignatura: Nivel de la Praxis III “La Problemática Institucional” del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCH 2009-2010).

Docente monitor de prácticas planificadoras de alumnos/as del Nivel de la Praxis IV “La Práctica Docente” del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH 2008 y continúa).

Docente tutor y co-tutor de prácticas de alumnos/as del Nivel de la Praxis V “La Práctica Profesional” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Temáticas de prácticas: la Gestión y la Planificación educativa (FCH 2009 y continúa).

Director del Proyecto de Extensión Universitaria “La planificación escolar como proceso de praxis democrática y participativa” (FCH 2009-2011).

Autor de trabajos académicos presentados en eventos educativos provinciales y nacionales: Trabajo: “Algunas consideraciones respecto de la articulación entre el Nivel Medio y la Universidad: el caso de San Luis”, en el II Encuentro Nacional de Ingreso, Políticas, Prácticas, y Saberes sobre el ingreso a la universidad, en las carreras de ciencias sociales, humanidades, artes y ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2006. Trabajo de investigación (Co-autor): “Escuelas mejores, escuelas peores. Un enfoque centrado en la Planificación Institucional”, en el Segundo Congreso Nacional / Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 2007. Trabajo (Co-autor): “Enseñar en tiempos complejos. Relato de una experiencia”, en la Jornada de Intercambio en la Universidad. Experiencias en Educación a Distancia y Enseñanza Apoyada por TICs. UNSL, 2010.

Co-autor de la reedición del libro “Planeamiento Estratégico”, DEDA-UNSL 2011.

Autor de documentos de cátedra referidos a la temática del Planeamiento Educacional.

Ha obtenido las siguientes becas: Beca de iniciación a la investigación: Proyecto de investigación “La investigación - capacitación: evaluación de los efectos en la concepción y prácticas de enseñanza de la lectura” - Beca de iniciación a la investigación: Proyecto de investigación: “Innovaciones curriculares de formación universitaria, sujetos, discursos y prácticas de enseñanza y aprendizaje” - Beca de iniciación a la investigación: “Representación social de la vejez femenina y masculina en grupos universitarios”. Área de conocimiento: ciencias sociales y humanidades (psicología del desarrollo) - Beca de iniciación a la docencia: “Praxis Nivel V: “Práctica profesional”. FCH-UNSL. Beca económica otorgada por el programa PROFOR (Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación. Ministerio de Educación Argentino), para la realización de estudios de posgrado.

Ha sido docente investigador en el proyecto “Reforma Educativa y Cambio Institucional” – Ciencia y Técnica. Línea (b): “Transformaciones en la Gestión a partir de la Reforma Educativa”. FCH-UNSL, 2008.

Es docente investigador en el Proyecto “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su Impacto en las Ciencias Humanas” - Línea B: Teoría y prácticas en Pedagogía, con el tema “La planificación de la educación como práctica compleja”. FCH-UNSL.

Se desempeña como docente de nivel secundario desde el año 2005 en escuelas públicas del Sistema Educativo de la Provincia de San Luis / Ha desarrollado tareas de asesoramiento en Planificación Educativa en diferentes instituciones públicas y privadas de la Provincia de San Luis / Es Coordinador pedagógico de un Centro Educativo con modalidad rural del Sistema Educativo de la Provincia de San Luis.

Correo electrónico: gchavero@unsl.edu.ar



Raquel Analía Suárez es Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de San Luis, actual Tesista en temas relativos a las Prácticas y Discursos de la Planificación Educativa en el ámbito de la U.N.S.L, para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación.

En su transcurso como estudiante de la carrera, obtuvo la Beca de Servicio otorgada por la U.N.S.L, Facultad de Ciencias Humanas, para desempeñarse en la Cátedra de Planeamiento Educativo. En el marco de esta práctica fue

producido el artículo del cual ella participa.

En la actualidad se desempeña como Docente en la Cátedra de Planeamiento Educativo, colaborando en el dictado de los siguientes espacios:

Planeamiento Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Curso Optativo “La construcción de proyectos institucionales desde una propuesta colectiva”.

Ha realizado numerosas capacitaciones en temas relacionados con el Planeamiento Educativo.

Fuera del ámbito universitario, la participación en los espacios mencionados, le permite desempeñarse con una sólida profesionalidad, como Asistente Técnica Territorial en PROMEDU-BID (Programa de Mejora Educativa), en el marco del Subprograma Educación Secundaria, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación por convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia.

Correo electrónico: analiarsuarez@gmail.com



Javier Escudero es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, recibido en la Universidad Nacional de San Luis.

Actualmente se desempeña como Preceptor en el Ciclo Básico Secundario y es desde hace dos años integrante del Equipo de la Cátedra Planeamiento Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en calidad de Pasante. Desde esta función colabora en tareas de docencia, investigación y

servicio, a la vez que desarrolla un interesante plan de formación. Entre las múltiples tareas en las que ha colaborado se puede mencionar, entre otras, los cursos de capacitación para directivos y docentes de escuelas de la Provincia de San Luis que año a año propone la Cátedra como extensión a la comunidad; la participación en el desarrollo de la Asignatura Planeamiento Educativo y en los Cursos Optativos destinados a alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorados en Ciencias de la Educación, en Educación Especial y Nivel Inicial.

Ha realizado cursos de formación de post grado relacionados con su campo de interés.

Correo electrónico: Javier.escudero646@gmail.com