37.014.5
Ar 37
Entró
Remitente
Intervino

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

UNESCO
OREALC-REPLAD

Planificando la Transformación Educativa

Informe Final del Curso Nacional de Capacitación y Actualización en Planificación y Administración de la Educación

19 de noviembre al 7 de diciembre de 1990

Serie Documentos 4

BUENOS AIRES - REPUBLICA ARGENTINA, 1991.-

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

37.014.5
A37

INV 016605
SIG 37.014
LIB A37

NOMINA DE AUTORIDADES

Ministro de Cultura y Educación:

Prof. Francisco Antonio SALONIA

Subsecretario de Educación:

Dr. Luis Antonio BARRY

Subsecretario de Coordinación Educacional, Científica y Cultural:

Lic. Pablo Manuel AGUILERA

Subsecretario Adjunto:

Dr. José Luis DE IMAZ

Director General de Planeamiento:

Lic. Norberto FERNANDEZ LAMARRA

03191

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

INDICE

INTRODUCCION 1

Contenidos:

MODULO I : Problemas y perspectivas para la Transformación de la Educación 8

EXPOSICIONES Y PANELES 9

TALLERES 38

SINTESIS DEL MODULO 40

MODULO II: Aportes para un nuevo modelo de planificación y gestión 42

EXPOSICIONES Y PANELES 43

TALLERES 72

SINTESIS DEL MODULO 74

MODULO III: Aspectos instrumentales de la planificación para la transformación de la educación 77

EXPOSICIONES Y PANELES 78

TALLERES 95

PROYECTOS GENERADOS 96

SINTESIS FINAL 98

ANEXOS 102

INTRODUCCION

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, comprometido en un proceso profundo de transformación de la educación, organizó y llevó a cabo el Curso Nacional de Capacitación y Actualización en Planificación y Administración de la Educación en el marco de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación. El mismo fue concebido / como parte de una estrategia global de organización de un nuevo modelo de planificación, que permita superar la grave crisis que afecta, desde/ hace décadas, a la educación argentina.

La complejidad y la gravedad de los problemas no nos parali-/ zan. Se trata de salir exitosamente de la crisis, más que de administrar la. En este sentido se requieren acciones que direccionen y sostengan / el proceso de transformación, lo que constituye a su vez un desafío para la planificación y para los planificadores, de quienes se espera un aporte significativo.

Como señalara el Ministro Salonia en el discurso inaugural, "no es posible encarar este proceso transformador con los conceptos, con las metodologías y con los instrumentos de la planificación tradicional". De / allí, la exigencia de crear capacidad técnica, fortalecer equipos, difun-/ dir conocimientos.

La planificación debe influir positivamente sobre los procesos// políticos. Para convertir efectivamente al proceso de transformación en / una tarea colectiva, integrando las diversas jurisdicciones provinciales.// Para procurar optimizar y difundir los avances y las innovaciones que // cada una de ellas ha realizado así como integrar en esta tarea a las Universidades Nacionales, promoviendo el desarrollo académico y la coordinación de esfuerzos con los ámbitos provinciales y el nacional.

Este Curso ha sido organizado en forma conjunta por nuestro Ministerio y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, a través de la Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización (REPLAD), quien ha aportado no sólo su experiencia internacional sino también especialistas y recursos para poder concretarlo. Asimismo, para el desarrollo del Curso hemos contado con recursos financieros y la cooperación activa de consultores del Proyecto MEJ-Banco Mundial.

Es importante destacar que la tarea de renovación de la planificación y la gestión educativa en América Latina ha recibido de la //// UNESCO, a través de la OREALC y de la REPLAD, un fuerte impulso, / especialmente, a partir de las actividades del I y II Seminario Taller Latinoamericano de Formación de Formadores, en 1989 y, recientemente, en octubre de 1990.

En esa misma línea estuvieron el Encuentro Académico y el /

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

Seminario Nacional de Planeamiento Educativo, llevados a cabo en junio / de 1990 en Buenos Aires y la creación de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación.

Consideramos que estas instancias favorecen la resignificación y consolidación de la planificación permitiendo la recuperación de su potencial transformador.

Esta tarea de construcción, de redefinición de las prácticas de la planificación, se entiende como una labor colectiva que se nutre de la experiencia acumulada pues, como lo afirmáramos en el Curso, toda nueva producción intelectual "es el resultado de un procesamiento en el que se amalgaman lo viejo con lo reciente, la práctica con la experiencia ajena, la teoría con las categorías epistemológicas propias".

Por ello, en el diseño de este Curso hemos tenido como preocupación la consideración de todos estos aspectos; es decir, la actualización de los conocimientos, el abordaje de nuevos enfoques, la incorporación de estudios e investigaciones, la integración de experiencias de los propios participantes, la comparación de estilos y propuestas.

Nuestra presencia en el "Congreso Internacional de Planificación y Gestión de la Educación" convocado por la UNESCO y realizado en México en marzo de 1990, nos permitió apreciar la evolución conceptual y metodológica que en esta materia se ha desarrollado en el mundo. Además, nos mostró cómo América Latina ha tomado un camino de renovación orientado a fortalecer los procesos políticos de la educación en los distintos países; a motorizar y direccionar los procesos de transformación de la educación; a fortalecer los procesos decisorios y renovar los métodos de gestión gubernamental; y, a incorporar nuevos y variados actores en la gestación y desarrollo de las propuestas.

En este contexto, la concepción básica de este Curso ha sido la de contribuir efectivamente a la estrategia de integración de nuestro Ministerio con los ministerios provinciales y las Universidades. De este modo partimos de la idea de que sólo el trabajo integrado de las distintas jurisdicciones, el aporte de cada una, posibilitarán la difícil tarea de la transformación.

Cabe señalar que, desde el inicio de nuestra gestión hemos trabajado en el ámbito de la planificación con esta perspectiva. En 1989, entre los meses de setiembre a diciembre, organizamos conjuntamente con el Consejo Federal de Inversiones y con el apoyo de la cooperación técnica de la OEA, cinco seminarios-talleres regionales en los que participaron funcionarios provinciales y docentes y especialistas universitarios. En junio de 1990, como ya dijimos, llevamos a cabo, también con el CFI y la OEA, el Encuentro Académico y el Seminario Nacional de Planeamiento Educativo, en cuyo seno se propuso por unanimidad la creación de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación. Entre los meses de agosto y setiembre organizamos las reuniones constitutivas de las cinco redes regionales de la Red Federal poniendo en marcha proyectos y acciones conjuntas de carácter regional o interprovincial.

Como continuación de este intenso trabajo de cooperación técnica y de capacitación, se planteó la organización y desarrollo de este Curso Nacional, asumiendo las dificultades y la austeridad que imperan en el ámbito del Estado y con la misma filosofía que hemos impulsado desde el inicio de nuestra gestión: apoyar efectivamente el proceso de transformación educativa.

Consideramos que este Curso contribuyó a avanzar un paso más en el camino que permita a la planificación retomar el papel motor perdido durante los últimos quince años. Representó también la voluntad de aunar los esfuerzos de las distintas jurisdicciones provinciales en procura de lograr la difusión y optimización de los avances y las innovaciones que cada una de ellas ha realizado o realiza en el área y, de la misma manera, la de integrar a las universidades nacionales en esta tarea, promoviendo el desarrollo académico y la coordinación de acciones comunes con los ámbitos provinciales y el nacional.

Por ello, los ***objetivos*** *del Curso fueron los siguientes:*

- *Mejorar la capacidad técnica de los funcionarios que se desempeñan en áreas de planeamiento, de Nación y provincias, para conducir procesos innovadores de transformación educativa.*
- *Desarrollar una estrategia de transformación que integre cuadros técnicos y docentes universitarios.*
- *Mejorar el nivel de conocimientos de los docentes universitarios e incorporarlos al trabajo conjunto con equipos técnicos provinciales y nacionales.*
- *Contribuir a la discusión de un nuevo estilo de planificación y gestión flexible, dinámico y participativo.*
- *Reflexionar sobre la práctica profesional de los planificadores para mejorar su inserción en los ámbitos institucionales donde se desempeñan.*
- *Preparar profesionales con espíritu crítico y reflexivo, que contribuyan al proceso de transformación de la educación.*

A partir de estos objetivos la elaboración del diseño curricular desarrollada durante tres semanas fue un proceso de discusión en equipo, que realimentó diversas propuestas hasta llegar a la definitiva.

Dos ejes centrales *recorrieron y vertebraron este Curso:*

a) La articulación de la planificación con la política educativa, la que se relaciona con la posibilidad de contribuir a la coordinación de la política nacional de transformación educativa con las políticas provinciales, planteando problemas, creando condiciones de viabilidad y adecuando propuestas operativas para elaborar colectivamente una verdadera política educativa federal.

b) El fortalecimiento de la Red Federal de Planificación y Gestión de la Educación, a través de sus distintos actores que, en su casi totalidad estuvieron representados en el Curso. Será a través de sus esfuerzos

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

y de su cooperación que la planificación ocupará un lugar relevante / en la orientación y gestión de políticas educativas transformadoras.

Estos dos ejes se desagregaron a lo largo de tres módulos: el primero, referido a los problemas y perspectivas para la transformación/ educativa; el segundo, en el que se plantearon algunos aportes para un nuevo modelo de planificación; y, el tercero, en el que se desarrollaron aspectos instrumentales de la planificación, abordando esencialmente la / vinculación entre la teoría y la práctica institucional.

Los ejes del Proyecto Educativo Nacional constituyeron el marco de los ***contenidos*** *de este Curso, destacándose los problemas y desa-/ fíos que presenta el contexto de crisis de América Latina, a fin de vis-/ lumbrar nuevas perspectivas directrices que posibiliten la transformación de la educación en nuestro país.*

De este modo, se incorporó a la discusión la problemática de la reforma del Estado y la definición de un nuevo modelo de gestión estatal, que articule orgánicamente la función política, el planeamiento y la administración, considerando los actores y procesos que en ella se desarro-// llan y otorgando especial significación a los mecanismos y estilos de participación social.

La política de descentralización, uno de los ejes de la propuesta, se incorporó también a los contenidos, destacando el papel de la planificación en ese proceso.

Se buscó la reflexión acerca de las nuevas funciones y responsabilidades de los planificadores, identificando estrategias y metodologías que resulten eficaces para la definición de políticas, para su implementación y para su evaluación en los diferentes niveles del sitema educativo./ En esa línea se consideraron instrumentos de formulación, seguimiento y evaluación de proyectos; las contribuciones de la información presupuestaria en la medición y evaluación de los programas y actividades; los a-/ portes de la investigación, como insumo y actividad relevante de los distintos momentos del proceso de planificación y gestión; y técnicas apro-/ piadas para la coordinación y la concertación.

Se incorporaron un conjunto de ***metodologías*** *de trabajo que a-/ barcaron desde aportes expositivos de especialistas hasta presentaciones de experiencias realizadas por los propios participantes. La originalidad / del modelo reside en la combinación de estas modalidades que se comple-/ mentaron, entrelazaron y fortalecieron mutuamente.*

*-**Las exposiciones y paneles**: contribuyeron a enriquecer conceptualmente el proyecto de transformación educativa a través del análisis // de experiencias nacionales e internacionales y el tratamiento de variados/ aspectos temáticos desde distintas perspectivas teóricas y políticas.*

*-**Los talleres de trabajo**: fueron el lugar donde los participan-/ tes elaboraron algunos aspectos concretos de la problemática educativa argentina vinculando los aportes conceptuales con la práctica institucional y su propia experiencia.*

El Curso pues, se construyó a través de la integración de ambas instancias -que pueden denominarse teórica y práctica respectivamente- y se concretó mediante productos grupales elaborados al finalizar cada uno de los tres módulos.

Hubo también instancias plenarias donde los grupos presentaron sus elaboraciones al conjunto de participantes las cuales se constituyeron en lugar propicio para el debate.

Cabe hacer una mención especial a la modalidad de Taller: éste fue concebido como un espacio de intercambio y reflexión donde los participantes, provenientes de distintos ámbitos provinciales, nacionales y universitarios del país, se pudieran asumir como protagonistas en el proceso de construcción de una planificación renovada.

Así, a través de la labor grupal, se apuntó a la vinculación dinámica entre teoría y práctica, permitiendo la confrontación entre experiencias institucionales y visiones teóricas diversas.

Las actividades específicas del Taller estuvieron orientadas conceptual y metodológicamente por los coordinadores de cada módulo temático y se plasmaron, como se dijo, en proyectos grupales.

Se debe destacar que la actividad grupal fue gradual y creciente hasta el logro de la producción final que consistió en el esbozo de un proyecto concreto y su defensa en un "ejercicio de negociación".

Se conformaron cinco grupos de trabajo organizados alrededor de cuatro ejes de la política educativa nacional. Ellos fueron:

- *Educación y justicia social.*
- *Educación, producción y trabajo.*
- *Educación y protagonismo social.*
- *Educación y descentralización (dos grupos para esta temática).*

Se dedicaron cincuenta y seis horas al trabajo en Taller lo cual indica la importancia asignada a este tipo de aprendizaje. La riqueza de las producciones grupales, la profundidad de los debates planteados, la integración en los mismos de los aportes de los distintos especialistas, reflejan la validez y eficacia que resultan de la labor grupal. Se observa que esta última permite, en el propio proceso de aprendizaje, poner en práctica los nuevos estilos de planificación, favoreciendo la confrontación y el debate entre los distintos actores y la consideración de las estrategias propias y las de los otros. Se considera que esta modalidad facilitó una aprehensión más completa de la realidad en la que se sitúan hoy los planificadores de la educación.

En este documento se sintetizan los contenidos desarrollados en el Curso Nacional. En la presentación de los mismos se intenta reflejar tanto la estructura de los discursos y sus conceptos sobresalientes como su organización en módulos temáticos tal como fue estructurado el Curso. Así pues, se resumen las exposiciones de los especialistas invitados, el trabajo grupal en talleres y las síntesis elaboradas al finalizar ca-

da módulo.

Como se ha dicho, en cada uno de los módulos se abordó la discusión de algunos aspectos de la transformación educativa impulsada desde este Ministerio, tres palabras condensan los propósitos de los respectivos bloques y los identifican: "QUE?, QUIENES? y COMO?" de la transformación educativa. Ellas surgen a partir de las síntesis realizadas al finalizar cada semana de trabajo constituyéndose casi en el hilo articulador del Curso. Es por ello que se incluyen como subtítulos de los módulos.

Por último, se presenta una síntesis final del Curso, elaborada por Germán Cantero, quien cooperó como uno de los orientadores temáticos del tercer módulo.

El documento incluye, como anexos, la nómina de participantes, las agendas de trabajo, el listado de material bibliográfico entregado y las fichas de evaluación administradas.

En este gran esfuerzo que significó la realización del Curso, el Ministerio no ha estado solo. Contamos con la colaboración de especialistas de instituciones nacionales y provinciales y del ámbito universitario quienes participaron en paneles o realizaron exposiciones individuales. A todos ellos les expreso nuestro agradecimiento.

La cooperación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, a través de la REPLAD y de su Coordinador, el Especialista Regional Juan Casassus, ha sido muy valiosa, por lo que deseo dejar expresa constancia de nuestro agradecimiento tanto a la Organización como al colega Casassus.

Los aportes del equipo de conducción del Curso, de los especialistas de la Dirección General de Planeamiento Educativo y de los consultores del Subproyecto MEJ-BIRF "Mejoramiento de la Gestión en Educación" han sido realmente importantes ya que todos trabajaron con gran compromiso y responsabilidad durante la preparación y desarrollo del Curso.

También han cooperado para la realización del mismo la Coordinación General del Programa PRONATASS, la Coordinación del Programa MEJ-BIRF y el personal técnico y adminstrativo de la Oficina del PNUD, por lo que deseo expresar nuestro agradecimiento a todos ellos.

El espíritu de trabajo y de cooperación de los participantes del Curso, todos ellos funcionarios y especialistas nacionales, provinciales y universitarios, es imprescindible señalarlo ya que posibilitó desarrollar las complejas actividades previstas sin dificultades y alcanzar las ambiciosas metas fijadas con pleno éxito.

Quiero destacar la tarea de Irma Briasco, Mirta Irene Judenglo-ben y Miriam Zúñiga en la preparación de este documento.

Es de esperar que esta rica experiencia pueda servir como insumo, tanto en lo que hace a la propuesta global, curricular y metodológica como a los aspectos organizativos, para que -en distintas jurisdicciones y en el marco de la Red Federal de Planeamiento y Gestión de la Educación-

se desarrollen futuras acciones que contribuyan, a través del esfuerzo / conjunto, a la consolidación de una planificación renovada y transformadora.

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA
Coordinador General de Planeamiento
Director del Curso Nacional de Capacitación y Actualización
en Planificación y Administración de la Educación.

MODULO I : PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS PARA LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION.

"¿QUE? de la transformación"

I.1	Problemas y desafíos de la educación en América Latina.	*Juan Casassus*
I.2	Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación.	*Norberto Fernández Lamarra*
I.3	Calidad de la educación.	*Emilio Tenti* *Clotilde Yapur*
I.4	Innovaciones curriculares en la educación primaria.	*Inés Aguerrondo* *Beatriz Uralde* *Leticia Walther*
I.5	Ejes, propuestas y estrategias para la transformación educativa.	*Mirta Fabris* *Inés Aguerrondo*
I.6	Educación y justicia social. Escuela, segmentación y diferenciación social.	*Irene Oiberman* *Ana Lorenzo* *Ana Vitar*
I.7	Trabajo, empleo y educación.	*Oscar Tangelson*
I.8	Educación y protagonismo social.	*Mario Robirosa* *Sergio España*
I.9	La planificación del espacio educativo.	*Miguel Cangiano*
I.10	Talleres.	
I.11	Síntesis del módulo.	*Clotilde Yapur*

I.1. Problemas y desafíos de la educación en América Latina
(Exposición)

JUAN CASASSUS

Como punto de partida, **Juan Casassus** ubicó su análisis situándose a nivel de América Latina con el objetivo de tener un marco de referencia de los problemas desde una visión global, más amplia. Así se advirtió que entre los problemas considerados "cruciales" en todos los países de la región figuran los sistemas educativos; hay en general una gran insatisfacción respecto a los mismos.

Por otro lado -afirmó- "no hay respuestas, el futuro no está es-/ crito", y es necesario mirar hacia el interior de los países y hacia otros lugares para poder elaborarlas adecuadamente.

Un examen global permite encontrar similitudes entre las naciones, estas "pueden reconocerse en lo que están haciendo", hay iguales caren- / cias; pero también hay diferencias. Es necesario ver la relación entre lo similar y lo heterogéneo cuando estudiamos la realidad regional.

Al abordar el contexto de América Latina, dos términos resumen // sus condiciones hoy: "crisis" y "democracia".

La crisis en primer lugar, puede entenderse como "toma de conciencia", como el "elemento revelador" de la situación que enfrentamos. En segundo lugar, la crisis nos hace pensar en que los modelos que utilizamos/ hasta el presente para actuar ya no son válidos, "han dejado de funcio-// nar". Finalmente, la idea de "crisis" implica "ruptura" y nos ubica ante/ situaciones cualitativamente nuevas que deberemos afrontar.

Cuatro elementos conforman el nuevo escenario producto de la crisis en América Latina:

a) El desarrollo científico-tecnológico. La velocidad del cambio requiere su incorporación como variable importante en educación.

b) Internacionalización de los problemas y de los procesos. La transnacionalización de las economías, la apertura del mercado mundial, hacen que / los países que no puedan insertarse adecuadamente en estos procesos / queden en inferioridad de condiciones.

c) Transformación de la estructura productiva. El proceso de cambio re-/ quiere pensar en cómo se inserta la educación en la transformación educativa.

d) Crisis de los sistemas teóricos-valorativos. Hoy fallan las ideolo- / gías. Luego de un período histórico predominantemente religioso en // cuanto vertebrador de un sistema de valores humanos, seguido de otro/

período que puede caracterizarse como "ideológico", es evidente que el dilema actual es "cómo construir el hombre ético".

Los cuatro elementos señalados ponen de relieve que los sistemas / deben cambiar, pero la falta de recursos es un "dato de la realidad" que / como planificadores debemos considerar. Si bien el origen básico de la crisis se encuentra en las economías importan también los componentes políticos y sociales vinculados a la misma.

Profundizando el examen de la situación educativa en la región aparecen, al término de la década de los 80, cinco problemas que se constituyen como críticos: En primer lugar, la baja eficiencia de los sistemas educativos. La gravedad del problema se manifiesta en altas tasas de repitencia y deserción escolar, en particular en los primeros grados de la ense-/ ñanza básica, siendo los afectados principales los sectores pobres urbanos y urbanos marginales. Pero, por su magnitud, el fracaso escolar no puede / verse sólo como un problema pedagógico, hay "carencias" políticas,económicas y sociales.

Desde la organización, la ineficiencia no parece despertar inquietud en los gobernantes y así, la misma, se torna en "una forma de gestión/ de los sistemas que tiende a irresponsabilizarlos". Por lo tanto las variables "responsabilidad" y "eficiencia" deberán ser incorporadas al nuevo estilo de gestión.

Un segundo problema da cuenta de que la incorporación de sectores/ populares a la educación se ha detenido. Los sectores bajos han dejado de/ acceder a los niveles medio y superior de los sistemas; el ritmo de expansión educativa se ha estancado en los niveles de los años 60. El contexto/ de escasos recursos hace que las políticas de ajuste se apliquen especialmente a las áreas de salud, vivienda y educación lo que conlleva una mayor dificultad para la expansión de los sistemas educativos. Sin embargo, se / puede pensar como alternativa la implementación de políticas focalizadas / que atienden a la "deuda social pendiente".

En tercer término, se visualizó el problema de la segmentación de/ los sistemas educativos. Las diferencias al interior de los mismos son ya/ crecientes.

El deterioro de la calidad educativa es el cuarto problema enfocado. Pocas horas de clase, gran parte del tiempo dedicado a tareas administrativas, alto porcentaje del presupuesto educativo volcado a los salarios del personal, todos son elementos que van en detrimento de la calidad de/ la educación y tienen que ver con la duración (prolongada) de la crisis en nuestros países.

Por último, el expositor señaló como elemento problemático, el "impacto de la crisis sobre el proceso de toma de decisiones en los gobier- / nos". Las energías están puestas en la solución de problemas de emergencia y coyunturales. En educación los tiempos son largos y puede llegarse a hipotecar el futuro si no se trabaja a mediano y largo plazo. La propuesta / es "ocuparse en forma urgente de lo que va a ocurrir dentro de veinte años".

Dado este panorama -continuó el expositor-, aún es posible destacar algunos logros en América Latina. El más importante es el de la "consolidación de la democracia". Y en particular este hecho es relevante para los sistemas educativos porque permite una mayor participación, hay // nuevos y más amplios sectores que toman decisiones, hay creciente número/ de actores que enriquecen la demnada hacia educación.

Es necesario realizar dos distinciones en referencia al concepto/ de "igualdad de oportunidades": por una parte y asociado al concepto de / "democracia", adquiere en América Latina una singularidad debido a los // largos períodos autoritarios por los que pasó la región. De este modo, // "que los hombres tengan la capacidad de consolidar las democracias" puede ser una función propia de la educación. Aquí el concepto de "igualdad de/ oportunidades" está vinculado a la "compensación" y a la "competitividad".

Otra distinción debe hacerse entre el significado de la "igualdad de oportunidades" en relación a la "igualdad de resultados" del proceso / educativo. El acento en el primer término de la relación proviene del sistema anglosajón y norteamericano; en cambio, si el eje de análisis está / puesto en el segundo, se alude a una intervención más clara del Estado en los procesos educativos siendo una preocupación de carácter más europeo.

Entre otros logros se cuentan avances en la eliminación del analfabetismo en números absolutos, el avance de la educación preprimaria, la capacidad de cobertura en la enseñanza básica, múltiples innovaciones, // etc.

En relación al tema de los desafíos para el futuro, Casassus ad-/ virtió que los problemas definidos y el marco contextual de América Latina llaman a pensar en la necesidad de una redefinición del orden de jerarquías en materia de inversión social, podría decirse que para los 90 la educación está llamada a cumplir una función social importante: se debe // "invertir en personas y no en objetivos". Es decir, desarrollar la "fun-/ ción de equidad" que tiene la educación. En ese sentido -y pensando en la relación diversidad-homogeneidad- el desafío es conseguir "valores sociales equivalentes en los resultados" de la educación.

La naturaleza de los procesos del trabajo han cambiado lo que implica otras exigencias hacia los sistemas educativos: no tanto conocimiento de oficios como se planteó en el pasado, más bien, tender a un adecuado manejo de la información, creatividad y desarrollo de la inteligencia.

Por último, un desafío -definido como "estratégico"- es la capacidad de articular la "unidad" con la "diversidad". Significa tener aptitudes para adaptarse a los requerimientos del medio ambiente, generando márgenes de autonomía institucional, creando mecanismos de evaluación permanente y siendo capaces de incorporar nuevos agentes.

Pero también, es necesario el replanteo del enfoque teórico que / sustentó al "sistema homogéneo": en sociedades "duales" como las de América Latina puede decirse que el mismo consolidó y legitimó las diferencias sociales. "El fracaso escolar es una demostración de que no son democráticos".

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

I.2. *Problemas y perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación*
(Exposición)

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

En primer lugar el Lic. **Norberto Fernández Lamarra** enfocó los componentes críticos que constituyen el marco de análisis de la problemática educativa en América Latina. En ese sentido, se observó que el contexto / de "crisis" en el que están inmersos nuestros países resulta en políticas económicas de "ajuste y restricciones de recursos". Es previsible que las mismas acompañen nuestro desarrollo durante los próximos años.

Otros elementos que surgen al analizar la realidad educativa que/ vive América Latina y que es necesario tener en cuenta son:

a) "el efecto convergente de la recomposición de fuerzas en el campo internacional;

b) la internacionalización y apertura de las economías y

c) la pérdida de protagonismo y debilitamiento del Estado en nuestros // países".

Sin embargo, "estos señalamientos y limitaciones no deben paralizarnos ni inmovilizar nuestra voluntad de asumir y enfrentar los proble-/ mas". La crisis puede constituirse en una "oportunidad" y un "desafío" para la transformación educativa. Requiere de un gran "compromiso" y "res-/ ponsabilidad" como docentes y planificadores.

Por otra parte, la crisis es también de los conceptos, las metodologías y los instrumentos técnicos de la planificación tradicional. "Las/ realidades nacional y latinoamericana demuestran que ese modelo de planeamiento no ha hecho más que consolidar el sistema educativo tradicional".- Entonces, "el desafío de la crisis, la oportunidad para salir triunfantes de la crisis, pasa por reelaborar y resignificar conceptos, métodos e // instrumentos para planificar y administrar propuestas de transformación educativa".

"¿Cómo direccionar y sostener el proceso de transformación educativa?" Se requiere previamente esclarecer algunas "condiciones/ y supuestos":

- "El sistema educativo con el que trabajamos es un sistema de alta complejidad y heterogeneidad".

- Las diferencias regionales y territoriales existentes "marcan variaciones notorias en términos de desigualdades y acceso diferencial a bie-/ nes socialmente codiciados".

- "La diversidad abarca los distintos aspectos de la acción educativa":/ modelos curriculares, esquemas de organización, estilos de gestión; / "los actores que animan el sistema actúan en base a lógicas distintas, que reflejan intereses divergentes y aún contrapuestos".

- "Cambio estructural no es igual a modernización o regulación del sistema".

- "El cambio educativo es una tarea de largo plazo".

- "La transformación apunta al corazón de los problemas, detectando sus factores causales profundos para actuar sobre ellos". El planificador debe evaluar qué estrategia de acción seguirá porque, no sólo los factores profundos deben ser atacados, "también aquellos "superficiales/ o periféricos" para prevenir regresiones".

- El proceso "debe estar acompañado por investigaciones, estudios comparativos, aportes académicos para explicar y establecer caminos operativos en el sistema educativo sobre bases reales".

- El proceso de transformación "no es independiente de su entorno", se/ da inmerso en un escenario complejo. "Sin embargo, cada nivel tiene / su especificidad que le otorga un margen de autonomía relativa en el/ conjunto del sistema" y que debe constituirse en un elemento positivo al problema".

- El planificador debe evaluar "márgenes más amplios de negociación con los actores comprometidos, en la estrategia de transformación".

Surge aquí una cuestión central, "frente al desafío de la transformación, ¿qué tipo de planificación?".

La experiencia acumulada y los conocimientos provenientes de diversos orígenes, permiten advertir el "desfasaje que existe entre los desarrollos conceptuales, los instrumentos metodológicos y la práctica concreta de los planificadores". Se verifica aún una "falta de adecuación / de técnicas tradicionales a un nuevo paradigma de la planifcación". Está en discusión el "papel de la investigación, en su forma tradicional y en su práctica renovada; también se debate sobre los sistemas de informa- / ción y su alcance. Pero, "es en el terreno de la práctica donde se en- / cuentran las mayores resistencias y obstáculos, donde los avances son // más lentos". Es así porque implica "revisar el quehacer cotidiano, nuestro estilo de analizar y presentar los problemas, nuestros marcos conceptuales e interpretativos de la realidad educativa". Asimismo, involucra/ el trabajo con nuevos actores sociales y la incorporación de "modalida-/ des para la negociación o el enfrentamiento".

Es ineludible pues, renovar la planificación como instrumento de gobierno. Para ello cabe hacer una reflexión sobre la teoría y la práctica de/ la planificación:

La teoría tradicional dio lugar a la planificación normativa que dominó largo tiempo en América Latina. Varios son los autores que elabo-

raron profundas críticas sobre las bases conceptuales de dicha teoría como Carlos Matus y Carlos De Mattos.

Los supuestos que están en la base de aquel modelo nacido en los/ años 60 son: en primer lugar, la "dicotomía entre sujeto y objeto": el // planificador presupone el comportamiento de los actores sociales según // "formulaciones y elucubraciones" que elabora como "agente externo" y aislado. También supone la capacidad de "orientar comportamientos en el tiempo (planificación a largo plazo) que "-al no verificarse- acentúan el ritualismo" y acarrean el "desprestigio de la planificación".

En segundo lugar, "la teoría económica tradicional" dio sustento/ a la teoría de la planificación y -desde una "visión positivista"- equiparó a los sistemas sociales con los sistemas de las ciencias naturales; de allí que tratara de enunciar leyes y prever la realidad.

En la "teoría renovada" no sólo el "planificador planifica", existen "otros actores sociales" que "realizan sus propios cálculos y previ-/ siones", "crean condiciones para sus acciones, definen operaciones que modifican la realidad". "El sujeto planificador y el objeto planificado se confunden, forman parte del mismo problema".

"Los sistemas sociales sólo en parte siguen leyes: esto supone la imposibilidad de predecir y prescribir comportamientos ideales". Hay una/ "alta variabilidad". Se planifica en "situaciones de poder compartido o / escaso". La planificación es un "complejo cálculo político, donde la variable de poder constituye un dato central del problema" y se asume que / "existe una desigual distribución del poder la cual puede anular o debilitar mis posibilidades de acción". "Planificar es decidir y conducir procesos".

La reflexión sobre la práctica de la planificación educativa nos/ lleva a detectar elementos adversos como "la pérdida de prestigio social de la educación que limita el campo de acción de los educadores y planificadores", la "insuficiencia conceptual y metodológica", el "predominio de una tradición formalista y tecnocrática", el "cortoplacismo" y, sobre todo, la "escasez de programas y proyectos viables operando para transfor-/ mar la realidad. Ellos componen el cuadro de "obstáculos" que encuentra / hoy la práctica de la planificación.

La "dificultad de percibir a la educación como bien social con resultados a largo plazo" sumada a otras falencias como las mencionadas anteriormente hicieron que las pocas propuestas que hubo "no se tradujeran/ en programas de acción concretos".

La planificación renovada -partiendo de la "crisis como oportunidad y desafío"- "debe dar instrumentos para actuar en contextos de alta / incertidumbre" y reconocer la "complejidad" de los sistemas y la multiplicidad de actores involucrados.

En el "nuevo esquema de planificación" -esbozado por el expositor- sobresalen algunos puntos que se mencionan a continuación:

- **"El fortalecimiento del proceso de gobierno** . La renovación conceptual y metodológica que se propugna apunta no sólo a mejorar la planifica-/ ción sino al conjunto del aparato de gobierno de la educación, para // que pueda llevar a cabo propuestas de transformación". Resulta necesario entonces, "fortalecer la función pública", lo cual implica "crear/ capacidad política para captar las necesidades y demandas sociales y / transfomar los problemas estructurales y sustantivos en finalidades y/ objetivos relevantes que se apoyen en operaciones concretas de cambio".

  Los diversos actores sociales deberán articularse y coordinarse a fin/ de "establecer consensos" dando significado a esta tarea y posibilitando su continuidad.

  "El fortalecimiento del proceso de gobierno involucra la reforma de la estructura de gestión del sistema educativo ya que sin una adecuada // descentralización será imposible que los responsables puedan tomar o-/ portunamente la diversidad de decisiones que conlleva la dirección de/ proyectos".

- **"El desarrollo de una visión estratégica situacional"** implica: "una visión dinámica de las relaciones sociales en el campo de la educación / que obliga, al planificar, a "crear condiciones que favorezcan la concreción de los proyectos y acciones". A partir de este encuadre el planificador interacciona con otros actores sociales que reaccionan frente al plan, bien sea para "oponerse, cooperar o adherirse a él". "En / este sentido, la estrategia es un medio para encadenar situaciones crecientemente favorables para mí y desfavorables para el otro".

  Lo anterior implica un "cambio radical en la visión del planificador".

- La **"construcción del proyecto educativo"**: coloca a la planificación // "en su dimensión creadora de futuros y de apoyo técnico a la función / política".

- **"La participación en los procesos decisorios"**: Si "planifica quien decide y quien conduce procesos de gobierno", se piensa en "dar direccionalidad a las propuestas de acción en el marco del proyecto educativo/ nacional". "La articulación de la planificación como sustento de las / decisiones y de las acciones de la administración educativa implica no sólo su propio mejoramiento sino también el de la totalidad de la gestión".

- **"La importancia de la información y de la investigación"**: La informa-/ ción es parte esencial de la función planificadora. Para mejorar la calidad educativa la planificación debe revitalizar la producción y la / circulación de información. Se requiere información para examinar al-/ ternativas y tomar decisiones, para evaluar las acciones realizadas, identificar necesidades de cada área y nivel de gestión, etc. Respecto/ a la investigación, ésta debe constituirse en "fuente de información y conocimientos genuinos sobre el sistema educativo". Ello implica integrar "redes de intercambio" con centros académicos con el objetivo de/ realimentar circuitos de producción y distribución de esos conocimientos.

- **"La organización del proceso de planificación"**: "Las posibilidades de/ éxito de la planificación disminuyen en relación con su aislamiento y autonomía de los ámbitos de toma de decisiones"; se puede crear en la/ "ritualización" o el "ejercicio teórico". Se trata de "conformar un estilo de gestión que integre orgánicamente las áreas de política, pla-/ neamiento y administración", descentralizando ciertas decisiones y revalorizando los "niveles intermedios".

"Una estrategia de transformación debe contar con el consenso de la sociedad para ser perdurable. Debe sostenerse en acuerdos básicos que/ sobrevivan a los períodos gubernamentales. "El papel del planificador, entonces, adquiere un perfil particular: explicar y caracterizar los problemas en función de los ejes políticos, convertirlos en acciones y operaciones, contribuir a crear las condiciones que viabilicen las operaciones en los distintos escenarios posibles, y encarar la negociación con los actores sociales". "De nuestra reflexión, de nuestro trabajo, dependen en // gran medida que tengamos éxito".

1.3 Calidad de la Educación
(Panel)

EMILIO TENTI
CLOTILDE YAPUR

Emilio Tenti inició su exposición caracterizando el tema de la calidad como polémico y conflictivo, ya que supone una diversidad de dimensiones y de "posiciones" según quiénes evalúan, si lo hacen respecto a los / medios, a los fines o acerca de las mediciones mismas. En definitiva, si/ entra en juego la "valoración" habrá "conflictos".

Además, afirmó que en nuestros países existe una insatisfacción generalizada sobre los productos de la educación: "hay percepciones negativas" en la sociedad y en el sistema educativo, siendo más críticos "los que están más lejos" de nuestro campo de trabajo. Esto se relaciona con las // "distintas posiciones" de los que evalúan la calidad de la enseñanza: // ¿desde adentro?, ¿desde afuera?.

Al parecer las críticas "son más agudas" desde afuera del sistema lo cual marca que la opinión de los que evalúan está vinculada a diversos intereses según sus respectivas posiciones. Por lo tanto, y en relación a / la multiplicidad de actores involucrados, la evaluación de la educación / se torna un "campo conflictivo".

El panelista abordó así el tema de la "diversidad de dimensiones" // del concepto de evaluación: ¿se evalúan medios?, ¿se evalúan fines?, ¿fines cognitivos o elementos afectivos? Las relaciones entre estas varia- / bles no son independientes del proceso, por ejemplo, los medios tienen un valor en sí mismos y necesitan ser evaluados.

Otra cuestión es si se evalúa lo que la escuela produce o lo que la/ sociedad espera. Tenti conjugando ambos términos, señaló que se deben enfocar tanto la "racionalidad interna" del sistema (preparación de un ni-/ vel para el siguiente) como la "racionalidad externa" que conlleva una relación con lo que los "otros" esperan de la escuela.("Otros mercados").

Finalmente hizo referencia al "sentido de la calidad". Tal concep- / ción lleva a preguntarse, desde una intención transformadora, "¿cómo in-/ tervenir en forma realista?" Dado que el sistema educativo aparece cada / vez más "policéntrico" y que, por su "densidad", conduce a cuestionarse / aún su "gobernabilidad".

¿Dónde se pueden hacer los cambios? ¿Cómo crear un sistema que dé // "estímulos a la innovación?" ¿Se podría pensar en introducir la "lógica / del cambio" en el sistema a través de mecanismos de "premios y castigos"? Todos estos interrogantes quedan abiertos para pensar en respuestas via-/ bles y superadoras de la actual situación.

.....

Clotilde Yapur, por su parte, ubicó su visión "desde lo micro" comenzando por preguntarse "¿cuándo la calidad se tornó en un problema para los planificadores?". La evaluación de la calidad educativa en relación a las demandas sociales podría acercarnos a la respuesta: "El curriculum comienza a ser un problema para los planificadores cuando se plantea la calidad de la educación en cualquiera de sus tres niveles:

- rendimiento o resultados pedagógicos (aumento o persistencia del fracaso escolar).
- respuestas escolares a las demandas sociales (discrepancias).
- impacto social; escasos o nulos efectos de la educación en el contexto social."

La ponencia desarrolló algunos de los interrogantes que se le plantean a los planificadores en torno al tema: "¿cuál es el lugar del curriculum?, ¿es macro o micro?". Las definiciones abarcan un amplio espectro. Por un lado se encuentran planteos como los que señalan que el curriculum es "todo lo que ocurre en la escuela" o "las experiencias que planifica la escuela". Sin embargo, es dable distinguir conceptualmente entre "el curriculum como documento prescriptivo-normativo" y el curriculum como proceso interactivo". En el primer caso "los docentes desarrollan, ejecutan, lo previsto por otros". No obstante el carácter orientador del curriculum postulado por los documentos, de pauta y ayuda se convierte en norma y prescripción".

En el segundo caso, "los maestros y alumnos construyen y reconstruyen curricula específicos".

Las conceptualizaciones que tienen un encuadre "macro" ven al curriculum como "síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios (aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación)". A dicha síntesis "se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". Es una propuesta conformada por aspectos estructurales, formales y procesuales prácticos" ... elementos que "interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas; devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal". (Alicia de Alba.1988).

Se propone como definición provisoria: "El curriculum como punto de articulación entre lo macro y lo micro, un eslabón entre teoría y práctica" y, siguiendo a G. Sacristán, el curriculum como "entrecruzamiento de prácticas sociales".

Se ve pues, que el curriculum responde al proceso social y por lo tanto es campo de conflictos lo que induce a un segundo interrogante: "¿cuál es el papel de las concepciones curriculares y de las teorías pedagógicas?" Dada la multiplicidad de enfoques es necesario distinguir cuál es el dominante.

En tercer lugar, C. Yapur se preguntó sobre las causas que provocan fracturas entre los discursos curriculares y las prácticas pedagógicas, instancias que debieran ser dos polos de un continuo.

Partiendo del concepto de curriculum como "configurador de la práctica" (Pérez Gómez) se visualizaron algunos puntos de fractura:

- Los actores involucrados en los diferentes niveles del proceso curricular tienen sus propias "versiones, interpretaciones e intervenciones que no responden a lógicas idénticas".

- Hay discontinuidades entre:

  . lo que se fundamenta y lo que se expresa en el curriculum.

  . lo interpretado por Supervisores y sus prácticas.

  . lo planificado por el maestro y su práctica en el aula.

En cuarto término cabe pensar en los lugares donde se inician los // cambios curriculares y en quiénes los formulan. La idea más difundida es / que las innovaciones "deben ser generadas en instancias superiores, técnico-políticas"; pero también es evidente la ineficacia de muchas políticas curriculares. Así, la propuesta es estar abiertos a los proyectos surgi-/ dos en cualquier instancia del sistema.

Por último, se destacó la necesidad de tener en cuenta como planificadores la "articulación" de lo regional y lo nacional, es decir, cómo se compatibilizan las demandas curriculares locales con las del sistema central, provincial o nacional".

I.4 *Innovaciones Curriculares en la Escuela Primaria*
(Panel)

INES AGUERRONDO
LETICIA WALTHER
BEATRIZ URALDE

El trabajo expuesto por las panelistas fue parte de un proyecto llevado a cabo por la Dirección General de Planeamiento, el cual tuvo como/ marco una nueva concepción que toma a la investigación como base para la generación de información relevante en la toma de decisiones. Se intentó colaborar en la formulación del "proyecto educativo" revisando metodologías y aportando a los estudios de base, a la elaboración de diagnósti-/ cos, a la construcción de escenarios prospectivos, etc., a partir de un nuevo marco interpretativo de la realidad que resignifica las funciones/ del planeamiento clásico.

Situándose en la problemática educativa y pedagógica actual, se trató de hacer una lectura de los elementos sustantivos del curriculum de / la escuela primaria entendiendo que, si se piensa en la transformación educativa, se hace imprescindible una revisión curricular.

Lo dicho llevó, asimismo, a plantear el objetivo de aportar a la // "construcción de la viabilidad del cambio en educación". En la concepción "situacional", es necesario construir dicha viabilidad para lo cual con-/ fluyen la voluntad política, el consenso societal y la organización institucional y material.

Por último, el trabajo apuntó a dejar ejes de discusión y de refle-/ xión abiertos.

Partiendo de la idea de que en las provincias existen o se desarro-/ llan procesos de cambio curricular, la sola lectura de los diseños formales (impresos) puede resultar errónea dado que la mayoría de ellos data / de los años 78. Se detectó una ausencia de normativa que acompañara / a las propuestas innovadoras y, por lo tanto, se hizo necesaria la revi-/ sión no sólo de los aspectos formales sino también de las prácticas pedagógicas cotidianas.

En las provincias se descubrió gran variedad de intentos de innova-/ ción educativa los que tienen en común el objetivo de tender al mejora- / miento de la calidad de la educación. En muchos casos se promovió la apertura de canales de participación; sin embargo, se comprobó, en general, / la carencia de elementos normativos que acompañen las propuestas lo cual/ afecta su avance y continuidad.

A los fines de la investigación, se dividió el país en cinco regio-/ nes y se recabó la información a través de especialistas que recorrieron/ los distintos lugares. Se trató luego de sistematizar las distintas experiencias innovadoras que se hubieren desarrollados en las provincias.

Cuáles fueron los actores involucrados, qué canales de participación

se habilitaron, qué continuidad tuvieron, qué cambios organizativos o normativos demandaron o acompañaron a las innovaciones, por qué se elegía tal o cual modificación, etc., fueron algunas de las preguntas relevadas. Otro interrogante central, planteado en todo el país, apuntó fundamentalmente a la reflexión y al debate:"¿Qué sería útil que se discutiera para llegar a un Curriculum Mínimo Nacional?".

El concepto marco que se manejó en el análisis de la información supone al "Curriculum como instrumento político", es decir, como lugar de "articulación de la dimensión política con la pedagógica" y "resultado" de un proceso de construcción histórica.

Por ello, se tuvieron en cuenta las concepciones de curriculum, de aprendizaje, de conocimiento, de docente, etc., que sustentaban los protagonistas de las propuestas innovadoras.

Teniendo presente que el cambio de documento no garantiza el cambio de las prácticas educativas, se indagaron los discursos de directivos, de docentes, de otros actores y, desde luego, sus prácticas.

Se enfocaron aspectos pedagógicos y de concepción del conocimiento. Respecto a esto último es interesante destacar algunas de las observaciones realizadas. Si bien, en general, se encontró un gran énfasis puesto en la "regionalización de los contenidos", en los curriculo se perfilaron distintas connotaciones al respecto: por un lado, una tendencia -que podría definirse como "más conservadora"- pone el acento en el resguardo de la identidad provincial resaltando sus paisajes, sus tradiciones, sus costumbres; por otro lado, un grupo de propuestas con contenidos más contextuados en la realidad económica provincial, con posturas críticas, etc.

Otra pregunta que reveló distintas visiones por parte de los actores, indagaba acerca de los conocimientos que se postulan como más importantes en las ciencias y por lo cual deben ser incluídos en el curriculum. Se observó que puede haber cambios en los temas pero con mantenimiento de la calidad del conocimiento trasmitido.

En referencia al rol docente, hay experiencias diversas que abarcan desde un concepto de "maestro animador", hasta el maestro como "transmisor de conocimientos". También se puso un punto de atención sobre una tendencia a "diluir" el rol del maestro advertida en algunas prácticas pedagógicas. Se marcó la necesidad de un debate amplio sobre este y otros temas.

Finalmente se destacó el "factor tiempo": el diagnóstico debía ser elaborado en sesenta a noventa días, considerando dicho lapso oportuno para la decisión política.

I.5 Ejes, propuestas y estrategias para la transformación educativa
(Panel)

MIRTA FABRIS
INES AGUERRONDO

En el marco de la política de transformación encarada por la actual/ gestión educativa, la **Dra. Mirta Fabris**, Directora Nacional de Nivel Medio, enunció las estrategias a implementarse en el área a su cargo.

Para la concreción de los objetivos propuestos se asume el compromiso de una política federal de educación que se traduce en la vocación de / trabajar unificando los esfuerzos de la Nación y de las Provincias.

Se busca poder superar de este modo la crisis que afecta a la totalidad de la educación. Esta crisis se caracteriza, entre otros elementos, // por contenidos desactualizados que no responden a las necesidades del país.

Desde 1990 se iniciaron las acciones.

El Ministerio de Educación y Justicia impulsó un debate con todas // las jurisdicciones del país tomándose como base un documento elaborado por la Dirección Nacional de Educación Media. Este tiende a garantizar un sistema de educación secundaria INTEGRAL Y NACIONAL a través de dos ejes, "Educación y Trabajo" y "Justicia social y Federalización de la Educación",/ con un claro objetivo: ALCANZAR UNA EDUCACION DE CALIDAD.

Para ello, se ha tenido en cuenta no sólo el rendimiento sino también / la retención del educando y la cobertura del sistema. El compromiso asumido es lograr que las variables que influyen en los altos índices de repi-/ tencia de los primeros años sean afrontados desde el sistema escolar, "en/ la medida de nuestras posibilidades".

Otro aspecto de este desafío es la transformación sin recursos y con datos imprecisos respecto del estado de situación.

Se necesita por lo tanto recrear con las provincias redes que permitan promover el intercambio y la cooperación entre las diferentes instituciones.

Se ha comenzado entonces a trabajar con equipos formados por represen-/ tantes de la conducción y docentes lo que conduce a un replanteo de la capacitación en servicio y la flexibilización de espacios y tiempos para un/ mejor aprovechamiento de los recursos humanos y económicos.

En cuanto a lo curricular, se plantea un modelo que cuenta con un // componente nacional común, surgido de la concertación con todas las provincias que se implementará año a año a partir de 1992.

Dos elementos resultan claves en la conformación de este curriculum:

1. La implementación de un enfoque generalizado que permita aprender desde la propia realidad en la que se encuentra el educando.

2. La implementación de un enfoque tecnológico del proceso enseñanza aprendizaje que incluya la resignificación de la cultura del trabajo.

No es deseable realizar una tarea al margen del resto del sistema educativo, por lo tanto las transformaciones tendrán presentes la articulación con los restantes estamentos, escuela primaria y universidad, dando / así sentido a la educación secundaria.

.....

Dentro de una lectura de la realidad desde el planeamiento situacional, **Inés Aguerrondo** definió dos ejes de análisis del Programa de "Trans-/ formación de la Educación Secundaria". El primero de ellos estuvo referido al contenido de la transformación, es decir, cómo se define la imagen-objetivo del proceso; el segundo, se relacionó con las características de la / estrategia elegida.

Respecto del **contenido** de la transformación, el proceso apunta a transformar aspectos estructurales del modelo educativo vigente y por esto se asienta en redefiniciones básicas de los ejes estructurantes del curriculum que son tres: uno epistemológico, que redefine la concepción de conocimientos a distribuir desde el sistema educativo y tiene que ver con la inclusión de áreas disciplinarias no existentes, con la actualización de contenidos temáticos, etc.; otro pedagógico, que contiene las definiciones básicas de qué concepción de enseñanza y de aprendizaje (y por ende qué organización de la propuesta didáctica) subyacen a la propuesta y determinan las formas de intervención pedagógica; y un tercero referido a cómo se enfrentan desde el sistema educativo los requerimientos que presentan los sistemas políticos (formación para la democracia; participación), cultural (valorización de la cultura del trabajo, etc.), y económico (orientación para el mundo productivo y generacion de conocimiento de punta).

Las definiciones incluídas en el curriculum deben dar respuesta a las demandas del conjunto de la sociedad, y de los diversos grupos que se intersectan en ella (regionales, sociales, etc.). Pero cabe remarcar aquí que estas definiciones determinan también las líneas básicas de la organización institucional (macro y micro). Por ello, es necesario que las condiciones institucionales cambien como condición sine-qua-non del verdadero cambio curricular. Este es el punto central de la propuesta que ha priorizado iniciar sus acciones reorganizando la escuela para, a partir de esto, transformar lo curricular.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

En cuanto a la estrategia, demasiadas reformas fracasadas han enseñado la importancia de un abordaje participativo, generalizado, progresivo y permanente. En primer lugar, se reconoce que una transformación no se inicia a partir de un modelo terminado sino a partir de ideas-fuerza o imagen-objetivo que presente los lineamientos orientadores. Partiendo de una realidad de diagnóstico, se plantea que "en la acción" se construye la alternativa, sin poner el énfasis en las características concretas terminales, sino más bien en las condiciones para llegar a concretarlo. No se trata de imponer un modelo desde los niveles centrales de gobierno, pero tampoco de caer en la atomización del sistema educativo.

Por otro lado, se reconoce que la realidad es heterogénea y dinámica, que los ritmos de la transformación son diversos y no concuerdan entre regiones, niveles, etc., que hay discontinuidades, resistencias y muchas dificultades. Frente a esto, se presenta una estrategia permanente y progresiva, con mínimos obligatorios a cumplir por todas las instituciones, pero con opciones de profundización que hagan posible vislumbrar un rumbo y no detengan procesos ya iniciados. También se opta por una estrategia participativa, basada en un modelo de participación que la haga posible. Por esto, se ha abandonado la idea de las consultas masivas para generar espacios de participación dentro mismo de la unidad escolar, propugnando el trabajo en equipo del cuerpo docente y la conducción en equipo de la institución.

Esto permite superar experiencias frustrantes de pseudo-participación, o de modelos de participación tecnocráticos que suponían comisiones especiales de conducción de las reformas.

Por último, se ha optado por la generalización de los cambios desde el inicio, entendiendo, que el sistema debe cambiar progresivamente pero como un todo, y a partir de transformaciones concretas y masivas que se dan en cada unidad escolar. Explícitamente se ha dejado de lado el recurso de las experiencias piloto, ya que se ha demostrado que no son generalizables pues habitualmente se desarrollan en condiciones demasiado especiales.

Por esto, el Programa de Transformación de la Enseñanza Secundaria constituye un marco de objetivos a lograr, cuyos cambios concretos surgirán de las capacidades institucionales de operar transformaciones a la luz de estrategias de orientación que serán responsabilidad permanente del Ministerio de Educación.

I.6 Educación y Justicia Social
Escuela, Segmentación y Diferenciación Social
(Panel)

IRENE OIBERMAN
ANA LORENZO
ANA VITAR

La especialista **Irene Oiberman** brindó un panorama de los estudios / realizados en nuestro país sobre "pobreza", concibiéndolo como aporte que permita desentrañar las "relaciones entre pobreza y sistema educativo".

América Latina llega a la década de los "90 con un fuerte deterioro en las condiciones de vida de amplios sectores de la población producto / de una prolongada recesión y crisis económica.

Factores como el endeudamiento, la baja del PBI, la precarización laboral, la caída de los salarios (calculada en más del 70%), etc., dan cuenta de la "heterogeneidad" y "complejización del mapa social" de nuestro / país. Sin embargo, se debe reconocer -sin caer en simplificaciones- que la causa determinante de la pobreza es "la situación laboral".

Partiendo del reconocimiento de la "heterogeneidad" de esta problemática se distinguen al menos dos grupos dentro de los sectores castigados por la crisis socioeconómica: por un lado, los denominados "pobres estructurales", grupo constituído por sectores que históricamente han sufrido privaciones, aún antes de la actual crisis, y son los más desfavorecidos de la sociedad. Por otro lado surge un segundo grupo, los "pauperizados", cuyos integrantes padecieron el deterioro de sus ingresos y fueron empujados a posiciones de riesgo y de creciente vulnerabilidad como consecuencia de esta prolongada crisis. Manifiestan su empobrecimiento a través de una caída del consumo de bienes elementales así como también por su falta o / pérdida de coberturas sociales.

Analizar la pobreza desde esta óptica implica recurrir a metodologías de investigación destinadas a diferenciar empíricamente los dos grupos / mencionados. El objetivo es aportar a la definición de políticas sociales las cuales "deberían apuntar al círculo de reproducción de la pobreza" para "romperlo". En ese sentido se señala que la educación "tiene mucho / que hacer".

Un primer abordaje metodológico define como "pobre" a aquella población que vive en hogares con "necesidades básicas insatisfechas". Así se reconocen las manifestaciones materiales que evidencian la falta de, al menos, un tipo de servicio elemental: vivienda, agua potable, salud, educación, etc. El grupo de "pobreza estructural" está determinado por este criterio y su "gravedad" está marcada por el "valor educación" y por el "hacinamiento" en lo que se refiere a vivienda.

El segundo abordaje, trata de establecer una "canasta de bienes y servicios mínimos, que una vez valorizada determina un monto, la llamada "línea de pobreza". La definición de dicha canasta necesariamente toma en / cuenta y respeta las pautas de consumo de la sociedad, es decir, "los contextos de socialización de la población". A partir de ésta, se determina

como pobres a los individuos que habitan en hogares cuyos ingresos son inferiores al valor de la "línea de pobreza" en tanto que con dichos ingresos no alcanzan a cubrir el costo de esa canasta.

Los denominados "pobres estructurales" incluyen hogares que no tienen satisfechas algunas de sus necesidades básicas, tengan ingresos inferiores al valor de la línea de pobreza o no. Los llamados "pauperizados" son los hogares en que estas necesidades básicas son satisfechas, pero cuyos ingresos son inferiores al valor de la línea de pobreza.

Las magnitudes varían entre las distintas regiones del país. En el conurbano bonaerense, con gran peso demográfico, las cifras hablan de un tercio de los hogares en condiciones de pobreza mientras que en otras zonas la proporción de hogares en dichas condiciones supera la mitad. De acuerdo a estas estimaciones, la extensión de la pobreza en el conurbano en 1988 abarca a casi el 45% de los habitantes del área, es decir 3.200.000 personas, donde 1.200.000 pertenecen a hogares pobres estructurales y 2.000.000 a hogares pauperizados. Los efectos del fuerte proceso de reducción de ingresos que han sufrido importantes capas de la sociedad se evidencian en forma alarmante en las cifras dadas. Cabe agregar que en el período 1980-1987 se dió un crecimiento del 48% en estos índices (en el conurbano) encontrándose los factores vivienda, salud y educación, como los de mayor peso en la problemática.

.....

En función de lo expuesto **Ana Lorenzo** se preguntó "¿Cómo se debe afrontar la crisis de la pobreza?", lo cual remite al tema central de su / exposición: "¿cuál es la función específica de la escuela" y, por consi-/ guiente, "¿cuál es la pedagógica apropiada?".

Al analizar las "proyecciones del pensamiento nacional en educación" en las últimas cuatro décadas, se plantearon interrogantes acerca de la / "necesidad del estado actual y de los modos de construcción de una pedagogía nacional".

Así, en torno a este tema, aparecen dos cuestiones estrechamente ligadas: "el universalismo y el pragmatismo" que, si bien han sido supera-/ das en otros campos de las ciencias sociales,"permanecen sin resolución / en el terreno de la educación y la pedagogía".

La primera implica situarse en nuestra propia historia y frenta a / nuestra realidad. Sin embargo, la "importación acrítica" de corrientes // teóricas, planteos didácticos y encuadres metodológicos tuvieron una "sutil" pero "profunda" penetración en la educación argentina, "negando por/ acientífico todo pensamiento original o hallazgo metodológico propio". La yuxtaposición de teorías y técnicas frecuentemente contradictorias entre/ sí, su consiguiente inoperancia en la solución de los problemas concretos, son resultado y expresión, "quizás no mensurada en su importancia", de la "penetración cultural","que impone lo exótico ante la supuesta incapacidad de encontrar soluciones nacionales a los problemas nacionales".

La segunda cuestión, referida a la presunta inutilidad de la elaboración de una teoría en el campo pedagógico, resulta en la instalación de un "aparente pragmatismo esquemático" (aparente porque toda práctica supone / una teoría, "más aún, la no explícita ni conciente") y por tanto, prácti-/ cas a las que subyacen conceptualizaciones ajenas por "inexistencia de propias".

La elaboración de una "pedagogía nacional" consiste pues, en "una reflexión y una praxis política, pedagógica y didáctica en mutua retroalimentación", que sean "instrumentos para la resolución de los aspectos educativos de la crisis nacional". Es la construcción de un "marco referencial original", con categorías de análisis de los procesos educativos propias, que permita explicar la "complejidad del hecho educativo argentino y latinoamericano" y gestar soluciones y respuestas a los problemas y necesidades de nuestros pueblos. Tal podría ser "el objeto de la pedagogía nacional".

Retomando el "método de lo nacional" planteado por Arturo Jauretche, consistente en un "sano inductivismo" que "parte de la realidad", sin apriorismos, la "analiza en sus múltiples interrelaciones y luego la explica formulando hipótesis propias y apropiadas en su contexto histórico", es posible recuperar los aportes realizados, aunque con escasa continuidad, por el "pensamiento nacional educativo" en los últimos veinte años.

Se ha avanzado en la destrucción de "grandes mitos" de nuestra tradición pedagógica. "Falacias axiomáticas" tales como "la apoliticidad de la educación", "la educación redentora", "la escuela igualitaria" y "el apostolado docente", fueron puestas en tela de juicio.

Sin embargo, es necesario seguir avanzando en el "develamiento de / las sucesivas influencias" que ha sufrido la pedagogía "en Argentina" y en "cuáles de sus consecuencias aún están vigentes en nuestro sistema educativo concreto y en los discursos político-pedagógicos dominantes".

En ese sentido, se reconocen avances en la desmitificación de las "supuestas excelencias educativas del Proyecto del '80" pero, falta investigar críticamente otras corrientes que aún prevalecen como "el espiritualismo", el "desarrollismo funcionalista", las "corrientes modernizantes" de la última década, etc.

Todas de alguna forma contribuyeron al "vaciamiento de conocimientos y de valores propios en nuestro sistema educativo" y a la "negación didáctica". Pueden caracterizarse como "modas pedagógicas" que se constituyen en "sutiles mecanismos de neocolonización".

También merecen ser revisadas las "teorías críticas" de la educación propias de los años '70 que, si bien contribuyeron al debate ideológico, no pudieron generar transformaciones concretas. "No hubo reelaboración nacional de las mismas" y "su exceso de pesimismo sobre el rol de la escuela originó un resultado paradójico: el desinterés en los cambios educativos por parte de pedagogos y políticos populares".

Por último se hace imprescindible revalorar la acción educativa y // los aportes teóricos de los movimientos populares.

Como contribución al proceso de transformación educativa, se puntualizaron algunas cuestiones consideradas "fundantes" para una pedagogía nacional":

- "Explicar la forma de producción de los procesos educativos en nuestros/ países dependientes".
- "Indagar acerca de la especificidad de lo educativo en la relación educación-política".
- "Orientar la reflexión pedagógica sobre lo educativo concreto como peculiar proceso histórico social".
- "Organizar los conocimeintos en función de las necesidades populares y / objetivos nacionales".
- Redefinir la "función social de la escuela". Una "aproximación" a tal definición es la que concibe a la educación como "el proceso social de /// transmisión, consolidación y recreación de la cultura" y por lo tanto // prioriza, como "función específica y casi exclusiva" de la escuela, "la/ transmisión del conocimiento y su distribución equitativo de todos los / sectores sociales".
- Profundizar la relación educación-trabajo.
- Recuperar y crear nuestras propias fuentes de conocimientos pedagógicos.

.....

Ana Vitar, como especialista del MCE, participante de las comisiones especiales para la elaboración de los ejes políticos de la actual gestión, se aproximó al tema de la Justicia Social desde "el derecho a la educa- // ción".

"La educación constituye un derecho universal que todo hombre posee/ en forma inalienable. Pero su significación no se agota en la perspectiva/ del individuo. Este derecho representa una contrapartida del deber y la // responsabilidad del Estado y la sociedad".

Pero este derecho tan claramente consagrado, padece, en la práctica,/ de severas restricciones en muchos de los países de América Latina y en / el nuestro también. Pues, prosiguió Ana Vitar, "lamentablemente, la dinámica del sistema educativo refleja de muchos modos las situaciones de injusticia de la sociedad". Las formas de organización y gobierno, los modelos/ institucionales y curriculares, "configuran un cuadro de relaciones internas que refuerzan las desigualdades que provienen del exterior e impiden / que la isntitución escolar cumpla un papel transformador o que sea una facilidad claramente disponible para todos los ciudadanos por igual".

Los desequilibrios que se dan en el acceso de la población a la educación, revelan la necesidad de incorporar activamente el concepto de justicia social/ en la modificación de las condiciones estructurales vigentes. Pero, la marginación no sólo guarda relación con los tiempos de permanencia en el ámbito escolar sino también con la relevancia que la misma tiene para los distintos grupos, lo/ que lleva a plantear el problema de la calidad de la educación. "Es en sus resul-

tados donde las diferencias se hacen notorias".

En este aspecto, el sistema educativo tiene dos grandes responsabilidades: por un lado, la de producir conocimientos y, por el otro, la de distribuirlos democráticamente.

Esto plantea la necesidad no sólo de expandir la oferta sino de mejorarla cualitativamente. "Significa un sistema educativo que ofrezca oportunidades de calidad a toda la población, que garantice la permanencia y se haga responsable de la relevancia de los resultados de la acción educativa. Que logre consolidar valores y prácticas de participación, solidaridad y creatividad".

"Para ello es necesario redefinir la función social y los objetivos de la educación, la organización y los patrones de funcionamiento".

De esta manera, se propicia la transformación de la oferta educativa a partir de la generación de condiciones que posibiliten el cumplimiento de la responsabilidad institucional por los procesos educativos y sus resultados, el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y la redistribución de los recursos financieros, el equipamiento y los materiales didácticos.

En definitiva, se aspira a que la democracia y la justicia social se constituyan en "pilares fundamentales del espacio educativo", tanto en lo que se refiere a su funcionamiento interno como a las contribuciones que la educación puede efectuar para la construcción de un nuevo modelo societal, democrático, participativo, justo y en crecimiento".

Para ello, se hace imprescindible "la conformación de un nuevo proyecto educativo nacional concertado federalmente", que defina los fines y objetivos generales para la educación argentina así como la estructura básica del sistema, basada en una propuesta sobre los contenidos culturalmente pertinentes y relevantes y tendiente a la superación de la desarticulación existente en las distintas instancias.

I.7 *Trabajo, empleo y educación*
(Exposición)

OSCAR TANGELSON

El expositor comenzó el análisis del tema centrándose en las difi-/ cultades que implica la percepción de una realidad en proceso de cambio.- "Esta despierta inquietudes, interrogantes" y por lo tanto la necesidad de considerar las perspectivas que afronta la educación en el nuevo contex-/ to.

El objetivo -enfatizó el expositor- es encontrar, por una parte, lo que debería ser un "nexo permanente" cual es la vinculación entre el proceso de formación y capacitación con los "requerimientos y las posibilidades de desarrollo, tanto a nivel global del país como a nivel individual/ de las personas que lo integran". En segundo lugar, se entiende que esta/ "articulación" se hace hoy particularmente "crítica", en términos de la / configuración del sistema educativo, su metodología, contenidos, etc. . . El mismo proceso de educación entre en un "conflicto muy fuerte" en los / momentos de "inflexión histórica" donde se producen "cambios profundos en los paradigmas científico-tecnológicos" que normalmente constituyen el // "marco" en los que se desarrollan los sistemas educativos.

Afirmó que es indispensable, tener un "marco interpretativo" para / los fenómenos que están ocurriendo, no sólo a nivel nacional sino, fundamentalmente, a nivel internacional, para percibir cuál es el desafío que/ presentan para el sistema educativo.

Se exponen algunos de los puntos relevantes de este análisis sintetizados por Oscar Tangelson:

- "El mundo está en los inicios de una profunda revolución tecnológica".
- "Las líneas fundamentales de esta revolución se manifiestan en el campo de la microelectrónica, la robótica, la ingeniería genética y los nuevos materiales".
- Por sus repercusiones esta revolución debe ser analizada "desde sus aspectos macroeconómicos y sociales, políticos, sectoriales, regionales e individuales".
- "Como consecuencia de los efectos de la revolución tecnológica se está también en los inicios de una nueva división internacional del trabajo y han de ser diferentes los efectos al interior de los países desarrollados o los que corresponderán a los países del Tercer Mundo".
- "En el campo de lo económico y social es previsible por una parte, una significativa disminución de los niveles globales de generación del empleo, particularmente en los países subdesarrollados, tanto por vía de sustitución interna de procesos productivos como la creciente dificultad de exportar productos manufacturados a los países centrales, en razón de la modificación tecnológica al interior de los mismos y, circunstancialmente, al proteccionismo que están implementando".

- También es previsible "un proceso de creciente concentración del ingreso a nivel de las naciones y a nivel interno, tanto en términos funcionales como personales". "Ello implicará, afectar los niveles de demanda efectiva, si es que los instrumentos de política económica y social de/ loa países no son empleados con el propósito de atemperar los efectos / negativos previsibles".

-"Resulta indispensable tomar en consideración como posible alternativa para América Latina, los procesos de integración económica y social" entre nuestros países.
- "Resultarían de particular profundidad y trascendencia los efectos socioeconómicos derivados de la revolución tecnológica".
"Entre ellos es indispensable analizar la vinculación de la revolución tecnológica y el proceso de trabajo como asimismo, la necesidad de adaptación tanto de la concepción como de la instrumentación del sistema educativo prevaleciente para adecuar las posibilidades de adaptación dinámica a un mundo tecnológicamente dinámico".
- Si nuestro sistema educativo es "vestibular", "estático", "no responde al medio dinámico", faltan "mecanismos de actualización permanente", etc., debemos pensar en nuevas exigencias. La "educación no termina en la escuela", por lo tanto debemos "percibir la potencialidad educativa de los distintos sectores de la sociedad", "incorporar a la empresa una parte de la actualización".
- Frente a la creciente heterogeneidad deberán alentarse las formas cogestionarias y las unidades asociativas como partes integrantes del / sector social de la economía".
- Para la adecuada identificación de la naturaleza y magnitud de los problemas que habrán de enfrentarse y para el diseño de las estrategias y medidas con que darle solución, resulta de invalorable importancia la participación de todos los sectores de la comunidad y el rol orientador y promotor del Estado".
- "La revolución tecnológica encierra esperanzas y peligros". "La profundidad, trascendencia y actualidad" de la misma, "obliga a emplear toda la capacidad y creatividad para lograr que tales cambios se conviertan en efectivo progreso".
- "Ello implica su contribución para acrecentar el dinamismo del desarrollo económico generador de las bases materiales indispensables y, fundamentalmente, garantizar la validación ética de todo el esfuerzo colectivo que encuentra su expresión en la justicia social con que se / distribuyen los frutos del conocimiento humano".

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

I.8 *Educación y protagonismo social*
(Panel)

MARIO ROBIROSA
SERGIO ESPAÑA

El tema de la democracia puede ser enfocado desde el "poder de los/ actores". Tal es el planteo propuesto por **Mario Robirosa**, quien enfatizó/ que el "desarrollo de las capacidades protagónicas de los sujetos se hace indispensable para la constitución de una sociedad plenamente democráti-/ ca". Ello no es un "deseo" sino una necesidad. Implica asumir un protagonismo creciente, tendiente a dejar de lado el asistencialismo" para pasar a ser actores sociales con clara noción del escenario donde nos toca mo-/ vernos. Además, el tema induce a preguntarse por las condiciones y los aportes que desde el sistema educativo deben darse a este proceso.

Cualquiera sea el escenario -señaló el panelista-, nos enfrentamos/ a una realidad en constante cambio, "turbulenta", sometida a accidentes./ Esto genera inseguridad, incertidumbre acerca de lo apropiado de nuestras acciones.

Se plantea entonces, para la educación, el desafío de formar para / enfrentar esa realidad turbulenta: ¿Cómo crear o promover respuestas ap-/ tas, optimizadoras de las situaciones, activas, con la suficiente apertura hacia el exterior? ...

Reconocer las bases del poder, saber moverse en un verdadero "campo de batalla" con la consiguiente capacidad de negociación, consensuar, etc., son contenidos desconocidos para el mundo educativo pero que deberán ser/ abordados si se desea responder positivamente a las exigencias actuales.

Ante la turbulencia del medio las respuestas de los actores socia-/ les pueden revestir diferentes formas: como conducta de "adaptación pasiva"; como respuesta de "cierre o endurecimiento" para minimizar el impacto. Como "estrategia activa adaptativa optimizadora": el actor saca provecho de la situación y minimiza los efectos negativos; como respuesta "pro activa: el actor se proyecta hacia afuera de su escenario para tener in-/ fluencia, trata de modelar aquellos efectos que le llegan.

Estos tipos no se dan puros, ante algunos hechos respondemos en forma pasiva y en otras situaciones hacemos alianzas, etc. Puede decirse que el mayor protagonismo se da mediante los tipos de respuesta tercero y // cuarto.

Mario Robirosa continúo con una reflexión sobre el paradigma tradi-/ cional de planificación; éste "fracasó" fundamentalmente por ignorar la / turbulencia de los procesos sociales que hace que "contínuas novedades, / imprevistas e impredictibles", se presenten a los planificadores como "resultados de las acciones e interacciones de todo tipo dadas entre los diversos actores sociales que puedieran estar involucrados. Estos últimos /

continuamente procuran modelar la realidad en función de sus intereses y/ objetivos particulares; la realidad resulta así "un verdadero campo de batalla".

Una concepción renovada del proceso de planificación debe tener en/ cuenta, en primer lugar, la "heterogeneidad cultural". Si "la cultura es/ aquel filtro a través del cual se percibe la realidad", cada individuo hace una síntesis de los múltiples mensajes que recibe. Por lo tanto, el // planificador debe ser conciente de que cualquier trabajo con actores di-/ versos implica que cada cual tendrá distintas percepciones de la realidad y que cada percepción es "legítima" y "subjetiva" y, aunque no necesariamente verdadera, puede ser modificable. Se plantea entonces, para mejor aproximación a la realidad, la necesidad de articular las distintas visiones de los tantos actores involucrados, es decir reconstruir intersujetivamente la realidad. "En las interacciones se limpian errores", permiten el paso del diagnóstico a la capacidad de acción". Allí se ve cómo "la // planificación se trasladó de la oficina al campo de acción". Si se quiere actuar efectivamente, no alcanza sólo con la capacidad, debemos articu-/ larnos con otros, necesitamos de los otros, por ejemplo, para captar re-/ cursos. Ello implica un aprendizaje: la"negociación".

Pero entonces, "¿cómo hacer para articularse con los intereses de / los otros, tan diversos y hasta encontrados, con distinta jerarquización?"

La propuesta puede ser generar y desarrollar un "espacio o campo de consenso" y estrategias de articulación apropiadas.

Teniendo en cuenta que los conflictos subsisten y reaparecen, se debe aprender a "manejarse en el conflicto". En la cultura se ha tendido a/ omitir este punto pero, para dar lugar a la participación y facilitar las relaciones permanentes en función de los proyectos de interés, incluso // respecto a los sectores más críticos, se debe "identificar, establecer o/ fortalecer los vínculos que pudieran ser necesarios para configurar un espacio de articulación apto para viabilizar y procesar" dichos proyectos / adecuadamente.

Algunos elementos a tener en cuenta en relación al "espacio de Articulación" de un proyecto popular son:

- La participación del actor "beneficiario" quien será sujeto de las necesidades y por tanto "el más apto para definir legítimamente dichas necesidades y para mantener la direccionalidad a lo largo de todo el proceso a desarrollarse".
- La articulación con actores controladores de recursos y poseedores de capacidades de acción específicas que se constituyen en indispensables para la viabilización del proyecto.
- El actor técnico, planificador o equipo de asistencia, apoyará con sus conocimientos específicos en cuanto hace al aporte de metodologías, formulación de estrategias, proposición de instrumentos aptos para el avance del proceso, en pos de lograr una mayor "racionalidad" y eficiencia posibles.

En síntesis, "la función del espacio de articulación es mantener viable -política, económica, social y técnicamente- el procesamiento en cada/ momento y en vistas a su inmediato futuro".

Este espacio de articulación no actúa "en el vacío" sino en un "en-/ torno significativo", del cual pueden surgir actores "enemigos" del proyecto. La cuestión del "poder" está pues presente: el poder tiene bases que / dependen de los recursos que se ponen en acción. "Sólo un desarrollo cre-/ ciente de relaciones democráticas y de equidad en las negociaciones (...)/ pueden garantizar la elaboración de decisiones efectivamente consensuales/ a lo largo del procesamiento del proyecto".

.....

Sergio España como especialista del MEJ participante de las comisiones especiales para la elaboración de los ejes políticos de la actual gestión, ubicó el hecho del mayor protagonismo social en el marco de un proceso mundial en el cual puede observarse la configuración de un nuevo "tipo de relación" entre las comunidades y los Estados y, por consiguiente, con sus instituciones educativas. Hay "una mayor presencia de la sociedad" que, sin embargo, no debe ser "idealizada". Sí, en cambio, reconocer que se ha generado en la comunidad la necesidad de contar con un / mayor peso en las decisiones.

Desde esta perspectiva, la "participación no es una moda" ni una mera forma de respuesta a gobiernos militares (en el caso de los países de América Latina). Pasa a ser una vía para "ir remodelando" las instituciones educativas en una nueva realidad, "para responder al futuro".

Después del gobierno militar, hacia los años '84, aparecen en el / país con mayor fuerza, estrategias de participación en la educación. Surgen en varias provincias ante la necesidad de "aflojar los mecanismos del autoritarismo". A la vez, comienzan a mostrarse también dificultades para la profundización de los mecanismos de participación.

Como ejemplo, la experiencia promovida desde 1988 en la provincia de Chubut asume características que nos ayudan a visualizar algunos elementos importantes propios de estos procesos de apertura a la participación de la comunidad en la Escuela.

Se trata de la creación de Consejos Escolares que se constituyen como órganos con facultades deliberativas y resolutivas.

A pesar de las lógicas resistencias generadas por las diferencias entre los enfoques de la comunidad y los institucionales, se decidió abrir a la participación comenzando un proceso desde las escuelas, desde las cooperadoras y los clubes de madres.

La convocatoria fue abierta a todos, sin marginaciones. Puede decirse que la etapa de debate, previa a la creación de los consejos mismos, así como el proceso de su organización, son experiencias muy ricas que dejan múltiples enseñanzas. Cabe aquí señalar algunas de ellas:

- Si bien, en general, hay consenso acerca de la necesidad de la participación, éste no elimina los conflictos los cuales subsisten y se traducen en oposiciones muy marcadas desde los sectores políticos no oficialistas. Esto puede generar temores en los actores de carne y hueso.
- La participación recorta el poder de aquellos que se han excedido en el uso del poder.
- La falta de práctica concreta de participación es la que ha llevado al caos actual a la educación y no al revés. La experiencia muestra que / los organismos de participación "no son generadores de conflictos".
- Otro "fantasma" es el del "desdibujamiento de la función docente" debido a la participación comunitaria que disminuye el poder al que se supone que son afectos los docentes.
  En cambio, estos organismos de participación son concebidos como lugar deliberativo y resolutivo donde cada uno tiene responsabilidades específicas. Así, el director tiene una responsabilidad ejecutiva respecto a las decisiones del consejo y el maestro tiene una responsabilidad indelegable como docente.
- No son los organismos de participación los generadores de conflictos, lo que hay que tener en claro es que " los conflictos ya están ". y se pueden ir superando en la medida en que se construya la democracia, a través de la búsqueda de soluciones concretas a los problemas.

1.9 *Espacio educativo y participación*
(Exposición)

MIGUEL CANGIANO

El Arquitecto presentó algunas reflexiones para un diálogo sobre el/ tema del espacio educativo ante el desafío más importante que plantea -dijo- en la actual situación del país cual es el de: "superar medio siglo de vida como ciudadanos desposeídos de la calidad es":

- "Ejercer la responsabilidad política es un acto de participación y de decisión, asumiendo las consecuencias de dichos actos". "Sin esta última condición, la participación y la decisión carecen de sentido. Sin las dos primeras -participación y decisión- no hay oportunidad de ser responsables. Luego, entre los tres componentes: participar, decidir y comprometerse con ello, existe una relación de necesidad ineludible".
- Interesa especialmente la "relación entre los seres humanos y los espacios que habitan". "Bucear en las posibilidades que brindan las relaciones entre las personas y los espacios en cuanto a oportunidad de participar, decidir y comprometerse".
- "Nos ocuparemos aquí de las oportunidades que ofrece el espacio habitado para el ejercicio de la participación social" pues "responsabilizarnos del espacio que habitamos es una de las grandes ocasiones de ejercicio de nuestra capacidad política".
- Se puede pensar en conseguir "abrir una brecha de participación entre las personas y los espacios que viven socialmente, quizá vencer nuestra heredada conciencia de emigrantes, de ocupantes provisorios, de desarraigados autoconvencidos e intentar el camino para que esta calle sea mi calle, este barrio sea nuestro barrio, esta ciudad la nuestra y este país, nuestro país".
- Dentro de la extensa gama de espacios, la escuela, mejor dicho, "los espacios educativos", reúnen especiales características. "En sus distintos niveles y modalidades, constituyen quizá el habitat de convivencia social organizada más significativo. Su importancia deriva de una relación directa con la vivienda, de su uso en la edad de formación de la personalidad, de su carácter de primer envase organizado de la vida social y, por qué negarlo, de un cierto halo sagrado que envuelve a la / función educativa".
- "En la medida en que el niño y el estudiante puedan reconcer, a través de la participación, el espacio educativo que habitan como propio, desarrollan hacia él un sentido de responsabilidad, esencial para la futura conducta social y política".
- "En la medida en que los padres y los docentes se apropian del espacio, deciden acerca de él, lo usan creativamente, lo generan, lo organizan, éste entrará en el ámbito de sus profundas responsabilidades".
- "Se verifica muy poco el uso comunitario del espacio educativo". "La escuela es de la Municipalidad o del Consejo, el colegio es del Ministerio, la Facultad es de la Universidad. Una vez más hay una enajenación del territorio propio, una cesión de derechos y responsabilidades que cercenan el marco de nuestra participación política". Este tipo

de política, dirigida a destruir "no sólo la posibilidad, sino las realidades existentes de participación", ha sido la característica del último proceso militar.

- El expositor propuso tres modalidades o "situaciones que pueden permitir la participación de la comunidad en relación con el espacio educativo:

a) "La generación del espacio educativo". "En estos procesos, las comunidades son actoras de un programa de autoeducación, ya que se plantean un problema, lo interpretan, lo resuelven, capitalizando en forma personal y grupal las experiencias vividas". Se trata de "obtener un vínculo de participación, un vínculo que genera o propicia, por lo menos, las condiciones de nuestro propio desarrollo social y político. Ni la arquitectura, ni la educación, ni la administración / son fines en sí mismos, sino oportunidades para que la existencia humana se desarrolle en plenitud".

b) "El uso del espacio educativo".
"Una política que abra los espacios educativos a un uso intensivo, múltiple, repercutirá en la programación arquitectónica de las escuelas, en la política de su localización, en la concepción de la administración escolar".
"El uso comunitario de la escuela, de los espacios educativos, no sólo resolvería problemas de urgencias concretas existentes, sino permitiría el encuentro, la necesidad de organización, el asumir responsabilidades pera que el uso sea posible; o sea, permitiría a la comunidad apropiarse, en sentido social concretamente, de un territorio que sólo le pertenece en teoría". Esto significa "creer en la comunidad, creer en las personas".

c) "Conservación del espacio educativo". "Cualquiera de las situaciones de participación mencionadas dará naturalmente lugar a que la comunidad se haga cargo o responsable del mantenimiento de la escuela o del colegio".
"Mantener un edificio es mantener el hecho de haberlo generado y conservar la posibilidad de usarlo".
Las siguientes son algunas de las conclusiones a las que se arribó:

- La "participación de la comunidad en la generación, el uso y el / mantenimiento de los espacios educativos, debe ser pensada como un objetivo político".

- "La participación de la comunidad... permitirá una identificación de la escuela como lugar propio, un crecimiento cualitativo del territorio comunitario, crecimiento que no se da por la mera inserción del edificio como objeto sino, fundamentalmente, por el significado que adquiere ese objeto para la comunidad".

- "Su logro dependerá de la concepción creativa, de los instrumentos adecuados, del esfuerzo conciente que requiere toda modificación innovadora en un statu quo, y de la flexibilidad que se sepa mantener para incorporar sobre la marcha las experiencias propias y ajenas sobre el tema".

I.10 Talleres

Este módulo se centró en la discusión de los "Problemas y perspectivas para la transformación educativa". Los expositores y panelistas desa-/ rrollaron esta problemática desde diversos enfoques, ya explicitados.

Paralelamente, la actividad grupal fue orientada hacia la selección/ y definición de problemas según los ejes temáticos elegidos.

Diversos aspectos fueron abordados, desde lo conceptual: definición/ de problemas, dimensiones, causas, efectos, actores, viabilidad.

Desde lo metodológico se proporcionaron técnicas adecuadas para la / "correcta" formulación de los problemas, esto es, planteados con posibilidad de ser resueltos.

El objetivo de la tarea fue "seleccionar y explicar problemas en relación al eje temático del grupo". Recordamos que los grupos se constituyeron en función de los ejes políticos del MEJ.

La consigna utilizada fue la siguiente:

- "Seleccionar cinco problemas relevantes teniendo en cuenta: que el grupo los conozca en profundidad, los valore como importantes, los motive; que sean terminales.
- Identificar los efectos negativos o insatisfactorios que producen di- / chos problemas.
- Tener en cuenta el "campo del actor que selecciona los problemas, la relación con la propuesta política, el plazo de la gestión, la capacidad/ institucional y financiera".
- Identificar al actor cuya referencia será asumida por el grupo.
- Identificar los actores relevantes para la gestión (neutrales, aliados, adherentes, opositores).
- Enumerar las causas y efectos negativos.
- Definir el ámbito territorial del problema".

Se asignaron seis horas a los talleres de este módulo. Los trabajos/ grupales se presentaron luego en una sesión plenaria de cuatro horas.

El taller fue entendido como lugar de reflexión y de búsqueda de posibles soluciones a problemas concretos y relativos al área de trabajo de/ cada participante-integrante. En este sentido no fue sólo una simulación /

sino que hubo un acercamiento a problemáticas reales y una constante referencia al contexto político-educativo y a la propia experiencia.

En esta primera instancia y dada la heterogeneidad en la composición de los grupos, éstos inician su integración como tales debiendo conocerse, confrontar sus diversas visiones y acordar la definición de los problemas/ a abordar.

La principal dificultad fue definir los problemas: reconocer sus causas y sus efectos más inmediatos y, sobre todo, plantearlos de manera tal que sea factible intervenir sobre algunas variables a fin de revertir sus/ efectos negativos.

Sin embargo, pudo observarse que los grupos apuntaron a problemas // sustantivos de la educación como los relativos a fracaso escolar, calidad/ de la educación, información para la participación en procesos de descentralización, etc.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

I.11 SINTESIS DEL MODULO
"¿QUE? de la transformación"

CLOTILDE YAPUR

Se exponen las notas más relevantes de la síntesis integradora de este primer Módulo.

* Los sistemas educativos de América Latina se han constituído en un problema crucial en la mayoría de los países. Sin embargo, este hecho trasunta aspectos positivos: la toma de conciencia de la crisis y del agotamiento de modelos y el desafío de buscar nuevas respuestas.

* Se propone abordar a los sistemas educativos teniendo en cuenta el contexto y sus condiciones específicas, la identificación y encuadre de // sus problemas así como el reconocimeinto de los logros alcanzados.

* Los problemas: "persistencia del fracaso escolar, interrupción de la incorporación de los sectores populares a los niveles medio y superior de la enseñanza, deterioro global de la calidad educativa, ineficiencia de la gestión, predominio del cortoplacismo ..."

* Los desafíos: para los '90 la educación está llamada a "cumplir una función social importante". Se debe redefinir el orden de jerarquías en materia de inversión social, es decir, desarrollar la "función de equidad" que tiene la educación, pasar de lo "normativo a la realidad, del cortoplacismo al mediano y largo plazo, de la oferta a la demanda ..."

* La transformación apunta al corazón de los problemas. El planificador / debe detectar sus factores profundos para actuar sobre ellos.

Pero, el planificador no trabaja solo. Los diversos actores sociales deberán articularse y coordinarse a fin de establecer "consensos que den / significado" a la tarea de planificación y posibiliten su continuidad.

* El sistema educativo tiene dos grandes responsabilidades: por un lado,/ la de producir conocimientos y por el otro, la de distribuirlos democráticamente. Esto plantea la necesidad no sólo de expandir la oferta sino de mejorarla cualitativamente. Significa un sistema que ofrezca oportunidades de calidad a toda la población, que garantice su permanencia y se haga responsable de la relevancia de la acción educativa. Que logre/ consolidar valores y prácticas de participación, solidaridad y creatividad. Que incluya una redefinición de la relación educación y trabajo apuntando a la dignificación del hombre a través del trabajo en un marco de justicia social y democracia.

* Para ello es necesario redefinir la función social y los objetivos de / la educación, así como los patrones de funcionamiento y organización // del sistema. En definitiva, se propugna por la conformación de un nuevo

proyecto educativo nacional concertado federalmente que contribuya a la construcción de una escuela situada más cerca de la comunidad y más permeable a sus necesidades y demandas.

MODULO II : APORTES PARA UN NUEVO MODELO DE PLANIFICACION Y GESTION.

"¿QUIENES? de la transformación"

II.1	Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: Fundamentos y dimensiones críticas.	*Juan Casassus*
II.2	Reforma del Estado: Aportes de los diferentes paradigmas para abordar la reforma del Estado en América Latina.	*Isidoro Felcman*
II.3	Planificación y administración en el proceso de gobierno. Articulación con la acción. Experiencia provincial.	*Norberto Góngora* *Gustavo Peyrano*
II.4	Políticas de descentralización. Alcances, limitaciones y perspectivas futuras.	*Roberto Esteso* *Enrique Hernández* *Rubén Maidana*
II.5	Elementos conceptuales básicos de la información: producción, uso y circulación. Modelos de planificación y gestión y sistemas de información.	*Jorge Pilone* *Alicia Vales* *Raúl Feldman*
II.6	Los indicadores educativos básicos: alcance y construcción. El campo de la información socioeducativa.	*Ana M.E. de Babini* *Alejandro Rupnik*
II.7	La investigación como insumo de la planificación de la educación.	*Silvia LLomovate* *María Rosa Almandoz*
II.8	Experiencias Provinciales sobre descentralización: temas centrales.	*Analía Beccari; Sandra Carrasco; Eligio Concatti; Marcela Forestein; Roberto Gendelman; Elena Italiano; Liliana Macello; Julio Quintero; Luisa Rodríguez; Walter Vera.*
II.9	Talleres	
II.10	Síntesis del Módulo	*Silvia Senén González*

II.1. *Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: Fundamentos y Dimensiones Críticas.*
(Exposición)

JUAN CASASSUS

El especialista ubicó su exposición desde una perspectiva regional/ examinando críticamente algunas dimensiones de los procesos de desconcentración y de descentralización educativa que se están llevando a cabo en América Latina. "Ellos presentan inconsistencias que parecen ser el resultado de la multiplicidad de variables que intervienen en estos procesos;/ de insuficiencias en el análisis de las ricas experiencias en curso así / como de una carencia de instrumentos probados que sirvan para su aplica-/ ción. En estas condiciones se puede comprender por qué los que tienen la responsabilidad de concebir e impulsar políticas de descentralización educacional se encuentran confrontados con decisiones particularmente complejas".

Regionalmente -prosiguió el expositor- se percibe que el objetivo / principal de asegurar una oferta educativa de calidad para todos los ciudadanos ha sido concebido resumidamente de la siguiente manera: "durante/ la década de los '80, las autoridades educacionales nacionales han esta-/ blecido un diagnóstico crítico acerca del estado de la oferta educacional de sus países. Ellas parecieran coincidir en que la solución a muchas de/ sus dificultades identificadas apunta hacia la concepción e implementa-// ción de procesos de desconcentración y/o descentralización de esos sistemas. Como consecuencia de ello, en prácticamente todos los países de la región se están llevando a cabo políticas educacionales que se fundamen-/ tan en -o que al menos incluyen- dichos procesos".

Asimismo, el expositor caracterizó al momento actual como "momento/ privilegiado de creación y elaboración conceptual". El desarrollo teórico "debe dar cuenta de las complejidades de la dinámica que se genera alrededor de los procesos de descentralización".

Se considera que la idea de "centro" -en este caso del Estado está/ asociada a la noción de "unidad" y la idea de "descentro" está asociada a la noción de "diversidad". Así "un proceso de descentralización constituiría una relación de tensión entre dos orientaciones divergentes, una de / las cuales tendería hacia una mayor unidad y la otra hacia una mayor heterogeneidad. El resultado se traduciría en un reordenamiento de las rela-/ ciones sociales".

En relación a los "consensos", Juan Casassus puso de relieve cómo en las últimas dos décadas, la descentralización "se ha convertido en un tema altamente consencual". "Sin embargo -apuntó-, en la base de muchos de/ estos consensos se encuentran procesos encontrados que les confieren una/ apariencia paradojal".

"Si se toma la perspectiva de la finalidad de los procesos de des-/

centralización, un primer tipo de consenso sería, por su naturaleza, un / **consenso utópico**. Una representación cultural hegemónica en distintas regiones del planeta, vincula diversidad con democracia". Así, "un Estado / es más democrático mientras más descentralización presente". Sin embargo, se advierte sobre "la ambigüedad" en cuanto al significado de sus contenidos.

Otro tipo de consenso es caracterizado como "**consenso de política**": "frente a las limitaciones reales que presenta el Estado" en la situación actual, se opta por soluciones conducentes a la descentralización. Pare-/ ciera que los responsables de los sistemas educativos asumen "autocríticamente" la iniciativa al respecto. Es preciso aún buscar una explicación / satisfactoria a este hecho lo que se constituye, pues, en línea de investigación.

"La consideración de algunos casos concretos es ilustrativa en relación a las tensas relaciones de poder que se generan" en los procesos de descentralización.

"Otra línea de investigación conduciría a situar el marco de refe-/ rencia en el ámbito de la crisis del Estado". Así, el mismo se ubicaría / "en la debilidad global de las sociedades de la región y, en particular,/ en sus principales actores: el Estado y la sociedad civil".

"En un contexto de penuria financiera", esta perspectiva es una tentación declarada que pena a la mayoría de los procesos de descentraliza-/ ción educativa". "En otra perspectiva, el significado y la lógica de la / descentralización refleja un proceso de socialización y de participación, en el cual se enfatizan los aspectos de calidad de vida **ligados** a la identidad grupal y donde se privilegia la relevancia cultural como el crite-/ rio dominante para la formulación de políticas y administración educati-/ vas". Evidentemente, este último caso aparece como opuesto al anterior. / La variedad de significados, acciones y efectos que se reclaman de un mismo término -el de descentralización- sugiere que se trataría de un "**falso consenso**". Así, por ejemplo, para quienes predomina una "perspectiva económica", el significado y la lógica de la descentralización "reflejan un proceso que conduce a la individualización y a la privatización y donde / el instrumento principal es el mercado".

Otra dimensión que se reconsideró críticamente es la "internacionalización de los procesos", tendencia que se proyecta desde hace vairas décadas y que además se aceleró particularmente como consecuencia de la crisis de los inicios de los '70. La misma "obligó a los países del centro a replantear sus estrategias nacionales de desarrollo, a proceder a la re-/ conversión y reestructuración productiva y a impulsar una nueva dinámica/ de competitividad por los mercados internacionales". "Con atraso y menor/ amplitud -señaló el expositor-, estos procesos se producen en los países/ de la región donde se observa que progresivamente están perdiendo posiciones en el mercado mundial", aunque, sin embargo, los mismos están inser-/ tos "como actores no protagónicos en el juego de las interdependencias internacionales".

"Se requiere que a nivel del Estado nacional se proceda a superar /

actitudes rígidas" considerando el "ambiente favorable para concebir planes de descentralización". Asimismo, aún hace falta un "esfuerzo teórico/ que permita integrar la multiplicidad de variables técnicas y políticas / que intervienen en esta temática, como parte de un necesario desarrollo y clarificación conceptual". En ese sentido, "la existencia de algunos ca-/ sos exitosos como los de la provincia de San Luis, en Argentina, o como / lo fueron los NECS en su momento, permiten esperar que las promesas, aunque en un terreno más realista, puedan materializarse".

II.2. Reforma del Estado: Aportes de los diferentes paradigmas para abordar la reforma del Estado en América Latina.
(Exposición)

ISIDORO FELCMAN

El expositor abordó este complejo tema partiendo de la conceptualización del término "paradigma". Entendiéndolo como el "conjunto de ideas/ y valores que sostiene un determinado grupo o comunidad científica, son / pues, valores que se consideran dados en una época histórica y a partir / de los cuales el mundo se ve de determinada manera". Desde esta perspectiva conceptual se caracterizaron las "visiones predominantes acerca del Estado", los "modelos de análisis y los procesos de reformas administrati-/ vas" que se derivan para la transformación estatal, en distintos momentos históricos.

En una primera instancia, realizó un esbozo de las notas predominantes de los paradigmas administrativos en dos grandes bloques históricos./ La época anterior a la década del 50, caracterizada por la "vigencia del/ modelo de gestión por normas o normativo, estuvo basada en la creencia de que la normalización de las actividades garantizaba un buen funcionamiento del Estado. Dicho modelo dió origen a una serie de instrumentos en función de los cuales se desarrollaban todas las reformas estatales". La época que comprende las décadas del '50 al '70, se identificó por la "conformación de un Estado hiperdesarrollado que iba concentrando múltiples funciones, tareas, actividades. Comienza entonces a ser objeto -desde distintas visiones o paradigmas- de intentos de racionalización y eficientiza-/ ción a través de programas de mejoramiento o reformas administrativas".

La segunda época señalada puede ser desagregada en diversos "hitos/ históricos" constituídos por la vigencia de paradigmas administrativos // predominantes en América Latina y Argentina. En cada momento, la "creencia de que el único eje de la transformación estatal lo conformaban las / tecnologías de gestión impulsadas por los organismos internacionales", se imponía.

Las "**tecnologías de organización y métodos**" -década del 50- originaron "la implantación de redes completas de oficinas destinadas a mejorar/ los servicios, normalizar las actividades, el uso de los espacios y construcción de organigramas". La "**presupuestación por programas**" -década del 60- fue considerada una técnica que podría producir transformaciones estatales". La "**informática**" -década del 70- fue "otra tecnología de punta // considerada con capacidad de transformación, estuvo poco desarrollada para la época y, fundamentalmente, fue concentradora de la información y en consecuencia de la decisión y el poder". El "**presupuesto base 0**" -década del 80- captada como "panacea", se oponía a la "presupuestación tradicional" y "tuvo gran difusión aunque escasa aplicación", pasando -como todas las tecnologías anteriores- al olvido. Por último, -en la década actual- la "**Informática**" es la segunda versión de esta tecnología, hoy descentralizada y basada en la microelectrónica".

La problemática actual definida como "Crisis de los estados de América Latina" -desde el 80- ya no se presenta como búsqueda de tecnologías de gestión sino "lo que se está verdaderamente planteando es una transformación estatal a partir de una nueva concepción ideológica". Las causas / fundamentales que movilizan al cambio son el "agotamiento de la capacidad de endeudamiento" y de la "capacidad de gestión". Desde esta perspectiva, Isidoro Felcman destacó algunos aspectos que están implicados en esta transformación:

- "redefinir los roles que desempeña el Estado; cuestión ideológico-conceptual que replantea las relaciones Estado-sociedad";

- "pensar un proceso gradual de transferencia de ciertas funciones estatales a otras instancias de la sociedad creando nuevas formas de pro-/ piedad pública";

- "pensar cómo administrar las funciones críticas que le quedan al Estados después de las privatizaciones".

Así, la propuesta de Isidoro Felcman giró en torno a un nuevo modelo superador del tradicional modelo de gestión por normas -vigente-. En ese // sentido, el "**modelo de gestión por resultados**" debe pensarse "opuesto" al tradicional: "que acerque el servicio a la gente, se ponga en contacto // con los usuarios y baje la decisión del centro a la periferia, al "lugar/ donde se originan los problemas". Se deberá alcanzar una mayor participación de la gente en la planificación, gestión y control de lo público para lograr que los servicios estatales sean más eficientes".

En América Latina y Argentina se impulsan políticas de descentralización -procesos significativos- que debieran constituirse en promotores/ de "mejores condiciones para la transformación".

La nueva concepción de la escuela implica transformarlas en "unida-/ des de gestión más autónomas desde el punto de vista decisorio, aumentar su capacidad administrativa y operativa -dado que es el lugar donde se // producen las transformaciones- permitiendo desarrollar la capacidad estratégica -del centro-, lo cual resultará en una reformulación completa del/ aparato estatal".

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

II.3. Planificación y Administración en el proceso de gobierno. Articulación con la acción
(Panel)

NORBERTO GONGORA
GUSTAVO PEYRANO

Norberto Góngora planteó las vinculaciones entre "las formas organizativas existentes y el nuevo enfoque del planeamiento". Como punto de // partida el panelista retomó dos modelos teóricos esbozados en el desarrollo del Curso: el "**modelo de gestión por resultados**" -Isidoro Felcman-, y el "**modelo de planificación renovada**" -Norberto Fernández Lamarra-.

El "**modelo de gestión por resultados**", como propuesta alternativa al paradigma vigente, se caracteriza, básicamente, en la "existencia de una/ preocupación por la satisfacción de las demandas sociales, por el aumento de la cantidad y calidad de la información contextual, por asumir el planeamiento como direccional y estratégico, generar un planeamiento participativo, descentralizar el aparato educativo, mejorar las relaciones entre los distintos grupos internos y externos, buscar la negociación y el consenso, adecuarse al mundo del futuro, crear estructuras flexibles y lograr la identificación de las personas con la tarea y la organización".

El "**modelo renovado de planificación**" se basa fundamentalmente en "tener en cuenta la inestabilidad y la turbulencia, la concertación de intereses contrapuestos, el compromiso, el arbitraje, la comprensión de desigualdades, la visión circular y recurrente, la previsión, el cálculo interactivo, las soluciones diversas...".

Caracterizados los modelos, se arriba al nudo crítico de las vinculaciones entre los modelos de planificación y gestión con las formas organizacionales vigentes. "Todo lo que se expresa teóricamente, no es viable en esta estructura administrativa organizacional; porque, en el fondo de esta cuestión, tal cual se presenta, "existen paradigmas sustancialmente/ contrapuestos", en consecuencia, "una serie de supuestos subyacentes en-/ frentados".

Por todo ello, el planeamiento tendrá que abordar la "modificación/ de una serie de variables organizacionales que hagan cambiar básicamente/ el paradigma dominante". Este modelo organizacional -"que puede denominarse tradicional"- todavía vigente con determinada singularidad, se vincula "a los esquemas clásicos de organización tayloriana" y también, en parte, "al modelo ideal weberiano de burocracia".

Partiendo de una definición clásica y predominante sobre "organización": "conjunto de individuos en interacción, que tienen objetivos comunes", es posible delinear el "modelo renovado de organización" conformándolo con conceptos y características opuestas al modelo tradicional.

Por otra parte, el panelista también integró al análisis reflexiones sustantivas en torno a las investigaciones educativas referidas al tema / (Norma Paviglianiti, G. Tiramonti, C. Braslavsky). Los rasgos burocráticos

CUADRO

MODELO ORGANIZACIONAL *

TRADICIONAL	RENOVADO
* Organización . integrada por individuos . monolítica . mecánica	* Organización . integrada alrededor de grupos . segmentada . orgánica
* Objetivos . se definen objetivos comunes y se imponen	* Objetivos . se construyen
* Concepción del hombre "X" . normar y reglar su comportamiento	* Concepción del hombre "Y" . creativo por múltiples intereses y motivaciones
* Organización cerrada al contexto . sistema cerrado	* Organización abierta al contexto . sistema abierto
* Cambio . énfasis hacia adentro, en los procedimientos . idea evolutiva y de mejoramiento	* Cambio . énfasis la relación con el contexto . idea de crisis y ruptura
* Supuesto . la certidumbre; se supone que los recursos existen	* Supuesto . la incertidumbre, sin límites claros
* Límites organizacionales . rígidos	* Límites organizacionales . flexibles
* Planeamiento . operacional	* Planeamiento . estratégico y operacional según los sectores
* Estructura rutinaria . estructura mecánica: segmenta actividades y sectores . burocrática	* Estructura no rutinaria . estructura orgánica: . adaptativas y superpuestas . no burocrática
* Intereses . idea de igualdad . el conflicto es patológico	* Intereses . idea de diversidad . reconoce las relaciones conflictivas como normales
* Pseudo participación	* Participación real: tendencia

* Elaborado en base al esquema propuesto por N. Góngora.

encontrados en la cultura dominante no se ajustarían estrictamente a los rasgos del modelo ideal weberiano". Por lo tanto, cuando los funcionarios de la educación "se quejan del modelo burocrático, no cuestionan el modelo en sí sino las 'disfunciones' del mismo: personalismo, vías informales, acomodo, etc.". Así surgen interrogantes desafiantes:"¿las quejas no tienden a reforzar este esquema tradicional? ¿las críticas a las desviaciones burocrático-weberianas del modelo no pretenden volver a él?

Por último, Norberto Góngora remitió a la síntesis del planteo central expresando que "el cambio en el planeamiento sin cambio organizacional, no es viable, por ello, se deberían pensar ambos cambios en forma / paralela".

.....

El especialista **Gustavo Peyrano** expuso una experiencia provincial: la elaboración del proyecto de ley general de educación, desarrollada en la provincia de Córdoba. La misma fue presentada como ejemplo de "articulación con la acción", es decir como proceso social que integró algunos/ componentes teóricos hasta aquí esbozados, desde una visión renovada de/ la planificación y gestión educativa.

El propósito fue efectuar un "análisis crítico, de los aciertos y/ errores, de la estrategia de elaboración de una nueva ley general de educación" mostrando el proceso conflictivo que aborda el planeamiento educativo cuando "intenta aproximarse a la decisión política y contribuir a la viabilidad del proyecto político".

Entre los datos contextuales más relevantes se señaló que este proceso se desarrolló en Córdoba-Argentina, a partir de la decisión adoptada, en 1989, por el poder político quien dispuso la participación de actores sociales representativos bajo la responsabilidad de la 'Subsecretaría de Programación Educativa'. Esta Subsecretaría, próxima al poder político, contaba con una razonable capacidad operativa: funcionamiento de un equipo de asesores, un equipo de informática, centro de documentación e imprenta". La normativa al respecto disponía la "creación de dos comisiones, representativa y redactora respectivamente. La primera, debía opinar, hacer los aportes específicos y debatir los temas fundamentales / que constituirían el proyecto de ley" y estaba compuesta por organismos/ políticos, educativos, gremiales, etc. La segunda, a cargo de la mencionada Subsecretaría, se abocaba a la redacción del proyecto propiamente / dicho.

El expositor relató la experiencia ligando los conceptos de planificación estratégica situacional para interpretarla. Es así que se refirió a la "gobernabilidad del sistema" al analizar la trama de relaciones en-/ tre los actores involucrados en la comisión representativa. Se advirtió / sobre la "extrema complejidad del campo, donde los intereses son distin-/ tos, donde las diferencias pueden transformarse en confrontación abierta/ o en consensos provisorios". Ese ámbito se caracterizó por su "equilibrio inestable". Allí, las fronteras de las relaciones son sumamente sensibles y muy variables, las estructuras de alianzas se disipan rápidamente. En / esta complejidad dinámica "se deben fijar algunos lineamientos que le den

CUADRO

MODELO ORGANIZACIONAL *

TRADICIONAL	RENOVADO
* Organización . integrada por individuos . monolítica . mecánica	* Organización . integrada alrededor de grupos . segmentada . orgánica
* Objetivos . se definen objetivos comunes y se imponen	* Objetivos . se construyen
* Concepción del hombre "X" . normar y reglar su comportamiento	* Concepción del hombre "Y" . creativo por múltiples intereses y motivaciones
* Organización cerrada al contexto . sistema cerrado	* Organización abierta al contexto . sistema abierto
* Cambio . énfasis hacia adentro, en los procedimientos . idea evolutiva y de mejoramiento	* Cambio . énfasis la relación con el contexto . idea de crisis y ruptura
* Supuesto . la certidumbre; se supone que los recursos existen	* Supuesto . la incertidumbre, sin límites claros
* Límites organizacionales . rígidos	* Límites organizacionales . flexibles
* Planeamiento . operacional	* Planeamiento . estratégico y operacional según los sectores
* Estructura rutinaria . estructura mecánica: segmenta actividades y sectores . burocrática	* Estructura no rutinaria . estructura orgánica: . adaptativas y superpuestas . no burocrática
* Intereses . idea de igualdad . el conflicto es patológico	* Intereses . idea de diversidad . reconoce las relaciones conflictivas como normales
* Pseudo participación	* Participación real: tendencia

* Elaborado en base al esquema propuesto por N. Góngora.

encontrados en la cultura dominante no se ajustarían estrictamente a los rasgos del modelo ideal weberiano". Por lo tanto, cuando los funcionarios de la educación "se quejan del modelo burocrático, no cuestionan el modelo en sí sino las 'disfunciones' del mismo: personalismo, vías informales, acomodo, etc.". Así surgen interrogantes desafiantes:"¿las quejas no tienden a reforzar este esquema tradicional? ¿las críticas a las desviaciones burocrático-weberianas del modelo no pretenden volver a él?

Por último, Norberto Góngora remitió a la síntesis del planteo central expresando que "el cambio en el planeamiento sin cambio organizacional, no es viable, por ello, se deberían pensar ambos cambios en forma / paralela".

.....

El especialista **Gustavo Peyrano** expuso una experiencia provincial: la elaboración del proyecto de ley general de educación, desarrollada en la provincia de Córdoba. La misma fue presentada como ejemplo de "articulación con la acción", es decir como proceso social que integró algunos/ componentes teóricos hasta aquí esbozados, desde una visión renovada de/ la planificación y gestión educativa.

El propósito fue efectuar un "análisis crítico, de los aciertos y/ errores, de la estrategia de elaboración de una nueva ley general de educación" mostrando el proceso conflictivo que aborda el planeamiento educativo cuando "intenta aproximarse a la decisión política y contribuir a la viabilidad del proyecto político".

Entre los datos contextuales más relevantes se señaló que este proceso se desarrolló en Córdoba-Argentina, a partir de la decisión adoptada, en 1989, por el poder político quien dispuso la participación de actores sociales representativos bajo la responsabilidad de la 'Subsecretaría de Programación Educativa'. Esta Subsecretaría, próxima al poder político, contaba con una razonable capacidad operativa: funcionamiento de un equipo de asesores, un equipo de informática, centro de documentación e imprenta". La normativa al respecto disponía la "creación de dos comisiones, representativa y redactora respectivamente. La primera, debía opinar, hacer los aportes específicos y debatir los temas fundamentales / que constituirían el proyecto de ley" y estaba compuesta por organismos/ políticos, educativos, gremiales, etc. La segunda, a cargo de la mencionada Subsecretaría, se abocaba a la redacción del proyecto propiamente / dicho.

El expositor relató la experiencia ligando los conceptos de planificación estratégica situacional para interpretarla. Es así que se refirió a la "gobernabilidad del sistema" al analizar la trama de relaciones en-/ tre los actores involucrados en la comisión representativa. Se advirtió / sobre la "extrema complejidad del campo, donde los intereses son distin-/ tos, donde las diferencias pueden transformarse en confrontación abierta/ o en consensos provisorios". Ese ámbito se caracterizó por su "equilibrio inestable". Allí, las fronteras de las relaciones son sumamente sensibles y muy variables, las estructuras de alianzas se disipan rápidamente. En / esta complejidad dinámica "se deben fijar algunos lineamientos que le den

una cierta estabilidad y cierta posibilidad de plasmar en un contenido / concreto los aportes de los distintos actores". El tema se relaciona con la posibilidad de "construir la viabilidad de la decisión política en el interjuego y confrontación entre los planes de los actores".

Surgen pues -señaló el panelista- una serie de interrogantes con-/ flictivos que exigen explicaciones y replanteos permanentes dado el tipo de escenario organizacional:"¿cuáles son los límites de los consensos?,/ ¿hasta dónde es posible consensuar cuando admito que entre los actores / existen planes completamente opuestos?, un consenso que refleje los planes de todos ¿termina desdibujando los planes de todos?, ¿hasta dónde // conviene apostar a esa ilusión de armonía?, ¿cuáles son los límites de / esos consensos mínimos?..."

En función de estos interrogantes se planteó el problema del "déficit en la capacitación de los planificadores en cuanto a técnicas de// negociación y concertación" lo cual contribuye a reforzar la continuidad de "una actividad estática, liviana, esperando que los planes se cumplan por sí mismos negando esta confrontación de intereses".

Entre otros aspectos, destacó el especialista que el "escenario organizacional" fue favorecido por el apoyo tecnológico: "especialmente permitía registrar y procesar las posturas y aportes de los miembros, disminuyendo la desconfianza que primaba entre los actores". En el informe figuran pues, los aspectos consensuados "quedando explicitadas también las / diferencias no superadas".

Mencionó en forma relevante lo ocurrido cuando la firma del Proyecto en la Legislatura (noviembre 1990): "-la calma evidenciada hasta el / momento en la Comisión Representativa demostró ser sólo una tregua". Se generaron reacciones -que recuperaban un debate plenamente ideológico desde órganos vinculados a la Iglesia, a la Federación de Padres, etc. Las posturas encontradas sobre la función del Estado en el gobierno de la educación, pusieron en evidencia "avances y permanencia de posiciones e / intereses tradicionales". Los aportes de esta experiencia para la práctica señalan "que no existe un diagnóstico que permanezca en el tiempo; los momentos de la explicación y acción acompañan el proceso de planificación y gestión, formando parte de lo que Matus llama "una relación interactiva".

Naturalmente quedan dudas e incertidumbres sobre otros resultados o efectos de la experiencia, las mismas -concluyó el panelista- dan cuenta de la "complejidad y multidimensionalidad de los procesos sociales".

II.4. "Políticas de descentralización: Alcances, limitaciones y perspectivas futuras
(Panel)

ROBERTO ESTESO
ENRIQUE HERNANDEZ
RUBEN MAIDANA

Las políticas de descentralización fueron contextualizadas por **Roberto Esteso** en el marco de la "reestructuración de los estados y la reestructuración de los modelos de acumulación"

La "centralización-descentralización vinculada a la noción misma del Estado moderno" conviene analizarse en términos de "tendencias". Es uno de los posibles "cortes analíticos que se pueden efectuar en su desarrollo / histórico". La "tendencia centralizadora se encuentra en el origen, constitución y desarrollo del Estado moderno". Esta "progresiva centralización ha jugado como elemento fortalecedor de las identidades nacionales y de la potencialidad del Estado para regular y orientar la reproducción social". Este es el caso de nuestros países, que además, tomando como modelo clásico del Estado moderno, ya sea el Estado "liberal" o el de "bienestar", "se han caracterizado por un sesgo hacia la progresiva centralización, si bien las características y modalidades de cómo se produce esta tendencia tiene diversas explicaciones históricas".

En este marco de las tendencias la centralización y descentraliza-/ ción aparecen "como dos tendencias permanentes en el Estado donde pueden/ observarse épocas de predominio de una u otra". Así para la época actual, el expositor formuló a nivel de hipótesis "que en esta reestructuración / del capitalismo a nivel mundial, reestructuración de relaciones y de los estados nacionales, estamos asistiendo a un momento de auge de una corriente descentralizadora como contratendencia a la progresiva centralización de / períodos previos".

Ubicados en el caso argentino, señaló el panelista-,"el tema de la/ descentralización evoca la problemática del federalismo con cierta actitud de ambigüedad". Es así, porque se asocia la idea con "los valores centrales en términos de características fundacionales del Estado".

El federalismo se concibe empíricamente como marco institucional de relaciones interestatales. Esta idea básica conduce a la reflexión crítica sobre los riesgos de asociar descentralización y federalismo asignándo características de valor. Se confunde la problemática puesto que pueden/ encontrarse modelos de gestiones con estructura federal tanto en procesos democráticos como de facto.

La "descentralización también se liga al concepto de poder, en términos organizacionales, con el proceso de toma de decisiones y, básicamente, con el proceso de influencia en la toma de decisiones". Al respecto,/ afirmó R. Esteso, "no es arriesgado decir que el sistema argentino ha transitado sobre un federalismo centralizador, situación paradojal, pero cons

tatable; desde la teoría y la estructura formal es un sistema federal // -bastante descentralizado- pero desde el punto de vista de su influencia tiende hacia formas centralizadas".

Otro aspecto relevante de la descentralización y el federalismo observado en la actualidad, tiene que ver con un planteo más vinculado a la "reestructuración de los Estados nacionales en su conjunto y en sus ins-/ tancias regionales". Aparecen pues, diferencias con el pasado donde sur-/ gía como una problemática más "local y cultural".

Cabe entonces -prosiguió el especialista- una revalorización histórica del sistema "federal centralista" con el cual fue construido el Estado argentino, en el sentido que, "independientemente de las condiciones / históricas y constituciones hegemónicas", puede "convenirse que tuvo altísima funcionalidad y eficiencia" en tanto que "estas formas de relaciones interestatales permitieron la gestión político-administrativa de esta sociedad". La perspectiva cambia en la década del '70, cuando aparecen los "síntomas de agotamiento de las formas de relación entre Estado-economía y Estado-sociedad", en consecuencia, surge como relevante el replantea-/ miento de la relación Nación-provincias.

Surgen definiciones importantes: por un lado, "la cuestión central no es la redefinición del federalismo como valor o de la descentraliza-/ ción como valor, sino la búsqueda empírica de un nuevo arreglo de rela-/ ciones interinstitucionales entre las distintas instancias del Estado nacional". Por otra parte, "la discusión sobre descentralización tiene "dos vías": una, se introduce como correlato de la crisis, en el sentido de incapacidad de gestionar política y administrativamente la sociedad; otra / vía (teórico-conceptual), que se introduce por el debate europeo actual / impactando en nuestros países, asocia el tema a la democracia y a la participación, apareciendo ésta como valor supremo".

Se torna necesario -señaló- comenzar a cuestionar "la relación de / linealidad a veces establecida entre descentralización-democracia-participación". Parece indicado pensar la descentralización en relación con "las tendencias o perspectivas hacia donde camina el equilibrio interregional/ porque, en el fondo, ése es el sentido del Estado naiconal" en tanto "expresión política y administrativa de la sociedad en su conjunto" y de los estados que la constituyen.

Como conclusión se propuso considerar críticamente "el equilibrio / descentralización-centralización, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre un "Estado nacional consolidado política y administrativa-/ mente y un Estado absolutamente desarticulado e incapacitado de gestionar la sociedad". Así, en relación con las "instancias supranacionales, los / términos de la negociación" varían según la capacidad antes señalada.

En síntesis, cuando se abordan reformas estatales, el eje de la problemática debiera orientarse hacia el "fortalecimiento de las capacidades políticas de gestión de los Estados nacionales" y, por otra parte, continuar profundizando la discusión sobre sus relaciones con la democracia y la participación.

.....

Enrique Hernández ubicó su enfoque de los desafíos actuales del planeamiento en dos coordenadas principales: la necesidad de continuar la // tradición democrática de gestión y la urgencia de resolver la crisis del Estado. En el plano educativo esta crisis se expresa -según señaló- en el aumento del analfabetismo, la inadecuación funcional de la escuela media/ y la deserción y éxodo universitarios.

La descentralización -indicó- vale como criterio general de reforma del estado. Sin embargo, la Argentina no es tanto un país centralizado como un país estructuralmente descentrado, lo que nos llevaría a proponer / una normalización federal como criterio alternativo de planeamiento, ha-/ ciendo centro en la superación del desequilibrio regional.

Abordando posiciones alternativas -el panelista- enumeró tres factores del fracaso histórico de la federalización: a) cierta inseguridad de las corporaciones afactadas respecto del tratamiento de sus intereses, b) una "anomia institucional" cada vez más manifiesta por parte de ciertas / áreas de la Administración y c) un cierto aislamiento del subsistema educativo respecto de las necesidades económicas y sociales en un contexto / de cambios rápidos como el actual.

En relación al tema específico del curso propuso una concepción del planeamiento que enfatice la necesidad de anteponer la experiencia al paradigma para lograr una política de regionalización efectiva y responsa-/ ble. Para ello habrá que lograr un mecanismo natural de decisión ajustado a la escala regional. De este modo el proceso de planeamiento exige determinar primero las necesidades, establecer luego las decisiones que respondan a éstas y por último configurar el planeamiento y el control efectivo de la gestión con participación de la comunidad.

Como ejemplo prioritario de esta forma de planeamiento señaló la política educativa de fronteras, analizando críticamente algunos datos significativos de nuestra realidad demográfica: la situación crítica de va-/ rias provincias fronterizas, la cantidad de inmigrantes indocumentados o mal documentados y la emigración constante de población joven de origen / nativo. Esta situación -enfatizó- exige pensar nuevamente la política de fronteras y la educación con los apoyos técnicos que esta realidad exige. Por otra parte, desde la perspectiva propuesta -resulta prioridad el tema del financiamiento, cuestión no resuelta hasta el momento y que debería / concebirse "en términos regionales concretos" y no en "términos naciona-/ les abstractos". Este financiamiento tendrá que establecer necesidades, / decisores, costos y aportes en un sistema de responsabilidades y control/ concebidos regionalmente, manteniendo el Ministerio la función indelega-/ ble de la síntesis política general.

Por último Hernández insistió en la idea del planeamiento vertical, que se visualiza como fruto de un criterio de regionalización adecuado. Lo definió como un "planificar regionalmente los puntos críticos de Educación según una estrategia en que cada región se construye como un sistema ecosocial capaz de programar sus condiciones de vida orientadas a convivir en armonía". Este criterio supone, en su base, un Estado siempre responsable de la justicia distributiva.

.....

Ruben Maidana abordó la propuesta de descentralización desde la /// perspectiva de la política educativa del Ministerio Nacional y sus lineamientos fundamentales asociando el tema con una "intencionalidad política" y con las "situaciones que padece el país".

En este sentido, señaló algunos de los componentes críticos que fundamentan las decisiones políticas sobre el tema se trata de abordar los / "problemas relacionados con aspectos sustantivos de la educación", tales como los que hacen a la organización del sistema, a las modalidades y prácticas escolares, a los aspectos jurídico-institucionales, a los niveles/ de calidad y a la retención del sistema, entre otros.

La problemática también permite "otros enfoques" como el planteado en el seno del Consejo Federal. Allí se definió y adoptó un modelo de descentralización. Asimismo debe ser estudiada "la vinculación con una adecuada regionalización teniendo en cuenta la gobernabilidad del sistema en términos de estrategia".

Como la propuesta de descentralización tiene su origen en problemas multicausales, la respuesta debe tener también este mismo nivel de complejidad. De ahí que el **Programa Descentralización-Integración** constituye una propuesta integral y articulada, dentro del marco del proceso general de/ transformación de la educación nacional.

Aunque sea "discutible y existan dudas" sobre la relación e influencia de estos procesos descentralizadores con el incremento de la participación y el fortalecimiento de los procesos democratizadores, sin embargo, consideró, los mismos pueden facilitar y generar dicha participación. La / democratización real de la educación y el acercamiento de las comunidades a la gestión educativa se producen naturalmente en espacios reducidos, "la práctica social concreta se realiza en los espacios de convivencia coti-/ diana".

Desde esta perspectiva la descentralización se concibe como la posibilidad de "incorporar esta práctica social concreta a la vida de la es-/ cuela facilitando procesos democratizadores y la incorporación efectiva / del potencial educativo de la comunidad".

Ya en el terreno netamente político Ruben Maidana centró su discurso en la "**propuesta de transformación del nivel medio**", en uno de sus ejes denominado "**Jerarquización de la escuela**", poniendo de relieve la integridad del programa de descentralización cuya "estrategia multidimensional / apunta a transformar formas y mecanismos para favorecer la participación/ de los actores en los procesos decisorios más significativos". Además, // desde el nivel central -Ministerio de Educación Nacional- "se produce la/ normativa pertinente" en torno a "otorgar y transferir responsabilidades/ y funciones a los servicios educativos". Por otra parte, desde el seno del Consejo Federal "se aprueba en general el modelo o estilo descentraliza-/ dor propuesto; su desarrollo tiene diversos ritmos".

El panelista explicita asimismo la dinámica del programa de descentralización, el cual cuenta con "seis subproyectos en marcha", cuyos grupos de trabajo están debatiendo las perspectivas sobre las cuales se llevará a cabo este "proceso multidimensional". Se efectúan los análisis ///

"desde el punto de vista político en tanto distribución de poder: desde / lo **curricular** centrado en el **protagonismo docente**; desde lo **normativo**, apuntando a la desburocratización de los procedimientos administrativos y, desde lo **económico-financiero**, en torno a la construcción de viabilidades.

Los ejes básicos de la política de descentralizaicón, en tanto problema de alta complejidad, se centran en "la reestructuración del Ministerio de Educación" y por otro lado en "la unidad de gestión". Se persigue/ la jerarquización de atribuciones y facultades". Esto implicará "definir/ el modelo organizacional de una nueva escuela, crear un sistema de capacitación permanente para que este programa sea posible y potenciar los acuerdos regionales como formas de dar respuestas concretas".

Por último, el expositor se refirió al tema de la "transferencia de servicios" que si bien se vincula a la descentralización "no la agota". A partir de la decisión del PEN que "propone la transferencia de las escuelas a las provincias la discusión se encuentra instalada en el seno del / Congreso de la Nación; al respecto, "existen problemas y dificultades no resueltas", que requerirán elaboración de acuerdos para facilitar este proceso".

II.5. Modelos de planificación y gestión y sistemas de información. Elementos conceptuales básicos de la información: producción uso y circulación. (Panel)

JORGE PILONE
ALICIA VALES

Jorge Pilone inició el panel afirmando que: "Lograr un sistema de información socioeducativa de alcance nacional, confiable y adecuado a los requerimientos de un Ministerio de Educación que en el futuro inmediato se proyecta como una estructura descentralizada" y, la "integración en dicho sistema de las unidades productoras de información existentes en el seno de Redes ya conformadas", se constituyen en objetivos prioritarios para el Planeamiento e inducen a repensar la relación entre "producción, uso y circulación de la información".

Asimismo, y en vistas a alcanzar tales objetivos, el panelista enfatizó sobre la necesidad de una "toma de conciencia acerca de la situación de la cual se parte" en materia de información. Aseguró que es tangible "el deterioro de los sistemas de información", los cuales se han tornado en un problema grave que exige idear y promover acciones para revertir dicha situación.

Aclaró que el tema requiere detenerse a pensar en "qué es información". Todo puede llegar a serlo: periódicos, lo que aprendemos en la escuela, lo que nos cuentan ... Así el término información posee un carácter "inespecífico", es un "concepto de disponibilidad del usuario", de manera que "la información se convierte en tal cuando la usamos".

De lo dicho surge la importancia del "usuario" y de las calidades del uso que puede hacer de lo que se le brinda. El usuario es tal en la medida en que siente la "carencia" o "vacío" (de información), y, para suplirlo, precisa que la información se difunda de manera "consumible, no ambigua y convincente".

Entre producción y uso de información existe, aparentemente, una relación simple y directa: "todo lo que se produce es para su uso". La producción de información socioeducativa comparte esta apariencia pero, a poco que nos aproximamos a los términos de la relación, advertimos una mayor complejidad. Del lado de la producción surgen las diferenciaciones derivadas del "qué", del "cómo" y del "cuando" se produce así como otra importante cuestión que podríamos calificar "la perspectiva" desde la cual se producen datos.

Una cuestión bastante obvia es la de los "tiempos" de la información; es posible que la información fuera producida pero que, sin embargo, la misma no llegara oportunamente: "llega tarde".

Una segunda cuestión da cuenta que la información no sólo está vinculada con su "uso" sino con el "poder": "poder sobre las cosas, sobre tecnologías, en general, sobre el dominio de la naturaleza". "Da poder sobre personas o crea autonomía".

En este sentido el panelista formuló un interrogante: "La información socioeducativa otorga poder?".

Afirmó que, en realidad, existen "pequeños monopolios de información", generados por "sectores específicos" dedicados a ella que se "autoconservan" creando, sobre todo, "poder sobre personas", y se constituyen en "compartimentos estancos" que funcionan por "inercia".

A su vez, la información está ligada a medios cada vez más poderosos. Se debe tener en cuenta que las tecnologías"nos son vendidas" y en / muchos casos no concuerdan con las necesidades propias.

Otro concepto aportado para la reflexión es que la información no/ sólo se usa, también "se consume". Se hace necesario ahondar en este punto si se postula que la información es "necesaria para la toma de deci-/ siones". La conducción de las acciones que la decisión supone está mediatizada: se recoge información para el conocimiento de las tendencias, a la / vez, esta es una información que "crea opinión".

A partir de estas conceptualizaciones es posible abordar propues-/ tas rectificadoras de los usos de la información. Esta tarea presupone,/ como elemento esencial, "la participación de productores y usuarios tanto en el planteo de los propósitos como en la descripción de la situa- / ción" (diagnóstico).

"Establecer el uso que se hace de la información producida y crear conciencia acerca de los usos posibles en tanto elementos movilizadores/ de prácticas corrientes, así como individualizar actores y sus requeri-/ mientos y adecuar la presentación de la información a las posibilidades/ de los usuarios", son todos elementos que hacen al logro de los propósitos enunciados.

.....

El proceso de construcción de un sistema de información socioeducativa desde un organismo de planificación exige pensar en "cuál es el papel de la información y cómo se inserta ésta en el proceso de la planificación educativa".

Tal es el tema que abordó **Alicia Vales** en su exposición, aportando un conjunto de planteamientos conceptuales y metodológicos. Los mismos -apuntó la expositora- nacen de constantes reflexiones críticas acerca de los supuestos teóricos y las prácticas de la planificación tradicional muy extendidos en la década del '60 en América Latina y Argentina.

"Entonces -señaló- nos percibíamos (los planificadores) como los / sujetos exclusivos que desde el Estado ibamos a producir "un conjunto de herramientas" capaces de modificar el "comportamiento social". Pretendíamos dar cuenta de un fenómeno recortado casi exclusivamente en el ámbito de lo técnico, bien diferenciado de lo político".

La totalidad social se concebía como la agregación de sectores. En el momento actual la perspectiva es otra: reconocemos las "condiciones sociales" en que se desarrolla nuestra planificación, sus "elementos contra-/ dictorios". Hay una relación distinta entre el Estado y la sociedad y, / desde ese punto de vista, tenemos en cuenta la "pluralidad de actores"./ "Estamos reconstruyendo lo global, no por agregación, sino como interjuego de proyectos sectoriales que cobran sentido en el conjunto o totali-/ dad.

Cada vez más nos enfrentamos a cuestiones de la realidad que des-/ bordan lo específico pedagógico. Por ello es necesario pensar en prácticas que desarrollen este último aspecto".

El enfoque originario de la planificación, en los años '60, asigna ba un rol meramente técnico y sectorial a los planificadores y brindaba/ una sensación de "legitimidad" a su labor a través del manejo de informa ción cuantitativa. Se trabajaba con marcos teóricos "no específicos" a / menudo tomados de la economía. Aquella -apuntó A. Vales- fue una "etapa/ de alienación teórica dentro de nuestro campo".

Hoy -prosiguió- nos preguntamos "qué información tenemos que producir desde la información que manejamos" reconociendo que la misma es, ante todo, "conocimiento".

Esta nueva concepción propone modificar la cultura organizacional/ que se ha "burocratizado" y "desgastado". "Nunca se llegó, a construir/ el sentido de la información" desde el Ministerio hasta las Escuelas. En realidad puede entenderse que existe una "pluralidad de sentidos" porque la "no producción, el escamoteo, el ocultamiento" // también son "usos" de la información. La forma "histórica" de la práctica de la información la ha transformado en un "trámite administrativo // más".

Sin embargo, pretender corregir la situación descripta mediante el recorte de la actividad o relevando menos información puede constituirse en una "falacia". La cuestión central reside en tener la capacidad de // "producir un sentido distinto de la información" e implica, necesariamente, la "construcción social" del mismo. Esta idea se vincula con lo que/ se caracteriza como una "enfermedad de nuestras organizaciones públicas -enfatizó la panelista-: no ponemos tecnología (lo cual supone una construcción social), ponemos una computadora". Por otro lado, y dentro del sector educación,/ "nos resistimos a considerarnos como productores de conocimientos". Esto se relaciona con la idea de "distribución del conocimiento relevante" en las organizaciones y pone de relieve la necesidad de "apropiación de las nuevas tecnologías por parte de los actores involucrados, los cuales, solo así, podrán construir el "sentido" de la información: interpretando y conociendo todo el proceso de su producción.

Puntualizó que se debe seleccionar el tipo de información teniendo en cuenta que las "fronteras con la sociedad no son tan precisas" pero que necesitamos, sin embargo, una imagen clara del funcionamiento de nuestro sistema educativo y del "diálogo que establece con la sociedad".

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

Alicia Vales señaló que es preciso, en particular, atender dos niveles de la gestión que presentan problemas: el supervisor y el de las unidades de gestión, "instalando una discusión sobre la resignificación de / roles". Es preciso pasar de la "cultura de la des-información" a la "in-/ formación como saber profesional -no burocratizado-", que pueda ser "apropiada" por los miembros de la organización en función de su utilidad para la tarea cotidiana.

Asimismo, se debe repensar el tema de la información cualitativa / "como instancia de saber" y no como "cumplimiento burocrático". Del mismo modo y respecto a la información cuantitativa y a la estadística, su resignificación y utilización requiere una ruptura con esquemas teóricos y // prácticos muy arraigados en los planificadores y también que se logren sortear "barreras institucionales" que se oponen al acceso y circulación de/ dicha información.

Por último, "la importancia de la información en la formación de saberes relevantes para la transformación se vincula con el proceso de constitución de actores dentro y fuera del sistema educativo, en la medida en que se facilita u obstaculiza la posibilidad de representarse la realidad educativa". Emergen aquí cuestiones cruciales a resolver como "la dinámica del ingreso de la población a la escuela: conocer los determinantes // que producen procesos selectivos y segmentadores; las condiciones de trabajo de los docentes, el efecto de las políticas sociales, etc., son to-/ das realidades que deben ser exploradas e indagadas para la elaboración / urgente de respuestas.

Panel: Teórico-práctico

ALICIA VALES - RAUL FELDMAN - JORGE PILONE

Este panel utilizó una dinámica especial puesto que vinculó las exposiciones teóricas -Jorge Pilone y Alicia Vales- con la identificación / de problemas específicos referidos a las temáticas de los grupos de constituídos en el taller del curso. Esta construcción grupal, si bien muy acotada en el tiempo, permitió que los panelistas, en forma inmediata, e-/ fectuaran la devolución a los grupos. Sólo presentamos una síntesis de ambas actividades:

PROBLEMAS CONSTRUIDOS	DEVOLUCION DE LOS ESPECIALISTAS
. Dispersión de fuentes y fragmentación de la información.	. Analizar la información existente y la potencialmente posible -censos-.
. Información elaborada con distintos marcos conceptuales.	. Confeccionar un registro de otras fuentes posibles.
. Escasa difusión de información en la comunidad.	. Crear mecanismos simples -informantes claves- perfiles ocupacionales.
. No se identifican los distintos actores sociales, organizaciones intermedias, sectores.	. Gestar una cultura evaluativa de la información, cómo se usa e interpreta.
. Desconocimiento de la demanda laboral.	. Conformar equipos de usuarios articulados según distintas demandas.
. Desigual distribución de la información.	. Incorporar la cultura de la información como parte del conocimiento escolar. Información estratégica.
. Identificar la fuente y elaborar acuerdos marco.	. Generar un espacio para demandar producción de información -censos-.
. Ausencia de información transparante/ realista que contribuya a la transformación.	

II.6 El campo de la información socioeducativa.
Los indicadores educativos básicos: alcance y construcción.
(Panel)

ANA MARIA E. DE BABINI
ALEJANDRO RUPNIK

Las exposiciones de **A.M. de Babini** y **A. Rupnik** se caracterizaron por un abordaje técnico a las temáticas. Se considera conveniente presentar una reseña de los señalamientos más relevantes de las mismas.

* Los indicadores sociales son datos colectivos útiles para comparar // países. Las fuentes son datos secundarios que se elaboran y reelabo-/ ran en formas más complejas, -censos, registros, etc.-

* El campo de las fuentes secundarias abarca: -la extensión y cobertura del sistema educativo, la clientela real o potencial; -tasas de escolarización, promoción, abandono, etc. y -calidad y utilización de recursos. Se deben elegir un conjunto de indicadores que midan la calidad (el tema es difícil).

* Los indicadores sociales más importantes para comprender los datos educacionales son los demográficos y las estadísticas sociales.

* El indicador no tiene correspondencia absoluta con la realidad. Por ello su lectura debe: -comprender a qué dimensión del fenómeno se apunta y -distinguir los indicadores de insumos y de resultados. "El conjunto de indicadores disponible permite apreciar el fenómeno que se / quiere conocer e interpretar las tendencias que encontramos".

Se enumeran algunas de las características halladas en el campo de la información socioeducativa específicamente:

* El sistema educativo se considera un subsistema social.

* Se produce información educativa aislada de las estadísticas sociales.

* Existen fuentes de información diversas e incompatibles que resultan/ en la incomparabilidad de los productos.

* Se impone la necesidad de un "marco-macro" para el ámbito de lo so- / cial que ordene e integre la información. Esto implica el acuerdo en/ torno a un encuadre teórico-metodológico. (El subsistema económico lo posee). (1)

---

(1) A.M.E. de BABINI: "Elementos de trabajo para el taller de información". Bs. As., // CICE, 1990/91.-

* Conviene que los subsistemas estén vinculados por conceptos, catego-/ rías y usos de sistemas clasificatorios comunes.

* Existen posibilidades de interconexión entre los subsistemas sociales con sistemas clasificatorios propios del área y clasificaciones comunes a todos los sistemas.

* Para la construcción de dicho sistema se precisa conocer entre otras/ cosas: el tipo de información requerida, qué falta, qué se duplica; / establecer prioridades y visualizar su coherencia.

II.7 *La investigación como insumo de la planificación de la educación.*
(Panel)

MARIA ROSA ALMANDOZ
SILVIA LLOMOVATE

María Rosa Almandoz desarrolló esta problemática desde la perspectiva / del Area Educativa de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Propuso compartir algunas reflexiones sobre el desafío actual y común que concierne a la planificación y la investigación, esto es: actuar como articuladores entre realidad social, procesos educativos y formulación de políticas para el sector entre los cuales se producen tensiones, conflictos, complementariedades.

Resulta relevante plantear esas relaciones:

- desde un principio: reconocer y cuestionar lo dado desde un principio de justicia y equidad social.
- desde un concepto: la educación como bien social e instrumento de justicia social
  - que puede cristalizar o producir rupturas;
  - que goza, como sistema, de cierta autonomía relativa respecto de su matiz socio-político;
  - y que la escuela, como institución social se configura como lugar precario pero decisivo.
- en un marco de crisis política, social y económica signada por:
  - pérdidas de utopías;
  - proceso de recesión económica regional, con pocas posibilidades de mejorar la distribución del ingreso y de dinamizar la estructura productiva;
  - con creciente dependencia tecnológica y del capital financiero;
  - la educación no está ajena a ese proceso y los organismos de gobierno responsables de su desarrollo institucional deben afrontar a la vez la conflictiva que se deriva de la combinación entre: su expansión cuantitativa, la desigual distribución y el deterioro de su calidad (en cuanto a logros y condiciones de logro).

En ese marco: Se propone un proceso de transformación educativa.

Aspirar a una educación pertinente y relevante, distribuída en forma más justa y equitativa para el conjunto de la población supone:

- una voluntad política y
- un esfuerzo de construcción colectiva del saber

y allí la investigación y la planificación tienen una tarea a cumplir.

Tarea difícil, pues debe resolver varias situaciones:

- la política, la investigación, la planificación, la acción educativa son prácticas sociales que proceden según lógicas y tiempos diferentes. El vínculo no se da de manera natural, es a construir.

  Muestra clara: fragilidad de las relaciones entre las unidades de planificación, de investigación, organismos de conducción política y cuerpos responsables de la acción educativa.

- la intención de relacionar informaciones con decisiones suele perderse en la fácil dicotomía entre "conocer la realidad" e "intervenir en ella".

  Esa relación plantea un doble problema: epistemológico y político-ideológico.

  Desde lo epistemológico: la construcción o generación de nuevos paradigmas, que conviven (a veces confundidos) con viejos paradigmas, en los cuales se muestra el predominio de la argumentación aún está en la búsqueda de teorías y prácticas metodológicas fundamentadas y adecuadas a la especificidad de la educación escolar.

  Desde lo político-ideológico, dos aspectos:

  - grado de libertad de la información (la I.E. como instrumento de conocimiento y acción es también legitimadora de saberes)
  - grado de participación en la decisión.

- Resolver problemas sociales es una cuestión política, no una cuestión científica o técnica.

  No caer en la ilusión de que es posible sustituir el discurso político por el discurso científico o técnico. O pensar que la ciencia o la técnica pueden sustituir las opciones sociales o políticas. O confundir, como decía Salonia por los años 70, la representación técnica del saber con la escena humana del poder.

  ¿Cómo unir la determinación política con la competencia?

  ¿Cómo hacer confluir la legalidad de un mandato político con la racionalidad de un proyecto?

Por último. En los años recientes se ha producido un crecimiento interesante en la capacidad de generar investigación educativa al interior de los organismos de gobierno de la educación.

Eso plantea superar algunas situaciones:

- Colaborar en la definición de políticas y estrategias o justificar decisiones. Autojustificación política.
- Investigación académica o investigación en y para la acción o investigación de carácter pragmático.
- Simplismo en relación al análisis del proceso de toma de decisiones. Confeccionar páginas centrales y no ver que se expresa en diferentes niveles, a través de procesos de negociación, concertación, consenso y con multiplicidad de sujetos involucrados.
- Búsqueda de formas alternativas de dialogar con la realidad social.

Silvia Llomovate presentó los resultados del trabajo realizado bajo su coordinación, llamado "Banco de Datos sobre investigación educativa: una modalidad de articulación entre la investigación y la política educativa". Este fue realizado en el marco del Subproyecto 9 " Mejoramiento y evaluación de la educación en el Nivel Medio de Enseñanza" (MEJ/BIRF) coordinado por la Lic. Inés Aguerrondo.

El objetivo general de dicho proyecto fue contribuir a la transformación de las Instituciones Educativas de todo el país mediante la formulación e implementación de políticas que tengan fundamento en los nuevos conocimientos generados en el sector educacional.

Se entiende, pues, que la investigación educativa tiene por finalidad la producción de nuevos conocimientos y saberes a partir de un análisis crítico-reflexivo y sistemático de la realidad educacional.

La expositora afirmó que esta práctica se ha desarrollado sistemáticamente en nuestro país, durante la última década, con el aporte de las Universidades, Institutos de Investigación oficiales y privados, Fundaciones, Establecimientos de enseñanza, Unidades de Planeamiento e Investigación de Organismos Oficiales. De esta forma se ha producido un conjunto importante de nuevos conocimientos que pueden constituir insumos para dar contenido al diseño y ejecución de las políticas educativas a nivel nacional y provincial.

Sin embargo, uno de los rasgos más notorios del desarrollo de la investigación educacional en nuestro país ha sido su aislamiento de los actores del sistema educativo y de la sociedad. Los nuevos conocimientos sólo circulan y son debatidos en los reducidos círculos de académicos o investigadores.

En función de lo dicho, la expositora señaló que el desafío en la actualidad es superar el distanciamiento que existe entre la investigación y las prácticas educativas, promoviendo una relación dinámica y en constante interacción, orientada al mejoramiento de la propuesta pedagógica en el ámbito de la Institución escolar.

Luego de esta breve referencia introductoria, Silvia Llomovate relató las actividades desarrolladas para obtener los objetivos propuestos, donde se priorizó una actividad central: **la elaboración y desarrollo de un Banco de Datos de investigación educativa.** El mismo cuenta ya con la recolección y procesamiento de un número cercano a las 600 investigaciones producidas en el país.

A partir de la búsqueda documental y bibliográfica se intentó configurar las prioridades técnico-políticas de la actual gestión.

Luego de determinar las áreas problemáticas se puntualizaron los núcleos temáticos que les correspondían. Estos son: " Aprendizaje y sistema educativo; Conocimiento escolar; Docentes; Institución escolar; Educación y trabajo; Educación no formal; Gobierno, burocracia y política educativa".

Por último, y a modo de consideraciones finales, la panelista enumeró tres items que resultaron significativos:

- Productividad contínua de investigación educativa.
- Organización y sistematización.
- Políticas para la producción y difusión de la investigación educativa.

II.8 "Presentación de experiencias provinciales: el papel de la planificación en la formulación y gestión de programas de descentralización".

Esta instancia se organizó invitando a los participantes del curso a desarrollar las experiencias provinciales de descentralización a partir de sus propias vivencias e inserciones institucionales. Se distribuyó la consigna con suficiente tiempo, recomendando organizar la exposición según "aspectos organizativos y curriculares".

Dada la extensión de las mismas, se presentan en este informe los descriptores básicos de las exposiciones para no afectar la singularidad y significatividad de cada experiencia. Asimismo, en la síntesis integradora del módulo, aparecen rescatados algunos aspectos sustantivos de las mismas.

ENTRE RIOS: LUISA RODRIGUEZ

* Programa de descentralización
  - Educación popular
    . oportunidades
    . calidad
    . participación
  - Educación nacional
    . cultura
    . modalidades
    . programa de descentralización
      - planeamiento participativo
      - cooperadoras
      - comunidad

BUENOS AIRES: SANDRA CARRASCO

* Programa: consejos de escuela
  . preparación
  . difusión
  . normativa
  . tipos y niveles de participación
  . capacitación

CORDOBA: ANA LIA BECCARI

* Proyecto de Ley Provincial de Educación - 1988
  - apartado sobre participación y desconcentración de servicios
  . disposiciones fundamentales
  . nivel técnico-pedagógico
    - criterios
    - estructura
    - otros
  . gobierno
    - varios

SAN LUIS: ELENA ITALIANO
LILIANA MACELO

* Experiencia de descentralización
  - Estructura
    . nivel regional
    . nivel nuclear
  - Aportes para nuevas experiencias
    . crisis
    . resistencias/adhesiones
    . estructura administrativa/regionalización curricular
    . centralización/descentralización de recursos financieros

MENDOZA: ELIGIO CONCATTI

* Experiencia de descentralización
  - estrategia política global
    . etapas
  - niveles
    . regional: descentralización administrativa, financiera y perfeccionamiento docente
    . institucional:
      - consejos de escuela
      - fondo fijo: plan de inversión participativo
    . dificultades
      - consejo de escuela/consejo de administración
      - participación

SAN JUAN: JULIO QUINTERO

* Programa de descentralización
  - convenio - marco
  - marco constitucional
    . consejos académicos
    . municipios
  - propósitos
  - experiencias participativas
    . seminario-taller: directivos/docentes
    . seminario-taller: supervisores
  - propuestas

SANTIAGO DEL ESTERO: CRISTINA MARTORELL

* Proceso de descentralización y regionalización
  - política educativa
    . regiones
    . concepción
  - nuevo modelo educativo
    . administración y conducción
    . roles
    . nivel supervisivo

JUJUY: WALTER VERA

* Proyecto de descentralización
  - política
    . convenio - marco
    . marco constitucional
  - anteproyecto de ley orgánica de educación
    . regionales
    . consejos
    . curriculum
    . núcleos

CHUBUT: ROBERTO GENDELMAN

* Planificación del proceso de descentralización
  - etapas
  - consejos escolares comunitarios
  - revisión del proceso
  - imposibilidad material de implementación

NEUQUEN: MARCELA FORESTEIN

* Proceso de descentralización
  - Etapa -85-
    - reglamento
    - modelos de gestión
  - Etapa -88-
    - nuevos enfoques
    - reajustes
    - órganos

II.9 Talleres

El trabajo de este módulo estuvo orientado hacia la profundización en el análisis de la realidad educativa actual.

Se transcriben las consignas de trabajo en grupo:

CONSIGNA DE TRABAJO

Elaborar el modelo explicativo de cada problema seleccionado en el marco del eje para la transformación de la educación que trabaja el grupo, y el abordaje para su resolución.

- Clasificar las causas en factores estructurales y del sistema educativo.
- Establecer las relaciones entre los elementos causales y su vinculación con los efectos.
- Una vez armada la red explicativa del problema, se seleccionarán algunos elementos sobre los cuales puede actuar el planificador / el político ... para cambiar la intensidad, características o tendencia del problema. Estos elementos van a permitir realizar operaciones o acciones específicas, focalizadas, orientadas a remover los efectos negativos o indeseables. Estos son nudos críticos. Identifique no más de 3.

  (Para esta operación es necesario tener en cuenta algunos criterios tales como: el tiempo de la gestión política, que esté dentro de sus posibilidades técnicas y políticas de resolución, la capacidad de / transformar efectos negativos en positivos si se opera sobre ellos, etc.)
- A partir de estos elementos que el grupo ha evaluado como críticos para resolver el problema, identificar posibles operaciones o acciones.
- Listar elementos que obstaculizan y que facilitan las posibles operaciones.

CUADRO I:

MODELO EXPLICATIVO PROBLEMA .....

Causas		Efectos
Estructurales	del Sistema Educativo	

CUADRO II

Causas críticas	Líneas de intervención o de operación	Elementos que	
		obstaculizan	facilitan

Se evidenció el lugar central que asumió la tarea grupal en este módulo. En general, los grupos se permitieron romper el esquema lineal de relación causa-efecto en los modelos explicativos que elaboraron, pudiendo / incorporar la idea de circularidad y complejidad de los fenómenos sociales.

A esta altura del curso la demanda grupal existente permitió la im-/ plementación de consignas más estructuradas, lo cual facilitó la organización de la tarea y generó un espacio apropiado para la formulación de proyectos realizado en la semana siguiente.

El trabajo de cada grupo entró en una etapa de profundización y enriquecimiento cualitativos (conceptual y metodológicamente), lo que se evi-/ denció en las presentaciones realizadas. Luego de transcurrido un tiempo / de reconocimiento, la integración entre los miembros de los distintos grupos se percibe positivamente. A pesar de la conflictividad de las temáti-/ cas, los grupos lograban acuerdos, en un clima de trabajo intenso.

Se asignaron doce horas al trabajo de taller y tres horas a la pre-/ sentación y discusión de los productos grupales en sesión plenaria.

Asimismo hubo un espacio de evaluación grupal de la tarea de la semana el cual estuvo incluído luego de la síntesis integradora del módulo.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

II.10 SINTESIS DEL MODULO
"¿QUIENES? de la transformación"
(Exposición)

SILVIA SENEN GONZALEZ

Se presentan los aspectos más sobresalientes de la integración teórico-conceptual efectuada por la especialista y coordinadora del módulo.

Silvia Senén González propuso retomar las cuestiones centrales que orientaron la organización del Curso lo cual, señaló, "permitirá ubicar los contenidos desarrollados en este módulo de manera más articulada y con una mejor conciencia de su significación".

En primer lugar se planteó el debate acerca de "cuál es la política/ educativa nacional y qué problemas pretende abordar en cuanto a la búsqueda de soluciones". Alrededor de estos temas se trabajó en el Módulo I.

El Módulo II se propuso abordar "cuál es el tipo de planificación y/ gestión más eficiente y efectiva para ejecutar esta transformación y dar / respuestas a los problemas acuciantes de la educación argentina". Tales nudos temáticos (que se sintetizan a continuación) prepararon el terreno para abordar el tercer Módulo referido a los "instrumentos que se pueden selec-/ cionar, adaptar y recrear para este nuevo tipo de planificación y gestión".

*Se percibe la existencia de un nuevo paradigma en materia de planificación. Hay elementos del mismo que permiten una visión distinta del / Estado y la gestión. Puede decirse que este nuevo paradigma nace a par-/ tir de la "crisis terminal" de la planificación tradicional, por ello, / la crisis se constituye en "oportunidad" y "estímulo" para imaginar y // pensar nuevas alternativas.

*Este Módulo (II) se caracterizó por tres tipos de construcciones / de conocimientos entrelazadas: a) "Conceptos y enfoques teóricos sobre / la transformación del Estado, sobre la transformación del sistema educativo, el sistema de información y la investigación"; b) "relatos de experiencias provinciales" y c) "el proceso de trabajo del taller".

*Considerando el punto a), el mismo aparece como un bloque integrado de cuestiones sobre la transformación del Estado y del Sistema educativo. Se coincide en diagnosticar la crisis del Estado como la "incapacidad de gestión" reforzada por su "incapacidad financiera". Básicamente / hay una "imposibilidad de hacer", de llevar adelante proyectos debido a/ la crisis señalada. "Este Estado no puede satisfacer las demandas sociales" por lo que se hace imprescindible "definir un nuevo modelo". Aquí,/ pues, se llega a un punto donde "no hay acuerdos": el problema se torna/ "ideológico" en consecuencia.

*Sin embargo, se visualizan algunos consensos: el "nuevo Estado, revalorizado", deberá estar al servicio de "funciones críticas". "Más cerca del usuario en los servicios que presta". Resulta imperativo "bajar / la decisión al lugar donde ocurren los problemas". En definitiva, el Es-

tado deberá aumentar su capacidad de gestión para dedicarse a funciones/ de planificación y programación a nivel macro (estratégico) y micro (faz operativa). A nivel central: diseñar políticas que direccionen y orien-/ ten el proceso de transformación.

A niveles descentralizados: buscar operatividad, incrementar la capaci-/ dad de control y evaluación de las políticas.

*En todo el proceso la información se convierte en un insumo crítico: para evaluar la calidad de los servicios, para evitar la atomización del sistema, para compensar diferencias y desequilibrios que pudieran // producirse.

*Ante la crisis del modelo tradicional burocrático surge un inte-/ rrogante: "¿qué organizaciones públicas" necesitamos? Al respecto, si // bien no hay "recetas", se reconocen algunas condiciones: el modelo organizacional deberá "facilitar el trabajo con los distintos actores tanto/ estatales como no gubernamentales, tener la capacidad de captación de // las demandas sociales, brindar respuestas rápidas al decisor". Se impone un estilo de trabajo que conlleve la conformación de equipos interdisciplinarios e interáreas para favorecer la elaboración de proyectos y el / diseño de programas "flexibles" con una constante "articulación" entre / la decisión política y la acción.

*Se contempla la descentralización como "instrumento posible para/ la transformación educativa" donde deberá estar presente -debido a "que/ no hay recetas" y a que nos acercamos a las metas "por aproximaciones sucesivas"- nuestra "capacidad crítica". Estos procesos generan tantas adhesiones como rechazos ya que se dan en el marco de un sistema educativo "desintegrado" y con el riesgo latente de "atomización".

*Otros aportes sugieren una "nueva visión del Federalismo", basado/ en acuerdos. Suponen pues, una perspectiva más realista y concreta e inducen -desde un concepto dinámico de la cultura- a pensar en regiones y // "construir la Unidad Nacional en la diversidad".

*En torno a las "experiencias provinciales sobre descentralización" expuestas, se observan tendencias a la "revalorización de las culturas regionales y de las regiones a partir de las culturas".

Asimismo, se destacan en todas ellas elementos que dan cuenta de una apertura hacia la "participación" que, sin embargo, adquieren diversas connotaciones en cuanto implican tipos distintos de convocatoria, capacidades desiguales, etapas consideradas, etc.

También se registran "distintas concepciones" y grados de avance en los procesos de descentralización iniciados.

Existen interrogantes como "¿Dónde comienza la participación? y // "¿qué funciones se deben descentralizar?". Las estrategias, en general, / fueron graduales, presididas por un "destacable rasgo de flexibilidad para disponer los cambios que fueran necesarios". Pareciera "que es difícil la participación de la gente sin credibilidad".

Por otra parte, frente a lo "macro", se propone "revalorizar lo micro, las innovaciones educativas a nivel institucional, nuclear y regio-/ nal".

*La tarea de la transformación "no es sólo de los especialistas sino de toda la sociedad". Para lograrla exitosamente "no hay recetas, no / hay dogmas". "Los procesos son abiertos; los resultados, provisorios". // Surge la "necesidad de evaluar los cambios".

Estas notas son, en definitiva, parte del "nuevo paradigma".

MODULO III: ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA PLANIFICACION PARA LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION.

"¿COMO? de la transformación".

III.1	**Momentos de la planificación. Conceptos básicos.**	***Silvia Senén González***
III.2	**Aproximaciones a la planificación estratégica situacional.**	***Lucrecia Tulic***
III.3	**El diagnóstico: abordaje crítico. Secuencia metodológica. Tiempos y ámbito del diagnóstico.**	***Germán Cantero***
III.4	**Formulación y evaluación de proyectos. Elementos constitutivos de un proyecto. Instrumentos de elaboración, seguimiento y evaluación.**	***Ricardo Murtagh***
III.5	**Financiamiento de la educación.**	***Enrique Bulit Goñi***
III.6	**Presentación de una experiencia provincial de presupuesto por resultados.**	***Eligio Concatti***
III.7	**Talleres.**	
III.8	**Síntesis del Módulo.**	***Germán Cantero***

III.1 Momentos de la planificación. Conceptos básicos. (Exposición)

SILVIA SENEN GONZALEZ

La expositora definió al **planeamiento estratégico situacional** como / superador y diferente al diseño normativo o plan-libro.

Aquí el proceso de planificación es concebido en **cuatro momentos** denominados: explicativo, normativo, estratégico y táctico-operacional, donde "la idea de momento desplaza el concepto clásico de etapa".

En este proceder, cada "momento intenta dar respuesta a diferentes / cuestiones; *el **momento explicativo** es abordar la explicación de los pro-/ blemas que la realidad plantea: -cuál es la situación inicial o el punto / de partida?, -cómo explico la realidad sobre la cual quiero actuar?,-qué / influencia tiene el pasado sobre lo que está ocurriendo hoy?, -cuáles son/ las tendencias futuras?; *el **momento normativo** es definir el modelo deseable: -qué transformaciones deben operarse sobre la realidad?, -cuál es el/ modelo que deseo lograr?; *el **momento estratégico** es la creación de condiciones para que ocurra el proceso de transformación: -es esto posible?, // -es viable?, -cuáles son las condiciones que debo crear?, -cuáles son las/ fuerzas que debo acumular?, -cuáles son los actores aliados, adherentes o posibles adversarios a enfrentar?; *el **momento táctico-operacional** es la / toma de decisión y la acción: -qué decido hoy?, -cuáles son las posibilidades reales de actuar y operar sobre la realidad?, este momento del hoy implica un cambio en el esquema de pensamiento de los planificadores, cuya / visión futura se transforma en planificación como acción, que se decide y actúa hoy. "Por lo tanto, dentro del cambio de concepción se incluye tam-/ bién "el cambio de la idea de etapa por momento, momento entendido como un instante, una ocasión, una coyuntura o una circunstancia favorable o desfavorable. El proceso de la planificación atraviesa estos diversos momentos/ en forma simultánea y no en forma secuencial o lineal como otrora; es de-/ cir, cada uno de los momentos incluye elementos de los otros momentos al / mismo tiempo".

La expositora estableció la vinculación del tema con el trabajo de / taller refiriéndose a esta presencia simultánea de los distintos momentos: "cuando se trabajan las características de los problemas, en el momento explicativo del proceso, también se plantean los distintos actores involucrados -adherentes, adversarios-, algunos elementos de la búsqueda de viabilidad y se incorporan líneas de operación, componentes estos pertinentes de/ otros momentos". Con esta experiencia se demuestra la existencia de momentos o instancias diferenciadas, que, si bien por "razones explicativas no/ todo ocurre al mismo tiempo y con el mismo peso, sucede que se desarrolla/ con el predominio de una de estas instancias o el dominio transitorio de / un momento sobre los demás". Los momentos se presentaron gráficamente en/ "forma circular pretendiendo dar la idea de circularidad y simultaneidad,/ tanto en sentido vertical como horizontal, donde los momentos se integran/ y complementan".

El momento explicativo -M1- se propone "caracterizar el cómo fue, cómo es y cómo tiende a ser la situación identificando los problemas relevantes e introduciendo la explicación situacional como el instrumento / principal en oposición al diagnóstico tradicional. Lo sustantivo del momento es la explicación de los problemas que la realidad plantea, entendiendo por problema la discrepancia entre lo que es la situación real y lo que debería ser, incluyendo los elementos de la futura acción. Es decir, este tipo de explicación debe ser útil para la acción".

Desde esa perspectiva, se advirtió que "no todos los actores que explican problemas los valoran del mismo modo; el problema para cada actor tiene un valor alto, medio o bajo. Cuanto más elevado es el valor / del problema para un actor, mayor es el compromiso que asume para su resolución y existe mayor voluntad y capacidad para superarlo y buscar soluciones alternativas". La valoración de los problemas depende, entre otros aspectos, "del propio actor, de las fuerzas sociales en pugna, del tipo de población afectada, de la eficacia y capacidad para enfrentar / los problemas".

El momento normativo -M_2- se refiere a "la búsqueda del deber ser, de la situación objetivo que se desea alcanzar. Se parte desde una situación inicial -realidad actual- hasta lograr la situación objetivo -realidad transformada-". Para ello, puede optarse entre el camino lineal, como la planificación tradicional que partía de este supuesto, o por el que plantea la planificación estratégica, un camino sinuoso, una construcción permanente, "entre marchas y contramarchas y estableciendo hitos para llegar a la situación objetivo, en el transcurso de la gestión". De este modo, se arribó a un concepto central de este momento, el "programa direccional" definido como "dirección que se otorga a las acciones y operaciones para aproximarse al objetivo o meta final -situación objetivo-, o también, propuesta normativa que define un compromiso de acción y de resultados".

Por otra parte, también se explicitó que en la base del diseño normativo subyacen "cuestiones ideológicas, políticas y valorativas" y se encuentran en los ámbitos de gobierno diversas instancias que "incluyen niveles de generalidad y especificidad diferentes para la formulación de la situación objetivo". Un primer nivel, lo constituye "el programa de gobierno del cual se puede partir para diseñar el plan, luego se aborda el segundo nivel que lo conforma el programa direccional. Este programa será un compromiso de acción, una propuesta que define objetivos, acciones, productos y medios para logar los resultados".

Esta particular manera de "identificar, explicar y analizar los / problemas, las causas, los efectos, permitirá operar sobre la realidad a través de la formulación de proyectos. Cada proyecto desagregado en acciones responde a un nudo crítico. Esta unidad es una categoría operacional con un nivel de especificidad y desagregación mayor. **El proyecto** es un conjunto coherente de operaciones que tiene una intencionalidad / vinculada al logro de determinados objetivos". Luego, entre otras consideraciones, el proceso continúa "con la desagregación del proyecto de **operaciones**". Entre estas unidades menores del plan de acción, se distinguen "las **operaciones estratégicas** y las **operaciones tácticas**; las primeras, son aquellas necesarias y suficientes para lograr los objetivos

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

trazados; las segundas, son aquellas que ayudan a crear viabilidad al plan". La especialista advirtió sobre las confusiones que se producen entre medios y fines, entre operaciones estratégicas y tácticas. También señaló que el **programa direccional** se construye por "aproximaciones sucesivas", cuyo carácter provisorio modifica bastante la visión clásica de los planificadores, en el sentido "que un programa o proyecto será corregido en la medida que la realidad se transforme o aparezcan emergentes, imprevistos o contingencias".

Se llega a la unidad menor siguiente, denominada **módulo**. Los módulos "incluyen una cantidad de operaciones para cuya gestión y ejecución se torna necesario identificar los **miembros responsables**, -cuestión olvidada en el planeamiento tradicional dado que las acciones estaban muy alejadas de su espacio de **control**-. La gestión del módulo incluye ejecución, seguimiento y evaluación de sus operaciones; esto es, la corrección de las propuestas, la reformulación de distintas partes del programa y la coordinación de las intersecciones o espacios superpuestos. En esta idea de estructura modular, cada módulo puede contener submódulos y operaciones con diferentes niveles de concreción hasta arribar a los propiamente operativos".

III.2 *Aproximaciones a la planificación estratégica situacional.*
(Exposición)

LUCRECIA TULIC

La expositora abordó, en primer término el desarrollo de "los componentes diferenciales del **momento estratégico -M3-** de la planificación situacional". Para ello, desde un nivel conceptual, se precisó la idea de "momento concebido como instancia, circunstancia, acción, por la que transcurre el proceso de planificación adquiriendo en dichas instancias una predominancia relativa o transitoria. Aquí se hace presente la idea de recursividad, cuyo carácter incluyente del momento implica la inclusión del resto de los momentos de la planificación". Desde este enfoque "la estrategia fundamental es la interacción con otros actores que reaccionan frente al plan, ya sea para oponerse, ya sea para adherirse. La estrategia es ponerse en situación para lograr una meta y generar una cadena de situaciones favorables al plan".

Se entiende, en consecuencia, "que lo central o medular del momento estratégico es la **construcción de viabilidad** al programa direccional". Este programa que media entre la situación inicial y la situación objetivo, tal como se ha señalado, contiene "las intencionalidades, el modelo de realidad deseable, los objetivos a alcanzar". Esta construcción de viabilidad al programa direccional implica "un interjuego permanente entre ese 'deber ser' y el 'puede ser'. Es un cálculo interactivo por el cual no se renuncia al deber ser por el puede ser y no se pierde de vista el puede ser en el deber ser". Este aspecto crucial y conflictivo se resuelve entendiendo que este "es un cálculo permanente entre lo que deseamos lograr y lo que podemos lograr, tratando de conservar una ética, conservar una perspectiva ideológica, pedagógica y/o metodológica, al mismo tiempo que nos mantenemos firmes en este cálculo, es decir, en esta construcción de viabilidad al plan".

Al respecto, la expositora desarrolló una serie de interrogantes señalando que la viabilidad se construye "determinando y detectando las restricciones fundamentales a las cuales está sometido todo plan, proyecto o acción; es decir, mientras se identifican los obstáculos se advertirán las posibilidades. El **análisis de viabilidad** "es diferenciado porque pueden efectuarse tres tipos de análisis básicos: político, económico-técnico y organizativo-institucional". Es fundamental "entender y analizar estas tres instancias para hacer un cálculo de viabilidad complejo que permita construirle posibilidades o apoyo estratégico al plan".

Un "análisis o cálculo de viabilidad de corte **político**, se refiere a la necesidad de que cada actor conozca, comprenda y explique el recurso de poder, adquiera capacidad para entender la lógica del poder", analizando esta dimensión en toda su complejidad. Entre otros aspectos, dimensionar el "poder en relación con el recurso tiempo del desarrollo del plan" y //

"descubrir, en el análisis del poder político, los aspectos sustantivos de las políticas, como desocultar los supuestos implícitos o poco transparentes de las mismas". En el proceso se integra "el análisis de las fuerzas/ sociales y su composición": comprende, el "estudio de los actores que acumulan poder y pueden ser aliados potenciales en algunas actividades del / plan y en otra, opositores -padres, docentes, supervisores, organizacio-/ nes intermedias-". Por otra parte, el reconocimiento de los actores que / desacumulan poder e influyen en las fuerzas u objetivos. También se propone el análisis de las resistencias y posibles enfrentamientos a los que / puede verse sometida la direccionalidad del plan.

En relación con este nivel analítico, surge la perspectiva del actor frente a la valoración que cada uno otorga a los problemas y el interés // -positivo o negativo- que demuestra hacia los mismos para su resolución o enfrentamiento. En este sentido, se aludió al "análisis de las variables / internas en términos de poder, que se desarrollan al interior del grupo // que gestiona, conociendo la cohesión interna del grupo, la ejecución de // las tareas, las interferencias, la comunicación. Este análisis de viabilidad política adquiere dimensiones grupales, desde la horizontalidad grupal, las relaciones entre pares, las relaciones afectivas, entre otras; y también el poder en términos de análisis vertical, develando los modelos de resolución de la autoridad, presentes al interior de las instituciones. En este sentido, se distinguen / "los proyectos o acciones directas, -proyectos P- que garantizan el programa direccional, y los proyectos o acciones de negociación -proyectos Q/K- que tendrán la tarea de construcción de viabilidad al plan".

El nivel de análisis de viabilidad de corte **económico-técnico** engloba el "estudio de los recursos económicos y financieros que restringen el/ programa, como el análisis de las consecuencias económicas del plan y el / proyecto en juego". Esto implica también atender los modos de "generar nuevos recursos alternativos en torno a las capacidades reales y las capacidades exigibles del plan".

Por último, el análisis de viabilidad de corte **organizativo-institucional** persigue "el estudio de las capacidades de gestión, los canales de/ comunicación y de evaluación tendiente a priorizar los aspectos relevantes requeridos por el plan". Todo lo anteriormente expuesto se volcará en una/ "síntesis del cálculo de viabilidad donde aparecerán las acciones viables, el tiempo de duración y sostenimiento".

Se torna necesario "desarrollar las actitudes pertinentes frente a / los problemas aceptando restricciones y generando estrategias. Existen distintos tipos de estrategias: de cooperación, cuyo correlato metodológico / es la búsqueda de consenso; de cooptación, tendiente a transformar la fuerza del oponente en fuerza propia (constituyendo la negociación una estrategia complementaria); y de imposición, cuando el actor considera oportuno / tomar una decisión de cuya imposición devendrá en conflicto".

Así, Lucrecia Tulic culminó su exposición efectuando algunos señalamientos sobre la concepción de administración subyacente en este enfoque / -el cual "ya no implicará una división de tareas sino una administración / por objetivos y por resultados-". En el marco de la estructura modular, // los módulos de acción o de gestión tendrán para cada operación, niveles de

dirección, coordinación y operación; este modelo que se plantea recursivo, con espacios autónomos e interactuantes "facilita el flujo de información/ que retroalimentará el proceso de seguimiento y evaluación".

III.3 El diagnóstico: abordaje crítico. Secuencia metodológica. Tiempos y ámbito del diagnóstico.
(Exposición)

GERMAN CANTERO

Esta propuesta, enmarcada en el **momento explicativo -M1-** del planeamiento estratégico situacional, se inició con un conjunto de interrogantes desafiantes que constituyen los nudos críticos propios del desempeño de // funciones planificadoras. "Este cambio plantea una renovación de concepciones, un cambio del perfil, de las metas y actitudes. Implica revalorizar / nuestras prácticas y resignificarlas".

La reflexión advierte que la explicación situacional lleva implícita "una lógica distinta y un interrogante sobre: con qué intencionalidad ex-/ plicamos?, qué explicamos?, qué y cuáles problemas seleccionamos?, cómo explicamos?, con qué perspectivas y teorías explicamos?, desde qué lógica?,/ qué información necesitamos dentro del modelo y enfoque elegido?". Estos / aspectos abordados con profundidad serán aquí, los primeros reseñados, y / los últimos desarrollados con mayor amplitud, dada la extensión de esta exposición: (1)

* Qué explicamos? Aquello que es pertinente para nuestros proyectos de / acción y para otros actores sociales involucrados en el problema que // nos ocupa. Explicar es interactuar con el diseño -M2-, en función de // las dificultades para lograr viabilidad -M3- ligados a la propia ges-// tión, la experiencia y la historia. Explicar es "diseñar, es cálculo estratégico, es evaluar nuestras decisiones y -M4- reconsiderar la vali-/ dez de los problemas, sus inter-relaciones y la valoración de otros actores".

* Qué problemas seleccionamos? Tener en cuenta la valoración de los problemas que efectúan los actores que apoyan la gestión, las valoraciones de la población que representamos como gobierno, la valoración subyacente en el proyecto político haciendo un esfuerzo de coincidencia mínima/ que no implique adhesión acrítica, y el grado de eficiencia y eficacia/ para abordar los problemas.

* Cuántos problemas seleccionamos? La selección se basa en la limitación que impone el tiempo -recurso escaso-, el criterio particular de cada / espacio de acción con intereses propios, en la idea de concentración vs. dispersión que permita concentrar áreas coherentes de problemas.

---

(1) Sobre el enfoque estratégico para la transformación, se advierte que éste puede ser también una herramienta útil para el logro de objetivos no transformadores.

* Cómo explicamos? A través del vector que define el problema, los des-/ criptores, el flujo de problemas, los nudos críticos.

Aquí, el expositor reveló "que en la realidad todos los problemas // confluyen e interactúan, y es precisamente allí donde se ven las interco-/ nexiones que intelectualmetne tratamos de reflejar en estos modelos de análisis". Surge la importancia de la coherencia programática y la necesidad de integración de "nuestra actividad sectorial a una actividad planificadora global: será decisiva para la eficacia del sector y para la congruencia y éxito de un proyecto político global".

Uno de los criterios a tener en cuenta para verificar la coherencia/ de la selección total de problemas "que debe abordar la planificación central -nacional o provincial- es el reconocimiento de que la propia reali-/ dad social, el sistema social que genera los problemas a resolver, los genera también de una manera orgánica, los genera como sistema. Entonces, si se acierta en el análisis de la realidad social, desde las categorías de / los enfoques teóricos que se adopten, se tendrá una suerte de garantía, de alguna manera anticipada, de la congruencia de la propuesta programática y la selección de problemas". Estos criterios son los mismos criterios denominados de sensibilidad de los nudos críticos. En la medida que existan // "distintos grados de sensibilidad de los nudos problemáticos en relación / con los descriptores, se tendrá un anticipio de pertinencia para la selección o eliminación de problemas a enfrentar, criterio válido para el nivel de planeamiento global. Esto permite elaborar las grandes síntesis del macro-problema de un país o una provincia, y ellas, que en definitiva son el marco global, sirven para fundamentar un plan de gobierno y permiten descender hacia los subproblemas, para llegar en esa secuencia a lo que C. Matus denomina mini-problemas o problemas de naturaleza local".

* Con qué intencionalidad explicamos?

Por ser este enfoque del planeamiento estratégico un enfoque de intencionalidad transformadora, la explicación se orienta a la detección de los factores que obstaculicen los cambios, las innovaciones y a dar cuenta/ de sus causas, de su génesis.

* Con qué perspectivas y teorías explicamos?

"No hay explicación sin teoría, las explicaciones las pueden formular / especialistas diversos como también pueden brindarlas las bases socia-/ les que padecen los problemas". En consecuencia, "no todos están en condiciones de hacer explícitas las teorías o los supuestos desde los cuales se sitúan para fundamentar una actitud, una propuesta, una visualización determinada. Pero, sí subyace en cada formulación de problema un conjunto de elementos, de teorías, de razones, en las que a su vez, están presentes la estructura ideológica de las personas, sus prejuicios, sus creencias, sus valoraciones y constituyen una compleja trama para / desentrañar, tanto las visualizaciones, no presididas por una formula- / ción explícita, como las estructuras complejas que suponen las explícitas y académicas".

"La impronta teórica -funcionalista- predominante en la primera época / del desarrollo del planeamiento educativo y general del país, fue un // sustento teórico que impregnó nuestras visiones de la realidad" y condujo a privilegiar categorías como crecimiento y reforma -señaló el expositor.

Avanzando sobre los fundamentos teóricos, distinguió las perspectivas / de los diferentes actores sociales que planifican, cuyas miradas sesgadas dependen del rol profesional o de la función socialmente asignada.- Surge el interrogante sobre la perspectiva del planificador que se de-/ senvuelve en instituciones donde la perspectiva política es hegemónica. El planificador tiene una perspectiva particular en la medida en que él no decide, sino que lo hace el que gobierna; si el planificador no supone gobernar, entonces no es posible pensar en el planificar en fun- / ción de gobierno, en función política. Esto no significa "que el planificador adecuará su discurso y sus prácticas a las imposiciones de la / coyuntura política, sino que su mirada estará dada en función del que / gobierna; su visión desde lo técnico debe enriquecer el análisis de // quien en definitiva planifica". Esto recuerda la tradición del planeamiento normativo: los planificadores creyeron ser -durante mucho tiempo-/ "los especialistas", intentando preservar una perspectiva y posición neu-/ tral frente a la decisión política bajo el supuesto de una racionalidad científico-técnica que, presidida por el paradigma positivista hegemónico, se/ entendía como una racionalidad ascéptica y no contaminada de lo político, lo burocrático, etc.".
Respecto de los "tipos de análisis que están en juego cuando se aborda/ un problema y se intenta explicarlo" se explicitaron conceptos a partir del aporte efectuado por Mario Testa al área de la salud.

El punto de partida fue el supuesto de que todo análisis tiene una in-/ tencionalidad y está sesgado por su propósito que, genéricamente, tiende a mejorar la situación inicial". Existen "intencionalidades comple-/ mentarias, algunas están siempre presentes y otras, se actualizan según la situación. La intencionalidad de legitimar el contenido de nuestras/ propuestas y el grupo de la institución que las contiene siempre está / presente junto con la intención de mejorar las cosas. Esto es requisito y condición del éxito así como la aceptación del consenso que se logre/ en torno a la propuesta". También se señalaron las "intencionalidades / alternativas, como generar una demora, un crecimiento, un cambio o transformación, las cuales dependen de las circunstancias, la concepción del proyecto político, la estructura ideológica subyacente, la viabilidad". La diferencia con el planeamiento normativo estriba en que esta propuesta metodológica "aporta y hace viable la intencionalidad alternativa de generar cambios -no en el sentido de pequeñas modificaciones adaptati-/ vas para restablecer el equilibrio perdido-, sino en el sentido de crisis, de generación de discontinuidades, de rupturas con un pasado, de / transformaciones sustantivas".

Se propuso desde estas perspectivas, en primer término, "un análisis de los resultados, presidido por la lógica de la productividad -eficiencia, eficacia, efectividad- que sigue vigente". Se sugirió no desantender "el logro de objetivos y de exhibir los resultados de una / gestión". Porque la diferencia se encuentra en los nuevos acentos, concretamente "en lo cualitativo" y, por otro lado, la preocupación por "encontrar la especificidad epistemológica del planeamiento de la educación".

Otro nivel o mirada se refiere al "análisis estratégico con su lógica correspondiente, tratando de identificar la estructura de poder existente en relación con el problema que nos ocupa". La lógica propia de este nivel analítico es la "lógica de la viabilidad política típica / del pensamiento estratégico. Se trata de la posibilidad de los cambios, sobre los cuales existen interrogantes sin respuestas definitivas". Por ejemplo, "-¿son posibles los cambios que no forman parte de la dinámica del proceso histórico? o, -¿son posibles los cambios no / previstos en la lógica de un proceso histórico determinado?". También se incorpora el tema de los "proyectos voluntaristas que apuestan a / transformaciones en condiciones de desproporción evidente entre medios y fines". "Al respecto, pueden registrarse los hechos políticos e innovaciones educativas que han fracasado por los motivos señalados". Por otro lado, "analizar e identificar las relaciones de poder en las relaciones sociales que aportan a las transformaciones del sistema educativo".

Sobre el análisis del poder se propuso replantear el tema de los "indicadores con otras formas de organizar la información "que supere el tradicional manejo de los mismos, y se tornen reveladoras de la estructura social de la población.

El "análisis ideológico y su lógica propia se vincula a / la lógica de la legitimidad. Se trata de poner al descubierto las prácticas y los saberes de los sujetos sociales que son actores dentro de la situación diagnosticada. Identificar los paradigmas en los que se inscriben esos saberes y con ello tener los elementos teóricos para interpretar la educación como parte de los acontecimientos más globales como los de reproducción y transformación social, dentro de los cuales, lo educativo pasa a ser un fenómeno de alto poder explicativo".

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

III.4 Formulación y evaluación de proyectos sociales. Elementos constitutivos de un proyecto. Instrumentos de elaboración, seguimiento y evaluación. (Exposición)

RICARDO MURTAGH

Las ideas o contenidos y métodos propuestos por el expositor sobre / la formulación de proyectos "han sido vividos e incorporados -señaló- a // partir de la perspectiva y de la experiencia de trabajo en el campo de las políticas sociales". Los mismos pueden resultar útiles para quienes están/ trabajando en el área del planeamiento educativo.

En cuanto a los instrumentos de planificación presentados, estos se caracterizan por una "marcada orientación hacia la participación". "Se ha buscado que la formulación de los proyectos sea con los beneficiarios"/ y por ello la participación se contempla en todas las etapas del proyecto. Asimismo, la evaluación es una instancia que debe ser considerada / desde el principio y puede entenderse como "elemento educativo" ya que / la misma se propone como "una parte del crecimiento de la gente" y del/ mismo proyecto.

Estos proyectos están "orientados hacia lo concreto", a nivel de/ necesidades de las comunidades, (guardería, vivienda, cloacas, etc.). / Son llevados adelante para "producir modificaciones en la realidad" con clara "identificación de los participantes directos". "En el sistema educativo el beneficiario parece ser más anónimo".

"La planificación supone un esfuerzo de imaginar lo que puede ocurrir en un campo dentro del cual el actor social que planifica (grupo,/ institución, etc.) tiene competencia o interés. También supone que "habrá ideas o definiciones de lo que se quiere alcanzar en el mañana. Se/ habrán pensado estados futuros deseables".

"Se pretende alcanzar ciertos objetivos que están (o podrán estar) definidos con cierto rigor; luego hay que realizar tales o cuales acciones, las que servirán para concretar lo que se desea. Para ordenar, jerarquizar y determinar secuencias de operación así como recursos necesarios a ser afectados, se recurre, entonces, a metodologías y técnicas / propias de la planificación, generalmente conocidas como proyectos".

"El proyecto pues, ocupa, en un proceso de planificación, el lu-/ gar más cercano a lo concreto y realizable".

"La viabilidad política del proyecto depende de lo que ocurra en/ tres niveles estrechamente relacionados aunque distinguibles entre sí:

a) "El más amplio y complejo: la viabilidad por las condiciones institucionales y políticas que se dan para y en el área donde el proyecto se piensa llevar adelante".

b) "De alcance un poco más reducido, la demanda real y efectiva que //

hay por el proyecto, (si cubre una "necesidad sentida" por la comunidad").

c) En relación estrecha con el anterior, "las posibilidades reales que / tienen de llevarlo adelante aquellos que lo promueven" y también, "la relación entre quienes han desarrollado un determinado proyecto y a-/ quellos que lo deben llevar a la práctica".

Se caracterizan a continuación los elementos "constitutivos globa-/ les" de un proyecto:

i- "metas claramente especificadas, logradas las cuales el proyecto ha cumplido sus objetivos y deja de existir".

ii- "programa de trabajo a ser realizado en un tiempo acotado".

iii- "marco de recursos identificados y comprometidos de manera coherente con el tipo de metas y los plazos determinados para lograrlas.

iv- responsabilidades de los ejecutores del proyecto establecidos res-/ pecto al logro de las metas. "Es la clave que engendrará los meca-/ nismos de evaluación y de reajuste del proyecto".

Se pueden discriminar cinco etapas o instancias de un proyecto que/ van, desde la identificación o delimitación del problema a abordar hasta/ la puesta en marcha y la evaluación de las acciones.

Se destaca por una parte, la etapa de la "justificación" del proyecto donde se explicita el marco teórico desde donde trabajo: las "valora-/ ciones".

"Ya en la etapa de la formulación del proyecto, tiene mucha impor-/ tancia la posición en la que se coloque quien o quienes los formulan"; su "perspectiva".

Los "componentes" del proyecto se traducen en un documetno escrito/ que será el "proyecto formulado". Son ellos la "justificación", los "objetivos", las "metas", los "resultados esperados", las "actividades" y los/ "requerimientos materiales/presupuestarios".

Se cuenta con múltiples y variados "**instrumentos de elaboración y / de seguimiento**" de proyectos sociales. Por ello se debe "tener en claro / entre otros, cuál es el o los aspectos que se quieren enfatizar en el proyecto y en qué momento se encuentra el desarrollo comunitario.

Algunos de los instrumentos mencionados son: "**marco lógico**", fue un instrumento desarrollado para que los proyectos formulados por distintas/ personas, en distintas instancias, no perdieran su "coherencia lógica". / Tenía como propósito definir las condiciones "internas y externas" El "Arbol de problemas": logra definir cuáles son los problemas y las "relaciones de causalidad".

"**El Arbol de objetivos**": se complementa con el anterior. "**Análisis/**

de los participantes": sirve para identificar a los involucrados, especialmente en la etapa de la justificación."La Discusión de Alternativas": es útil para la definición de objetivos, metas y actividades.

En particular se destacan dos instrumentos originales: el "ZOPP" y una versión levemente diferente llamada "Planificación de Proyecto, Orientada a Objetivos-PPO". Son métodos de planificación que fueron desarrollados por la agencia de cooperación alemana GTZ, la que los adoptó oficialmente en 1983. "Gracias a sus ventajas y a la relativa facilidad de su aprehensión, en estos pocos años se ha difundido mucho en todos los países del Tercer Mundo para la formulación de proyectos sociales". Su principal característica es que "permite, facilita y orienta enormemente la participación de todos los interesados en el proyecto, incluyendo aquí a técnicos, directivos o funcionarios, gente de base y, eventualmente, funcionarios de la cooperación extranjera".

III.5 *Financiamiento de la educación.*
(Exposición)

ENRIQUE G. BULIT GOÑI

El expositor abordó el tema del financiamiento de la educación señalando que el mismo se ha transformado en "clave". El reclamo por recursos/ es cada vez mayor. Dos insumos son "críticos" pues presentan un "crecimiento exponencial": los alumnos y los conocimientos a trasmitir. Los países / desarrollados también enfrentan este problema del crecimiento acelerado en cuando a complejidad y sofisticación de los conocimientos.

Pero, para nuestros países -señaló-, estos aspectos se agudizan por/ la crisis económica duradera. Argentina hace diecisiete años que no crece.

En este contexto, el gobierno ha elegido el camino de dejar de financiar en la forma en que lo ha venido haciendo hasta ahora. Ha "renunciado" a la "emisión monetaria, al déficit fiscal y al endeudamiento", entendiendo que, para financiar el gasto, no puede acudirse a "recursos ficticios"/ como en épocas anteriores.

Así, la decisión del gobierno -prosiguió- fue cortar con esa "inercia" que ahora deja sentir sus efectos negativos sobre nosotros.

En función de ello, surgieron algunos interrogantes: "Qué es financiar, quién financiará y cómo". La sociedad argentina, (incluyendo aquí al Estado), "no está dispuesta a financiar la educación que tiene" actualmente. Una de las causas de esta afirmación es que la educación no ha sabido/ mostrar su "utilidad social", "no ha sabido conquistar a la sociedad, demostrar su valor". De allí que sea clave que la educación cambie y revierta aquellos elementos "irracionales" que aún sustenta, que "utilice mejor/ los recursos", etc. "Demostrar que invertir en educación es socialmente útil".

Respecto a quién financia, se sostiene que el Estado tiene responsabilidades intransferibles, funciones esenciales a las que no puede renunciar; sin embargo, a efectos de poder cumplimentarlas, sí debe abandonar / otras funciones que "lo distraen".

Algunos datos muestran que en 1989 se gastó en educación un monto // que se equipara aproximadamente al 50% del monto del déficit de las empresas públicas. Una opción de gobierno es invertir en educación, pero, para/ que pueda realizarse, es necesario "sanear la economía".

Otro aspecto que se enfatizó fue el concepto de que "el Estado financia cuando canaliza los recursos de la comunidad, cuando desarrolla las // funciones productivas y ataca la evasión fiscal".

Pero hoy, que la educación se "racionalice", puede constituirse en / "principal fuente de recursos". Para ello, dos tareas deben darse al mismo

tiempo: la redefinición de las asignaciones y el mejoramiento de la cali-/ dad de la educación. Aquí entra en juego la "responsabilidad" que le toca/ al Estado, a la educación y a la sociedad.

En torno al tercer interrogante, "cómo se financia", se trata de re-definir las funciones del Estado y de la educación. Pensar en cómo redis-/ tribuir los recursos de la mejor manera para sortear la "tormenta".

Las opciones en este sentido pueden ser asignar "recursos con afectación específica" o por "sistema de unidad de caja" (El Subsecretario Bulit Goñi se inclinó por la primera ya que puede ser considerada más operativa/ y eficiente).

Sin embargo, dada la "profundidad de la crisis educativa argentina y por las experiencias del pasado", nació de la comunidad una propuesta de / creación de un "Fondo Federal para el financiamiento de la educación" al / que es posible afectar una parte de los tributos ya existentes. Si bien este fondo no resolvería completamente los problemas, puede constituirse en/ una gran ayuda mientras que, desde el MEJ, se trabaja en la circulación de la información de "cuánto hace falta y dónde".

Finalmente, el expositor, abordó el tema del presupuesto educativo / en relación al PBI. Se reconoció la insuficiencia del actual 3% dado que / es relativamente bajo respecto a otros países y a otros períodos histórico/ cos. Al problema se suma la incidencia de los salarios en dicha asignación, que es del 92%. Concluyó destacando la imperiosa necesidad de transformar/ y mejorar el sistema educativo en el sentido de darle racionalidad, "abaratarlo", sin renunciar a la aspiración de llegar a un 8% del presupuesto educativo.

III.6 Presupuesto por resultados.
(Exposición)

ELIGIO CONCATTI

La ponencia del Profesor **Concatti** se basó en una experiencia realizada a partir de 1988 en la provincia de Mendoza. La idea rectora fue la de / proyectar un presupuesto que se constituyera en "estrategia de transforma-/ ción del sector público provincial".

Históricamente las asignaciones presupuestarias se regían por la "tradición", respondían a "presiones o coyunturas" y no a un plan de gobierno.- En Educación, si bien el presupuesto había crecido del 22% al 29% en los últimos ocho años, los sueldos significaban un 92% y por lo tanto la disponibilidad de recursos se reducía.

El primer objetivo entonces fue "reestructurar el manejo presupuestario de la administración pública y lograr la asignación de recursos de a- / cuerdo a resultados congruentes con el Plan de Gobierno".

Las características básicas que se asumieron en la propuesta fueron:

- Mantenimiento de la función de "legalidad del gasto".
- Utilización del Presupuesto como "sistema integral de información".
- Transformación del presupuesto en "herramienta" o instancia de participación de todos los actores de la Administración.
- Posibilidad de mejorar la "productividad del gasto". Esto en épocas de // crisis se torna en un verdadero desafío.

La pregunta inicial fue: "¿Cómo mejorar la inversión?". En ese sentido el expositor puso de manifiesto que la viabilización de este proyecto reposó en un principio básico: "el soporte y apoyo político irrestrictos" para enfrentar las lógicas resistencias de grupos de poder que se ven en peligro.

"**¿Cómo se elaboró el proyecto por resultados?**": Poniendo el centro en la actividad **objeto** del Ministerio de Educación, o sea en "brindar educa- / ción a la población". Así se definió el "**producto**" a lograr. Entonces sur-/ gió la necesidad de saber "**quiénes debían ser los responsables**" y **cuáles las actividades** que se deberían desarrollar para lograr los objetivos. Dado este marco se definieron el espacio y los recursos: "**dónde**" y **con qué**".

A través de la participación de todas las áreas de gobierno se realizó un listado de las actividades asignando, paralelamente, los responsables respectivos. Surgieron aquí los llamados "**Nomenclador de actividades**" y // "**Nomenclador de responsabilidades**". Estos permitieron poner en evidencia / las "superposiciones" y abrir paso a la racionalización de las plantas.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

En la siguiente etapa se determinaron "**metas**". Cada unidad de ges-/ tión planificó sus actividades, las cuales se transformaron -cada una- en un proyecto o programa. Ello significó que definieron sus objetivos, sus/ responsables, el espacio, etc.

Se distinguieron tres tipos distintos de metas: "**metas para mante-/ ner**", "**metas para operar**" y "**metas para desarrollar**". Las primeras son necesarias para continuar con la prestación del servicio; las segundas, a-/ puntan a seguir en el mismo nivel de servicios, sin crecer ni innovar. // Por último, las metas para el desarrollo incorporan lo innovativo, el crecimiento, nuevo equipamiento, etc.

Como plan de gobierno se acordó no asignar más recursos a los dos / primeros tipos de metas; en cambio, sí hacerlo para programas de desarrollo, a través de recursos específicos.

La priorización de los proyectos fue realizada por el Ministerio de Educación.

Es de destacar la concepción de **Presupuesto** como "**elemento de información**" y como "**instrumento desburocratizador**", ya que los indicadores seleccionados pueden mostrar, día a día, el grado de efectividad y de avance en relación a los resultados programados, permitiendo correcciones o ajus-/ tes.

III.7 Talleres.

En esta instancia del curso se trabajó con un alto grado de integración entre los insumos conceptuales metodológicos que aportaron los expositores y la tarea específica de taller. Por ello, los límites entre unos y otros quedan difusos.

La misma dinámica permitió una interacción y debate mayores entre panelistas y participantes, dando lugar a que se respondiera a demandas temáticas puntuales surgidas en los encuentros.

El esquema resultó distinto al de semanas anteriores.

Se dedicaron aproximadamente dieciseis horas a talleres en pequeños/ grupos y cerca de catorce horas a debates y trabajos prácticos en plena-// rios.

La consigna del trabajo fue la de elaborar un proyecto en base a una de las líneas de intervención definidas en el modelo explicativo. La modalidad de presentación del trabajo de cada grupo consistió en un "ejercicio de negociación", realizado mediante un role playing con el propósito de que la propia actuación de los participantes les permitiera identificar otros/ sectores sociales involucrados en los proyectos elaborados. Esta actividad estuvo pensada como ejemplificadora de la búsqueda de viabilidades, que es parte de la función de la planificación.

Los productos grupales mostraron distintos niveles de elaboración // conceptual. Los grupos que tuvieron problemas para la identificación de otros actores en relación a su proyecto, también tuvieron dificultades para la definición de estrategias viabilizadoras de su propuesta y en relación/ a las estrategias de los otros actores involucrados.

Esta situación evidenció la persistencia e influencia de modelos tradicionales y el desempeño de roles tecnocráticos en planificación. Puso de relieve la necesidad del cambio de perspectiva que suponen las prácticas:/ construir viabilidades a través de la interacción con otros, en una visión dinámica de las relaciones sociales en el campo educativo.

III.8 Proyectos generados

1. Justicia social y educación

"El sistema no asegura el acceso y la permanencia de la población lo que implica, en los sectores populares, distintas formas de exclusión y / expulsión, distribución desigual de conocimientos a nivel científico, tecnológico y cultural, lo que conduce a posteriori, a una desigual participación en la vida económica, política y social del país".

- Proyecto de formación de docentes (en servicio) que trabajan en zonas de alto riesgo, donde se regis- / tran elevados índices de fracaso escolar.

2. Participación y protagonismo social

"Ausencia de espacios en las diferentes instancias del sistema que / permitan la participación de los actores sociales en la planificación de / proyectos educativos innovadores".

- Proyecto de ampliación de espacios en las distintas instancias del sistema para la participación de los actores sociales en la planificación de proyectos educativos innovadores.

3. Descentralización (I)

Definen **problemas de tipo teórico**: concepto de descentralización; de **tipo político**: política de transferencia de servicios; de **tipo administrativo**: reordenamiento del aparato administrativo; de **tipo financiero**: referentes a los recursos que exige la decisión de descentralizar y, problemas **Técnico-pedagógicos**: en torno a la articulación del sistema.

- Proyecto de mejoramiento de la calidad educativa a través de la capacitación docente en servicio.

4. Descentralización (II)

"Inexistencia de instancias de organización para articular y coordinar la transferencia de los servicios nacionales con la estructura y fun-/ cionamiento de los sistemas provinciales".

- Proyecto sobre sistema de información cualitativa para la toma de decisiones en relación a la transferencia y para la elaboración de diagnósticos.

5. Educación y trabajo

"Falta de articulación del sistema educativo con el sistema productivo. Desvalorización de la "cultura del trabajo"."

- Proyecto de sistema de información para lograr la adecuación de la oferta y la demanda.

IV. SINTESIS FINAL
(Exposición)

GERMAN CANTERO

Este **Curso**, que combinó la experiencia académica con la construc-/ ción colectiva, se vertebró en torno a un eje: **"la transformación de la/ educación"**. Tanto en términos de intencionalidad como de enfoque conceptual, la transformación se constituye en "categoría unificadora" al analizar los tres módulos en que se articulan los contenidos del curso: el/ **"qué"**, con **"quiénes"** y el **"cómo"** de la transformación educativa.

Hablar de "transformación" no supone pensar en pequeñas modifica-/ ciones "adaptativas" para restablecer equilibrios; en cambio, implica // "crisis" y "discontinuidad', significa "rupturas" con una situación precedente que no aceptamos y que nos obliga a generar las "condiciones de/ viabilidad para profundos cambios".

1- "El qué"

La dimensión de la realidad se nos impone como "punto de partida". Es decir que debemos planificar condicionados por un "contexto de/ transformaciones gigantezcas", hasta hace poco insospechadas, plagada de problemas educativos específicos, los cuales debemos explicar bien para construir opciones y tender buenas líneas de inter-/ vención.

"No podemos renunciar a gobernar" porque no aceptamos una conducta de gobierno de tipo "adaptativa" o de mero "ajuste" a las coyunturas. La transformación de estructuras exige "tomar la iniciativa / de orientar" esos procesos hacia objetivos congruentes con una política de gobierno; "direccionar" los cambios hacia el logro de la "Justicia social" y la dignificación del trabajo, sumando el "protagonismo popular a través de la descentralización".

Estos son entonces los ejes políticos de la transformación. Pero,/ esta iniciativa no puede ser "fragmentada" dada en el contexto de/ un sistema aún fragmentado, "debe articularse en una concertación/ federal a partir del eje estructurante de lo nacional".

2- "Quiénes"

Contamos con el aparato del propio Estado y con la sociedad civil/ cuyas responsabilidades respectivas deben ser redefinidas. En otras palabras, hay que plantear una "transformación de la relación Estado-Sociedad". Diversos son los modelos de relación y distintas son las vías que conducen, por tanto, a resultados diferentes según la ideología que los sustenta.

Tenemos el deber de ser "lúcidos" respecto al modelo que suscribimos para no equivocarnos en las opciones; pero, los cambios son // "impostergables" y ello es una certeza.

El Estado se ha debilitado. Por eso, los cambios que se implemen-/

ten deben devolverle fuerzas al tiempo que lo liberen de "cargas y lastres".

Aparecen aquí dos maneras de hacerlo: por un lado, la "tradición / anglosajona" plantea este "aligeramiento" en términos de "devolu-/ ción de funciones -otrora delegadas- nuevamente al soberano". Por/ otro, una tradición congruente con la nuestra, plantea la democratización del Estado a través de la participación dentro del mismo/ Estado, compartiendo funciones y gestiones con amplios sectores de la sociedad. Para ambos modelos la estrategia es la "descentralización" en cuanto a lo "territorial": se trata de llevar servicios a la periferia. El modo de "institucionalizarlo" puede ser un Pacto Federal. Por último, esta "descentralización en lo administrativo", implica "bajar" el poder decisorio al lugar donde están los / problemas.

Lo anterior conlleva la necesidad de "redefinición de las relaciones entre la Nación y las provincias", no sólo en cuanto a recuperar la "vigencia del federalismo", sino la urgencia de "pactar empíricamente" un nuevo modelo de relación.

En función de la "Unidad Nacional", dicha redefinición de las relaciones apunta a que la Nación establezca el marco político-normativo de la transformación; que las instancias federales aporten es-/ trategias y grandes líneas programáticas mientras que, las instancias provinciales se reserven los aspectos táctico-operacionales./ Asimismo, este esquema puede replicarse a nivel regional en fun- / ción de las respectivas "identidades".

Para viabilizar todo esto debe, a su vez, "reformularse el sistema de producción, circulación y uso de la información" incorporando / la "investigación como insumo".

3- "Cómo"

La experiencia de veinticinco años de planificación en América Lagina ha puesto en evidencia el "agotamiento del paradigma normativo".

"La complejidad de los desafíos actuales requiere de instrumentos/ mucho más sofisticados que, paradójicamente, sistematizan la experiencia de los hombres de acción que suplieron en estos años los / grandes vacíos de la planificación normativa".

La situación de "poder compartido" en la que hoy se encuentra la / función pública y la necesidad de "democratizar los procesos de // gestión política", ponen en primer plano un "territorio" poco transitado por los planificadores: el camino de búsqueda de la "viabilidad" y la "legitimidad". Esto plantea la necesidad de un "para-/ digma alternativo apto" para generar las vías que posibiliten los/ grandes cambios, con el consenso y la participación de nuevas fuerzas sociales y con un espacio distinto para la acción planificadora que implica la "difusión" de la función planificadora a través/ de las instancias del sistema educativo.

Se incorporan entonces, nuevos conceptos claves: "situación", "actor social" y "fuerzas sociales" junto con "ámbitos o espacios de/ planificación" a lo largo de todos los niveles de la gestión. También se impone una nueva "lógica (recursiva") que nos exige la detección de los problemas concretos, aquellos que nos afectan directa y cotidianamente, "rastreando" las causas que los generan.

Este nuevo enfoque "situacional" de la planificación puede esquematizarse en una secuencia de momentos que coexisten y, a la vez, se suceden con predominios transitorios; se discrimina primero "**el momento explicativo**". Es la instancia en que se detectan los nudos / críticos generadores de problemas y sus descriptores.

En segundo término se da el "**momento normativo**". Es la "apuesta y/ la brújula", la apuesta de un actor social para alcanzar una situación-objetivo en función de la definición de la situación inicial. La apuesta está sujeta a cambios al igual que la realidad. Sin embargo, este momento es también la "brújula" porque hay "límites" / más allá de los cuales se pierde la "identidad política y se traiciona el mandato popular". Es aquí donde se construye el "cuadro / de situación y de fuerzas" en relación a los problemas relevantes.

En tercer lugar está el "**momento estratégico**: aquí se generan condiciones políticas para alcanzar los caminos conducentes a los objetivos". Supone entrar en la "lógica del poder", es el "cálculo / afinado de la apuesta".

El cuarto y último momento es el llamado "**táctico-operacional**": es el "tiempo de la "acción". Aquí la "administración de los tiempos" y de "la información" se presentan como dos cuestiones "críticas"; ambas en función de la toma de decisiones (sin olvidar la cuestión de la "rendición de cuentas").

Inmersos en las turbulencias de un proceso de transformación y para contribuir a la transformación misma, se plantea la necesidad / de un nuevo "perfil de planificador" que, sin las connotaciones de rigidez que conlleva el término, cumpla con algunos requisitos:

- Un estilo de planificación y un compromiso congruente con la democracia como sistema político y de vida. Este nudo plantea "una divisoria de aguas". La planificación se democratiza y busca en/ lo "pedagógico" su "identidad epistemológica". Por lo tanto, centra allí sus estrategias de transformación. Por lo mismo, no se/ circunscribe al sistema escolar formal únicamente, sino que tiende a ampliar su campo de acción hacia la educación no formal (indirecta e informal) y, aún, al ámbito de la cultura en sus dis-/ tintas manifestaciones. La "planificación democratizadora" está/ abierta además a la planificación intersectorial y global de gobierno y al reconocimiento de otras realidades desde las que también se planifica.

- La planificación para una realidad altamente compleja y hetero-/ génea requiere una "tarea de equipo" como sistema de trabajo, //

por la diferente amplitud y diversidad de los ámbitos de planificación. Se propone entonces una "red funcional de equipos de planificación que se difunde en todo el ámbito y niveles educativos/ hasta las propias instituciones escolares".

- Un sistema que incluye a múltiples actores deja de ser un sistema de relación entre "empleados". La idea de "tecnocracia" como estamento pues, se debilita. El planeamiento participativo tiene "rostro" y requiere de "promotores" con el compromiso de interactuar/ con otros.

- Lo pedagógico se constituye en "estrategia central" en la búsqueda de la "nueva identidad epistemológica".

- Incorporar a las funciones del planificador la búsqueda de viabilidad y legitimidad de sus proyectos requiere nuevas categorías y nuevos marcos teóricos para el análisis de la realidad.

- En situaciones de crisis no se puede eludir la "rendición de cuentas" de los resultados y del uso eficiente de los recursos. Implica por lo tanto, evaluación y programación presupuestaria única / para el corto plazo y preocupación por la búsqueda de recursos // "alternativos".

- Se requiere, finalmente, una permanente atención con respecto a la/ evolución de contextos más amplios. Esto implica hacer de la in-/ vestigación social y de las nuevas tecnologías de procesamiento / de la información un insumo habitual.

ANEXOS

- Nómina de autoridades del Curso
- Nómina de participantes.
- Agendas
- Material bibliográfico entregado a los participantes
- Fichas de evaluación.

ANEXO I

NOMINA DE AUTORIDADES DEL CURSO

Dirección General:

Norberto Fernández Lamarra

Coordinación Técnica:

Leonardo Cozza
María Roselló
Marta Sanmarchi

Coordinación Pedagógica:

María Ester Arrieta
Ana María Bertren
Irma Briasco

Coordinación Administrativa:

Cristina Bustos
Beatriz Dupont

Orientación Temática:

1º Módulo:

Inés Aguerrondo
Clotilde Yapur

2º Módulo:

Silvia Senén González
Norberto Góngora
Gustavo Peyrano

3º Módulo:

Germán Cantero
Ana Vitar

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

ANEXO II

LISTADO DE PARTICIPANTES DEL CURSO NACIONAL DE CAPACITACION Y ACTUALIZACION EN PLANIFICACION Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

ABRAHAM, Martha O. de -MEJ- Dirección Nacional de Educación Superior
Pizzurno 935 - 2do. Piso - CAPITAL FEDERAL

ABATE de CARCIOFI, Ana María -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

BAGLIONI, Laura - Secretaría de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego - San Martín sin Nro. - USHUAIA

BARCO, Silvia Noemí - Universidad Nacional del Comahue
Irigoyen 2000 - Cipolletti - RIO NEGRO

BECCARI, Analía - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Arturo M. Bas 34 - CORDOBA

BEGUIRISTAIN, Susana -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

CABRICANO, María Leonor - Universidad Nacional de Luján
Camino de Cintura 221 - PROVINCIA DE BUENOS AIRES

BIANCO de SCAVINO, Ivonne María - Universidad Nacional de Tucumán
Benjamín Aráoz 800 - TUCUMAN

CARRANZA, Alicia Sonia - Universidad Nacional de Córdoba
Pabellón Presidencial - Ciudad Universitaria - CORDOBA

CAYRE, María Marta - Universidad Nacional de La Pampa
Cnel. Gil 353 - SANTA ROSA - LA PAMPA

CARRASCO, Sandra Marcela - Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires - 51 y 12 Torre 1ra. Piso 14 - LA PLATA-BUENOS AIRES

CAPOZZOLI de CORDOBA, Zulema - Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén - Santa Fe 269 - NEUQUEN

CHAPATO, María Elena - Universidad Nacional del Centro
Pinto 399 - Tandil - BUENOS AIRES

DE CARA, Domingo Vicente - Ministerio de Educación Mendoza
Casa de Gobierno - 3er. Piso - Ala Este - MENDOZA

DI CARLO ZUÑIGA, Miriam Lucía - Universidad Nacional de San Juan
Av. Ignacio de la Roza 235 - Oeste - SAN JUAN

DIEGUEZ, Cristina -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

DE MARCO de SUIFFET, Ma. de las Mercedes -MEJ- Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación - Las Heras 2587 - 4to. Piso- CAPITAL FEDERAL

ESPECHE, Jorge - Consejo Provincial de Educación
Barros y Rivadavia - VIEDMA - RIO NEGRO

ESQUIVELA, Lucía - Consejo General de Educación
Marcelo T. de Alvear 135, E.P.B.C. de Gobierno - RESISTENCIA - CHACO

FAINHOLC, Beatriz - Asesora del Ministro -MEJ-
Pizzurno 935 - 1er. Piso - CAPITAL FEDERAL

FEIJOO, Graciela - Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Esmeralda 351 - 1er. Piso - CAPITAL FEDERAL

FERNANDEZ, María Anita - Universidad de Buenos Aires
Puán 470 - CAPITAL FEDERAL

FORESTEIR, Marcela - Universidad Nacional del Comahue
Av. Argentina 1400 - NEUQUEN

FUMAGALLI, Inés Laura - Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Paseo Colón 315 - 2do. Piso - CAPITAL FEDERAL

GIRI, María Inés -MEJ- Dirección nacional de Educación Agropecuaria
Paseo Colón 533 - Piso 11 - CAPITAL FEDERAL

GENDELMAN, Roberto Daniel - Consejo Provincial de Educación
Fontana 50 - RAWSON - CHUBUT

GENS de AZPEITIA, Cristina - Consejo Provincial de Educación - Dirección General de Planeamiento Educativo - San Martín 98 - VIEDMA - RIO NEGRO

GUTIERREZ, Gloria - Secretaría de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego - San Martín - USHUAIA

HEFFNER, Susana Delia -MEJ- Centro Nacional de Tecnología Educativa
Tinogasta 5268 - CAPITAL FEDERAL

HIRSCHEBERG, Sonia Laura - Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Paseo Colón 315 - CAPITAL FEDERAL

ITALIANO, María Elena - Universidad Nacional de San Luis
Ejército de los Andes y Chacabuco - SAN LUIS

JUDENGLOBEN, Mirta Irene -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

JUPE, Catalina Hiralda - Consejo Federal de Educación
Centro Cívico - Barrio Tiro Federal - POSADAS - MISIONES

KRAVETZ, Silvia Esther - Universidad Nacional de Córdoba
Independencia 375 - Pab. Presidencial - Ciudad Universitaria

LINARES, Rosa - Secretaría de Educación de la Provincia de Tucumán- Planeamiento y Estadística - San Martín 271 - 3er. Piso - SAN MIGUEL DE TUCUMAN

MACELLO de MARRERO, Liliana - Dirección General de Planeamiento y Curriculum Av. España 644 - SAN LUIS

MASCARDI, Liliana - Consejo Provincial de Educación de Río Negro - Dirección General de Planeamiento - San Martín 88 - VIEDMA - RIO NEGRO

MARTORELL, Cristina - Secretaría de Estado de Educación y Cultura Rivadavia y Juárez Celman - SANTIAGO DEL ESTERO

MASTROPIERO, María del Carmen - Universidad Nacional de La Plata 7 y 48 - LA PLATA

MEJER, Federico - Consejo Provincial de Educación de Río Negro San martín 28 - VIEDMA - RIO NEGRO

MUÑOZ de OBREGON, María Inés - Universidad de Río IV Enlace Ruta 8 y 36 - RIO CUARTO - CORDOBA

NAVARRETE, Cecilia - Universidad de Buenos Aires Puán 470 - CAPITAL FEDERAL

NAVARRO PONCE de GOTTIFREDI, Ana María - Provincia de Salta Buenos Aires 173 - SALTA

OLIVETTO, Mabel -MEJ- Dirección Nacional de Sanidad y Asistencia Educativa Saavedra 15 - CAPITAL FEDERAL

PERALTA, Olga Susana - Planeamiento y Estadística - Secretaría de Educación San Martín 251 - 3er. Piso - SAN MIGUEL DE TUCUMAN

PERAUD, Marta -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

PEREA, María Rosa -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

PERRANDO, Enrique - Ministerio de Cultura y Educación España 322 - 1er. Piso - RIO GALLEGOS - SANTA CRUZ

QUINTERO, Julio César - Ministerio de Educación y Cultura Mendoza 138 Norte - SAN JUAN

QUIROGA de PASETTO, Elba - Ministerio de Cultura y Formación del Hombre Casa de Gobierno - Sarmiento y República - CATAMARCA

REYNOSO, Rosana Noemí - Universidad Nacional de Entre Ríos Rivadavia y Buenos Aires - PARANA - ENTRE RIOS

RESCHKE de BAGLI, Norma Mirta - Consejo Provincial de Educación
Rivadavia 97 - VIEDMA - RIO NEGRO

RODRIGUEZ de CAIRE, Luisa Inés - Dirección Departamental de Educación
Mitre y del Castillo - CONCORDIA - ENTRE RIOS

ROLDAN, Gladys Clementina - Universidad Tecnológica
25 de Mayo 265 - 3er. Piso - SAN MIGUEL DE TUCUMAN

ROMERO, Néstor - Departamento Planeamiento Educativo
Centro Cívico - Gran Bourg (Block A) - SALTA

ROSELLO, María Juan -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

RUBINELLI, María Luis - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Otero 262 - SAN SALVADOR DE JUJUY

RUSO, Hugo - Universidad Nacional del Centro
Pinto 399 - TANDIL - BUENOS AIRES

SABSAY, Patricio Leonardo - Secretaría de Educación de la Municipalidad de
la Ciudad de Buenos Aires - Esmeralda 351 - 5to. Piso - CAPITAL FEDERAL

SCHWART de ROMANELLO, Gladys - Universidad de Río IV
Enlace Ruta 8 y 36 - RIO CUARTO - CORDOBA

SANCHEZ, Esther - Ministerio de Educación
Casa de Gobierno - 3er.Piso - Ala Este - MENDOZA

SANMARCHI, Marta -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - CAPITAL FEDERAL

SANNUTO, María Julia - Universidad Nacional de La Plata
7 y 48 - LA PLATA - PCIA. DE BUENOS AIRES

SHAW, Cecilia -MEJ- Dirección Nacional de Asuntos Universitarios
Paseo Colón 533 - 9no. Piso - CAPITAL FEDERAL

TOMASELLI, Ana Mónica - Consejo Nacional de Educación Técnica
Independencia 2625 - 3er. Piso - CAPITAL FEDERAL

TURI de FABRO, Zulma - Consejo General de Educación
Córdoba y Laprida - 2do. Piso - PARANA - ENTRE RIOS

VALERIANO, Alicia E. -MEJ- Dirección General de Planificación Educativa
Pizzurno 935 - P.B. - Capital Federal

VERA, Walter - Consejo Federal de Educación
Guemes esq. Senador Pérez - JUJUY

SEMANA I

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS PARA LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION

19 al 23/11	LUNES 19	MARTES 20	MIERCOLES 21	JUEVES 22	VIERNES 23
M A Ñ A N A	9-10.30 Inscripción de participantes. 10.30 Apertura. Discursos: Sr. Ministro de Educación y Justicia-Prof. A. SALONIA Dr. Juan CASASSUS, Representante de OREALC-UNESCO. Lic. Norberto FERNANDEZ LAMARRA, Coordinador General de Planeamiento. 12 Información sobre dinámica del Curso. LUGAR: SALON MARECHAL-2° Piso	9-10.30 Reforma del Estado y descentralización educativa. Exposición: Dr. Juan CASASSUS Discusión en plenario. 10.30-10.45 - Café 10.45-13 Información sobre funcionamiento de los talleres. Presentación del tema: identificación de problemas. Dimensiones y alcance territorial. Lic. Norberto Fernández Lamarra Lic. Silvia Senén González Lic. Ana Vitar LUGAR: SALON MARECHAL	9-10.30 Calidad de la Educación. Exposiciones de: Lic. Emilio Tenti, Lic. Clotilde Yapur. Discusión en plenario. 10.30-10.45 - Café 10.45-13 Consigna: Identificación y selección de problemas vinculados con los ejes para la transformación de la educación argentina. LUGAR: SALON MARECHAL	9-10.45 Trabajo, empleo y educación. Exposiciones de: Lic. Oscar Tangelson. Discusión en plenario. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA 10.45-11 - Café 11-13 Taller. Consigna: selección y explicación de problemas según un actor de referencia. LUGAR: SALON MARECHAL	9-11 Educación y protagonismo social. Exposiciones de: Lic. Mario Robirosa - Lic. Sergio España. Discusión en plenario. 11-11.15 - Café 11.15 - 13 Taller: continúa. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA
T A R D E	13.30-15.15 Problemas y desafíos de la educación en América Latina. Exposición: Dr. Juan Casassus. Discusión en plenario 15.15-15.30 - Café 15.30-17.30 Nuevas perspectivas de la Planificación en un proceso de transformación de la educación. Exposición: Lic. Norberto Fernández Lamarra. Discusión en plenario. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA PLANTA BAJA	14-16 Presentación de los participantes. Conformación de los grupos. 16.16.15 - Café 16.15-18 Innovaciones curriculares en educación primaria. Exposiciones de: Lic. Inés Aguerrondo, Lic. Beatriz Uralde, Prof. Leticia Walther Discusión en plenario. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	13.30-16.30 Panel. Educación y Justicia Social. Escuela, segmentación y diferenciación social. Exposiciones de: Prof. Ana Lorenzo, Lic. Irene Oiberman, Lic. Ana Vitar. Discusión en plenario. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	14.30 a 16.15 Ejes, propuestas y estrategias para la transformación educativa. Exposiciones de: Dra. Mirta Fabris, Lic. Inés Aguerrondo. Discusión en plenario. 16.15-16.30 - Café 16.30-18.30 Taller. Continúa de la mañana. Identificar causas y efectos del problema. Definir su ámbito territorial. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	14.30-15.30 Síntesis e integración del módulo. 15.30-15.45 - Café 15.45-18.30 Preparación de la presentación del trabajo en talleres. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA

6 al 30/11	LUNES 26	MARTES 27	MIERCOLES 28	JUEVES 29	VIERNES 30
M A Ñ A N A	9 - 13 Taller Consigna: Modelo explicativo del problema seleccionado y abordaje para su resolución. Incorpora el planteo de las exposiciones teóricas: actores, recursos, información, modelos de administración y gestión, etc. Alcances y restricciones. Condiciones de viabilidad. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA.	9 - 11 Planificación y administración en el proceso de Gobierno. Articulación con la acción. Norberto Góngora Gustavo Peyrano. 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Aplicación del marco conceptual y metodológico. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	9 - 11 Políticas de descentralización. Alcances, limitaciones y perspectivas futuras Exposición y discusión plenaria . Ruben Maidana Enrique Hernández Roberto L. Esteso 11 - 11.15 Café 11.15 a 13 Presentación de experiencias provinciales: el papel de la planificación en la formulación y gestión de programas de descentralización. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	9 - 11 . Elementos conceptuales básicos de la información: producción, uso y circulación. . Modelos de planificación y gestión y sistemas de información. Exposición de: Jorge Pilone - Alicia Vales - Raúl Feldman. Discusión en plenario. 11 - 11,15 Café 11,15 - 13 Los indicadores educativos básicos: alcance y construcción. El campo de la información socio / cativa. Expos. y disc.plenaria. Ana María Babini Alejandro Rupnik LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	9 - 11 La investigación como insumo de la planificación de la educación. Exposición y discusión en plenario. María Rosa Almandoz Silvia Llomovate 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Taller. Continúa del día 28/11 LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA
T A R D E	14.30 - 16 Crisis del Estado y su reforma. Exposición y discusión en plenario. Lucio Ponza Candulfo. 16 - 16.15 café 16.15 - 18.30 Reforma del Estado: Aportes de los diferentes paradigmas para abordar la reforma del Estado en América Latina Isidoro Feldman Exposición y discusión en plenario. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA	14.30 - 18.30 Taller. Continúa del día anterior. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA.	14.30 - 16 30 Continúan presentaciones de experiencias provinciales. 16.30 - 16.45 Café 16.45 - 18.30 Taller. Continúa del día anterior LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA.	14,30 - 18,30 Trabajo grupal de análisis de experiencias (a definir modalidades y temáticas con los participantes) LUGAR: SALON MARECHAL	14.30 - 17.15 Presentación y discusión del trabajo de los talleres. 17,15 - 17.30 Café 17.30 - 18.30 Síntesis e integración del módulo. Evaluación. LUGAR: SALON VERA PEÑALOZA.

SEMANA III ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA PLANIFICACION PARA LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION

3 al 7/12	Lunes 3	Martes 4	Miércoles 5	Jueves 6	Viernes 7
MAÑANA	9 - 11 Aproximaciones a la planificación estratégica situacional. Momentos de la planificación. Conceptos básicos. Exposición de: Lic. Silvia Senén González Lic. Lucrecia Tullc. 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Planeamiento y transformación de la educación. Lineamientos para un enfoque alternativo. Balance e integración de los contenidos del curso. Exposición de: Lic. Ana Vitar y trabajo grupal. Lugar: Salón Vera Peñaloza	9 - 11 Formulación y evaluación de Proyectos. Exposición de: Lic. Ricardo Hurtagh Discusión en plenario 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Taller de elaboración de proyectos Lugar: Salón Vera Peñaloza	9 - 11 Instrumentos de elaboración, seguimiento y evaluación. Exposición de: Lic. Ricardo Hurtagh Discusión en plenario. 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Actividades de taller Lugar: Salón Vera Peñaloza	9 - 11 -Financiamiento de la educación. -Presentación de una experiencia provincial de presupuesto por resultados. Exposición de: Lic. Eligio Concatti -La planificación del espacio educativo. Exposición de: Arq. Miguel Cangiano. Discusión en plenario. 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Actividad de Taller Lugar: Salón Vera Peñaloza	9 - 11 Presentación de proyectos y ejercicio de negociación 11 - 11.15 Café 11.15 - 13 Continúa presentación y discusión del trabajo de los talleres. Lugar: Salón Vera Peñaloza
TARDE	14.30 - 16.30 Presentación de trabajos grupales y su integración. Lic. Ana Vitar 16.30 - 16.45 Café 16.45 - 18.30 El diagnóstico: abordaje crítico. Secuencia metodológica Tiempos y ámbito del diag. Exposición: Lic. Germán Cantero. Discusión en plenario. Lugar: Salón Vera Peñaloza	14.30 - 16.15 Elementos constitutivos de un proyecto. Exposición: Lic. Ricardo Hurtagh Discusión en plenario. 16.15 - 16.30 Café 16.45 - 18.30 Taller de elaboración de proyectos Lugar: Salón Vera Peñaloza	14.30 - 16.15 Aspectos fundamentales para la formulación de una estrategia de transformación educativa. Exposición de: Lic. Ricardo Hurtagh Lic. Ana Vitar Lic. Germán Cantero Discusión en plenario 16.15 - 16.30 Café 16.15 - 18.30 Continúan actividades del Taller. Lugar: Salón Vera Peñaloza	14.30 - 18.30 Elaboración de los proyectos. Lugar: Salón Vera Peñaloza	14.30 - 17.00 - Síntesis e integración del módulo. - Evaluación del módulo y del curso. 17.00 CLAUSURA DEL CURSO Lugar: Salón Vera Peñaloza.

ANEXO IV

Listado de documentos entregados durante el Curso Nacional de Planificación y Actualización en Administración de la Educación

1) Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Prof. Antonio Salonia, **Discurso de inauguración del Curso.** (*)

2) Director General de Planeamiento, Lic. Norberto Fernández Lamarra, **Discurso de inauguración del Curso.** (*)

3) Casassus, Juan: **Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos em América Latina: Fundamentos y dimensiones críticas.** Proyecto Principal de Educación - Boletín N° 22. Santiago de Chile. Agosto de 1990. (*)

4) Fernández Lamarra, Norberto: **Nuevas perspectivas de la Planificación en un proceso de transformación de la Educación.** Documento D.G.P.E. MEJ. / Buenos Aires, 1990.

5) Concatti, Eligio: **Presupuesto por resultados.** Ministerio de Hacienda.// Provincia de Mendoza, 1989 - Cap. 2, 3 y 5. (*)

6) Cangiano, Miguel: **Espacio Educativo y Participación.** Revista SUMMA N° 218. Buenos Aires, 1985.(*)

7) Tangelson, Oscar: **Revolución tecnológica y empleo.** Síntesis (**)

8) Lorenzo, Ana: **El modo de construcción de la pedagogía nacional.** Presentado en el Simposium de pensamiento nacional realizado en la Provincia de/ Buenos Aires. 1989. (*)

9) Matus, Carlos: **Política, Planificación y Gobierno.** Fundación Altadir. / Santiago de Chile. 1989. Parte I, punto 15; Parte II, puntos 8b, 8c y / 8d. (*)

10) **Planificación de proyecto orientada a objetivo.** (PPO). Síntesis elaborada por Ricardo Murtagh. (*)

11) Cantero, Germán: **Planeamiento estratégico. Propuesta para un esquema // comparativo.** (**)

12) Krichesky-Bermblum: **Banco de datos sobre investigación educativa: una / realidad de articulación entre la investigación y la política educativa.** Síntesis del Sub-proyecto N° 5 - MEJ/BIRF. 1990. (*)

13) Babini, Ana M.E. de: **Elementos de trabajo para el taller de información.** CICE. Buenos Aires, 1990/1991. (*)

14) Vales, Alicia: **La construcción de un sistema de información socioeducativa.** (**)

15) Flores, Víctor: **Planificación Estratégica. II Curso de Capacitación y Actualización para planificadores de la educación.** Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa. CINTERPLAN-OEA. Caracas, 1990. (*)

16) Robirosa, Mario: **Estrategias para la viabilización eficiente y eficaz de proyectos de desarrollo popular.** Desarrollo Económico. V.29 - N° 115. Buenos Aires, Octubre-diciembre 1989. (*)

17) Murtagh, Ricardo: La formulación de Proyectos: un aporte desde la /// práctica social a la planificación educativa - Serie Documentos 1 y 2, D.G.P.E. - MEJ. Buenos Aires 1990

(*) Reproducción realizada por la Dirección General de Planeamiento para ser utilizada en el Curso. MEJ. Buenos Aires 1990.

(**) Documento preparado especialmente para el Curso y reproducido por DGPE-MEJ. Bs.As. 1990.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso
1062 Capital Federal - República Argentina

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA

UNESCO
OFICINA REGIONAL DE EDUCACION
REPLAD - OREALC

CURSO NACIONAL DE CAPACITACION Y ACTUALIZACION EN
PLANIFICACION Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

BUENOS AIRES, 19 de Noviembre - 7 de diciembre de 1990

Nivel Seminario

a. Los temas de los conferencistas. Su opinión acerca de ellos con respecto a:

	Relevancia para su trabajo	Pertinencia para el Seminario	Calidad de la presentación
- Problemas y desafíos de la educación en América Latina.	_____	_____	_____
- Nuevas perspectivas en un proceso de transformación de la educación.	_____	_____	_____
- Reforma del Estado y descentralización educativa	_____	_____	_____
- Identificación de problemas. Dimensiones y alcances.	_____	_____	_____
- Innovaciones curriculares en educación primaria.	_____	_____	_____
- Calidad de la educación.	_____	_____	_____
- Educación y justicia social. Escuela segmentación y diferenciación social.	_____	_____	_____
- Trabajo, empleo y educación	_____	_____	_____
- Ejes, propuestas y estrategias para la transformación educativa.	_____	_____	_____
- Educación y protagonismo / social.	_____	_____	_____

Use escala: 4 = muy bueno; 3 = bueno; 2 = regular; 1 = deficiente.

b. La discusión tras la conferencia. Su opinión con respecto a:

- Utilidad: _____ _____ _____
- Tiempo disponible _____ _____ _____
- Dirección por Conferencista: _____ _____ _____

Use la escala indicada en a.

---

c. El material de lectura adicional. Su opinión con respecto a:

- Cantidad: _____
- Calidad: _____
- Utilidad para su trabajo _____

Use la escala indicada en a.

Nivel Taller

a. La propuesta de los grupos. Su opinión respecto a:

- Guía entregada por el Coordinador:

_____

- Asesoría del Coordinador y Conferencista durante el trabajo:

_____

Use escala: 4 = muy bueno; 3 = bueno; 2 = regular; 1 = deficiente

---

b. La calidad de las presentaciones, en promedio:

_____

Use la escala indicada de 4 a 1.

---

c. La organización de las presentaciones. Su opinión con respecto a:

- Tiempo para cada una _____
- Agrupamiento: _____
- Dirección del debate: _____

Use la escala de 4 a 1.

En general, ¿le parece que se ha conseguido el objetivo del módulo en términos de la presentación de los problemas y perspectivas para la transformación de la educación?

_____

Use la escala de 4 a 1.

OTRAS PUBLICACIONES EDITADAS POR LA DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

SERIE DOCUMENTOS 1: La planificación y la administración en el marco de la transformación y la educación en la Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas.
Norberto FERNANDEZ LAMARRA

SERIE DOCUMENTOS 2: Hacia una planificación para la transformación de la educación. Informe del Encuentro Nacional Académico y del Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación.

SERIE DOCUMENTOS 3: La formulación de proyectos: un aporte desde la práctica social a la planificación educativa. Apuntes para una reflexión-acción.
Ricardo MURTAGH

SERIE ESTUDIOS 1: Análisis del gasto público en educación.
Pablo HENSEL - Mónica LEVCOVICH

SERIE ESTUDIOS 2: Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación.
Inés AGUERRONDO - Beatriz URALDE - Leticia WALTHER

SERIE APORTES 1: ¿Qué se propone enseñar la escuela primaria?. Análisis de los contenidos curriculares.
Alberto M. IARDELEVSKY - Elena ESTRADA.