

January 1983

Hacia Una Nueva Vision de la Planificacion Educativa en America Latina (Dialogue #22)

Carlos Alvarez

Florida International University, Latin American and Caribbean Center

Follow this and additional works at: <http://digitalcommons.fiu.edu/laccopsd>

Recommended Citation

Alvarez, Carlos, "Hacia Una Nueva Vision de la Planificacion Educativa en America Latina (Dialogue #22)" (1983). *LACC Occasional papers series. Dialogues (1980 - 1994)*. 61.
<http://digitalcommons.fiu.edu/laccopsd/61>

This work is brought to you for free and open access by the Kimberly Green Latin American and Caribbean Center (LACC) Publications Network at FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in LACC Occasional papers series. Dialogues (1980 - 1994) by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

HACIA UNA NUEVA VISION DE LA PLANIFICACION
EDUCATIVA EN AMERICA LATINA

Dialogue #22

By: Carlos M. Alvarez

Presentacion

Carlos M. Alvarez es profesor asociado en la División de Política Educativa y Desarrollo de Recursos Humanos de la Universidad Internacional de la Florida. Se dio a conocer este análisis en la última reunión de la Asociación para Estudios Latinoamericanos en Mexico D.F., 1983.

Mark B. Rosenberg
Director

HACIA UNA NUEVA VISION DE LA PLANIFICACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA

I. INTRODUCCION

En años recientes, el campo de la planificación educativa en América Latina se ha hecho eco de una serie de planteamientos que señalan los inicios de un cambio profundo, quizás de naturaleza paradigmática (Kuhn, 1970) en las formas de pensar sobre el planeamiento de los sistemas educativos. Es decir, la mayoría de estos planteamientos (Barcaglioni, 1983; Escotet, 1982; Garzon, 1983; Irurzun, 1983; McGinn & Porter, 1983) no se han manifestado como meras críticas metodológicas al ejercicio tecnocrático de la planificación educacional, sino como profundas críticas epistemológicas dirigidas a las bases conceptuales que han prevalecido hasta ahora en ésta.

En nuestro trabajo haremos un recuento breve de algunos planteamientos recientes, considerados sobresalientes, dado que creemos que a través de estos se refleja con mayor claridad la transformación conceptual por la cual atraviesa este campo. También discutiremos lo que creemos se encuentra en la raíz de dicha transformación conceptual, un cambio radical en la lógica de razonamiento predominante entre los planificadores. Vemos que a través de los planteamientos que se han hecho recientemente, comienza a perfilarse una versión actualizada del planeamiento "integral" al cual nos introdujo Betancur Mejia (1958). Laura Esther Irurzun (1983) al hablarnos de la necesidad de dicha

transformación conceptual, nos identifica sus posibles raíces al señalar que si los planificadores han "accionado con el paradigma científico clásico sin ahondar en los supuestos epistemológicos y axiológicos y sus consecuencias en el modo de resolver los problemas; hoy ante la crisis que nos commueven y las transformaciones tecnológicas que nos des-estructuran ¿no estamos éticamente obligados a ir mas allá de lo metodológico penetrando los fundamentos del nuevo paradigma científico que ya convive con nosotros y enriquece conceptual e instrumentalmente el campo de acción de la planificación?" (Pp.14-15).

II. PLANTEAMIENTOS RECIENTES

Los planteamientos recientes que estimamos parecen indicar un cambio de paradigma en la planificación educativa, pueden resumirse de la siguiente manera:

- A) Necesidad de crear alternativas a la planificación normativa;
- B) Necesidad de una visión sistémica de la planificación educativa;
- C) Necesidad de resaltar el elemento teleológico de la planificación;
- D) Necesidad de una visión de la planificación educativa como 'proceso'.

Presentamos seguidamente una exposición de lo anterior:

A) Necesidad de crear alternativas a la planificación normativa:

El campo de la planificación educativa, quizás por su

desarrollo paralelo al de patrones económicos del planeamiento, ha sido altamente influenciado a través de su corta historia de desarrollo por lo que se han denominado modelos de 'planificación normativa.' Utilizando una definición articulada por el economista chileno Carlos Matus (1972) dichos modelos se caracterizan por planear acciones y proyectos primordialmente en base a su necesidad para alcanzar objetivos preestablecidos. Sin embargo, Matus también señala que estos modos de planificación están siendo superados, ya que se han mantenido virtualmente ajenos al avance^{de} nuevas áreas del pensamiento científico, tales como la teoría general de sistemas, la cibernética y la informática (Matus, 1980).

Una dimensión de la planificación normativa que ha sido así cuestionada ha sido la del establecimiento de normas u objetivos a alcanzar. Escotet (1982) hace referencia, por ejemplo, a lo que llama la "estrategia realista", la cual pudiéramos identificar como aquella asociada tradicionalmente con el planeamiento normativo, cuya trayectoria es criticada por dicho autor por lo que ésta representa el "anticlimax" de la planificación. De acuerdo con Escotet, esta planificación educativa basada en una estrategia realista "se orienta a identificar metas más que a crearlas, a continuar una realidad más que a transformarla, a parear necesidades con recursos más que expectativas con recursos (p.74). En esto, Escotet arguye que el planeamiento se convierte en un simple ejercicio de predicción o programación de recursos orientados a alcanzar metas de desarrollo natural, con un basamento fuerte en una concepción lineal del proceso educativo.

McGinn & Porter (1983), emitiendo una crítica similar, reportan el fracaso de tres alternativas educacionales desarrolladas con el propósito de proporcionar escolarización de "calidad" a poblaciones marginadas. De acuerdo a lo expuesto por éstos, dichas alternativas fracasaron debido a que cada una de ellas se basaba en una visión normativa de la planeación "que supone que los problemas tienen soluciones generales, que las soluciones pueden conocerse por adelantado, y que el problema para el planificador es detectar la solución y hacerla llegar." Es decir, argumentan McGinn & Porter: "La planificación normativa sí tendría sentido en todos los casos en que estos supuestos fueran ciertos" (p.27).

Otros autores, implícita o explícitamente, también han puesto en tela de juicio las bases del planeamiento normativo, por lo fragmentado, lineal y tecnocrático de su naturaleza. Una de las consecuencias principales de la visión normativa de esta planificación ha sido el aislamiento de la misma del contexto político, como si las decisiones políticas fueran factores accidentales y como diría Matus (1980) en referencia a la planificación económica, suponiendo que la viabilidad política del plan es algo determinado y no algo que se construye. De nuevo, McGinn & Porter (1983) y Moncada (1982) hacen una extensa crítica a estos aspectos del planeamiento educativo, subrayando su desvinculación del entorno político.

En otras palabras, algunas de las críticas recientes al modelo de planificación normativa, indican la necesidad de alternativas que respondan a concepciones más actualizadas en las ciencias.

B) Necesidad de una vision sistémica de la planificación educativa:

Entre los planteamientos que comienzan a ofrecer nuevas alternativas a la planificación educativa se encuentran en primer plano aquellos que reflejan en una forma directa los desarrollos postcibernéticos de la ciencia. Refiriéndonos al trabajo de Irurzun (1983) esta nos hace entrever el impacto que en la planificación educativa tendrá el encuentro con una concepción totalizadora, la cual tiene en la teoría general de sistemas una de sus expresiones mas notorias. Barcaglioni (1983) explícitamente plantea la necesidad de una nueva metodología de planificación que contenga un enfoque sistémico/global cuya misión más importante sea la de "orientar el proceso de pensamiento y la acción a fin de lograr un modelo totalizador y coherente en el vasto campo educativo"(p.5). Este propone un modelo de planeamiento integral de la educacion que, basado en la teoria general de sistemas, desarrolle un diseño de planificación que pueda superar los enfoques multidisciplinarios para dar cabida a aquellos de caracter transdisciplinarios pudiendose asi crear las bases para una propuesta educativa integral.

Otros planteamientos recientes, aunque sin hacer referencia explícita a la teoria general de sistemas, presumen la necesidad de una visión totalizadora de la planificación, sobretodo en cuanto a su percepcion como subsistema de un sistema de mayor integración de planeamiento global, en el que aspectos tales como el político no sean considerados necesariamente como

como fuerzas externas predeterminantes de metas o normas a alcanzar ni como factores que interfieran arbitrariamente en la ejecución de los planes concebidos dentro de un marco lineal de desarrollo. En conclusión, los planteamientos hechos recientemente llenarían los requisitos básicos de una perspectiva sistémica, puesto que la educación **no se concibe** como un ente aislado de su realidad social, sino como un subsistema que se interrelaciona de una forma altamente interdependiente con subsistemas tales como el político y el económico.

C) Necesidad de resaltar el elemento teleológico de la planificación educativa:

Otro de los recientes planteamientos que se han hecho en relación a la planificación educativa es el de la necesidad de resaltar aquellos elementos teleológicos que sirven de incentivo o impulso creativo al proceso. Uno de los expositores de este tipo de planteamiento, Escotet (1982), propone la "planificación utópica" como alternativa al planeamiento moderno "carente de imaginación creadora" que se reduce en su perspectiva a una mera "técnica de programación". Escotet, utilizando una concepción teleológica del planeamiento, define la planificación utópica como un proceso orientado a alcanzar una sola meta, definida como utópica, ya que en ella se conjuga lo deseable, y no necesariamente lo posible, para un grupo social. En este tipo de planificación, el proceso o método se dirige de distinto modo al utilizado en la planificación

normativa con su estrategia realista, antes mencionada, ya que en la primera se parte de una meta utópica para definir la realidad al igual que la estrategia a utilizar en el presente. Es decir, Escotet propone que la metodología de la planificación se organice en forma inversa: "se parte de la meta utópica para llegar a la realidad presente. La dirección de la sociedad se orienta al logro de la utopía y aún cuando esta no se alcance, la dirección se mantiene en la línea deseable establecida" (1982, p.75). El elemento teleológico, en este caso diseñado como meta utópica, le infunde dinamismo al proceso ya que, como propone Escotet, la planificación utópica es una actitud permanente, dado que la utopía se modifica cuando se consigue o cuando se está al punto de alcanzarla.

Otros autores, manejando también elementos teleológicos similares, plantean la necesidad de un enfoque prospectivo de la planificación (Garzón, 1983) o una perspectiva de futuro dirigida hacia el proceso de toma de decisiones en el campo educativo (Riquelme, 1982).

D) Necesidad de una visión de la planificación educativa como 'proceso':

También se desprende de planteamientos recientes una concepción de la planificación educativa como 'proceso' y no como una acción o serie de acciones aislables entre ellas y de su contexto, cuyos efectos pueden evaluarse de una forma estática. Lo cual, en un concepto de la planificación como

'proceso', ésta comienza a percibirse como un conjunto de interacciones en lugar de una serie de acciones . Una visión de proceso requiere que el foco de atención sean las interacciones en muchos casos contradictorias o en conflicto, en vez de unidades estáticas con relaciones de consenso.

En este respecto, los planteamientos de Escotet (1982) y McGinn & Porter (1983) son de notar por su visión de proceso. De acuerdo con lo dicho por Escotet (1982) aunque en la planificación "utópica" la utopía constituye la meta última y ésta se elabora para guiar la dirección de las acciones, dicha dirección no es concebida como un conjunto acumulativo de acciones aislables que llevan hacia un objetivo definido y previsible. Muy por el contrario, aunque la utopía representa la luz que implica los parámetros de una trayectoria, esta trayectoria es amplia en términos del número de vías alternativas que pueden conducirse dentro de ella. Dichas vías o alternativas dentro de una trayectoria definida se van definiendo en el camino de acuerdo a los análisis de contexto que hace el planificador. Por todo ello, al no hablar de un plan único de acciones acumulativas, sino de la necesidad de búsquedas de alternativas contextuales dentro de una trayectoria amplia pero definida, Escotet nos presenta una visión de la planificación cuyas características primordiales son de procesos e interacciones, no de entes aislables en una trayectoria lineal. A su vez, McGinn & Porter (1983) con su propuesta para una planificación "estratégico-participativa", abogan también por un tipo de planeamiento a ser concebido primordial-

mente como proceso en contraste con el del modelo normativo a los cuales diferencia de la siguiente manera, "al ser diferentes en su concepción se formalizan de distintas maneras: el plan normativo lo hace generalmente, en un documento-libro producto de una investigación que requirió de información procesada y sistematizada cuya producción es lenta y compleja". McGinn & Porter continúan, "el plan estratégico, en su práctica, se atiende más a la idea de proceso, de algo que se encuentra en continua vigencia. No se formaliza en escritos públicos, sino en la existencia de mecanismos periódicos de discusión y análisis. Para ello requiere el apoyo previsto de información constante, de análisis, cálculo técnico y cálculo político" (p.30).

El modelo de planificación estratégico-participativa presentado por McGinn & Porter introduce las bases metodológicas para una planificación emmarcada dentro de una concepción de ésta como 'proceso'. McGinn & Porter (1983) proponen que hay que superar las fuertes dicotomías que aún existen entre el diagnóstico y la elaboración del plan a través de una concepción más dinámica de la planificación la cual conciba la realidad "como una totalidad capaz de autoorganizarse, autoregularse, autoplanificarse" (p.31), dentro de la cual se encuentre el planificador como parte de lo planificado, confundiendo con las fuerzas sociales que actúan sobre éste. McGinn & Porter también proponen que una concepción estratégico-participativa de la planificación debe suponer "la existencia de metas conflictivas" y reconocer "a las fuerzas sociales actuando en

en diferentes sentidos (la heterogeneidad) llegando a asignar a estos oponentes capacidad de iniciativa en la co-producción del plan, aceptando la posibilidad de que estas fuerzas sociales logren formular su propio plan totalizante y no solamente meras reacciones al plan normativo" (p.31). De acuerdo con McGinn & Porter, los modelos normativos han operado tradicionalmente sobre premisas de bases compatibles y consistentes, mientras que han ignorado el conflicto o la resistencia entre determinadas fuerzas sociales en relación al plan educativo.

Dicho de otro modo, el modelo de planificación propuesto por McGinn & Porter sienta las bases para una metodología cuyos fundamentos no estén basados en estrategias lineales y de carácter asituacional, sino por el contrario, en estrategias basadas en una visión relacionadora de la realidad global, las cuales se caracterizan primordialmente por su naturaleza conflictiva, y en acciones que emanan de relaciones de contradicción que se establecen coyunturalmente entre el planificador y su contexto.

III. UNA NUEVA VISION DE LA PLANIFICACION EDUCATIVA

La revisión general de los planteamientos recientes hechos en torno al planeamiento educativo reafirman lo anteriormente expuesto relativo a la posibilidad de que estemos en presencia de un profundo cambio en la forma de concebir el planeamiento educativo. Los autores citados, al introducir críticas a los modelos normativos de planeamiento y al plantear alternativas basadas en una perspectiva sistémica con realce del elemento teleológico y una visión de 'proceso' caracterizada por

una alta frecuencia de interacciones de naturaleza conflictiva, comienzan ellos a producir un cambio al nivel epistemológico, que transforma la manera de pensar sobre la planificación, la cual vale la pena explorar. McGinn & Porter (1983) en su sección dedicada a las características del planificador estratégico ya comienzan a perfilar este aspecto perceptivo a través de su discusión sobre el concepto de estrategia mental.

Aquí decidimos una presentación de hipótesis sobre esta visión nueva, la cual no pretende contradecir ni substituir ninguno de los planteamientos anteriormente expuestos por otros autores, sino más bien, contribuir al entrelazamiento de éstos dentro de un marco común de lógica o razonamiento que les permean. Esta visión que comienza a manifestarse en el campo de la planificación educativa, representa una transformación radical a nivel conceptual que refleja el cambio de una lógica cognoscitiva ~~compartamentalizada~~/lineal hacia una lógica sistémico/dialéctica, la cual afecta la percepción que se tiene sobre los procesos educativos y de planificación, al igual que la concepción de lo que debe ser el planificador y su papel.

IV. CARACTERISTICAS BASICAS DE UNA VISION SISTEMICO-DIALECTICA

En la base de los planteamientos recientes en relación a la planificación educativa se encuentra un cambio hacia una visión del planeamiento cuyas características pueden ser formuladas en términos de una síntesis entre una perspectiva de sistemas (sistémica), altamente influenciada por los

desarrollos científicos contemporáneos en las áreas de la teoría general de sistemas, la cibernética y la teoría de la información, y la lógica dialéctica, de larga historia en el pensamiento humano, tanto occidental como oriental, la cual ha tenido como uno de sus principales exponentes al filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, al menos en la filosofía occidental.

Sin entrar en discusión alguna de estos sistemas elaborados del pensamiento filosófico y científico, pudiéramos inferir que al menos en su aspecto sistémico, hay una serie de características que conforman esta nueva visión las cuales emanan de desarrollos recientes en los campos científicos anteriormente identificados. Dichas características básicas pueden resumirse de la siguiente manera:

1. El fenómeno que se planifica se concibe como un sistema conformado por elementos o subsistemas altamente interrelacionados entre sí, cuya naturaleza abierta se manifiesta a través de una continua interacción con su entorno, del cual a su vez, forma parte como subsistema.

2. Una de las características básicas atribuidas a los sistemas abiertos es su capacidad de autorregulación, es decir su habilidad de reaccionar ante los desequilibrios proporcionándose a sí mismo un nivel de equilibrio homeostático;

3. Dada la fluidez de los lindes de un sistema abierto, éste se encuentra en constante adaptación al medio a través de cambios internos de sus estructuras, las cuales se trans-

forman por medio de cambios interrelacionados entre los elementos o subsistemas que lo constituyen. Un aspecto importante de esta visión sistémica es su concepción de las estructuras en términos de relaciones;

4. Otro aspecto importante atribuido a los sistemas es su autonomía, la cual se manifiesta no solamente en su capacidad de autorregulación, mencionada anteriormente, sino en su poder de autocontrol. Todo control del sistema reside dentro de sus fronteras. Es decir, cualquier alteración - tanto equilibrante como desequilibrante - emana de sí misma. Por lo tanto, es imposible tratar de controlar o planificar el sistema externamente ya que al tratar de controlarlo o planificarlo desde afuera se establecen inmediatamente nuevas interrelaciones con sus subsistemas y el supuesto ente planificador o controlador se convierte de inmediato en parte del primero como un subsistema más.

Indudablemente la teoría general de sistemas ha hecho contribuciones significativas a la ciencia contemporánea; sin embargo, su contribución ha quedado limitada por su énfasis, quizás algo desproporcionado, en cuanto al aspecto descriptivo del funcionamiento de los sistemas, en comparación con el estudio de los principios que explican las transformaciones de éstos. En estos momentos, sobre todo cuando se trata de traer esta visión sistémica hacia un proceso como el de la planificación educativa cuyos objetivos primordiales no son tanto la descripción de funcionamientos sino el cambio de las estructuras educativas, se nos hace necesario integrar a la visión sistémica

una perspectiva que ayude a explicar la naturaleza de las transformaciones estructurales, de cuyos principios se puedan deducir trayectorias o estrategias de cambio planificado. En este trabajo argüimos que es una dimensión dialéctica la que ha comenzado a incorporarse a la visión sistémica, para formar una concepción más actualizada y dinámica de la planificación educativa, que permita planificar estrategias de cambio sobre el supuesto de existencia de fuerzas conflictivas que actúen sobre el plan. Entre los planteamientos recientes se pone de manifiesto primordialmente o casi exclusivamente la dimensión sistémica de la planificación, sin embargo, en dos de ellos, Escotet y McGinn & Porter, al imprimirle dinamismo al proceso del planeamiento con el elemento teleológico de la "utopía" el primero; y al formular el planeamiento en términos de estrategia dentro de una concepción de ésta como proceso caracterizado por relaciones de contradicción los segundos, ellos dejan entrever una lógica permeada por elementos asociados con una lógica dialéctica.

Pero, ¿en qué consiste la dimensión dialéctica de esta nueva visión de la planificación educativa? De nuevo, sin pretender ahondar en las profundidades del marco filosófico de la dialéctica y, asumiendo que hay cierto nivel de conocimiento sobre esta concepción entre los lectores, se puede decir que la dialéctica es una lógica o sistema de pensamiento que intenta explicar los fenómenos desde una perspectiva de proceso o cambio continuo. Para la dialéctica, la esencia de la realidad es el cambio, no lo estático ni lo supuestamente permanente. Los principios básicos de la dialéctica que se

pueden considerar de mayor relevancia en cuanto a una visión de la planificación educativa pueden resumirse de la siguiente forma:

1. Dado que la dialéctica trata de explicar el proceso de cambio, su foco de interés es la interrelación o interrelaciones existentes en un sistema. En este aspecto coincide con uno de los principios básicos de la teoría general de sistemas;

2. La dialéctica es mayormente eficaz en la explicación del cambio en sistemas abiertos con alto grado de complejidad, dado que el carácter de éstas usualmente refleja un mayor nivel de interrelación o interdependencia entre los elementos que la componen. Un análisis lineal de los procesos de cambio de estos sistemas complejos es muy limitado, estimada aquí la alta probabilidad de que dichos procesos sean producto de múltiples y simultáneas determinaciones. De nuevo, en esto coincide con una de las características relevantes del análisis de sistemas;

3. De acuerdo con el razonamiento dialéctico, los sistemas sociales tienen dentro de sí el potencial de transformación dada la naturaleza esencialmente contradictoria de los elementos que los integran. Cada subsistema lleva en sí mismo el elemento de su propia negación, y sus interrelaciones con otros subsistemas están caracterizados también por este elemento de contradicción. En otras palabras, para la lógica dialéctica, el cambio, o mejor dicho, la contradicción o

lucha de fuerzas opuestas, es la esencia de la transformación o cambio de estructuras del sistema abierto o de alto nivel de complejidad. De lo cual se deduce que la adaptabilidad o funcionalidad del sistema depende de su capacidad de promover dichas transformaciones estructurales a la vez que de autorregularse como compensación a sus contradicciones internas. Es el énfasis en entender las transformaciones estructurales del sistema a través de las interrelaciones contradictorias de éste, lo que aporta la dimensión dialéctica a la visión sistémica. El ~~acento~~ en la teoría general de sistemas en muchos casos ha sido puesto en el carácter autorregulador u homeostático del sistema, el cual solamente presenta una dimensión que no parece explicar a cabalidad la naturaleza de las transformaciones.

Para resumir lo anteriormente expresado, los puntos o principios expuestos que conjugan la perspectiva sistémica con la dialéctica son los que explican con mayor propiedad la naturaleza de la nueva visión que ha comenzado a perfilarse en la planificación educativa.

V. IMPLICACIONES DE UNA VISION SISTEMICO-DIALECTICA

Referidos a las implicaciones de una visión sistémico-dialéctica, se intentará aquí esbozar en una forma inicial algunos de los cambios que comienzan a resultar más sobresalientes en relación con diferentes aspectos relacionados con la planificación educativa:

A) Visión del proceso educativo:

Primeramente, una de las implicaciones de mayor importancia

reside en una visión de la educación como subsistema importante dentro del sistema global en el cual coexisten otros subsistemas altamente interdependientes con el educativo y entre sí (como son el económico, político, cultural, etc.). Dada la significativa complejidad del sistema global (nacional, regional o internacional, dependiendo de la amplitud del enfoque que se haga) dichos subsistemas se encuentran profundamente interdependientes. Es decir, cualquier cambio en uno o varios de los subsistemas afecta a los restantes. A la vez, un cambio profundo en cualquiera de los subsistemas requerirá un cambio en sus interrelaciones con los demás, o mejor dicho, transformaciones estructurales a diferentes niveles. Hasta este punto, esta visión refleja, al menos básicamente, esa percepción totalizadora, tan característica de la perspectiva sistémica. Dicho de otro modo, la educación no se percibe como sistema aislado o cerrado en relación a su entorno. Algo muy similar sucede cuando se decide enfocar la educación como sistema y se intenta analizar o evaluar su funcionamiento interno. Esta visión nos lleva entonces a ver la educación en términos de sus subsistemas componentes y a analizar o evaluar su estructura en términos de la dinámica de las interrelaciones existentes a diferentes niveles, a lo largo del marco temporal.

Sin embargo, al añadir la dimensión dialéctica a la visión sistémica de la educación, la interdependencia de ésta como subsistema con otros subsistemas del sistema global (o dentro de éste entre los elementos que la integran como

sistema), se comienza a percibir en termino de interrelaciones de naturaleza contradictoria. O sea, la interdependencia entre los subsistemas no se ve conformando un panorama necesariamente balanceado y armonioso de fuerzas. Por el contrario, esta visión requiere que la relación entre el subsistema educativo y otros subsistemas o fuerzas del sistema global se analicen de una forma dinámica, evaluando coyunturalmente la estructura y trayectoria de cambio de estas relaciones y lo que éstas representan en cuanto a la dirección trazada hacia metas últimas. De nuevo, el elemento teleológico juega un papel vital en el análisis del planificador, ya que éste sirve de guía para las decisiones coyunturales o situacionales, dado que permite evaluar si éstos siguen emmarcando el proceso dentro de los límites amplios de una trayectoria dirigida hacia la meta establecida a través de un proceso participativo.

Una visión sistémico-dialéctica del proceso educativo, aunque significativamente simplificada para los propósitos de este trabajo, dá un marco de referencia para la acción del planificador educativo. El análisis contextual del proceso educativo que requiere un enfoque básicamente relacionador de éste, es a su vez enriquecido por una visión que comprende la naturaleza dialéctica de dichas relaciones.

B) ~~Visión de~~ la planificación educativa:

Desde una visión sistémico-dialéctica, la planificación educativa es vista como un subsistema del sistema global de planificación, cuya posición estructural relativa al sistema

de referencia está definida por sus interrelaciones (en muchos casos de contradicción), con los otros subsistemas que conforman el sistema global. Así entonces, la planificación educativa, como toda actividad de naturaleza social, se encuentra en un estado continuo de cambio e intercambio con su entorno, dada la naturaleza interdependiente con su contexto.

Una visión sistémico-dialéctica se aleja de una percepción de la planificación educativa como una serie concatenada de acciones que pueden clasificarse indistintamente en términos de su naturaleza de diagnóstico, de elaboración de normas u objetivos educativos, de tareas para alcanzar éstas, o de metodologías de evaluación sobre la efectividad y eficiencia con que estas han sido programadas e implementadas, las cuales en la mayoría de los casos pueden ser recopilados en un documento llamado plan. Una visión sistémico-dialéctica concibe la planificación educativa como un 'proceso' donde la planificación y la realidad educativa y global se interrelacionan de una forma altamente dinámica. Como articularan Matus (1980) en relación a la planificación económica; y McGinn & Porter (1983) en cuanto a la planificación educativa; la planificación es conceptualizada primordialmente en términos de estrategias ya que esta formulación es más consecuente con una visión del planeamiento como 'proceso'. Es decir,^{en} una multiplicidad de actividades relacionadas con la planificación educativa, tales como el diagnóstico, fijación de metas, implementación y evaluación de programas, éstas se emmarcan dentro de un contexto

situacional dado el dinamismo de la realidad educativa y global. Solamente, que éstas se conducen no de acuerdo a estrategias basadas en objetivos improvisados y de corto alcance, sino en base a los objetivos o metas últimas que se persiguen.

En otras palabras, desde una perspectiva sistémico-dialéctica, la planificación educativa no es vista como mecanismo de programación acumulativa o de predicción lineal a largo plazo, sino como la activación de un proceso altamente interdependiente no solamente con el contexto educativo, sino también con el global, donde las acciones específicas ejecutadas o recomendadas se toman de acuerdo a decisiones situacionales (que conllevan aspectos de diagnóstico y evaluación simultáneamente) basadas en premisas básicas que se estiman configuran la meta última del planeamiento. O lo que es lo mismo, en una visión sistémico-dialéctica de la planificación educativa, el elemento teleológico, desentrañado en sus bases en cuanto a las premisas básicas, sirve de guía a la estrategia planificadora, no como en la planificación normativa indicando la tasa de acumulación necesaria para alcanzar objetivos concretos, sino como marco referencial que permite elegir polaridades que luego, a través de relaciones dialécticas, producen nuevas síntesis que se aproximan a la última meta que representa un nuevo orden cualitativo.

Una visión sistémico-dialéctica, aunque no descarta ni pone en duda la validez, al menos situacional, de muchas técnicas

investigativas, predictivas, evaluativas, que han sido incorporadas al planeamiento, parece requerir que en el futuro se desarrollen nuevos mecanismos que puedan ser utilizados con el fin de cumplir las funciones antedichas, pero no en relación a productos fijos o estáticos de la planificación, sino en cuanto a los procesos involucrados en ella. Es posible que muchas de las técnicas o metodologías utilizadas en la planificación normativa, puedan usarse en una forma efectiva con modelos dialécticos, siempre y cuando los resultados sean interpretados contextualmente y de acuerdo a las premisas de una realidad vista en términos de proceso.

C) Visión del planificador y su rol:

Una visión sistémico-dialéctica de la planificación implica que el planificador sea visto no tanto en su papel técnico como en su rol como estratega (McGinn & Porter, 1983). Esto quiere decir, que sus habilidades como planificador no deben encontrarse solamente en su capacidad de incorporar técnicas metodológicas de investigación, programación o evaluación al planeamiento de la educación, sino en su capacidad de analizar la realidad de una manera totalizadora y dinámica, y de actuar estratégicamente de acuerdo a esta forma de análisis con fines a conseguir los objetivos del plan. Este rol como estratega, en otras palabras, requiere una perspectiva que trascienda el fraccionamiento y el aislamiento de variables, y que sea capaz de centrarse en la dinámica de los procesos, es decir, en las interrelaciones existentes entre dichas variables. En otras palabras, el planificaor como estratega

necesita desarrollar una visión sistémico-dialéctica, de la cual hablamos anteriormente, dado que sus acciones irán orientadas a identificar procesos y a ejecutar o recomendar intervenciones las cuales requerirán en muchas situaciones un profundo conocimiento de las interrelaciones existentes entre el subsistema educativo y otros subsistemas del sistema global. O sea, el planificador, como buen estratega, deberá tener conciencia clara de la balanza de fuerzas que operan sobre el planeamiento educativo y cómo interrelacionarse con ellas para facilitar el movimiento en la dirección establecida en relación a la meta última.

Es importante reforzar, que en las bases del planificador como estratega se encuentra su capacidad de desarrollar una visión sistémico-dialéctica que le permita tener una concepción totalizadora de la realidad educativa y global, a la vez que un entendimiento de la naturaleza dialéctica de los cambios estructurales y por último, destreza en afectar los procesos de tal manera que se mantengan dentro de la trayectoria o dirección deseada. Esa misma visión sistémico-dialéctica facilitará que el planificador se perciba a sí mismo como un elemento integrante del proceso educativo y más ampliamente del proceso de planeamiento global. Esta concepción prevendrá también que adopte una concepción de sí mismo como regulador o controlador externo del proceso, facilitándole el trazar estrategias coyunturales de cambio basadas en un análisis de interrelaciones concretas existentes dentro del sistema educativo o entre éste y otros subsistemas del sistema global.

Para resumir, una visión sistémico-dialéctica del planificador y su rol nos abre el camino que puede llevarnos hacia una serie de planteamientos y preguntas a los cuales es vital responder, si queremos completar la transformación profunda del modo de pensar sobre el sistema de planificación educativa. Es decir, que pudiera abrirse el camino para una serie de cuestionamientos que llevarían a buscar una respuesta a preguntas tales como ¿qué tipo de formación o experiencias académicas y prácticas pudieran producir el impacto perceptivo requerido para el desarrollo de una visión sistémico-dialéctica entre los planificadores?

REFERENCIAS

- Barcaglioni, A. "El planeamiento integral de la educación desde la teoría general de sistemas." La situación de la planificación en América Latina y los nuevos desafíos (Reunión técnica de Directores de Planeamiento Educativo), Buenos Aires, junio, 1983.
- Betancur Mejia, G. "Planeamiento integral de la educación." Seminario de planificación integral, Washington, D.C., junio, 1958.
- Escotet, M.A. "Planificación utópica y realidad: Enfrentamiento al devenir del aprendizaje del Siglo XXI." Universitas 2000, 1982, 6(2), 72-86.
- Garzon, A. "Lo deseable y lo posible: Su rol prospectivo en el planeamiento de la educación." La situación de la planificación en América Latina y los nuevos desafíos (Reunión técnica de Directores de Planeamiento Educativo), Buenos Aires, junio, 1983.
- Irurzun, L. E. "Hacia un cambio de horizontes en la planificación educativa." La situación de la planificación en América Latina y los nuevos desafíos (Reunión técnica de Directores de Planeamiento Educativo), Buenos Aires, junio, 1983.
- Matus, C. Planificación de situaciones. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Matus, C. Estrategia y Plan. Santiago: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, 1972.
- McGinn, N. & Porter, L. "Nuevos enfoques en planificación para responder a las necesidades de grupos marginados." La situación de la planificación en América Latina y los nuevos desafíos (Reunión técnica de Directores de Planeamiento Educativo), Buenos Aires, junio, 1983.
- Moncada, A. La crisis de la planificación educativa en América Latina. Madrid: Editorial TECNOS, 1982.
- Riquelme, J. Educación y futuro. Caracas: CINTERPLAN, 1982.