



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



TITULO: “LA PLANIFICACIÓN ESCOLAR. COHERENCIA - INCOHERENCIA ENTRE LO QUE SE DICE, SE ESCRIBE Y SE EJECUTA EN LA PRÁCTICA CONCRETA”.

EJE: Mesa de Trabajo 4. Comunicación y Extensión

AUTORES: CHAVERO, Gustavo Federico

REFERENCIA INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

CONTACTOS: gchavero@unsl.edu.ar

RESUMEN

Desde el Área de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis, y en el marco del Programa de Extensión Universitaria (2009-2011): *“Revisión de Prácticas Escolares en Escenarios Educativos. Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos”*- Resolución C. S. N°192/09, y en particular desde uno de sus Proyectos: *“La planificación escolar como proceso de praxis democrática y participativa”*, surge el trabajo de intervención desde los campos disciplinares de la planificación y la evaluación educativa, en una Institución Educativa Pública: Escuela N° 23 “Umberto Rodríguez Saa” (San Luis – Las Chacras).

Para este trabajo, se realizó un recorte de la totalidad de las acciones de intervención desarrolladas en la mencionada institución y se focalizó el interés en la intervención desarrollada desde el campo disciplinar del Planeamiento Educativo. Este recorte consideró como campo de indagación y estudio al Nivel Secundario (docentes) y el Equipo de Gestión. Inicialmente se realizó una aproximación a la institución en búsqueda de información necesaria para poder construir un diagnóstico situacional respecto de las prácticas planificadoras de sus actores (equipo de gestión y equipo docente del nivel secundario), donde el panorama inicial que se presentó permitió una aproximación al reconocimiento de situaciones, hechos, aspectos, etc, consideradas como debilidades presentes al momento de planificar. Esto generó en el equipo responsable del Programa de Extensión y de los



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



proyectos componentes del mismo, mayor nivel de involucramiento e intervención en la escuela con el objetivo de poder profundizar en la identificación de evidencias que fundamenten y demuestren cual es la importancia asignada por los actores institucionales a las prácticas planificadoras tanto en el discurso como en la práctica concreta.

El análisis de la información posibilitó arribar a conclusiones significativas generadoras de futuras acciones de mejora en esa realidad escolar.

DESARROLLO

Contexto de estudio

Se intervino en la Escuela Nº 23 “Umberto Rodríguez Saa”, del Departamento La Capital, Provincia de San Luis.

Esta escuela es un establecimiento de modalidad rural. Su estructura comprende a todos los Niveles Educativos: Inicial, Primario y Ciclo Básico del Secundario.

Los Recursos Humanos que conforman el organigrama y los diferentes roles se distribuyen de la siguiente manera: La Gestión Directiva conformada por 1 (un) Director a cargo de todos los niveles educativos; 1 (una) Pasante que colabora con tareas administrativas; 1 (un) preceptor; 1 (una) docente de Nivel Inicial; 6 (seis) docentes del Nivel Primario y 15 (quince) docentes en el Nivel Secundario. Docentes Especiales 4 (cuatro).

Regularmente asisten a esta escuela un total de 218 (doscientos dieciocho) alumnos/as.

Concepciones teóricas de referencia

En este trabajo se asume por prácticas escolares a aquellas prácticas educativas que se desarrollan inmersas en el ámbito escolar. Sin embargo, se considera necesario partir de la conceptualización de práctica para luego comprender como se asume la práctica educativa, al respecto:

Brazdresch Parada (citado en Mendo Ramos, 2007) sostiene que:

Decir práctica, es una palabra que por sí sola enuncia acción o realización de alguna cosa en particular, sin embargo, se debe agregar a la acción la intención, así se tendrá que *práctica* es aquella acción intencionada (...) En la acción intencional, el saber qué hacer se convierte en saber cómo de manera más directa, es decir, al tener en mente lo que se quiere conseguir está íntimamente unido al cómo lograr lo que se desea obtener.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Por otro lado, no quiere decir que la transformación del qué al cómo conseguir lo deseado sea fácil en la acción intencional. De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo.

La práctica además de ser entendida como acción intencionada se considera en términos de praxis.

Freire (citado en Martínez y Sánchez, 2011) sostiene que:

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo (...) Acción y reflexión, ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Este aporte conceptual permite comprender que práctica es acción, es reflexión, es transformación, dónde el saber, la palabra, la teoría encuentran significado y sentido en la vinculación e implicación mutua con la realidad en la que los sujetos actúan.

Conceptualizada la *práctica*, se avanza sobre lo que se entiende por *prácticas educativas*. En el sector educación y en su particularidad, se entiende como prácticas educativas al conjunto de prácticas que definen a los Sistemas Educativos, es decir, las prácticas educativas que concretizan las decisiones de política educativa, a partir, de la institucionalización de diferentes sectores componentes de la estructura de éstos sistemas.

En el marco de las instituciones escolares, se aprecian una gran variedad de prácticas educativas, por ejemplo: planificar y evaluar diferentes proyectos escolares; planificar y evaluar el proceso de enseñanza de los docentes y el proceso de aprendizaje de los alumnos/as; organizar actividades curriculares y extracurriculares; otras.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Por lo tanto, decir prácticas escolares es referirse al conjunto de prácticas educativas que se desarrollan en la escena de las escuelas, prácticas que a su vez se circunscriben y responden a un conjunto de prácticas educativas más abarcativas en un nivel superior de prácticas según la estructura de los respectivos Sistemas Educativos Provinciales y Nacionales.

Avanzando en conceptualizaciones específicas de la temática abordada se asume a las *prácticas planificadoras* como una de las prácticas escolares presentes y necesarias en la cotidianeidad de toda escuela.

Referirse a las prácticas planificadoras, significa asumir un complejo proceso de planificación fundamentado teóricamente desde el modelo de planificación estratégico situacional. Matus (citado en Pini, 2007) conceptualiza a la planificación de la siguiente manera:

La planificación no sólo consiste en conocer la realidad, diseñar el futuro y estudiar las posibilidades estratégicas de realización del plan. La verdad es que se trata de un proceso permanente e incesante de hacer, revisar, evaluar y rehacer planes que sólo remata su tarea en la decisión concreta del día a día (p. 4).

Fratín y Chavero (2011) sostienen que:

Cuando se habla de planificación, generalmente se asocia a la idea de organizar, ordenar, coordinar, prever. Si se profundiza algo más en este concepto, queda claro que la idea central que aparece es la de fijar cursos de acción para alcanzar determinados objetivos, mediante el uso eficiente de los medios. El propósito es hacer que ocurran ciertos acontecimientos que de otro modo no habrían ocurrido, o de crear alternativas para la resolución de determinados problemas (...) La planificación no puede limitarse a la pura racionalidad para transformar una situación. Hay que accionar sobre una realidad (siempre compleja) (...) La planificación es letra muerta, es un trabajo inútil, si no existe la voluntad política de realizar lo que se planifica (pp. 7-8).

La conceptualización teórica realizada anteriormente sobre el proceso de planificación permite avanzar en la comprensión y explicación de cómo este proceso desde el modelo estratégico situacional alcanza su concreción en la práctica a través de diferentes niveles de concreción, es decir, a partir de diferentes planificaciones que elaboran los actores escolares, entre ellas: el Proyecto Educativo Institucional; el Proyecto Curricular



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Institucional; los Proyectos Específicos; la Planificación Docente; otros. Al respecto se consideran algunas definiciones:

En relación al Proyecto Escolar, Proyecto Educativo Institucional (PEI), o Plan Educativo Institucional, en este trabajo se asumen como sinónimo:

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

En relación al Proyecto Curricular Institucional (PCI):

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

En relación a los Proyectos Específicos y de Aula:

Líneas de acción que traducen los lineamientos del PEI en acciones y estrategias concretas. Al desarrollo y la planificación de estas líneas de acción los denominamos proyectos específicos (...) los caminos que cada escuela construye para ir delineando y alcanzando la imagen-objetivo que ha construido (Rossi y Grinberg, 1999, p. 137).

Se denominan proyectos de aula o también proyectos específicos los que se diseñan con el objetivo de atender o resolver una problemática delimitada en un grupo de alumnos, que pertenecen a un mismo curso o ciclo, o dentro de un área determinada (Portal Educar, 2010, p.15).



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Si bien desde lo teórico se reconocen e identifican en la escena escolar diferentes planificaciones en formato de proyectos, se consideran además, procesos de planificación docente en un nivel de mayor concreción, las denominadas *planificaciones docentes propiamente dichas*, es decir, lo que se conoce como *Planificación del Docente*: se entiende por éstas, el proceso de planificación donde cada docente expresa por escrito su propuesta de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo al área o espacio curricular de su competencia. La propuesta puede responder a formatos y estructuras adoptadas por cada escuela; responder a exigencias de presentaciones de manera cronológica (anual, trimestral, mensual, quincenal, semanal, diaria). La planificación docente se entiende como proceso e instrumento estratégico que permite a cada docente organizar su práctica profesional cotidiana, realizando los ajustes necesarios de acuerdo a lo acontecido en realidad concreta; realidad monitoreada en el sentido de la praxis: acción – reflexión – acción.

Por último, en este trabajo se reconoce significativo poder registrar por escrito lo que cada sujeto planifica, esto se fundamenta teóricamente considerando el siguiente aporte:

Según (Harf, 1995, citado en Salgueiro, pp.151-152), muchas son las razones por las que se considera importante registrar por escrito lo planeado ya que:

- Organiza el pensamiento de modo coherente y consistente,
- Permite su comunicación, su análisis y modificación,
- Posibilita la confrontación y contrastación con otras producciones, propias o ajenas, anteriores y actuales,
- Facilita la reflexión para la toma de decisiones sobre la tarea a desarrollar,
- Permite el acceso inmediato y constante a un instrumento organizador de sus prácticas,
- Concretiza las intenciones, ayuda a garantizar que se enseñe lo que se quiere enseñar,
- Promueve la búsqueda de coherencia entre los diversos componentes didácticos, su selección, gradualidad, complejización y articulación.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Si bien Harf se refiere a la importancia de registrar por escrito lo que se planifica expresado puntualmente a la planificación docente, tal referencia conceptual se asume como extensible a las prácticas planificadoras que realizan los diferentes actores escolares objeto de indagación y análisis en este trabajo.

Análisis de la Información

Lo que se dice acerca de planificar

Algunas respuestas de los actores escolares indagados se refieren a planificar como:

“Planificar es la guía de todo, sino planificamos vamos para cualquier lado” (Director).

“Planificar es tener objetivos concretos para marcar un rumbo de dónde salgo para saber a dónde voy” (Docente).

“Planificar es decidir por anticipado lo que se debe hacer, implica un buen uso de los tiempos, recursos, y esfuerzos para lograr las metas planeadas” (Docente).

Se puede evidenciar cierto grado de coincidencias entre los diferentes actores escolares, es decir, tanto para el directivo como para docentes planificar tiene que ver con: una guía; organización; pautas; objetivos; metas; recursos; decidir; anticipar. Sin embargo, se analiza también, que si bien hay ciertas coincidencias discursivas, algunos actores se refieren a planificar en esos términos, pero circunscriptos a la práctica docente de enseñar, al respecto dicen:

“Planificar es organizar los temas a desarrollar en cada clase” (Docente).

“Planificar es organizarse para todo el año, dar pautas de cómo voy a enseñar” (Docente).

Por lo tanto, se interpreta a partir de estas respuestas que para estos actores escolares decir planificar es otorgarle una connotación muy positiva como organizador que permite la consecución de objetivos y metas.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Lo que se dice acerca de la importancia y sentido de planificar las prácticas escolares.

Se puede analizar que la planificación ocupa un significativo lugar como trámite administrativo, algunas respuestas dicen:

“Se le da relevancia en un sentido formal administrativo” (Docente).

“Creo que es una de las debilidades de la institución. El tema de la planificación en la escuela lo veo como un trámite administrativo” (Docente).

Decir que la planificación sólo ocupa un lugar significativo como trámite administrativo, implica otorgarle un lugar negativo, es decir, si bien la planificación debe responder a normativas ministeriales e institucionales, los actores indagados reconocen que el lugar que ocupa en la escuela se aleja de su finalidad como proceso e instrumento organizador de las prácticas escolares institucionales y áulicas. Al respecto, el director dice:

“La planificación no ocupa el lugar que debería, se presenta la planificación sólo para cumplir”.

Por esto, se puede inferir que la planificación en la escuela ocupa un lugar de poca importancia al ser reconocida como un simple trámite burocrático administrativo que debe ser presentado para cumplir con ciertas normativas o mandatos ministeriales.

Si bien los actores reconocen este aspecto negativo que opaca al proceso de planificación en términos de estratégico y situado, no dejan de reconocer el sentido positivo que tiene planificar las prácticas escolares, algunas respuestas dicen:

“El sentido de planificar las prácticas escolares, es poder establecer un orden, una secuencia, para que las clases sean organizadas y ese orden transmitírsele a los alumnos” (Docente).

“El sentido de planificar las prácticas escolares es poder organizarnos” (Docente).

Se considera importante mencionar que en general los docentes se refieren a la planificación en términos áulicos, pero esto no impide reconocer el sentido positivo otorgado



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



a este proceso en el discurso. Al respecto se puede ir estableciendo una relación de poca coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica concreta, es decir, en el discurso de los actores escolares planificar las prácticas escolares es importante y con un fuerte sentido, pero la práctica no responde a ese discurso, responde al cumplimiento de exigencias administrativas. Esto se contrapone a las concepciones teóricas asumidas en este trabajo, es decir, planificar no sólo responde a escritos a ser presentados para cumplir con trámites administrativos, responde a mucho más en términos de proceso e instrumento estratégico que posibilita la permanente retroalimentación entre la teoría y la práctica en el sentido de praxis que permite una circularidad coherente en las prácticas escolares que va desde la teoría a la acción y de esta a la reflexión para poder tomar decisiones adecuadas y de mejora para volver nuevamente a la acción.

Planificación de las prácticas escolares: debilidades y fortalezas

Debilidades: el director se refiere a debilidades al momento de planificar de la siguiente manera:

“Falta de compromiso de los docentes, sino se les pide que presenten la planificación, los docentes no la hacen”. “Los docentes sienten inseguridad para planificar”.

Esto da evidencia (inicialmente) que el director identifica principalmente debilidades en las prácticas planificadoras de los docentes que deben ser presentadas a él en cada uno de los espacios curriculares.

En relación a su propia práctica planificadora el director identifica como una potente debilidad, las exigencias administrativas (trámites administrativos) que le impiden poder dar prioridad a lo pedagógico, al respecto dice en una de sus respuestas:

“Me gustaría poder dedicar más tiempo a lo pedagógico, pero las exigencias de lo administrativo impiden hacerlo. Se debe cumplir con las solicitudes de la supervisora”; “Me resulta difícil planificar. Hay sobrecarga de tareas para un solo directivo”.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Una docente dice: *“Si bien con el director tenemos una excelente relación y hablamos mucho, lo veo abrumado por las cuestiones administrativa más que por lo pedagógico”.*

Se podría decir, que el proceso de planificación de las prácticas escolares se debilita en el caso del director principalmente por la fuerte influencia obstaculizadora de las exigencias administrativas que recaen sobre él. Sin embargo, se considera relevante mencionar en esta aproximación, que el director cuando se refiere a las prácticas planificadoras de los docentes, lo hace en términos en que éstos deben presentar la planificación por escrito y que la debilidad tiene que ver con la no presentación de ese escrito, es decir, si bien en este trabajo se asume la importancia de registrar por escrito las prácticas planificadoras escolares, la idea es que no sólo se considere la importancia de presentar el escrito al directivo, sino, que el escrito sea un instrumento organizador de tales prácticas.

Con relación a los docentes, éstos identifican debilidades al momento de planificar tanto dentro del aula como fuera de ella:

“Falta de criterios en el desarrollo de los contenidos” (Docente).

“Los alumnos no cumplen con las tareas planificadas” (Docente).

“Falta de interés por parte de los alumnos con lo que planifica el docente” (Docente).

“La planificación es un trámite, no existe trabajo en equipo (...) no estoy en contacto con el resto de los docentes” (Docente).

“Falta comunicación entre docentes” (Docente).

Que los docentes identifiquen estas debilidades en el aula como fuera de ella, permite realizar el siguiente análisis: las debilidades están relacionadas entre sí, es decir, las debilidades identificadas fuera del aula (dan lugar) a las debilidades identificadas dentro de ella, por ejemplo: si la planificación es reconocida negativamente tanto para director como para los docentes, como un trámite administrativo burocrático aislado de lo pedagógico, ¿Qué influencia podrá tener esa planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, se considera que parte de la respuesta a esta pregunta, tiene que ver con las debilidades identificadas en el aula en el trabajo con los alumnos. Por lo tanto, la relación y afectación



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



entre las debilidades identificadas al momento de planificar da evidencia de la escasa relación y coherencia que existe entre lo discursivo y la práctica.

Fortalezas: con relación a las fortalezas al momento de planificar, son escasas en comparación con las debilidades, y se refieren a diferentes aspectos: un docente reconoce como positivo las características democráticas del director; otro docente identifica un excelente clima institucional – los cursos con poca cantidad de alumnos – la buena relación entre docentes y alumnos; otro docente identifica el diálogo entre docentes sobre los contenidos; otro docente no identifica ninguna fortaleza.

El director reconoce como positivo que algunos docentes presentan sus planificaciones, al menos para cumplir.

De acuerdo con la identificación de estos aspectos positivos, se realiza el siguiente análisis: el director al ser un líder democrático procura establecer un buen clima institucional y se suma a esto que la escuela es pequeña donde los docentes tienen una buena relación con los alumnos, con colegas y director. Sin embargo, dentro de esta positiva situación escolar, las prácticas planificadoras no son consideradas como una fortaleza, otra evidencia de la poca importancia otorgada a las mismas en la realidad concreta.

La planificación de las prácticas escolares y su concreción en la práctica.

Tipos de planificaciones que se identifican y circulan en la escuela.

En una escuela se pueden identificar una variedad de prácticas escolares que se planifican y pueden adoptar determinada denominación según su nivel de concreción.

Con relación a este eje de análisis, la realidad escolar indagada ofreció información tanto desde la voz de sus actores como del análisis documental al respecto.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Las respuestas de los actores indagados dan evidencia de una gran coincidencia al momento de identificar planificaciones en la escena escolar que los involucra, todos hacen referencia a las Planificaciones Docentes, por ejemplo:

“Planificaciones anuales, diarias y proyectos específicos” (Director);

“Planificaciones docentes anuales, donde planifican contenidos” (Docente);

“Planificaciones mensuales y trimestrales” (Docente);

“Las planificaciones de los docentes en sus respectivos espacios curriculares” (Docente);

“En esta institución sólo la planificación anual de los docentes” (Docentes).

Si bien la identificación se focaliza en las planificaciones docentes, aparece con poca claridad la idea de otros tipos de planificaciones, al respecto, se recupera un fragmento de un escrito sobre una aproximación al estado de situación de esta realidad escolar, donde dice:

“En general no se dan evidencias clara de proyectos ejecutados o en ejecución, se menciona que existen intentos de participación en algún proyecto y/o directamente los proyectos como escuela no existen, los que si se realizan son proyectos individuales de aula”.

En relación con esto, el director dice:

“En la escuela hay diversos proyectos, en los que desde mi función participo en la medida de lo posible”.

Una docente dice: *“Este año intervino en un intento de proyecto con Lengua para realizar una salida con los alumnos de 2º y 3º”.*

Sumado a lo anterior y desde diálogos informales, se puede recuperar de la voz de una docente lo siguiente: *“Hay muchas ideas, el director es flexible y las acepta, pero, son ideas aisladas sobre algún proyecto”.*



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



De lo anterior se infiere poca claridad al hablar de proyectos que se diferencien de planificaciones docentes de aula. Esto se profundiza más adelante donde se analizan algunos documentos al respecto.

Con relación a planificaciones que involucran a toda la comunidad educativa, por ej. El PEI, se recuperó lo siguiente: para los actores escolares indagados desde lo discursivo se presenta la coincidencia de que el PEI organiza y posibilita el logro de objetivos de una institución, sin embargo, en la práctica concreta de esta escuela, el PEI existe pero no fue realizado colectivamente, es un proyecto que se realizó para cumplir con normativas ministeriales solicitado por supervisión. Esto se evidencia en algunas respuestas:

“El PEI es la planificación institucional. Organizar los proyectos a desarrollar por la escuela, partiendo de la realidad al logro de los objetivos consensuados” (...) “el PEI existe pero no fue hecho como debería con la participación de la totalidad de la comunidad educativa” (Director).

“Es el proceso que le da identidad a la institución, su función es acordar un lenguaje común en donde todos los involucrados acuerdan, planifican para hacer posible los objetivos acordados, es el espacio de reflexión que permite visualizar las estrategias para continuar la tarea” (...) “según los directivos (anterior y actual) la escuela posee PEI, jamás se mostró ninguno de los dos” (Docente).

Se considera también como evidencia importante, que en reiteradas ocasiones el director expresó que el PEI responde a exigencias de la supervisora y que su deseo es, que se pueda elaborar considerando la voz de todos los actores escolares.

De lo anterior se puede realizar (de manera aproximativa) el siguiente análisis: la situación actual del PEI en la escuela no es favorable, es decir, en el discurso se reconoce el valor positivo del mismo, pero en la práctica no se evidencia un uso y aprovechamiento del mismo. En la escuela el PEI no es reconocido, no identifica a su comunidad educativa, no organiza ni orienta las prácticas educativas. Existe como cumplimiento a las exigencias de la supervisión.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



La planificación y el registro escrito.

Se pudo recopilar información de algunos documentos escritos referidos a la planificación de las prácticas escolares: El director facilitó sólo acceso al registro escrito de planificaciones docentes; en relación a proyectos del tipo PEI y PCI, no hay documento escrito; en una conversación informal la docente encargada de la biblioteca, facilitó copia de un documento escrito (breve) como aporte al PEI; se recuperó un borrador que contiene algunas ideas como anteproyecto de articulación; y por último, se analizó un proyecto de elaboración reciente denominado “Periódico Escolar”.

Se evidencia inicialmente que la escuela no posee un documento escrito de un proyecto de escuela, como tampoco de la propuesta curricular de la misma. El director dice que hay un PEI, pero que no fue realizado colectivamente, de ese proyecto no hay registro escrito en la escuela.

Como se analizó anteriormente en este trabajo, los docentes desconocen el PEI, por lo que se puede inferir que ellos no identifican un registro escrito del mismo.

Cabe aclarar con relación a lo anterior, que para el director es importante que en la escuela este presente el PEI como documento escrito considerando la voz de todos los actores escolares. Esto se evidencia en expresiones realizadas por el director, por ejemplo, en una ocasión dijo:

“El PEI está, pero no sirve, hay que quemarlo porque no fue hecho por todos (...) lo hice en algún momento para presentarlo a supervisión”.

El director considera necesario re-elaborar el PEI entre todos los actores escolares, lo que evidencia cierta necesidad de cambio frente a la situación actual del PEI, cambio que respondería con concepciones teóricas asumidas en este trabajo acerca de la importancia de las prácticas grupales y democráticas que superan las individualidades.

Sin embargo, en esta realidad escolar las evidencias indican poca coherencia al hablar del PEI: se hace referencia a la existencia de este proyecto (según el director) pero no hay evidencia de su registro escrito.

En relación con otro documento escrito facilitado por la docente responsable de la biblioteca: el mismo responde a un determinado formato de presentación con ciertas



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



características de proyecto, es decir, presenta componentes como: Presentación; Fundamentación; Destinatarios; Objetivos generales; Propósitos del proyecto; Descripción y Evaluación, y por voz de su autora, *“es una iniciativa que podría ser desarrollada en la escuela para mejorar debilidades sobre la lectura y escritura de los alumnos/as”*.

Se analiza a partir de esto que, si bien se plasman ideas en un documento escrito, es necesario poder ejecutarlas en la práctica caso contrario es un documento escrito que quedará guardado en algún cajón, es decir, este documento escrito da evidencia de una búsqueda de mejora de determinadas debilidades, pero, su autora de modo poco alentador expresó en una conversación informal *“que las ideas son bien aceptadas por el director, pero en la realidad concreta estos proyectos se desarrollan en la individualidad del aula”*.

En relación a esto y atendiendo a las referencias teóricas asumidas en este trabajo, las diferentes prácticas escolares que se planifican deben enmarcarse dentro de una realidad escolar como un todo más allá de las individualidades, es decir, si bien las prácticas escolares pueden focalizar su desarrollo en un determinado sector de la escuela, no dejan de estar relacionada unas con otras en mutua relación de afectación. En este trabajo se asume de modo significativo que las prácticas escolares se deben planificar desde el interés e implicación colectiva y no como meras acciones aisladas e individuales sin ser contenidas por objetivos escolares compartidos. Las ideas pueden estar escritas en algunos casos, en otros no, pero, si se proponen desde la individualidad sin contención del colectivo escolar, puede suceder que la mayoría fracasen en el intento o peor, nunca se ejecuten; esto podría llegar a suceder por ejemplo con la iniciativa del proyecto de biblioteca; documento que menciona algunas ideas moldeadas por un formato de proyecto pero que aún sigue respondiendo a buenas intenciones individuales, sin confrontación con la práctica concreta.

Otro documento escrito analizado, es un borrador de un proyecto que se encuentra actualmente en elaboración, el cual responde a una cierta estructura de proyecto, pero, más allá de lo escrito, es significativo reconocer lo siguiente: este escrito surgió a partir de un trabajo que se aleja de la individualidad, por el contrario, responde a la participación de un grupo de docentes y del director a una serie de encuentros presenciales (con asistencia de asesores externos) para trabajar sobre una de las problemáticas presentes en la escuela, *“La Desarticulación entre los Niveles Educativos”*. Esto da evidencia de cierto cambio al momento de planificar las ideas, es decir, comienza a aparecer lo grupal por sobre lo individual.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Otra iniciativa grupal que está desarrollándose en la actualidad es un proyecto elaborado por el director y un grupo de docentes que responde a mejorar la desarticulación existente en la escuela, esta propuesta se vincula directamente con el proyecto mencionado en el párrafo anterior. Esto es evidencia nuevamente de un cierto cambio en la escena escolar donde comienza a circular la idea de prácticas colectivas y no de ideas individuales y aisladas. De todas maneras esto es nuevo y recién comienza a gestarse.

Se dejó para el último el análisis de los registros escritos de las planificaciones docentes, a las que se pudo acceder en mayor número, es decir, al solicitarle al director el registro escrito de planificaciones, él sólo facilitó acceso a planificaciones presentadas por algunos docentes.

Se analizó el registro escrito de 5 (cinco) planificaciones docentes; se puede analizar inicialmente que de un total de 15 (quince) docentes del Nivel Secundario, el 33,33% presentó por escrito al director la planificación docente correspondiente al corriente ciclo lectivo 2011. Este bajo porcentaje de presentaciones puede responder a la valoración negativa de la planificación por parte de los docentes al tener que presentar en un documento escrito la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje para responder a un trámite administrativo. Que no sea significativo para la mayoría de los docentes presentar por escrito sus planificaciones da evidencia en esta escena escolar de la poca relación existente entre lo que se dice y se escribe, es decir, los docentes reconocen en lo discursivo la importancia de planificar las prácticas, sin embargo, para la mayoría de los docentes esta importancia no se traduce en el papel en términos de generar un documento que pueda servir de instrumento organizador de las prácticas, concepción asumida en este trabajo.

Cabe aclarar que registrar por escrito las prácticas planificadoras no es garantía de que en la práctica concreta ese documento sea insumo de permanente monitoreo que permita la reflexión sobre lo que se hace en la realidad concreta. Pero, si se puede decir que registrar por escrito las prácticas planificadoras en esta escuela no es una prioridad, es decir, el director no planifica ni escribe sus prácticas por la sobrecarga administrativa a la que debe responder; y a su vez, la mayoría de los docentes tampoco presentan por escrito la planificación de sus prácticas.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



A continuación se analiza el registro escrito de los docentes que presentaron al directivo la planificación de sus prácticas (cinco docentes): éstas responden a formatos diferentes, es decir, no responden a criterios establecidos en la institución, es decir, criterios que indiquen como se deben realizar las presentaciones; Al respecto se menciona el detalle de algunas presentaciones como evidencia: una docente presentó la planificación del Espacio Curricular Lengua y Técnicas de Estudio (1º y 2º Año), dónde se refiere a una Planificación Anual, siguiendo la estructura: propósitos; una tabla que expresa la cronología, contenidos y situaciones de aprendizaje; por último se menciona la evaluación.

La planificación de Técnicas de Estudio (de la misma docente), responde a otra estructura: fundamentación; objetivos; contenidos; metodología de trabajo.

Otro docente presentó la planificación del Espacio Curricular Lengua y Literatura (3º Año), dónde se refiere a una Programación, siguiendo la estructura: contenidos conceptuales; expectativas de logro; recursos estratégicos; actividades; evaluación; y bibliografía. Además, este docente anexa un diagnóstico realizado.

Las restantes presentaciones (tres) coinciden en algunos componentes estructurales, sin embargo, no evidencian una única estructura de presentación de las planificaciones. La no existencia de criterios unificados para planificar en el Nivel Secundario, es una evidencia más de que cada docente sumergido en su individualidad planifica según sus propios criterios. El director al respecto dice: *“que no hay directivas de cómo elaborar las planificaciones en el Nivel Secundario (...) Cada docente planifica desde lo personal”*.

En este trabajo se asume que las prácticas planificadoras de los docentes deben responder a objetivos institucionales comunes que le dan sentido y significado a la escuela a partir del desarrollo armonioso de las mismas. Se puede decir que, si cada uno de los actores escolares sigue su propio estilo y no responde a criterios mínimos comunes, se contraponen a lo que se asume en este trabajo respecto de la influencia mutua de las diferentes prácticas escolares.

Hacer escuela no es la suma de lo que cada actor escolar realiza desde su práctica individual, por lo tanto, si bien en el discurso a la planificación se le otorga una valoración positiva como proceso e instrumento estratégico que poseen los actores escolares, en la práctica esto no se refleja, es decir, la planificación en la práctica responde a un trámite



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



administrativo, peor aún, en la mayoría de los casos ni siquiera se presenta este trámite que demanda un documento escrito.

Conclusiones

- Inicialmente se concluye que en el discurso “en el decir” los actores indagados le otorgan una significativa importancia al proceso de planificar. Le asignan una connotación muy positiva como proceso organizador que permite la consecución de objetivos y metas; planificar tiene que ver con una guía; organización; pautas; objetivos; metas; recursos; decidir; anticipar. Sin embargo, la mayoría de los actores se circunscribieron a la práctica docente; a la planificación de aula. No se evidenció un discurso sobre planificar las prácticas escolares percibiendo a la escuela como una totalidad en la cual están inmersas diferentes prácticas escolares.
- Los actores indagados si bien reconocen desde lo discursivo la importancia de planificar las prácticas escolares, al momento de referirse a la escena escolar de sus prácticas, le otorgan a la planificación un lugar que responde a la presentación de un trámite administrativo; esto implica otorgarle un lugar negativo, es decir, si bien la planificación debe responder a normativas institucionales y ministeriales, los actores indagados reconocen que el lugar que ocupa en la escuela se aleja de su finalidad como proceso e instrumento organizador de las prácticas: No se establece entre discurso y práctica una relación coherente y significativa.
- Se concluye también que al momento de planificar las prácticas escolares son más las debilidades que las fortalezas, lo que indica que planificar no es un fuerte escolar. En el caso del director la planificación de sus prácticas se debilita principalmente por la fuerte influencia obstaculizadora de las exigencias administrativas que recaen sobre él. Sin embargo, el director cuando se refiere a las prácticas planificadoras de los docentes, lo hace en términos en que éstos deben presentar la planificación por escrito y que la debilidad tiene que ver con la no presentación de ese escrito, es decir, él está asumiendo que la planificación en la práctica concreta termina respondiendo a un trámite administrativo. Claramente se interpreta que la prioridad es lo administrativo por sobre lo pedagógico. Nuevamente el discurso se aleja de lo que se hace en la práctica concreta, es decir, la presentación del registro escrito de



XI CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE EXTENSION
UNIVERSITARIA

INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



las planificaciones no es sólo a lo que debe responder la planificación como proceso estratégico situado.

- En relación a las prácticas planificadoras que se identifican en la escena escolar, se concluye que, las planificaciones docentes son las identificadas principalmente por todos los actores indagados. Escasamente el director identifica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y lo hizo en términos de un proyecto que fue realizado por él por exigencias de la supervisora, sin embargo, en la actualidad el deseo es poder elaborarlo desde lo colectivo y democrático. Los docentes no se identifican con ningún proyecto escolar, para ellos, en la escuela no hay PEI. Finalmente en esta identificación aparecieron indicios de algunas acciones grupales que se están desarrollando en relación a propuestas de proyectos de mejora. Se agrega a esta conclusión que estos indicios corresponden a ciertos corrimientos de anteriores posicionamientos con una fuerte connotación individualista.
- Se concluye también y relacionado con lo anterior que si bien se identifican prioritariamente las planificaciones docentes al momento de presentar el registro escrito de las mismas, los resultados son desalentadores, una minoría presenta este registro. Esta situación es consecuencia de la valoración negativa asignada a la planificación asumiendo que responde a un trámite administrativo distante de lo pedagógico, es decir, se percibe un descreimiento sobre este proceso. Esto demuestra nuevamente la incoherencia existente entre lo discursivo y lo que se hace en la práctica, considerando que presentar un registro escrito de las prácticas debería ser un instrumento potente de evaluación y retroalimentación personal e institucional.
- En relación a las presentaciones escritas de las planificaciones y profundizando en detalles, se puede concluir al respecto que no hay un hilo conductor que oriente la elaboración y presentación de las mismas, es decir, no hay criterios institucionales establecidos al respecto. Por lo tanto, no sólo son pocas las presentaciones en el ciclo lectivo 2011, sino que todas responden a estilo individuales de planificación y esto es otra evidencia de un alejamiento entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica, es decir, en el discurso se sostiene la importancia que poseen las acciones



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



colectivas y la necesidad de lograr acuerdos grupales, pero en la realidad concreta se perciben acciones individuales y aisladas de objetivos institucionales que surgen de una escuela considerada como una totalidad.

- A modo de cierre de esta conclusión: en la situación escolar analizada se presenta una relación incoherente entre lo que se dice y lo que se hace en relación a las prácticas planificadoras, esta distancia se define en términos de asignar una significativa importancia en el discurso al proceso de planificar como organizador de las prácticas, pero en la práctica concreta la importancia asignada es negativa, no se valora, se reconoce como trámite administrativo, se puede presentar el registro escrito o no, se evalúa o no. Sin embargo, ante esta situación distante, se reconocen iniciativas tanto del director como de un grupo de docentes que se han comprometido con algunas acciones colectivas con el objetivo de poder reducir esta distancia entre lo que se dice y lo que se hace; los actores reconocen esta distancia como una debilidad, por ello, ha comenzado a circular en la escuela la idea de lo grupal que se contrapone a prácticas escolares individuales y aisladas.

Bibliografía

- Batistón, V. y Ferreyra, H. A. (2005). *Plan Educativo Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Fratín, A., Chavero, G. (2011). *La Planificación de la Educación Como Una Práctica Compleja*. Manuscrito no publicado.
- Portal Educar (2010). *Módulo II Proyecto Educativo Institucional*. Curso: Aportes para el diseño de proyectos institucionales con Tics. Material de estudio. Argentina.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



- Portal Educar (2010). *Módulo III Proyectos Educativos Transversales*. Curso: Aportes para el diseño de proyectos institucionales con Tics. Material de estudio. Argentina.
- Rossi, M. y Grinberg, S. (1999). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Fuentes electrónicas:

- Harf, R. (s.f.). *Texto de base de la conferencia "Poniendo la Planificación Sobre el Tapete"*. Recuperado el 01 de Julio de 2011, de:
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf
- Martínez, E. y Sánchez, S. (s.f.). *Paulo Freire Pedagogo de los Oprimidos y Transmisor de la Pedagogía de la Esperanza*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de:
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Mendo Ramos, O. F. (2007). *Práctica educativa desde la perspectiva filosófica*. Recuperado el 25 de junio de 2011, de:
<http://www.monografias.com/trabajos58/practica-educativa-filosofica/practica-educativa-filosofica2.shtml>
- Pini, M. E. (2007). *El Proyecto Educativo Institucional Como Herramienta de Gestión para los Directivos de Escuelas*. Recuperado el 21 de Junio de 2011, de:
<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/PEI%20Como%20herramienta%20de%20gestión%202.pdf>
- Salgueiro, A. (s.f.). *La Planificación Didáctica*. Recuperado el 21 de Junio, de:
<http://proyectoeducativo.wikispaces.com/file/view/planificacion+didactica+COPIADO+POR+JULIA+BENITEZ.pdf>