

22070



PROYECTOS EDUCATIVOS

Algunos elementos para su formulación

Documento de trabajo

Experta: Lic. SILVIA Y. LLOMOVATTE

Tof. 0
U. 120
L 22

CONTENIDO DEL TRABAJO

INTRODUCCION	1
CAPITULO I: <u>Algunos antecedentes históricos</u> ... pág.	7
I.1. Los proyectos educativos en el marco de la planificación desarrollista	9
I.2. El "nuevo tipo" de planificación educativa y la incorporación de la investigación a los proyectos educativos	14
CAPITULO II: <u>Los objetivos en los proyectos educativos de "nuevo tipo"</u>pág.	20
II.1. Algunas generalidades sobre la formulación de objetivos	20
II.2. Formulación de los objetivos de acuerdo al tipo de proyecto.	24
CAPITULO III: <u>La evaluación en los proyectos educativos de "nuevo tipo"</u>pág.	32
III.1. Algunos criterios para la evaluación de proyectos educativos.....	32
III.2. Algunas metodologías para la evaluación en un proyecto educativo	35
NOTAS	38
BIBLIOGRAFIA	42

INTRODUCCION

El tema de este trabajo es, en líneas generales, la formulación de proyectos educativos. En el marco de esta temática general, se tratarán dos aspectos específicos: la formulación de los objetivos y la evaluación de dichos proyectos.

El presente es un informe de nuestra investigación bibliográfica acerca de los temas mencionados, donde la única originalidad reside en la presentación dada a los resultados de esa búsqueda.

En la introducción se plantean las coordenadas teórico-políticas desde donde se abordó la problemática y se presenta el contenido del trabajo.

En el Capítulo I se realiza una revisión crítica de algunos antecedentes históricos; los proyectos educativos son considerados a la luz de la práctica y los supuestos de la planificación educativa de tipo desarrollista y del "nuevo tipo" de planificación educativa en los países capitalistas.

Los Capítulos II y III tienen un enfoque más instrumental, ya que presentan algunos de los elementos que deben ser tomados en cuenta durante la formulación y diseño de proyectos educativos del "nuevo tipo"; en el primer caso, referido a los objetivos; en el segundo, a la evaluación de proyectos.

¿Qué es un proyecto educativo ?

Desde el punto de vista político general, proyecto sería la cosmovisión de un grupo determinado, los condicionantes posibilidades y vías de acción que proponen para abordar un sector de la realidad social, así, se habla del "Proyecto Educativo de la Generación del 80", del "Proyecto democrático" que estamos transitando, del "Proyecto de Universidad para el año 2000", para citar algunos ejemplos fácilmente identificables.

Desde el punto de vista técnico de la planificación educativa que estamos encarando en este trabajo, proyecto sería el plan específico y pormenorizado, "paso a paso", que se considera necesario transitar para ejecutar una obra educativa. Por ejemplo, siquisiéramos ampliar las posibilidades educativas y de capacitación para los adolescentes de sectores populares de un área geográfica determinada, nuestro proyecto contemplaría todos los pasos necesarios para ello.

Sin pretender agotar el ejemplo, nuestro primer paso sería el planteo de las investigaciones de base -diagnóstico demográfico de dicho grupo etáreo, su nivel educativo, su tasa de actividad, su organización familiar, sus motivaciones, expectativas, percepciones del medio y autopercepciones, su ideología educativa, su historia laboral, las circunstancias de sus vidas cotidianas, la estructura productiva del área donde residen, análisis de datos secundarios (censos, encuesta permanente de ho

gares, etc.), entre otros posibles.

El segundo paso de nuestro proyecto sería la consideración de la oferta del sistema educativo y del sistema productivo con respecto a esta población; luego nos plantearíamos los objetivos generales y específicos del proyecto, las estrategias para realizar dichos objetivos y los mecanismos de evaluación previstos. Muy a grandes rasgos, este sería un proyecto típico del área social, con inscripción en el sector específico de educación y trabajo.

¿Cuál es el marco más amplio de la formulación de proyectos educativos ?

El tema de la formulación de proyectos educativos, ya sea a nivel local, regional o nacional, se enmarca en el contexto más abarcador de planificación educativa, proceso que, a su vez, sólo cobra sentido si lo pensamos desde el ámbito de la política educativa (1).

En este planteo ideal, la política educativa de un país dado abarca desde las metas +formuladas explícitamente o implícitas en el accionar cotidiano- hasta el conjunto de decisiones necesarias para orientar el desarrollo -en cantidad y en calidad- de la educación, en el sentido que se considere deseable y adecuado al resto de las políticas sociales y económicas.

Este conjunto está compuesto por dos grupos de elementos: a) las acciones de corto, mediano y largo plazo consideradas conducentes a la consecución de las metas propuestas; b) las estrategias para alcanzar las metas; incluyen las prioridades, los criterios operativos, las pautas de participación de los distintos sectores y actores sociales, las responsabilidades de gestión y administración, los ritmos de las acciones, entre otros componentes.

A fin de democratizar y racionalizar el proceso de formulación de los objetivos educativos, se impone la necesidad de diseñar e implementar una política de investigación educativa paralela a dicho proceso. Así, las decisiones en materia de política educativa, tanto en el momento de fijación de las metas como de su implementación, tendrán una base de sustentación asentada en la realidad nacional, en las necesidades, condicionamientos y posibilidades de cada momento histórico.

¿Por qué implementar una política de investigación educativa?

El dictado de las líneas de política de investigación educativa cumpliría diversas funciones en lo que se refiere al desarrollo de la educación, destacaremos dos de ellas: a) una función de identificación de los problemas educativos y de sus prioridades; b) una función de estímulo y, apoyo y fortalecimiento de las acciones en investigación educativa - en los

campos de formación de recursos humanos, coordinación horizontal entre instituciones e investigadores, organización de servicios de documentación, diseminación de la información, vinculación entre los investigadores y los usuarios, etc.

Proponer el camino de la investigación educativa para arribar a una política educativa genuinamente democratizada, no implica considerar a la primera como condición suficiente para el logro de la segunda. Importa reflexionar acerca de los modos de inserción social de la investigación; si ésta se organiza como una actividad aislada del conjunto de los actores educativos -comunidad, docentes, alumnos- sólo servirá para profundizar la discriminación y la segmentación educativa.. Es preciso buscar mecanismos para incorporarla como práctica social cuando ello sea posible (2) y para conectar a los investigadores con los usuarios en todos los casos (3).

Es posible ejemplificar acá con el caso ya mencionado. Uno puede decidir realizar las investigaciones mencionadas desde un Centro -Dirección de Planeamiento educativo, Dirección de Investigaciones, Universidad, etc.- especializado, por sí solo; también es posible solicitar la participación de las organizaciones barriales - Comisión de Fomento, grupos religiosos, sedes sindicales locales, docentes y di-

rectivos de las escuelas de la zona, el club social o deportivo y otras - para que aporten su visión particular a nuestro problema y podamos así formular el Proyecto de manera más o menos participativa, según sean las circunstancias.-

Pero no siempre es posible esta participación tan directa de la comunidad. En estos casos, será importante garantizar la fluidez del flujo de información entre los investigadores y los organismos del Estado encargados de la gestión- cuando no sean coincidentes - a fin de asegurarse que en la formulación del Proyecto se incluyen todos aquellos elementos que servirán de insumo al dictado de políticas educativas.

Asimismo es importante facilitar la circulación de la información entre los propios investigadores y equipos de investigación, tanto a nivel local y regional, como nacional e internacional (4).

* * * * *

CAPITULO I

ALGUNOS ANTECEDENTES HISTORICOS

"¿Qué es un experto?

Un experto es un pe
queño funcionario -
que tiene su lugar
de procedencia a más
de tres mil Km. de
acá"

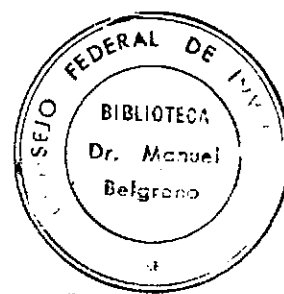
(Africa Occ., 1975)

"Vamos a considerar el planeamiento co
mo el proceso consistente en estable-
cer por adelantado un modo de acción
adecuado para asegurar la aplicación
de cierta política nacional (...) Es lo
que hace el comandante en jefe al pre
parar la batalla, después de haber re
cibido sus instrucciones de las auto-
ridades políticas de las que él depen
de y antes de aplicar su plan median-
te las unidades que dependen de él.

(Phillips: 1968)

"Uno detrás de otro (5) criticaron la
planificación con referencia a su in
capacidad para lograr justicia social
(...) Este grupo de profesionales de
dicados ha caído en la cuenta de la
desgracia de una educación que simple
mente reproduce la estructura econó-
mica y política vigente, así como de
la futilidad de los métodos de plani
ficación que los condenan a una impo
tencia perpetua"

(Mc Ginn y Porter: 1984)



Las tres citas que componen el epígrafe a este capítulo son otros tantos mojones en la historia de la planificación educativa en el Tercer Mundo y en América Latina en especial.

Durante la década del 60, "la edad de la inocencia" - (Weiler: 1982) campeaba el optimismo más extremo acerca de las posibilidades de la educación como motor impulsor del cambio social. El planeamiento educativo era considerado la panacea para "el subde-arrollo", como se llamaba entonces a la brecha existente entre el progreso alcanzado por las sociedades del Tercer Mundo y el modelo ideal encarnado en EE.UU. y en los países más industrializados de Europa.

Entrada la década del 70, se instala la "edad del escepticismo" (Weiler: 1982), una vez comprobado que la expansión de los sistemas educativos no ha traído aparejada una mejor distribución de los bienes dentro de las sociedades.- El planeamiento educativo, aunque instalado durante dos décadas en muchos países de América Latina, no ha conseguido los propósitos originarios.

Desde una perspectiva más auténticamente latinoamericana, la pretendida "inocencia" no fue tal, sino que respondió a interesadas tendencias políticas y de política educativa en especial.

Por su parte, el "escepticismo" es, en realidad, visión crítica del papel de la educación de la sociedad; analizaremos ambos a lo largo de este capítulo.

1.1. Los proyectos educativos en el marco de la planificación desarrollista:

Durante la década del 50 se inicia en América Latina un proceso en virtud del cual se difunde la creencia en la posibilidad que los países de la región puedan alcanzar el modelo de crecimiento de la productividad y los ingresos de los países industrializados.

Se considera que el modelo de desarrollo y crecimiento económico alcanzado por EE.UU y por los países de Europa más industrializados es el modelo deseable, y sobre todo, posible de alcanzar en el mediano plazo. Se perfila y afianza así la concepción "desarrollista" y los esfuerzos de esta década y de la siguiente se dirigen, con mayor o menor intensidad según los países, a este objetivo.

Entre las estrategias propuestas para lograr este desarrollo, el sector educativo pasa a jugar un papel central. Se considera a la educación como imprescindible para el entrenamiento de la mano de obra que permitirá el crecimiento económico (6) así como para la formación de la población -

que aceptará entonces colaborar en la modernización de la -
sociedad (7).

Para que la educación pudiera jugar su papel con la mayor eficiencia y posibilidad de éxito, era necesario incluirla en la planificación para el desarrollo que se instituye en esas décadas. Aparece así la planificación de la educación, con funciones prioritarias para lograr los nuevos objetivos de modernización.

Morales Gómez (1979) transcribe una definición de -
planificación publicada en 1972 que podemos considerar ar-
quetípica: "(es) fundamentalmente, un instrumento destinado a permitir el más lúcido y completo análisis de prácticamente todos los complejos problemas que enfrente la sociedad y a ofrecer métodos de organización capaces de lograr la mejor utilización de los recursos con el mínimo posible de -
costo social", ¿qué gobierno conciente del atraso relativo de su país no hubiera confiado su suerte a este milagroso -
remedio de todos los males ?

Esta definición corresponde a la etapa histórica que Fernández Lamarra y Aguerro (1978) denominan del "Planeamiento reactivo"; esta fase se continúa en la del "planeamiento programático". La segunda se caracterizó por un enfoque más integrador del sistema educativo tanto en su dinámica interna como en sus interrelaciones con los otros secto-

res de la sociedad.

Este concepto de planificación, no conforme con presentarla como omnipotente, la presenta también como poseyendo un "carácter puramente técnico, neutro, y por lo tanto - no puede considerársele como característica de tal o cual sistema político, económico o social" (citado por Morales Gómez: 1979). En otras palabras, esta técnica y su utilización estaban más allá de toda sospecha de manipulación para obtener los fines de un grupo o sector de la sociedad.

La visión de la sociedad subyacente a esta etapa del planeamiento era la de una sociedad abstracta, ahistórica, sin conflicto ni pugna social alguna. La realidad de la dependencia, del atraso y explotación de los sectores populares, de un sistema educativo al servicio del mantenimiento de la división del trabajo, era enmascarado por el desarrollismo (8).

Así la difusión de la doctrina y las actividades mismas de planificación de la educación en América Latina no cumplieron con su cometido expreso de convertir a la educación en el motor del cambio social.

Ni siquiera colaboraron en la transformación de los sistemas educativos, que fueron expandiéndose por su propia

inercia o como resultante de otras transformaciones sociales. Pero, en cambio, el movimiento de planeamiento educativo produjo el interesante efecto de contribuir al conocimiento de los problemas educativos de la región.

Se elaboraron innúmeros documentos técnicos en cada uno de los países; si el desarrollismo no acompañó la "explosión cuantitativa" de la educación con una "explosión - cualitativa", en cambio, produjo una verdadera explosión documental" (F. Lamarra e I. Aguerro, 1980).

Estos autores realizaron un estudio de las características formales de estos planes, entre ellas, las partes de que constan. El diagnóstico de la situación educativa está presente en todos los planes analizados, aunque en general, no supera el nivel meramente descriptivo. Los objetivos o "fin general, al cual se intenta llegar" se encuentran a un nivel de generalidad que impide materializarlos en acciones concretas, programas y proyectos.

Los planes analizados en esta obra corresponden a la concepción desarrollista y en ellos "existe un marcado déficit en materia de programación, (...) la ya señalada carencia de programas y la mucho más frecuente inexistencia de proyectos". Se podría afirmar que esta concepción, al estar basada en un conocimiento falso y falaz de la realidad so-

cio-económica y del lugar de la educación en esa realidad, no puede llevar sus propuestas al plano de las realizaciones concretas. Dado que su modelo de sociedad es, como ya dijimos, abstracto, y su visión del sistema educativo no corresponde a la situación histórica de América Latina, tiene cerrado el camino de la transformación educativa.

De esto se desprende con claridad la necesidad de conocer profundamente las posibilidades y limitaciones del sistema educativo en nuestros países en la actualidad, para poder encarar la tarea de transformación. Este conocimiento sólo podrá lograrse por vía de la investigación.

Después de dos décadas de fracasos reiterados en la búsqueda del cambio en educación (9) a través de la planificación, se están intentando nuevos caminos, donde se pierda la mencionada "inocencia" de confiar en una neutralidad imposible de sostener y se supere el "escepticismo" crítico (10).

Hay acuerdo en que algún tipo de planeamiento de la educación es imprescindible, dado lo urgente de nuestros problemas y lo escaso de nuestros recursos. El debate sobre qué tipo de planeamiento está abierto, a él nos referiremos en el próximo apartado.

1.2. El "nuevo tipo" de planificación educativa y la incorporación de la investigación a los proyectos educativos.

Debe quedar claro que la planificación de la educación tiene como objetivo central la transformación de la educación. La planificación del tipo tradicional era de carácter centralizado y jerárquico, confinada al organismo respectivo, urgida por plazos de tiempo bastante fijos y siempre insuficientes. Es difícil imaginar que una actividad con estas características pudiera cumplir una misión transformadora.

De allí se concluye que, quizás, no fue instituída con el propósito de efectuar cambios en la realidad, sino apenas de paliar algunas deficiencias observadas. El nuevo tipo de planificación, en cambio, se enrola en una tendencia efectivamente transformadora y parte para ello, de una consideración que parece obvia en nuestros días, y que sin embargo, no estaba incluida en la concepción desarrollista: que es necesario conocer aquello sobre lo que se desea influir; no sólo la naturaleza de los problemas, sino sus condicionantes sociales y las posibilidades de transformación existentes.-

La forma de conocer, de producir conocimiento sobre un sector de la realidad, es la investigación. Los términos de la ecuación que conduce al cambio educativo son, entonces, tres: investigación-planeamiento educativo-política educa-

tiva. El experto abandona acá su identidad tecnocrática y adquiere perfiles políticos, y por supuesto, científicos.

Schiefelbein (1981), dice que "preparación de los proyectos exige gran precisión en los datos que fundamentan el proyecto. El planificador requiere la colaboración del investigador, ya sea cuantificando los resultados de experiencias escolares o describiendo las relaciones básicas entre las variables que se verán afectadas por el proyecto". Otros estudiosos del tema coinciden en la necesidad de una acción en colaboración por parte de ambos profesionales. (13).

La introducción de la investigación educativa como insumo para la formulación de política educativa plantea un problema conexo: el de la formación de los investigadores, que deber llevarse a cabo en instituciones de postgrado, con escaso desarrollo en América Latina y más escaso aún en nuestro país (Llomovatte, 1984).

Este tema fue encarado por Fernández Lamarra (1984), - que dice al respecto: "Al escaso e incipiente desarrollo de la investigación educativa en América Latina, se agrega que, en general, los investigadores -generalmente formado fuera de la región- llevan adelante sus planes de trabajo teniendo en cuenta sus propios intereses o los intereses que les fueron planteados durante su etapa de formación".

No se desprende de aquí que la formación de postgrado obtenida en los países centrales sea necesariamente contraria a los intereses nacionales, sino que sería deseable - que las primeras etapas de formación tanto de planificadores como de investigadores se realicen en los países de la región, aunque la formación académica de alto nivel sea preciso obtenerla todavía en los países industrializados.

Este sería un primer paso para lograr el trabajo en común en los proyectos del "Nuevo Tipo". Otro elemento importante es el de la difusión y la accesibilidad de los resultados de la investigación educativa de la región en su conjunto. Ya se han dado los primeros importantes pasos en este sentido: se ha creado ya una red de Centros de Investigación Educativa (14) y se cuenta con una red de información y documentación que publica a nivel regional los "Resúmenes Reduc".

¿ Qué tipo de proyecto será el predominante en este marco ?

Algunos elementos ya se fueron mencionando a lo largo de este apartado:

- * Tienden a desaparecer los tipos puros, aislados, de proyecto exclusivamente de investigación o proyecto de acción dentro del marco de la planificación educativa. Todos los proyectos tienden a incluir las dos instancias, aquellos emana

dos de Centros e Institutos de investigación no se plantean, en general, investigaciones con temáticas ajenas a nuestra realidad sino que adaptan sus proyectos a las necesidades de política educativa experimentadas por la sociedad. Por su parte, desde las dependencias del Estado dedicadas al planeamiento y a la ejecución de políticas, existe una tendencia a tratar de incluir unidades de investigación básica, especialmente.

- * Hay una búsqueda activa de relaciones con otros sectores, que también estén realizando investigación educativa para la acción política, a fin de no duplicar esfuerzos, sino, más bien, sumarlos y complementarse. Esta búsqueda está ocurriendo a nivel nacional y también a nivel latinoamericano.

Si la investigación enriqueció la conceptualización del planeamiento educativo, no fue el único aporte en la última década. También se debe sumar la visión enriquecedora de los estilos participativos (Sirvent, 1985) que permiten que los intereses, las necesidades, las expectativas y las experiencias de los destinatarios, y de los ejecutores mismos, pasen a integrar los planes educativos.

McGinn y Porter (1984) realizan un interesante recuento de algunas experiencias exitosas - en tanto obtuvieron /

los resultados esperados en el tiempo esperado - den características comunes. Llama la atención que en muchos de esos casos, hubo incorporación de los actores sociales pedagógicos en cada una de las etapas del planeamiento.

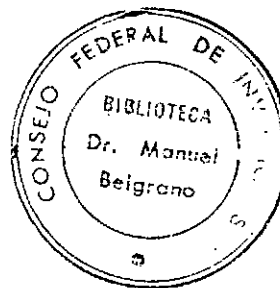
¿Qué significado tiene ésto en términos de la formulación de proyectos ?

Que el aporte de los directamente afectados por alguna medida o grupo de medidas debe incluirse desde el momento mismo del diseño del proyecto. Por ejemplo, si se intenta alguna reforma curricular específica será útil convocar a los profesores de la materia o área respectiva y a especialistas no docentes en esas mismas materias o áreas, recabar de ellos las deficiencias del diseño curricular actual y las características del deseable. Los profesores podrán señalar las dificultades que prevén para la aplicación de las reformas y los especialistas colaborar en la búsqueda de soluciones por anticipado, cuando ello sea posible.

La implementación misma del proyecto debe estar administrada por la autoridad correspondiente con una comisión de profesores y especialistas, y en cada escuela, abrir espacios para los aportes de toda la comunidad educativa, incluidos los padres y los alumnos.

Este tipo de participación ampliará las posibilidades de éxito en esta transformación.

En el próximo capítulo se retomará esta temática de la participación, al referirnos a los objetivos en los proyectos educativos.



CAPITULO II

LOS OBJETIVOS EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DEL "NUEVO TIPO"

En el apartado anterior ha quedado establecida la necesidad de incluir la investigación en la planificación de toda transformación educativa, para que los cambios proyectados se asienten sobre bases ciertas. Nos introducimos ahora al tema de los objetivos en el marco de un proyecto educativo.

Si fuera posible aislar cada parte de un proyecto, y priorizarla separadamente, se podría decir que una adecuada formulación de sus objetivos será condición necesaria, aunque no suficiente, para llevar un proyecto educativo a feliz término.

Una correcta determinación de las prioridades y una apreciación realista de las posibilidades y condicionamientos de cada situación, permitirá una buena formulación de los objetivos. Con esta buena formulación es posible ir evaluando de manera continua las estrategias utilizadas y modificarlas si fuera necesario.

II.1 - Algunas generalidades sobre la formulación de los objetivos:

El primer paso para la formulación de un proyecto es la determinación de sus objetivos generales. Hacia "atrás",

los objetivos se derivan del planteamiento de un problema o carencia advertida con anterioridad. Por ello, es importante que el planteo de cada situación problemática se realice desde diversos ángulos, brindando toda la información que se posea, pero, al mismo tiempo, tratando de delimitar el problema específico que se intentará subsanar con ese proyecto.

Por ejemplo, preocupados por el tema de la marginalidad cultural de un grupo específico de población, reuniremos en el plan para superarla toda la información disponible, pero como es un problema tan complejo, se formularán varios proyectos parciales. Así el proyecto de alfabetización de los adultos, tendrá como objetivo general la iniciación en la lecto-escritura de los pobladores y se diferenciará claramente del proyecto sobre recuperación de la memoria histórica de esa comunidad y del proyecto sobre reactivación de antiguas técnicas artesanales de tejido. Por supuesto, los tres proyectos confluirán al logro del plan más general, pero sus objetivos y estrategias estarán claramente delimitadas y podrán desarrollarse en tiempos e intensidades diferentes.

Hacia adelante, es decir, hacia su realización, los objetivos de un proyecto cumplen diversas funciones: delimitan su alcance y posibilidades; brindan una respuesta puntual a un problema percibido; son el eje o la guía sobre la que se elaborará el curso de acción y las actividades a realizar

se durante su desarrollo; son el parámetro de comparación necesario para poder evaluar el proyecto en cada una de sus etapas y al finalizar.

Si los objetivos de un proyecto no son válidos, entonces no lo será tampoco el proyecto mismo. Por ejemplo, si nos proponemos que los niños de las zonas rurales en edad preescolar asistan al Jardín Maternal y al Jardín de Infantes, posiblemente fracasaremos. Se debería fijar un objetivo previo, tal como la sensibilización de las madres a tal necesidad, o la instalación de formas alternativas, no-escolarizadas, de atención al preescolar, etc.

En muchos casos, será necesario efectuar una investigación exploratoria para poder determinar los objetivos de un proyecto de acción. Este es un punto importante de diferencia entre las concepciones de la planificación que hemos presentado en el capítulo anterior. Donde el desarrollo no parte de metas prefijadas en un modelo ideal de sociedad y de sistema educativo, esta nueva concepción advierte la necesidad de partir de la realidad concreta, así como de la realidad vivida y percibida por los actores sociales, quienes deben ser parte integrantes del proceso de investigación básica.

Es importante expresar claramente los objetivos, así

se evitarán interpretaciones dispares entre los encargados de llevarlo a cabo. Por otra parte, esta claridad permite dar difusión a los objetivos entre la población afectada por el proyecto y facilita su incorporación activa.

Con respecto a su grado de concreción, los objetivos son generales o específicos, refiriéndose a cursos de acción más o menos delimitados. Un objetivo general, siguiendo con el ejemplo del preescolar en zonas rurales, puede ser el ampliar la oferta del nivel a todos los sectores marginados del país. Uno específico, sería proveer estimulación temprana a todos los niños de zonas rurales según sus necesidades, a fin de facilitar su adaptación a la escuela primaria. El primero requiere del montado de una estructura organizativa-burocrática muy amplia; el segundo puede trabajarse a nivel comunal, con el apoyo de los centros de salud, en un proyecto de emergencia, con alcances experimentales.

Con respecto a su temporalidad, los objetivos pueden ser más o menos inmediatos, ellos conforman las etapas de un proyecto. Es más económico formular un proyecto de acción en etapas, con objetivos específicos y recursos asignados a cada etapa, que pensar en un proyecto de largo plazo, donde los recursos, financieros y humanos, pueden diluirse y se corre el riesgo de que se malogre el proyecto en su totalidad.

Si, en cambio, se van cumpliendo los objetivos de cada etapa, es posible efectuar las rectificaciones necesarias sin poner en peligro la totalidad.

En síntesis, de la precisión y validez de los objetivos fijados, dependerá la posibilidad de llevar a cabo determinados proyectos de acción en el área educativa.

II.2 - Formulación de los objetivos de acuerdo al tipo de proyecto:

Si bien el propósito de este breve documento no es referirse a los distintos tipos de proyecto educativo, es necesario mencionarlos para enmarcar la temática de la adecuada formulación de objetivos, que variarán con el tipo de proyectos que se traten.

Presentaremos acá dos criterios para agruparlos.

- a) El criterio de la intencionalidad,
 - b) El criterio del enfoque metodológico utilizado.
-
- a) Según el propósito que persiguen: Pueden agruparse en Proyectos de investigación "denunciatoria" (Mc Ginn, N. 1980) "especulativa" o transformadora. La investigación denunciatoria incluye todos aquellos proyectos que evalúan críticamente el estado de la educación en el seno de la población. De alguna manera, éstas se identifican con los -

llamados en la planificación tradicional, diagnósticos de la situación educativa. No pretenden hallar relaciones causales ni profundizar en los procesos y condicionamientos, sino describir la realidad de manera externa.

Los objetivos de este tipo de proyectos típicamente comienzan con los verbos "describir", "diagnosticar". Si se cumple acabadamente, llevando el proceso hasta sus últimas consecuencias, es la primera etapa de un proceso de toma de conciencia crítica de los problemas.

A continuación se intenta explicar el porqué de las falencias, así como brindar algunas vías de solución a las mismas, éstos son los proyectos de tipo especulativo, de particular importancia en el proceso de planificación.

Los objetivos acá suelen aparecer en forma de "investigar las relaciones existentes entre..."; "determinar la función que cumple..."; "evaluar...".

La aplicación de lo investigado en una experiencia concreta es en sí misma una forma de investigación. La aplicación de cada etapa en un programa de acción puede ser enfocada como una investigación de alcances reducidos, en tanto su intención y su posibilidad es la transformación de una realidad insatisfactoria.

Esta aplicación-investigación, dará lugar a un nuevo cuestionamiento o denuncia, si está bien realizada. Por ejemplo, luego de denunciar o describir el fracaso escolar de los chicos rurales, se investiga acerca de las causas y se privilegia la falta de estimulación temprana hogareña. Se implementa, vía un proyecto específico, una experiencia con niños preescolares y madres. En el proceso de la experiencia, se detectan nuevos problemas o carencias, como la inadecuada nutrición materna prenatal; y la experiencia educativa se convierte en una nueva denuncia.

Otra clasificación interesante y más compleja es la de J.P. Vielle (Myers, R., 1981) que creemos puede ser de gran utilidad para discriminar entre los diversos tipos de proyectos que se puedan presentar en proceso de planeamiento de la educación:

- " * Investigación tendiente a producir nuevos conocimientos sobre sistemas educativos y las variables que contienen
- * Investigación para la formulación de políticas y las decisiones de planificación.
- * Investigación para producir nuevas tecnologías o sistemas.
- * Investigación de acción encaminada a los cambios de actitudes y comportamientos entre quienes participan en el proceso y que conduce a cambios sociales y educativos.

* Investigación sobre investigación que produce nuevos conocimientos sobre cómo ésta se genera, desarrolla, divulga y usa."

Las cuatro primeras son las más comúnmente halladas en oficinas de planeamiento educativo dado que, a pesar que sólo se menciona específicamente en la segunda, las cuatro forman parte de alguna de las etapas del planeamiento.

En términos de objetivos, es necesario precisar, qué alcance nacional regional o local, tendrá el proyecto; a qué área del sistema educativo hará referencia -nivel, modalidad, grupo etáreo, etc.-; a qué población atenderá -urbana, rural, marginada-. En síntesis, reiteramos la importancia de la precisión y la especificidad en la formulación de los objetivos en cada proyecto.

El segundo, tercero y cuarto tipo son las que más se practican en nuestro país, en especial desde los organismos de ejecución y administración de la educación.

Ejemplos del segundo tipo serían los estudios sobre regionalización del curriculum, sobre descentralización de la gestión, los diversos tipos de diagnósticos cuantitativos que se producen, los llamados estudios de la demanda, entre otros.

El tercer tipo, más bien, se destaca por omisión.- En nuestro país se suele, no "producir nuevos sistemas", pero sí ponerlos en práctica, sin investigación previa. Un ejemplo de esto podría ser el "plan dual" que en ciertos casos, se aplicó sin un proceso previo de planeamiento, y de la misma manera, se dejó sin efecto.

Un ejemplo positivo sería la aplicación de los programas EMER y EMETA. Aquí se cumple la etapa de investigación y planificación, lo que hará posible en algún momento llevar a cabo la evaluación de los programas.

La investigación encaminada al cambio de actitudes, sería la emprendida en los talleres de docentes que están difundiendo en algunos puntos del país. Se investiga en ellos las características del rol docente con vistas a su transformación.

- b) Según su enfoque metodológico: Hayman (1979) clasifica en tres grandes áreas la investigación educativa, según el abanico de metodologías utilizadas, ellas son:

* La histórica o documental; * La descriptiva, que suele basarse en observaciones, encuestas y entrevistas, *La experimental, que es aquella en que se aplica determinado estímulo o reforma a una población piloto y se la compara con o--

tra población de características similares.

De Schutter (1981) recoge críticamente estas áreas y las enriquece con la Investigación/Participativa, que a su vez, clasifica en varios tipos. Las tres primeras han sido objeto de numerosos manuales (11) por lo tanto, nos referiremos acá solamente a la última, cuya difusión recién está comenzando en nuestro país. (12)

"La investigación participativa no busca, en primer lugar, producir descripciones sobre la marginalidad, la dependencia y las características de los dominados, sino, conjuntamente con los marginados, generar los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas (...) - La investigación participativa puede, en su sentido más genérico, comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación" (de Schutter).

Los diferentes tipos, complementarios en la consecución del objetivo central que es involucrar a la población en el proceso de investigación, son: la investigación acción; la autoinvestigación; la observación militante; la encuesta participante; la autoinvestigación; la observación militante; la encuesta participante; la autoevaluación; el autodiagnóstico y la encuesta participante.

De estos enfoques, el único utilizado en nuestro país, hasta el momento, de que se tenga conocimiento al menos, es el de la investigación acción; los otros, en general requieren de cierto tipo de contexto político-social, - que no se ha dado entre nosotros en los últimos años.

La investigación acción se propone dilucidar las - motivaciones de los actores sociales, por sí mismos y enmarcados en sus organizaciones propias; se propone también analizar y conocer cómo la gente interpreta las estructuras sociales y las relaciones de comunicación existentes y posibles en la sociedad. No se propone arribar al conocimiento, sino que parte del conocimiento para comenzar a investigar.

La característica diferenciadora de la investigación acción es que, mientras las metodologías tradicionales intentan un primer acercamiento al problema elegido para el - proyecto por vía del conocimiento del mismo, esta metodología actúa sobre la realidad directamente. En todo caso, no actúa a ciegas, se basa en el conocimiento preexistente sin cuestionarlo en una primera etapa; ejecuta las acciones como forma de profundizar y verificar el conocimiento sobre - la realidad.

Por ejemplo, en vez de plantearse un proyecto de in-

investigación previo a la aplicación de un plan de alfabetización en una zona geográfica determinada, asume el cúmulo de información que ya existe en nuestro país sobre todo su territorio y comienza a aplicar el plan con el doble propósito de alfabetizar y recoger información más ajustada sobre esa población.

Los objetivos se plantean en este enfoque como, por ejemplo, "encontrar estrategias para dinamizar organizaciones campesinas a nivel regional...."; "Promover la formación de cooperativas de producción entre las mujeres jóvenes..."; "Promover el trabajo voluntario entre los estudiantes secundarios a fin de que colaboren en...."; "Dinamizar las cooperadoras escolares en la región...."; etc.

Para la aplicación de esta metodología es necesario que las instituciones del Estado estén dispuestas a incorporar efectivamente las inquietudes y los aportes de la comunidad, al proceso de planeamiento de la educación.

Tal como se mencionó en el apartado 2 del capítulo anterior, esta incorporación aumentaría las posibilidades de que la planificación educativa obtenga éxito en su propósito central: superar las desigualdades existentes entre los diversos sectores de la sociedad.

CAPITULO III

LA EVALUACION EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DEL "NUEVO TIPO"

La evaluación de un proyecto tiene dos dimensiones que es necesario tener en cuenta, ya que ambas son simultáneas. Por un lado, la evaluación es el último paso del proceso de formulación y ejecución de un proyecto o programa determinado. Por el otro, la evaluación es en sí misma un proceso.

Teniendo en cuenta ambas dimensiones, se planterán en este capítulo algunos de los elementos que convierten a este proceso en uno de los más importantes cuando se piensa en transformar el sistema educativo.

III.1. Algunos criterios para encarar la evaluación de proyectos educativos:

Los criterios más comúnmente encontrados en la literatura sobre el tema son *la congruencia; *la vigencia; *la viabilidad; *la continuidad e integración.

La noción de CONGRUENCIA hace referencia a varias combinaciones de elementos, intentando analizar el grado de correspondencia y proporción entre ellos.

Interesa la congruencia entre los objetivos generales y los específicos e internamente al interior de cada tipo. También interesa la correspondencia entre los objetivos y las estrategias que se plantean para cumplirlos; entre los objetivos, las estrategias y las posibilidades que con-

dicionan las mismas. Volviendo a nuestro ejemplo del Jardín Maternal, decíamos que fracasaría la implantación directa de los mismos en una zona rural; este juicio implica una evaluación de la congruencia entre las características de dispersión de la población y de sus necesidades experimentadas y nuestro objetivo de expandir rápidamente este nivel de enseñanza. Es posible ejerciendo este criterio llegar a diseñar proyectos con probabilidades de éxito muy superiores.

La VIGENCIA se refiere a la evaluación entre los objetivos propuestos para un proyecto y la situación socio-económica de la zona y de la población sujetos de la reforma propuesta. A veces, los proyectos en educación se formulan utilizando como fundamentos estudios ya desactualizados, como podría ser el caso en zonas de alta migración, donde la población joven puede haber variado considerablemente en el lapso de una década. En estos casos, conviene actualizar los estudios previos.

La VIABILIDAD es la confrontación de los objetivos fijados en un proyecto con los recursos existentes. Aquí es donde posiblemente sea necesario ejercitar la imaginación y no reducir el nivel de aspiraciones de los objetivos sino idear estrategias adecuadas para maximizar los recursos. De cualquier manera, este criterio de evaluación nos permitirá saber por anticipado si es posible realizar el proyecto con el financiamiento provisto o si es necesario plante-

arse alternativas para el funcionamiento.

La CONTINUIDAD o INTEGRACION se refiere a la relación del proyecto que queremos implementar con proyectos y programas de acción anteriores y con proyectos y acciones de otras áreas sociales y económicas.

La realización de un proyecto tendrá mejores posibilidades si integra una línea coherente, continua con otros proyectos ya implementados o en vías de ejecución en la misma zona o región de un país. Por otro lado, si ya existen acciones sobre esa región o sobre un grupo poblacional determinado, los proyectos educativos serán mejor recibidos si se integran a aquellas.

Estos cuatro criterios que acabamos de presentar pueden ya utilizarse desde el momento mismo de la formulación de un proyecto educativo para llevar a cabo una evaluación interna del mismo, en otras palabras, para analizar el grado de adecuación de sus distintos elementos componentes entre sí. En este sentido, se decía al comenzar este capítulo que es el último paso en el proceso de formulación de un proyecto. Antes de pensar en su aplicación es preciso someterlo, por lo menos, a estos controles internos.

El último de estos criterios ya sobrepasa el límite de evaluación interior y entra en el terreno del análisis de relación de los proyectos educativos con los de desarrollo social en general.

III.2. Algunas metodologías para la evaluación en un proyecto educativo.

El último capítulo de un proyecto es la evaluación prevista para determinar si fue exitoso, si alcanzó o no sus objetivos. Hasta ahora nos hemos referido a la evaluación interna de un proyecto formulado. Ahora nos referiremos a los mecanismos que se deben incluir en una planificación de cualquier reforma educativa para poder evaluarla.

El modo más obvio sería comparar cuantitativamente las metas con los resultados, por ejemplo, saber cuántos jóvenes y cuantos adultos fueron alfabetizados como resultado de una campaña determinada. Por ejemplo, averiguar, si bajó o no el índice de deserción en la enseñanza media técnica en una región del país, etc.

Esta comparación entre cantidades es posible, y hasta necesaria en muchos casos, pero no puede ser la única forma de evaluación prevista en un proyecto educativo del "nuevo tipo".

Es importante asimismo, evaluar el proceso mismo que han seguido las reformas implantadas, los obstáculos que han encontrado y cómo fueron sorteados, los productos no previstos del proyecto, los éxitos parciales que pudieron haber ocurrido, los fracasos reales y los que sólo representan demoras pero no frustraciones.

Esta evaluación podemos llamarla cuantitativa para diferenciarla de la primera que sería cuantitativa, pero

no es antagónica con ella; por el contrario, ambas son complementarias.

Es interesante retomar acá el tema de la investigación dentro del marco del planeamiento. Ambos tipos de evaluación mencionados se sirven de otras tantas metodologías y son objeto posible de investigaciones que pueden ser incluidas desde el comienzo en los proyectos respectivos.

La evaluación que utilice las metodologías de tipo cuantitativo será una evaluación de tipo más formal, más externa y, sin embargo, útil a los fines de decidir el destino del proyecto, si se continúa, se corta, se cambia su orientación, se modifica, entre otras posibilidades.

Las metodologías de tipo cualitativo apuntan más al análisis de las causas, de las razones por las que el proyecto produjo tal o cual resultado en vez del previsto.

Hay un tercer tipo de metodología, el participativo. Si es posible plantearse, como ya se dijo en este documento, al cambio educativo como un proceso participativo donde la comunidad y los actores sociales mismos se integran convirtiéndose en sujetos de la transformación, con más razón, es factible pensar en incorporarlos como sujetos de la evaluación de los resultados obtenidos por determinados proyectos.

Por ejemplo, cumplido el plazo de aplicación de un proyecto sobre alfabetización, educación básica y capacita-

caión, además de medir el efecto de dicho programa, sería posible entrevistar a empleadores, y trabajadores de la comunidad acerca de dichos efectos. Más aún, sería posible, en trabajo común con sindicatos y organizaciones locales intentar re-diseñar el proyecto para profundizar sus resultados o para corregir las fallas donde las hubo.

De esta manera, el proceso de evaluación no tiene carácter eminentemente técnico, sino que resulta de utilidad a la comunidad misma al permitirle ejercer la crítica sobre las acciones que le vienen planeadas desde afuera. El objetivo ideal sería incluir la participación de la población en todas las etapas de realización de un proyecto.

NOTAS:

(1) Acerca de la temática de la política educativa argentina y de la planificación e investigación en educación en la última década, se recomienda consultar el completo análisis presentado en Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983. Con respecto a los elementos estructurales que condicionan y conforman las políticas educativas de un país en un momento dado de su historia, remitimos a Rama, 1980.

(2) Si bien la investigación educativa presupone el conocimiento y dominio de técnicas y metodologías complejas y específicas, hay ciertas microinvestigaciones para la acción educativa cotidiana que pueden ser realizadas por docentes y alumnos avanzados bajo supervisión de especialistas, a ellas nos referimos cuando hablamos de su incorporación como práctica social.

(3) Los usuarios son, obviamente, los docentes, pero también las organizaciones intermedias que cumplen una función educativa en la sociedad, tales como los sindicatos, organizaciones deportivas o culturales, etc.

(4) A este problema de la comunicación, ha dedicado un trabajo R. Myers, 1981.

(5) Los autores se están refiriendo a los asistentes a la reunión de directores de Planificación Educativa de 19 países latinoamericanos, organizada conjuntamente por la OEA, la UNESCO

y el gobierno argentino en junio de 1983.

(6) La bibliografía sobre el tema del papel del desarrollo educativo como condición necesaria para lograr el desarrollo económico es muy amplia y variada y se extiende desde mediados de la década del 50 hasta principio de los años 70. La mejor fuente para abordar esta temática son las publicaciones de los organismos latinoamericanos, europeos o internacionales que apoyaron y difundieron esta concepción: CEPAL, ILPES, OEA, OCDE, UNESCO, BID. Una excelente compilación bibliográfica se encuentra en Schiefelbein (1974).

(7) Con respecto al tema específico de la modernización social, la bibliografía puede hallarse en los organismos mencionados en (6) y en el autor mencionado allí. Hay dos obras arquetípicas en esta temática, como visión sobre una concepción filosófico-social del desarrollo de la sociedad, ellas son Medina Echevarría (1979) y Lipset y Solari (1971)

(8) En todos los autores mencionados en la bibliografía se pueden encontrar enfoques críticos al desarrollismo y al tipo de planificación educativa que proponía, por ejemplo, en Morales Gómez (1979), en todas las obras citadas de Fernández Lamarra, en Weiler (1978).

También es posible encontrar muy buenas críticas desde la economía de la educación de raíz marxista, por ejemplo en:

Segré y otros (1980), en Iabarca (1977), en Finkel (1977).

(9) Mc Ginn y Porter (1984) niegan la existencia de este fracaso, sostienen que no hubo tal fracaso sino que nunca existió la intención de superar las injusticias sociales a través del planeamiento. En otras palabras, que si fue fracaso para algunos sectores de la sociedad, no lo fue para otros, que mantuvieron y acrecentaron sus privilegios a lo largo del período.

Es interesante señalar otra fuente donde se niega este fracaso, pero por razones enteramente diferentes. Kluchnikov (1980) sostiene que la planificación educativa "cuando se aplica correctamente como un método al servicio de los objetivos de la política educativa" contribuye efectivamente a la innovación en el campo de la educación. Este autor, - especialista en economía de la educación y en planificación educativa en la URSS, hace referencia para emitir su juicio, a las economías planificadas con profunda orientación popular y equitativa, de Europa Oriental.

(10) Este enfoque crítico es el que se conoce como enfoque reproductivista, que sostiene que la educación tiene como función principal reproducir las condiciones de dominación y legitimar las desigualdades existentes tanto al interior de las sociedades nacionales como en el contexto internacional.

(11) Además del ya citado de Hayman, podemos citar a Best (1965) y a VanDalen, D.B. y W.Meyer (1971), en el área específica de la investigación educativa, en especial socio-educativa.

(12) Es escasa la bibliografía existente en nuestro país, acerca de la investigación participativa. Podemos citar a Sirvent (1984), Brusilovsky (1984), Seminario de pesquisa participativa (1984) y la completísima descripción y relevamiento bibliográfico contenido en de Schutter (1981).

(13) Una interesante postura divergente es la de Levin(1978) que sostiene que no es necesaria, y hasta puede ser perjudicial para el desarrollo de la educación de un país, el que la función de investigación sea desempeñada por el Estado. El aboga por Centros privados de investigación, cuyo producto puede servir de insumo para el planteo e implementación de política educativa, pero cuya actividad no está reglamentada y dirigida por el Estado mismo.

(14) Información acerca de ambos, se encuentra en Myers - (1981). En nuestro país, responsable de la confección del Reduc. es el CIPES.