

El lugar de la planificación en los equipos directivos

Roxana Perazza | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

› A modo de introducción

En las últimas décadas, algunos componentes de la Nueva Gestión Pública, mencionados por Verger y Normand (2015), ubican al Estado en relación con lo educativo en un lugar diferente respecto del histórico. Los principales puntos a destacar son el uso de normas y medidas de desempeño más explícitas, políticas educativas centradas en la calidad y el éxito educativo, una mayor disciplina en el uso de los recursos, políticas de profesionalización y la remuneración docente basada en la rendición de cuentas (criterios de mérito/productividad, evaluaciones externas, resultados públicos de pruebas estandarizadas, etcétera).

Como todo posicionamiento político-pedagógico del Estado sobre el sistema educativo, estas definiciones contextualizan, de alguna manera, y orientan qué se espera de una institución escolar y, al mismo tiempo, establecen qué se espera en relación con quienes la conducen. Bajo esta misma racionalidad, los organismos internacionales "...promueven políticas de autonomía escolar y rendición de cuentas desde una lógica instrumentalista centrada en las evaluaciones externas estandarizadas y en 'recomendaciones de política', como por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)" (Hughson y Wood, 2020, citado en Aguerro, 2014: 525).

En paralelo, cuando se aborda el lugar de la planificación en la tarea directiva, se vuelve ineludible considerar algunas tendencias u orientaciones que surgen al pensar las funciones y los perfiles esperados de un directivo. Se insiste en que asuma posiciones de liderazgo positivo como condición necesaria para gestionar la escuela. Se prioriza que, entre sus capacidades, sea capaz de gestionar sus emociones y las del equipo (inteligencia emocional), desarrolle una escucha activa, fomente la participación y el sentido de pertenencia, y comparta información clave para la institución en pos de alcanzar los objetivos propuestos.

Si bien no es objeto del presente artículo el desarrollo de estas temáticas, se las menciona con el propósito de subrayar la presencia de estos discursos que, a la hora de pensar los procesos de planificación a cargo de los directivos en las escuelas, no es posible dejarlos de lado.

La experiencia indica que, al hacer referencia al lugar de la planificación en el puesto de conducción de una escuela, es menester ubicar estas cuestiones bajo las coordenadas de tiempo y espacio; es decir, abordarlas de modo situado. Resulta difícil concebir "las" escuelas, "la planificación" y los vínculos con el rol de conducción en términos generales. Sin embargo, en el presente artículo se esbozarán algunas series de cuestiones, escenarios

recurrentes e interrogantes, con la intención de aportar elementos para reflexionar sobre dicha vinculación y los problemas presentes. En síntesis, el propósito es poner sobre la mesa un conjunto de preguntas y ubicar el foco sobre el lugar que ocupa la planificación en la vida cotidiana de los directivos escolares.

› Qué se espera de un directivo

En un contexto de tensiones históricas y transformaciones estructurales, el rol de los equipos de conducción alcanza una centralidad manifiesta. De un directivo se espera que intervenga en la tarea pedagógica, que tenga injerencia en cuestiones administrativas y en el mantenimiento del edificio escolar. Además, que fomente un buen clima de trabajo en la escuela y que pueda establecer relaciones con las familias y con los estudiantes. Los escenarios no siempre se presentan de esta manera: en ocasiones, lo pedagógico queda relegado y las cuestiones administrativas y de infraestructura pasan a ocupar el primer lugar.

Es una demanda casi constante por parte de los directivos poder destinar parte de su tiempo a acompañar a los docentes en la tarea de enseñar. Se espera de ellos que, a partir de su recorrido profesional, sean capaces de generar herramientas y espacios donde no solo sea posible acompañar al maestro en el aula, sino también encontrarse para revisar los procesos.

En contextos complejos como los escolares, poder comprender las situaciones, ubicar prioridades, contar con información cuantitativa disponible y hacer uso de ella, construir los problemas y/o desafíos a trabajar y establecer criterios para el seguimiento y la evaluación de dichos procesos constituyen pasos básicos cuando se hace referencia a procesos de planificación directiva.

Entendida en este sentido, debe tener en cuenta las regulaciones normativas y curriculares vigentes, con plazos y metas ya diseñadas por los Estados. Es decir, existe un marco general de trabajo que intenta responder al contrato ya establecido entre la escuela y la sociedad.

Sin embargo, cada escuela posee una especificidad que traduce de manera singular dicho contrato, y es en este punto donde la planificación cobra un lugar significativo. De algún modo, se pone en juego, entre otros asuntos, el reto que implica reducir las distancias entre lo diseñado por quienes formulan las políticas públicas y las instituciones y equipos responsables de implementarlas.

Se espera que una planificación escolar contenga propósitos, escenarios y actividades orientadas a producir opciones distintas y novedosas que luego se incorporarán —o no— a la dinámica institucional. Es decir, a partir de la información y las hipótesis que cada directivo construya en función del recorrido institucional y del de los miembros de su comunidad, la puesta a “prueba” de otros caminos para resolver problemas y/o alcanzar determinados objetivos puede constituirse en una estrategia a incorporar al momento del diseño.

En otras palabras, planificar desde un puesto de conducción incluye no solo la posibilidad de revisar prácticas instaladas, sino también la de incorporar alternativas. Por ende, se entiende la planificación situada como aquella que articula coordinadas estructurales e institucionales. A partir de estos aspectos, es posible hallar la especificidad de cada institución, donde la planificación puede constituirse en un ejercicio de aprendizaje y en un problema de investigación, más que en una respuesta completamente acabada.

A modo de síntesis, si se quisiera esquematizar el proceso, pueden retomarse algunos conceptos de Aguerro (2014) que ilustran, de manera general, una secuencia básica de planificación:

“...un componente central es que la planificación pensada en contextos complejos debe poder ser re direccionada en función del desarrollo de los acontecimientos, de lo que va sucediendo, de la aparición de imprevistos, de la necesidad de revisar los tiempos de implementación y de la opinión de los docentes. Es decir, esta recursividad entre diseño → decisión (implementación) → monitoreo → revisión del diseño → nueva decisión debe formar parte de un enfoque de planificación que pretenda intervenciones con efectos concretos en la realidad...” (Aguerro, 2014: 571)

› Planificar en escenarios heterogéneos y en tiempos de incertidumbre

Lo más probable es que, cuando se le pregunte a una directiva si pudo planificar su año escolar y si esa planificación resultó un instrumento válido para pensar y repensar el trabajo en la escuela, un número considerable de ellas nos mire con asombro. Probablemente, algunas contesten que sí lo hicieron, aunque no necesariamente dicha planificación funcionó como marco orientador de la tarea.

Se suele coincidir en la importancia —casi fundamental— de planificar el trabajo escolar; sin embargo, junto con este enunciado, en general se invisibilizan las condiciones materiales, simbólicas y políticas necesarias para llevarla a cabo.

Lo señalado hasta aquí no desconoce lo conflictivo que resulta, desde la conducción escolar, planificar en contextos heterogéneos y plurales en los que lo inesperado es recurrente. ¿Cómo planificar en escenarios donde lo imprevisible forma parte de la cotidianeidad? ¿O donde existen altos niveles de incertidumbre o condiciones materiales adversas? Estas cuestiones se encuentran estrechamente vinculadas, y una planificación que no las contemple pierde sentido. Se espera de un diseño que incorpore estos componentes, atravesados por dudas y conflictos.

Planificar supone también la organización y administración de los tiempos escolares, alejándose de la lógica de la inmediatez, en pos de la búsqueda de determinados procesos y resultados donde el respeto por los tiempos ocupa un lugar central. En la escuela se busca promover procesos, aunque en ocasiones las demandas gubernamentales se centren en los resultados. Esta tensión, que, en ocasiones, se presenta como un “versus”, también debe ser considerada en el momento del diseño. ¿Cómo garantizar—sin abandonar— la promoción de dichos propósitos y, a la vez, responder a las demandas externas? Este escenario ilustra no solo la complejidad del contexto, sino también el sentido mismo de planificar.

En términos generales, podría acordarse que las siguientes preguntas condensan qué se entiende por planificar: ¿qué propósitos se buscan para esa escuela?, ¿cuáles son las problemáticas a resolver?, ¿qué aspectos se desean fortalecer?, ¿con quiénes se pueden llevar adelante esos propósitos? Estas preguntas remiten necesariamente a un trabajo con otros y a la construcción de dispositivos de acompañamiento, monitoreo y evaluación de aquello que se propone.

Un requisito central de la planificación es aceptar que no puede realizarse de manera aislada. Forma parte de la tarea de la conducción generar las condiciones para que los integrantes de la escuela se sientan parte de dicho proceso. Esto implica que los involucrados sean tomados en serio y reconocidos como una parte integral y valiosa del mismo, lo que supone trabajo colectivo.

Por ende, preguntarse por el lugar que ocupa la planificación en la tarea del directivo implica también interrogar las condiciones que hacen posible su ejercicio. Pensar y diseñar una planificación no remite únicamente a una competencia técnica, sino a la disponibilidad efectiva de tiempos y espacios que habiliten la reflexión sobre la vida escolar. Esta condición, lejos de ser neutral, se inscribe en un escenario atravesado por orientaciones político-educativas que definen determinados parámetros de una “buena” educación, por discursos que posicionan al directivo en la figura del liderazgo positivo como condición para gestionar la escuela, y por regulaciones gubernamentales orientadas a garantizar patrones compartidos por la sociedad.

› A modo de cierre...

Dentro del conjunto de demandas dirigidas a los equipos de conducción se encuentra la exigencia de planificar anualmente el trabajo escolar. El riesgo, en la dinámica institucional, es que la planificación se convierta en un “como si”, ocupando un lugar más dentro de la tarea administrativa burocrática. Se “planifica” para cumplir con lo solicitado, pero dicha planificación carece de sentido para pensar y orientar la conducción de la escuela.

Las condiciones materiales y simbólicas —algunas de las cuales se han mencionado— no siempre favorecen la construcción de un instrumento significativo para los directivos. Sin embargo, en tiempos signados por la heterogeneidad, la incertidumbre y la presencia de más interrogantes que respuestas, la planificación puede constituirse en un recurso con sentido en el corto, mediano y largo plazo. Un marco orientador que otorgue sentido a las prácticas escolares, a la construcción, lectura y análisis de los resultados de las evaluaciones, a la elaboración de hipótesis de trabajo y a la redefinición de estrategias para afrontar determinados desafíos.

Por último, cabe señalar que los procesos de planificación no se reducen a aspectos técnicos ni pueden concebirse como instancias asépticas o cercanas a mecanismos de control. No solo importa cómo se planifica, sino también desde qué posicionamientos pedagógico-políticos se concibe la institución escolar.

En definitiva, la pregunta no es solo si los directivos pueden planificar, sino si el Estado habilita las condiciones materiales, simbólicas y políticas para que esa planificación sea una herramienta de trabajo colectivo. En los marcos actuales, la planificación aparece crecientemente capturada por lógicas de urgencia, sobrecarga administrativa y control externo que la despojan de su sentido pedagógico y la reducen a un dispositivo de cumplimiento formal.

En este escenario, la planificación corre el riesgo de consolidarse como un ejercicio más del “como si”. Esta lógica no solo la vacía de contenido, sino que la convierte en un engranaje más de una racionalidad tecnocrática que subordina lo pedagógico a lo administrativo y lo educativo a lo medible.

La planificación no se define como una herramienta neutral o técnica sino como una práctica política que permite interpelar mandatos, revisar prioridades y construir sentidos colectivos desde la escuela. Planificar, en este

marco, supone resistir la naturalización de la urgencia permanente y disputar tiempos, saberes y decisiones en favor de procesos pedagógicos con sentido institucional.

En última instancia, planificar no es un fin en sí mismo, sino una forma de posicionarse frente al proyecto educativo que se pretende sostener. Lejos del voluntarismo, planificar en la incertidumbre es, entonces, un acto profundamente político: implica afirmar que la escuela no es un espacio de mera ejecución, sino un territorio donde aún es posible pensar, decidir y proyectar colectivamente la enseñanza y el aprendizaje.

› Referencias

- › Aguerro, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 548-578.
- › Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & sociedade*, 36 (132), 599-622.