

Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Planeamiento

Febrero de 2011



Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Presentación

En esta oportunidad la Dirección Provincial de Planeamiento se propone sintetizar algunas consideraciones técnicas que dan respuesta a diversas inquietudes de los inspectores de los diferentes niveles y modalidades y de jefes regionales y distritales en torno a los procesos de planeamiento institucional.

Durante el año 2010 se trabajó en acuerdo con la Dirección de Gestión Educativa a partir de dos insumos fundamentales: El documento “La Planificación desde un curriculum prescriptivo”, elaborado a partir de un trabajo de campo realizado con docentes, directivos y supervisores que sistematizó propuestas teórico-prácticas para la planificación institucional y didáctica; y un proceso de difusión y análisis de la información estadística provincial, regional y distrital orientado a generar mayor aprovechamiento en la construcción y el uso de la misma.

A través de los encuentros provinciales de inspectores jefes, reuniones distritales y/o regionales con equipos de inspectores, y en algunos casos directores, contactos de asistencia técnica y capacitación de los referentes distritales de estadística de cada equipo de jefatura, se fue avanzando en el conocimiento de los desarrollos de las diferentes áreas de gestión. Es así que se acordó aportar más herramientas para fortalecer los procesos de planificación, intervención pedagógica y evaluación institucional que se fundamenten en la elaboración y análisis de información educativa.

Consideramos que al iniciar el año de trabajo escolar, resulta oportuno hacer llegar este nuevo aporte teórico-práctico para sustentar la tarea. Si todos nos involucramos en la construcción y el uso de la información se logrará fortalecer su confiabilidad y pertinencia para la acción educativa, tanto en el nivel institucional de cada establecimiento como en los proyectos de supervisión y en las decisiones del nivel central en sus diferentes áreas. La información tiene sentido cuando se difunde y permite problematizar e intervenir para modificar aquello que se presenta como obstáculo en el avance de la democratización de nuestro sistema educativo y la calidad social de los aprendizajes de todos sus actores.

Introducción

En el documento “La Planificación desde un curriculum prescriptivo” (DGCyE: 2009) abordamos la necesidad de volver a pensar en las tareas de planificación revisando sentidos y prácticas. Allí planteábamos la importancia de construir colectivamente un saber sobre la escuela tomando a la misma como objeto de conocimiento. En este trabajo nos proponemos profundizar la reflexión acerca de los procesos de planeamiento centrándonos en una herramienta fundamental para la gestión: la construcción y uso de información.

En este marco consideramos que los momentos de cierre de un ciclo lectivo y comienzo de uno nuevo constituyen instancias importantes que se vinculan con tiempos de diagnóstico y evaluación. En tales instancias el planeamiento siempre pone

en juego una mirada prospectiva: proyectar un futuro posible supone la necesidad de un conocimiento profundo y completo del momento actual así como la responsabilidad de obtener información sobre los intentos de avance que se realizan.

En el presente material se proponen algunas herramientas que permitirán a los distintos actores docentes del sistema educativo formularse interrogantes y tomar decisiones para la mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión.

En el documento antes mencionado expresamos algunas reflexiones en torno a la construcción del proyecto institucional que consideramos fundamental recuperar:

- No hay escuela sin proyecto. Aunque el proyecto no esté formalmente escrito no significa que la escuela no tenga proyecto. De la misma manera, la formulación escrita no es condición suficiente para su concreción.
- Se hace necesario establecer acuerdos acerca de la necesidad de planificar revisando algunos sentidos heredados que pueden condicionar, limitar o desvirtuar los sentidos del planeamiento.
- El planeamiento no puede reducirse a una cuestión exclusivamente técnica.
- La cuestión de los formatos no puede opacar los sentidos y los fundamentos del planeamiento.
- No hay una única forma de planificar (en cuanto a formas y a formatos), sin embargo, ninguna es neutra. Por lo tanto, esto nos obliga a revisar a estas cuestiones teniendo en cuenta que el carácter pedagógico debe estar impregnado en todos sus aspectos: el planeamiento da forma y forma a los sujetos que intervienen en él. El carácter educativo del proyecto debe estar presente en todos los momentos: en su construcción, en la implementación, en el monitoreo y en la evaluación.

Para que el proyecto institucional no se convierta en una simple formulación de buenas intenciones debe construirse a partir de información significativa, completa y actualizada de la situación en que se encuentra la institución. Este momento de indagación se constituye en un momento clave que debe ser integrado a los procesos de planeamiento.

Diagnóstico y proyecto institucional

En la sistematización de las prácticas de planificación institucional relevadas durante el año 2009¹ se establecieron tres tipos de proyecto institucional: como encuadre de trabajo, como respuesta a un problema y como respuesta a una propuesta externa. Estas categorías no son excluyentes y pueden encontrarse en una institución propuestas que responden parcial o totalmente a uno o más de uno de estos tipos. Nos interesa vincular estos tipos con las acciones de diagnóstico desde la perspectiva del planeamiento institucional.

¹ En el año 2009 se realizó un trabajo de indagación acerca de las prácticas de planificación institucional y didáctica en 6 distritos pertenecientes a 6 regiones educativas. Se realizaron entrevistas a inspectores de área, equipos directivos, profesores, maestros de grado y de materias especiales pertenecientes a los niveles Inicial, Primario y Secundario. Ver "La planificación desde un currículum prescriptivo", pág. 9.

En el relevamiento mencionado encontramos muchas instituciones que tienen explicitado su encuadre de trabajo donde se detalla la propuesta educativa de la escuela y las formas de organización institucional. Seguramente, la formulación del proyecto se basó en un **diagnóstico general** que abarcó distintas dimensiones de la institución educativa. Así como el proyecto suele revisarse y ajustarse, será necesario que el equipo docente intervenga en la actualización del diagnóstico.

Esta revisión y ajuste no necesariamente será anual. La realización de un diagnóstico que contemple a la institución y su entorno demanda un importante esfuerzo institucional. De la misma manera, la formulación de pautas de encuadre y de trabajo institucional (formas de organización, distribución de tiempos y espacios, conformación de equipos de trabajo, organización por departamentos o ciclos, etc.) pueden tener una mayor perdurabilidad que el tiempo acotado de un año escolar.

Será necesario tener en cuenta las condiciones institucionales que permitan optimizar el trabajo colectivo en estas instancias. De nada sirve realizar profundos y extensos diagnósticos si los mismos no pueden ser insumo para la toma de decisiones. En ocasiones se habla de que en las instituciones educativas somos “buenos diagnosticadores” pero luego no pasamos a la acción. De la misma manera, si actuamos pero no recabamos datos acerca de los procesos en curso ni evaluamos lo hecho, no podemos reflexionar acerca de las prácticas desarrolladas y establecer planes de mejora.

Algunas precisiones para empezar

El diagnóstico institucional es un proceso de indagación de la situación actual de la escuela que puede incluir diferentes dimensiones y aspectos: cuantitativos y cualitativos, potencialidades y dificultades, cuestiones propias de la escuela y del contexto social, económico, cultural y político en el que se encuentra inserta.

En este sentido, es deseable incluir en el diagnóstico institucional la descripción, análisis y valoración de:

- Algunas transformaciones que se han venido produciendo en el contexto y que impactan en nuestra institución. Por ejemplo, los cambios en los modos de construcción y circulación del conocimiento, en los procesos de transmisión cultural, en las formas de relacionarse de los sujetos, en los vínculos intergeneracionales, las nuevas formas de configuración familiar, etc.
- La identidad de la escuela, dado que cuenta con una historia, con un pasado que la constituye, pero también con un presente y un futuro que deseamos construir. Si bien las escuelas, en tanto pertenecen a un único sistema de educación pública, cuentan con características comunes (normativas, roles y funciones, lineamientos de trabajo, entre otras), también tienen ciertos aspectos que las distinguen. La identidad institucional es la caracterización de esos rasgos particulares de la institución, su “modo de ser”, de pensar y de hacer, la forma en que se resuelven los problemas y se toman decisiones en función de lo que se considera valioso e importante.
- Los problemas que los sujetos de la escuela identifican como relevantes en relación con la organización y planificación de la enseñanza, los modos de evaluación, las trayectorias escolares de los alumnos, las vinculaciones con las familias y la comunidad educativa, entre muchas otras cuestiones que pueden considerarse.
- Los recursos y capacidades con las que contamos y los saberes y modos de trabajo que debemos fortalecer en los equipos docentes.
- Otros.

Otro tipo de proyecto institucional es aquel que lo entiende como respuesta a un problema. Considerar la elaboración del proyecto institucional como posibilidad de crear futuros supone planear una intervención para generar otras condiciones diferentes de las actuales, es que en la gestión de las instituciones educativas la irrupción de problemas interpela lo cotidiano.² Desde este marco entendemos que los problemas no deben ser concebidos como obstáculos, sino que deben ser entendidos como un campo de intervención por lo que será necesario construir conocimiento acerca de esos problemas. Definir un problema exige la construcción de un conocimiento acerca del mismo.

Algunos autores definen a los problemas en la gestión como una oportunidad para pensar. El problema representa una situación que en lo inmediato no sabemos resolver y que necesitamos gestar un conocimiento para enfrentarla. La ignorancia inicial, el reconocimiento de esa falta, permite crear una condición inicial para construir ese saber.

Desde estas consideraciones, tanto para la definición del problema como para la formulación del proyecto, se hace necesario contar con la información pertinente. En estos casos, **las acciones de diagnóstico se centran en aspectos vinculados con la definición y explicación del problema.**

A modo de ejemplo (1)

El diagnóstico institucional seguramente da cuenta de algunas problemáticas que emergen, perduran y atraviesan la vida cotidiana en la institución. De todas ellas, los actores que forman parte de la escuela podrán identificar alguna/s como prioritaria/s para la intervención, debido a su relevancia, su complejidad, su nivel de conflictividad, etc. Teniendo entonces como encuadre este diagnóstico institucional es posible indagar específicamente en alguno de esos problemas.

Sin embargo, un problema no es la simple percepción que del mismo tiene un actor institucional, ya sea el director, un docente, un auxiliar, un alumno. Para construir un problema es preciso partir de la formulación de algunas preguntas iniciales y de la conceptualización de esa situación. El enfoque teórico desde el cual miramos nos marca, de alguna manera, los aspectos a los que daremos visibilidad, las dimensiones que será preciso analizar, los datos que tendremos que involucrar para arribar a una comprensión del fenómeno.

Consideremos el siguiente ejemplo: los docentes y el equipo directivo de una escuela secundaria de una localidad del interior de la provincia se encuentran preocupados por las trayectorias escolares de sus alumnos. Parten, entonces, de sus experiencias cotidianas y de algunas preguntas iniciales: ¿Cómo se relacionan las trayectorias escolares reales de los alumnos con las expectativas del sistema educativo y la sociedad? ¿Cuándo podemos afirmar que un alumno abandonó la escuela? ¿Cuándo podemos indicar que la edad de un alumno constituye un problema para su escolaridad?

Estos interrogantes suponen un determinado enfoque conceptual acerca de las trayectorias educativas. En esta escuela, el equipo docente, a partir del concepto “vulnerabilidad educativa”, analiza la complejidad de las problemáticas relacionadas con estas trayectorias escolares y el vínculo con la escolarización de niños, niñas y jóvenes, al comprender que ellos no “abandonan” de un día para el otro su escolaridad, sino que existe un conjunto de situaciones por las cuales el vínculo con la escuela de algunos jóvenes y adolescentes se debilita o interrumpe. Para un mayor desarrollo de estas conceptualizaciones puede consultarse el documento “Definiciones de vulnerabilidad educativa”, disponible en el espacio de la Dirección Provincial de Planeamiento en el Portal ABC, www.abc.gov.ar.

² Blejmar (2001) señala que “la inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia (...) Gestionar una institución supone un saber pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene (...) aceptar un no saber es la condición para empezar a buscar una respuesta”.

Con respecto al tercer tipo de proyecto institucional, cuando la institución formula un proyecto como respuesta a una propuesta externa (de un programa, de un concurso u otra iniciativa exterior) será necesario precisar los puntos de partida, es decir, la situación en la que se encuentra la institución educativa con respecto al proyecto a implementar. Será necesario contar con información que permita establecer la “línea de base”³ para poder posteriormente evaluar el impacto que genera en la escuela.

Un diagnóstico no se reduce a una descripción de la situación sino que consiste básicamente en un intento de explicación de la misma.⁴ En cualquiera de las categorías mencionadas, para realizar el diagnóstico se requiere la construcción de indicadores que permitan dar cuenta de la situación. Estos indicadores no son neutrales, sino que serán construidos y explicados desde un marco teórico que les otorga significado. Lograr un diagnóstico compartido con los diferentes actores institucionales es un requisito fundamental: si el diagnóstico se realiza desde la perspectiva de un solo actor estaremos con un punto de partida poco sólido.

A modo de ejemplo (2)

Como mencionamos anteriormente, el equipo docente de la escuela secundaria de nuestro ejemplo se posicionó en un determinado enfoque teórico para reflexionar sobre el problema que habían identificado. Sin embargo, para avanzar en el diagnóstico de este problema no basta con estas primeras interpretaciones. Es preciso relevar datos y construir con ellos información cuantitativa y cualitativa que permita ahondar en el problema.

Precisamente, la elección de un cierto marco conceptual ilumina algunas preguntas, dimensiones de análisis e indicadores que desde otras perspectivas teóricas tal vez no se puedan visualizar o no resulten significativos. En este caso el enfoque de la vulnerabilidad educativa, a partir de las preguntas iniciales que se formularon, permitió a los docentes seleccionar algunos indicadores que resultaban claves para analizar el problema: la tasa de **abandono interanual**, la tasa de **repitencia**, la tasa de **promoción** y la tasa de **sobreedad**. (Para profundizar ver Anexo).

En este sentido, el establecimiento cuenta con una tasa de abandono interanual que se incrementó notablemente en el 2009, llegando a casi el 20% en el ciclo básico y al 27% en el ciclo superior. Al mismo tiempo disminuye abruptamente la tasa de promoción –sobre todo en el ciclo básico–, la repitencia se mantiene estable y la sobreedad no ha variado significativamente en los últimos cinco años (alcanza aproximadamente un 30%). Una primera lectura que puede hacerse de estos indicadores es que si aumentó la tasa de abandono, disminuyó la promoción y la repitencia continúa estable, es probable que los alumnos hayan abandonado sus estudios. Ahora bien, ¿significa esto que lo hicieron definitivamente o es posible que se encuentren cursando en otras modalidades de la educación, como una escuela de adultos o de educación especial o en la gestión privada? Este ejemplo muestra que una buena lectura de los indicadores debe relacionarlos entre sí y permitir la construcción de otra información que complementa la comprensión de la situación.

De este modo no sólo resulta significativo, al indagar en las trayectorias escolares de estos alumnos y sus vínculos con la escuela, considerar cuántos han abandonado o han repetido –cuestiones que no siempre es sencillo identificar con claridad– sino también cómo es su asistencia (¿es intermitente?, ¿hay momentos en el año en los que se registran más ausencias?, ¿hay algunos días en la semana?, etc.) y sus calificaciones (¿qué materias tienen las calificaciones más bajas?, ¿cuáles son las que los alumnos deben rendir en las mesas de diciembre o marzo?, ¿hay alguna mesa a la que sistemáticamente los alumnos no se presentan y dejan la asignatura previa?).

El abandono, la repitencia, la promoción y la sobreedad son indicadores educativos básicos que permiten analizar los cambios en la matrícula, pero no alcanzan para interpretar el problema. Indagar en otros indicadores cuantitativos –como las calificaciones de los alumnos y su asistencia– y cualitativos –como los modos de evaluación y de enseñanza, las percepciones que los alumnos tienen sobre algunas mesas de examen, las razones que los jóvenes mencionan como argumento de sus inasistencias, las representaciones que los docentes tienen sobre el derecho a la educación de sus alumnos, entre muchas otras cuestiones– son relevantes para comprender las intermitencias en las trayectorias escolares de estos jóvenes.

³ La línea de base es la primera medición de los indicadores seleccionados para el análisis. Permite entonces conocer el valor de los mismos al momento de comenzar con las acciones planificadas, es decir, establece el 'punto de partida' del proyecto o intervención. Cabe aclarar que no se utiliza solamente para los proyectos que responden a una propuesta externa, sino también para los proyectos que constituyen un encuadre de trabajo y una respuesta a un problema. Ver cómo se conecta esto con el proceso de trabajo con la información en el recuadro “A modo de ejemplo (7)”.

⁴ Pensar en un diagnóstico médico como intento de explicación puede ayudar a entender esta idea aunque sea un ejemplo por fuera del campo educativo.

Todo diagnóstico debe ser concebido en términos de hipótesis ya que a través de la indagación de nuevos datos permitirá confirmar si el mismo es exacto, erróneo o se realizó con información incompleta o desactualizada. Por otra parte resulta importante destacar que ningún diagnóstico es estático, podrá ir modificándose en la medida que intervinimos en la realidad.

En definitiva, la importancia de los momentos de indagación institucional se sostiene en la medida que permite obtener un mayor y más completo conocimiento de la situación institucional para poder tomar decisiones: si sabemos dónde estamos podremos decidir acerca de cuál es la dirección correcta para avanzar.

La definición de problemas institucionales y el proyecto institucional

En “La planificación desde un curriculum prescriptivo” afirmamos que muchas instituciones tienen definido el proyecto institucional “como encuadre de trabajo” y necesitan avanzar en la identificación de problemas y en la construcción de propuestas de mejora.

¿Qué problemas nos preocupan y ocupan? Seguramente muchos. ¿Cuáles son esos problemas? ¿Nos preocupan los mismos problemas a todos? ¿Todos pensamos lo mismo acerca del problema? Estos interrogantes nos plantean la necesidad de la construcción colectiva⁵ y la elaboración de acuerdos en torno a la priorización en la intervención de los mismos.

Decimos que un problema nos interpela. Nos lleva a rastrear respuestas sabidas, quizá ensayadas en otros contextos sociohistóricos, en otras realidades institucionales. Tal vez lo ya probado o lo pensado por otros, lo ya armado o diseñado no se adecua a lo que estamos comenzando a conocer en cada situación que se presenta siempre singular. Frigerio y Poggi, señalan que es necesario salir de un “saber a tuestas” para construir un “saber a sabiendas”.⁶ Tendremos que movilizar todos los recursos institucionales para buscar nuevas posibilidades, para que pueda gestarse algo nuevo. Será necesario profundizar el conocimiento de la organización, tomar a la institución como objeto de conocimiento. En la medida que gestamos un conocimiento más profundo y fundamentado, podremos pensar que justamente “la organización del conocimiento” permite un mayor “conocimiento de la organización”.⁷

Es así que podemos preguntarnos: ¿Qué datos tenemos, qué información de la que brinda el sistema educativo a nivel macro puede resultarnos útil, qué saberes nos ayudan a comprender esa situación, qué conocimientos no tenemos para comprender mejor la cuestión?

¿Dónde buscar las respuestas? ¿Qué conocimientos disponibles en el mundo académico permiten aproximar respuestas? Pero, a la vez... ¿la respuesta sólo podrá

⁵ Este tema se desarrolla más adelante.

⁶ Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.

⁷ Frigerio, Poggi. Op. Cit.

ser provista por otros ajenos y extranjeros a la realidad única, particular, singular y heterogénea de cada institución educativa? ¿En qué medida esos conocimientos permiten comprender y conocer a esos alumnos con nombre y apellido, alumnos singulares? Así como expresáramos para el diagnóstico, la identificación del problema, los intentos de explicación que hacemos del mismo y las propuestas de intervención para abordarlo constituyen siempre hipótesis que será necesario corroborar. Los interrogantes que nos planteamos y las respuestas que ensayamos ponen en cuestión los saberes heredados y permiten producir nuevo conocimiento acerca de la propia institución escolar y sus problemas.

Abordar institucionalmente un problema nos lleva a plantear algunas temáticas fundamentales como las siguientes: la construcción colectiva; el relevamiento de datos y la construcción de información y conocimiento en la gestión institucional; la traducción del problema en proyecto y de éste a su implementación y, finalmente, el seguimiento y la evaluación del proyecto.

La construcción colectiva

Para lograr un conocimiento institucional que permita entender lo que nos pasa se hace indispensable la construcción intersubjetiva entre los diversos actores que son parte del problema.

Discontinuidad en la asistencia, repitencia, abandono, rendimientos académicos que pueden no responder a lo esperado, participación de los padres que se interpreta como escasa pueden ser problemas que atraviesan a muchas instituciones. Sin embargo, si bien pueden pensarse como problemas comunes asumen características particulares en el contexto de cada institución y sus actores. Aún más, hacia el interior de la institución cada actor puede tener una mirada particular sobre el problema. Entonces ¿cuál es la verdadera? ¿Cuál es la correcta? ¿Cómo lograr una definición objetiva del problema?

A modo de ejemplo (3)

Describir, analizar e interpretar el problema de las trayectorias discontinuas –al igual que cualquier otro problema institucional– requiere la propuesta de distintos escenarios para la participación de todos los actores de la institución educativa.

En la escuela de nuestro ejemplo, además de indagar en los indicadores seleccionados se utilizaron otras herramientas metodológicas que favorecían la participación de otros sujetos: entrevistas y grupos de discusión con docentes y alumnos, observaciones de clases y de mesas de exámenes, entre otras. Estos instrumentos facilitaron indagar en representaciones, percepciones y opiniones, es decir, en información cualitativa que complementa los indicadores estadísticos.

En esta escuela la lectura de los indicadores permitiría hipotetizar que los alumnos cada vez abandonaban más sus estudios. Sin embargo, los docentes se preguntaban si esto era así o si podrían encontrarse ante movimientos de matrícula entre diferentes tipos de instituciones educativas. ¿Cuáles son además las razones que hacen que los chicos mantengan una relación discontinua con la escuela? En las entrevistas a los docentes aparecen diferentes interpretaciones: *“Los jóvenes que repiten desarrollan un sentido de pertenencia a la institución –señala un profesor-, el que se va es porque no termina de adaptarse a la idea de lo que queremos institucionalmente, el chico que desentona se va solo”*. Uno de los miembros del Equipo de Orientación Escolar señala que la repitencia *“se da predominantemente de primero a segundo, lo ves en la cantidad que quedan. Creo que es porque el pibe viene con otras expectativas a la escuela. Y después te encontrás con otro discurso: yo vengo a aprender porque quiero ser... Los que quedan son esos, y los otros...no lo tengo claro”*. Algunos chicos, no obstante, tienen otras percepciones de la situación: algunos señalan que se les hace difícil continuar cursando porque trabajan o tienen familia y, fundamentalmente, porque les va mal en los estudios. Varios chicos, sin embargo, plantean que quieren dejar la escuela y cambiarse a una de adultos porque es más flexible, les permite continuar con sus estudios y trabajar y, además, muchos de sus amigos ya se cambiaron.

A su vez, la directora de la escuela menciona que es habitual que los adolescentes se pasen al turno vespertino, aunque encuentra otras causas: *“Hacemos cantidad de pases a la noche, porque hay muchos chicos que por primera, segunda o tercera vez repiten años, entonces tienen 20 y están en segundo, y además se comportan como chicos de 14 años. Entonces le planteamos: ¿no te querés pasar a adultos? Creen que te lo querés sacar de encima, pero lo que querés es darle una ventaja”*. En cambio, uno de los miembros del Equipo de Orientación Escolar plantea: *“Creo que no se da la misma oportunidad a todos, el problema es que hay que acompañar a todos, no sólo al que es fenomenal y va a ser profesional. Esto tiene que ver con qué pensás de la escuela, qué mirada tenés de la escuela, incluso la mirada del chico. Hay quienes piensan que la escuela solo es educación. De cincuenta llega uno”*. Estos discursos iluminan diferentes aspectos del problema y su análisis requiere ponderar las distintas explicaciones y problematizarlas, dado que muchas de ellas son contradictorias con el derecho de los jóvenes a la educación obligatoria.

La articulación de diferentes miradas no sólo responde a una cuestión técnica (indagar en las percepciones, opiniones y saberes de diferentes actores hace más completa y compleja la comprensión) sino a un derecho de esos sujetos (el derecho de los alumnos o de los padres, por ejemplo, a participar en distintos espacios de discusión, diálogo y decisión, sin dejar de lado las jerarquías, responsabilidades y especificidades de sus funciones).

Consensuar un diagnóstico compartido acerca de los problemas que preocupan a la institución se constituye como un punto de partida necesario. No existen definiciones universalmente válidas para los problemas ni para el diseño de estrategias. Por ello sostenemos que, paradójicamente, para acercarnos a una mayor objetividad necesitamos incorporar más subjetividad. Las diversas versiones del problema (coincidentes o no) plantean nuevos interrogantes, exigen búsqueda de respuestas, de fundamentos, de datos e información en la que se sustentan. A través de la confrontación y el consenso “entran en juego distintas miradas sobre una misma realidad, estamos produciendo conocimiento, miramos y nos miramos en el problema” (DGCyE; 2009: 15).

Interrogarnos acerca del problema permite ahondar en los significados que adquiere para cada uno de los sujetos: si se trata de un problema que resulta significativo para la mayoría, qué aspectos del problema que fueron inadvertidos para unos pueden

aportar la explicación de los otros, qué otros problemas relevantes será necesario incluir. Es por ello que sostenemos que esta instancia pierde su potencialidad si las definiciones se realizan desde la perspectiva de un solo actor o grupo de actores. Como se sostiene en el documento “El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales” (DGCyE; 2010: 5): “La participación implica una tarea de develamiento de la realidad que lleva a un mutuo esclarecimiento y a una toma de conciencia conjunta”.

Por otra parte, la consideración de la enseñanza como tarea compartida y asumir una mirada desde la perspectiva completa de la trayectoria educativa de los alumnos por la institución, son argumentos que refuerzan la necesaria construcción colectiva.

A modo de ejemplo (4)

Hay numerosas herramientas que se pueden utilizar para facilitar esta construcción colectiva. En la escuela del ejemplo usaron las siguientes:

- Entrevistas con los docentes, auxiliares y miembros del EOE.
- Grupos de discusión con alumnos.
- Encuentros de taller con el equipo docente, en los que se combinaron dinámicas de trabajo colectivas tales como: la fotografía institucional, la construcción de imágenes de futuro, el mapa causal, entre otras. Existe una amplia bibliografía sobre dinámicas que facilitan el diálogo y la construcción colectiva, hacia el final del documento se sugieren algunas lecturas sobre el tema.

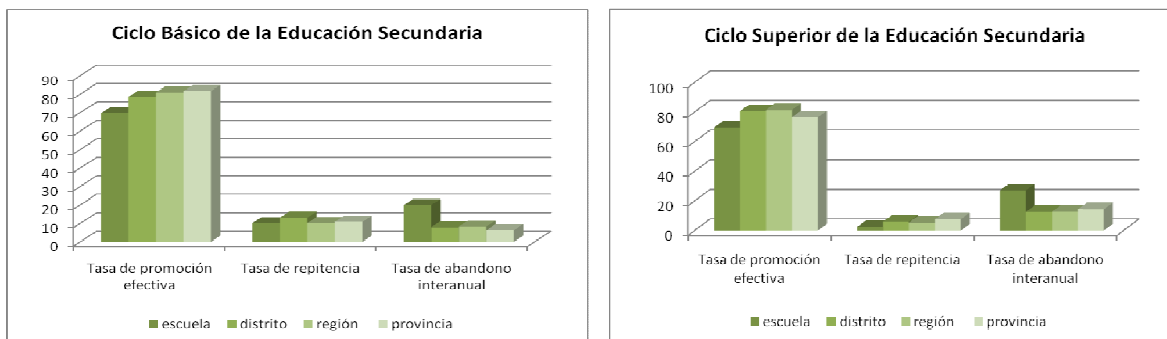
La construcción colectiva no se produce azarosamente, requiere de un arduo trabajo, de tiempo y de planificación. A su vez, no existen herramientas que sean útiles para todas las situaciones: cada escuela debería seleccionar los espacios y los dispositivos para facilitar esta construcción colectiva.

Datos, información y conocimiento en la gestión institucional.

Decíamos más arriba que la posibilidad de intervenir en un problema depende en gran parte del conocimiento que se tenga del mismo. En tal sentido será necesario en primer lugar buscar los datos vinculados con el problema que dispone la institución. ¿Qué nos dicen los datos? Decimos que por sí mismos los datos no dicen nada o pueden parecer irrelevantes, por ello será necesario hacer hablar a esos datos: establecer relaciones, analizar su evolución en los últimos años, comparar con los datos de la provincia, realizar ajustes al detectar errores o eliminar inconsistencias, son ejemplos de algunas de las acciones posibles. De esta manera, al organizar, sistematizar e interpretar los datos construimos información.

A modo de ejemplo (5)

Para hacer hablar a los datos es importante establecer comparaciones. ¿Cómo podemos saber el peso que tiene el abandono o la repitencia en nuestra escuela? Para ello es interesante vincular esta información estadística con la media del distrito, la región y la provincia. Veamos cómo se visualiza esta información en un gráfico que construyeron en la escuela de nuestro ejemplo:



En este caso resulta visible que la escuela tiene, en líneas generales, indicadores con peores valores que los del distrito y la región en la que se encuentra y también que la media de la provincia: si bien la repitencia es menor, la tasa de abandono interanual es casi el doble y la de promoción efectiva es más baja que la media distrital, regional y provincial. Si observáramos las estadísticas de los últimos tres años veríamos que, además, los indicadores han desmejorado notablemente. ¿Qué ocurre en esta escuela para que los alumnos interrumpan sus trayectorias escolares más frecuentemente que en otras instituciones del mismo distrito? ¿Esto ha sucedido siempre así o en los últimos años se han reforzado o modificado tendencias históricas? ¿Cuáles son las causas que pueden aproximarnos a la comprensión de este fenómeno y, por lo tanto, a intervenir para su transformación? Como ya mencionamos, las múltiples causas que producen esta situación debemos buscarlas en la lectura de los datos interrelacionados con perspectiva histórica y también en otro tipo de información que permite comprender aspectos que no resultan observables a través de los datos estadísticos. (La información estadística a nivel de provincial, regional y distrital puede consultarse en el espacio de la Dirección de Información y Estadística en el Portal ABC, www.abc.gov.ar)

La información construida permitirá establecer nuevas conexiones y comparaciones que orientarán la toma de decisiones y la implementación de acciones. Como resultado de estas decisiones y acciones se generarán nuevas preguntas y nuevas explicaciones al problema. Recordemos que tanto la definición del problema como las decisiones para la acción tienen un carácter hipotético. Contar con información adecuada tanto en el punto de partida como en los avances permitirá ir reduciendo la incertidumbre, confirmar supuestos y corregir rumbos. De esta manera la reflexión y la experiencia compartida nos permiten poner en cuestión las respuestas hasta entonces consideradas, así como incorporar el nuevo conocimiento construido.

Así, los equipos docentes de cada institución, como profesionales reflexivos, construyen conocimiento que posibilitará revisar y reformular las prácticas para trazar nuevos rumbos más ajustados y menos inciertos. El trabajo centrado en un problema permite profundizar el conocimiento de la institución (DGCyE; 2009: 13)

Del problema al proyecto. Del proyecto a la implementación.

En tanto se concibe el problema como institucional, las acciones que se deciden forman parte del proyecto institucional. De esta manera se refuerza el dinamismo que toma la construcción del proyecto que “nunca en definitiva, se concluye. El proyecto

institucional no se reduce a un producto escrito sino que es, ante todo, una modalidad de gestión” (DGCyE; 2009: 15).

El trabajo institucional con el problema debe permitir hacer de él algo asible. Tomamos el problema, lo discutimos, lo consensuamos para hacer algo con él. Las explicaciones tentativas al problema marcan direcciones para la acción. El equipo de conducción escolar, como coordinador y orientador de las intervenciones pedagógicas, debe integrar y dar coherencia a las acciones concretas que se producen en el aula, generando espacios colectivos para el diseño y la implementación del proyecto educativo. La organización de equipos de trabajo, la coordinación de distintas acciones a cargo de docentes particulares, la vinculación con otros servicios e instituciones que atiendan los problemas sobre los que se interviene son algunas de las tareas que deben realizarse.

A modo de ejemplo (6)

Luego de la problematización y el análisis de la información relevada referida a las trayectorias escolares de los alumnos de la escuela, el equipo docente se propuso implementar diversas estrategias de intervención, entre las que pueden mencionarse:

- Considerar y replantear las acciones de articulación con otras escuelas cercanas para analizar hacia dónde se dirige la matrícula.
- Revisar las estrategias pedagógicas y reorganizar los tiempos y recursos de la institución para destinar los mayores esfuerzos a los alumnos que más lo necesitan.
- Crear espacios de diálogo con la comunidad educativa.

El seguimiento y la evaluación del proyecto

Será necesario monitorear, es decir, realizar un seguimiento periódico de las actividades planificadas con el objetivo de obtener nuevos datos y construir información para tomar nuevas decisiones o mantener el rumbo elegido.

A modo de ejemplo (7)

La lectura y el análisis de la información permitieron al equipo docente de la escuela secundaria establecer algunas conclusiones que constituyeron no solo una línea de base, sino también el punto de partida para proyectar acciones que tiendan a generar cambios en las trayectorias escolares de los alumnos.

Pero la realidad es dinámica y los sujetos van interviniendo en ese contexto de modos que no son previsibles con certeza. Por esa razón, las acciones que se desarrollan pueden ir modificándose y apartándose de la idea original. Esto no resulta un inconveniente, por el contrario, la flexibilidad de la planificación –siempre que no signifique abandonar nuestros propósitos de cambio– es una característica deseable. El monitoreo de las acciones, además de constituir un insumo para la evaluación del proyecto, permite hacer el seguimiento de los procesos que se van generando.

En esta escuela se utilizaron diferentes herramientas para realizar el monitoreo:

- Reuniones o foros de discusión periódicos entre el equipo docente para analizar si las actividades que planificaron se están realizando y qué inconvenientes encontraron a medida que se avanza.
- Elaboración de cuadros, calendarios o carteleras que permitieron registrar las acciones a medida que se iban implementando.
- Diseño de indicadores que permitan visualizar aspectos más concretos en los avances realizados.
- Relatorías de situaciones y prácticas que se desarrollaron en el marco del proyecto.

Para ahondar en un ejemplo de monitoreo de acciones ver el documento “Algunas experiencias de evaluación en el sistema educativo bonaerense”, disponible en el espacio de la Dirección Provincial de Planeamiento en el Portal ABC, www.abc.gov.ar.

En la práctica podemos pensar que la evaluación de un proyecto constituye la instancia final del mismo. Sin embargo, es fundamental concebir la evaluación desde el mismo diseño, definiendo criterios y seleccionando los instrumentos que permitan obtener información en los diferentes momentos de su implementación. Es necesario

A modo de ejemplo (8)

La evaluación de un proyecto es, en definitiva, un proceso que actualiza el diagnóstico. Por lo tanto, las herramientas metodológicas son similares a las que se pueden utilizar en ese momento de indagación institucional. El equipo docente de nuestra escuela secundaria:

- diseñó encuestas y entrevistas que se aplicaron en diferentes momentos de la implementación del proyecto a distintos actores de la comunidad educativa (docentes, alumnos, familias, entre otros),
- implementó un buzón de sugerencias para los alumnos,
- generó reuniones participativas con preceptores, docentes y familias de los alumnos,
- analizó una muestra de producciones de alumnos,
- otros.

entonces, prever desde el inicio cuándo, para qué y qué información será necesaria y cómo la obtendremos. No podemos esperar al final de un proyecto para tener información, es preciso obtenerla antes para poder ratificar o modificar rumbos y acciones. Esto no invalida la posibilidad de establecer cortes al finalizar cada una de las etapas previstas en el proyecto.

La integración del diagnóstico, el monitoreo y la evaluación en los procesos de planeamiento institucional.

Diagnóstico, monitoreo y evaluación suelen ser concebidos como prácticas independientes. La gestión integral de la institución debe apuntar a la realización de diagnósticos que permitan obtener información para la identificación de las problemáticas institucionales, la formulación de un proyecto que las aborde y la construcción de indicadores que permitan el monitoreo y la posterior evaluación de su impacto.

El planeamiento, en tanto proceso, debe actuar como el organizador dinámico de estas prácticas socio-institucionales. (cfr. Zoppi; 2008: 93). El planeamiento no se restringe a la visión de formulación de un proyecto en tanto texto que da cuenta de un escenario deseado, sino que su relevancia radica en los procesos de formación del proyecto pues “en ellos se evidencia su fuerza instituyente”. (Zoppi, 2008: 94) El obstáculo mayor para dicho proceso consistirá en concebir la realidad como inexorable y al planeamiento como mera reproducción. Mirar la realidad institucional en que nos encontramos y su contexto requiere de la asunción de un lugar ético y político que se centre en las posibilidades que se abren y que deseche los discursos deterministas que plantean la imposibilidad de crear un futuro alternativo y superador. Al decir de Mangabeira Unger (2009: 59 y 219):

“La futuridad tendría que dejar de ser un problema y transformarse en un programa: deberíamos radicalizarla para potenciarlos (...) En cualquier situación histórica dada, el esfuerzo de vivir para el futuro tiene consecuencias en relación con la forma en que ordenamos nuestras ideas y nuestras sociedades.

Hay una estructura para la modificación organizada de las estructuras. Las armamos con los materiales saturados de tiempo que tenemos a mano (...) Todavía no somos del todo seres que no sólo trascienden sus contextos, sino que también hacen contextos que reconocen y alimentan esa capacidad de superarlos. Podemos transformarnos en esos seres. Conseguirlo es el trabajo de la democracia. De una manera más general, es la tarea de un rumbo de reformas, en la sociedad y en el pensamiento, por el cual acortamos la brecha entre nuestras actividades de preservación del contexto y las de transformación del mismo. Una vez que avancemos bastante en ese sentido, produciremos una invención permanente del futuro, de futuros alternativos”.

El desafío consiste en garantizar que todos los alumnos y alumnas del sistema educativo provincial accedan y se apropien de los conocimientos requeridos para participar activamente en la toma de decisiones en una sociedad democrática. Desafío que nos interpela a revisar las prácticas de enseñanza y buscar alternativas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos y el respeto por la heterogeneidad. Esta será una tarea siempre inconclusa ya que sólo podrá finalizar cuando lo hayamos intentado todo para que sea posible. Será una tarea siempre vigente que parte de la convicción de que todos y todas pueden aprender.

*Dirección Provincial de Planeamiento
La Plata, febrero de 2011*

Anexo

Los conceptos teóricos de “vulnerabilidad educativa” y “trayectorias educativas” utilizados en este documento buscan enriquecer los indicadores educativos estadísticos básicos que más se utilizan en estos casos, pues generalmente estos últimos depositan la carga de responsabilidad en el alumno que deja la escuela y que corta su relación con la institución. Ampliarlos a los conceptos aquí utilizados nos permite resaltar la responsabilidad conjunta que tienen tanto el sistema como el alumno en la continuidad de su escolaridad.

La Dirección de Información y Estadística de la DGCyE se ocupa, entre otras cuestiones, de relevar la información que todas las escuelas de la provincia registran referidas a la matrícula. Dicho relevamiento se lleva a cabo en tres momentos del año:

- Relevamiento Inicial (al comienzo de clases),
- Relevamiento Anual (30 de abril),
- Relevamiento Final (último día de clases).

Estos datos se procesan para producir la información estadística del Sistema Educativo Provincial, la cual permite realizar su descripción cuantitativa y tomar decisiones fundamentadas de intervención para su permanente mejora.

Para ello se cuenta con un sistema de indicadores que miden de alguna manera los resultados educativos del sistema. Un indicador es una medida cuantitativa, objetivamente verificable, de los cambios o resultados de una actividad. En educación en particular, los indicadores son medidas estadísticas comparables (en el tiempo o con otros sistemas educativos, por ejemplo) sobre aspectos que se consideran importantes de los sistemas educativos, dando cuenta de los cambios en el desempeño de dichas variables. Cumplen por lo tanto una función informativa pero también evaluativa. Son medidas estadísticas que describen aspectos esenciales de la escolarización y que permiten el monitoreo y evaluación de las escuelas y el sistema, marcando tendencias y proveyendo información relevante para las decisiones de intervención.

La elección de los indicadores no es neutral ya que los mismos reflejan una parte de la realidad social. La decisión de recoger determinada información, de construir o no ciertos indicadores, refleja la importancia política que se les da a cada uno de ellos. Menos aún cuando se los piensa, como es nuestro caso aquí, como motivadores y movilizadores de los docentes en el compromiso conjunto que tenemos con la profundización de la mejora de nuestra educación.

En este documento se han utilizado algunos indicadores educativos:

TASA DE PROMOCIÓN EFECTIVA: Es el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente (por ejemplo, el porcentaje de alumnos que estaban en 1º año en el 2009 y se matriculan en 2º año en el 2010).

¿Para qué sirve? Esta tasa muestra la eficiencia del sistema educativo en retener a los alumnos de un año de estudio dado, como alumnos que promocionan al año siguiente. Indica el porcentaje de alumnos que circulan por el sistema regularmente, de año en año.

TASA DE REPITENCIA: Es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente.

¿Para qué sirve? Este indicador es de suma relevancia para medir la ineficiencia del sistema educativo: Muestra los alumnos que al no promover el año, vuelven a inscribirse como repitentes en el mismo año, al año lectivo siguiente.

¿Cómo se interpreta? La tasa de repitencia permite evaluar cuántos alumnos que no promovieron el año de estudio, vuelven al sistema educativo al año lectivo siguiente. Porcentajes bajos están indicando un menor grado de repetición. En un sistema cerrado, esto sería equivalente a una reducción de la duración promedio de la trayectoria escolar. Es decir que, si se mantiene el supuesto de que ningún alumno abandona o deja el sistema, una baja tasa de repitencia indica que los alumnos tardan menos tiempo en promedio en promover y egresar.

Por otra parte, valores elevados para esta tasa determinan sistemas menos eficientes en cuanto al tiempo que le insume a los alumnos, poder egresar del sistema.

TASA DE ABANDONO INTERANUAL: Es el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio.

¿Para qué sirve? Muestra el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el año lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente.

¿Cómo se interpreta? En un sistema educativo donde los alumnos permanecen durante todo el año lectivo y todos promueven el año de estudio, la tasa de abandono interanual debería ser 0%. Cualquier valor por encima de cero indica un porcentaje de alumnos que habiendo estado inscripto en el sistema en un año lectivo determinado, al año siguiente no vuelve a matricularse, lo que indica la pérdida de alumnos, al menos de la escuela, distrito o región de que se trate.

TASA DE SOBREDAD: Expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

¿Para qué sirve? La tasa de sobreedad expresa la incidencia en la población escolarizada de quienes están cursando años inferiores a los que correspondería en función de su edad. Constituye una aproximación diferente al fenómeno de la repitencia, incluyendo, además de los alumnos que, efectivamente, repitieron uno o más años, a aquellos que ingresaron tardíamente al circuito escolar y a los que abandonaron transitoriamente el sistema y se han reincorporado al mismo.

¿Cómo se interpreta? Como se acaba de señalar, la tasa de sobreedad agrupa alumnos en tres situaciones: quienes repitieron, quienes ingresaron tardíamente al sistema y quienes abandonaron y se reinscribieron un tiempo más tarde. La sobreedad se manifiesta como la presencia de alumnos con una edad mayor a la esperada, y por ello, plantea un desafío para el trabajo en el aula y la escuela.

Al mismo tiempo, la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa de la DGCyE, entre otras acciones, releva y realiza investigaciones que completan la información estadística (cuantitativa) con aportes cualitativos que garantizan un abordaje más integral para la tarea de educar, aportando a la comprensión del fenómeno en toda su magnitud y complejidad.

Bibliografía general

- Blejmar, M. "De la gestión de resistencia a la gestión requerida". En Birgin, A. y Duschatzky, S. comps. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso-Manantial. Buenos Aires.
- DGCyE (2010) "La planificación institucional y didáctica". La Plata.
- DGCyE (2010) "El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales" (Comunicación Conjunta N° 1/10). La Plata.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires.
- Mangabeira Unger, Roberto (2009) *El despertar del individuo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bibliografía sobre dinámicas y técnicas participativas

- AAVV (2000) *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*. Centro Nueva Tierra. Buenos Aires.
- Asociación de Comunicadores Sociales Calandria (s/f) "Ciudadanos de una escuela comunicativa. Ejes metodológicos y pedagogía de la comunicación". Lima, Perú. Disponible en versión digital en: http://www.calandria.org.pe/rec_descarga.php?id_rec=159
- Betancourt, Arnobio Maya (1996) *El taller educativo*. Aula abierta. Bogotá. Disponible en Google Books.
- EQUIPO ALFORJA (1996) *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo I*. CEDEPO/Lumen-Humanitas. Buenos Aires.
- EQUIPO ALFORJA (1997) *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo II*. CEDEPO/Lumen-Humanitas. Buenos Aires. Disponible en versión digital en: <http://www.taringa.net/posts/ebooks-tutoriales/3170237/Tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular---Tomo-2.html>
- Fernández, María Belén (1997) "De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo". En Huergo, Jorge -coord.- (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. FPyCS. UNLP. La Plata.
- Guadix, Ignacio -coord.- (1995) *Educación para el desarrollo. Manual para el profesorado*. UNICEF. España. Disponible en versión digital en: <http://www.enredate.org/docs/doc4d3415b8e9c1c.pdf>
- Mazarío Triana, Israel; Mazarío Triana, Ana Cecilia; Horta Navarro, Milagros (s/f) "El trabajo grupal y las técnicas participativas". Disponible en versión digital en:

<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH0173/c26d62c2.dir/doc.pdf>

- Proyecto JALDA (s/f) *Manual de técnicas participativas. Documento 10*. Agencia de Recursos Verdes del Japón-Prefectura del Departamento de Chuquisaca. Sucre, Bolivia. Disponible en versión digital en: <http://www.rlc.fao.org/proyecto/163nze/pdf/comunicacion/4.pdf>

Sobre políticas públicas y participación de niños, niñas y adolescentes:

- Sinigaglia, Irene; Borri, Néstor; Jaimes, Diego (2006) *Campaña de Comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes*. “Cartilla 4: Las políticas públicas y el fortalecimiento de la ciudadanía de la infancia. Estado, sociedad y organizaciones construyendo juntos”. UNICEF-FARCO-Centro Nueva Tierra. Buenos Aires. Disponible en versión digital en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_4791.htm
- Sinigaglia, Irene; Borri, Néstor; Jaimes, Diego (2006) *Campaña de Comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes*. “Cartilla 3: Participar para poder. Prácticas y roles de las organizaciones sociales en la construcción de políticas públicas para la infancia”. UNICEF-FARCO-Centro Nueva Tierra. Buenos Aires. Disponible en versión digital en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_4791.htm

Sobre planificación de proyectos:

- Camacho, Hugo; Cámara, Luis; Cascante, Rafael; Sainz, Héctor (s/f) *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. Fundación CIDEAL-Acciones de Desarrollo y Cooperación. Madrid. Disponible en versión digital en: <http://preval.org/es/content/el-enfoque-del-marco-l%C3%B3gico-10-casos-pr%C3%A1cticos-cuaderno-para-la-identificaci%C3%B3n-y-dise%C3%B1o-de-p>
- Checkoway, Barry y Richards-Schuster, Katie (s/f) *Evaluación participativa con jóvenes*. Programa para los jóvenes y la comunidad. Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Michigan. Disponible en versión digital en: http://ww2.wkkf.org/DesktopModules/WKF.00_DmaSupport/ViewDoc.aspx?fid=PDFFile&CID=0&ListID=28&ItemID=5000501&LanguageID=1
- Diaz Bazo, Carmen (2007) “Indicadores de calidad educativa. Documento de trabajo”. Campaña Nacional por la Educación-Calandria. Perú. Disponible en versión digital en: http://www.calandria.org.pe/rec_descarga.php?id_rec=223
- Salzman, Marina (2006) “Cuadernillo 3: La participación de niños, niñas y adolescentes”. En AAVV (2006) *Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos*. UNICEF-EDUPAS. Buenos Aires. Disponible en versión digital en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_4656.htm

- Tufro, Lucila (2006) “Cuadernillo 2: Elaborando proyectos de comunicación para el desarrollo”. En AAVV (2006) *Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos*. UNICEF-EDUPAS. Buenos Aires. Disponible en versión digital en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_4656.htm
- Uranga, Washington (2008) “Prospectiva estratégica desde la comunicación. Una propuesta de proceso metodológico de diagnóstico dinámico y planificación”. FPyCS. UNLP. La Plata. Disponible en versión digital en: <http://tallerdeprocesos.blogspot.com/p/materiales.html>. Ver particularmente el capítulo “7.1.2. Análisis prospectivo”.