

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 343 MAYO - AGOSTO 2007

Teorías implícitas sobre la planificación educativa

Viviana Macchiarola

Elena Martín



Teorías implícitas sobre la planificación educativa

Viviana Macchiarola

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Elena Martín

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La ponencia presenta los resultados parciales de un estudio cuyo objetivo ha sido identificar los principios epistemológicos y ontológicos y las relaciones conceptuales implícitas que subyacen en las decisiones y juicios de los actores escolares sobre la planificación institucional. Participaron del estudio 48 directores de escuelas primarias y medias, 22 psicopedagogos, 182 profesores y 232 estudiantes de carreras de formación docente. Utilizamos como procedimiento de recolección de información un cuestionario de dilemas elaborado, puesto a prueba y revisado en un estudio piloto preliminar. Se emplearon para el análisis conglomerados jerárquicos y análisis factorial de correspondencias múltiples. Los resultados permitieron identificar tres estructuras conceptuales subyacentes o teorías implícitas.

Una primera que llamamos teoría teleológica democrática, caracterizada por una racionalidad instrumental orientada a fines, un modelo de «incerteza» cuantitativa donde las acciones futuras pueden preverse pero con flexibilidad y un modelo participativo, democrático o consensual de interacciones sociales. Esta teoría orienta las decisiones de directores y maestros.

La segunda teoría es la tecno-eficientista que se particulariza por una racionalidad instrumental, un modelo de certeza determinística donde el futuro puede predecirse y controlarse, y un modelo decisional eficientista caracterizado por la eficacia y factibilidad de realización. Es sustentada por profesores de escuelas medias sin formación pedagógica.

La tercera teoría identificada es la perspectivista autocrática singularizada por una racionalidad comunicativa o interpretativa, un modelo de incertidumbre dura donde la previsión futura no es posible y un modelo decisional tecnocrático caracteriza el pensamiento de los estudiantes.

Palabras clave: teorías implícitas, planificación educativa, directores, profesores, estudiantes.

Abstract: *Implicit Theories on Educational Planning*

This article presents the partial results of a study aimed to identify the epistemological and ontological principles as well as the implicit conceptual relationships resulting from the decisions and judgments made by school agents about institutional planning. The participants were 48 primary and secondary head teachers, 22 psicopedagogical advisers, 182 teachers and 232 students of teachers' training degree courses. For the collection of data, we used an elaborate dilemmas questionnaire, which was tested and revised in a previous pilot study. Then, for the analysis of data, we used hierarchical clusters as well as multiple-correspondence factorial analyses. The results gave rise to the identification of three conceptual structures or implicit theories.

The first one is called democratic teleological theory, and it is characterised by an instrumental rationality addressed to targets, a model of quantitative uncertainty where future actions may be anticipated -although with certain flexibility-, and a democratic and consensual model of social interaction. This theory guides head teachers and teachers' decisions.

The second theory is the tecno-eficientist one, which is based on an instrumental rationality, a deterministic certainty model where future can be predicted and controlled, and an efficient decisional model characterised by efficacy and feasibility. This theory is supported by secondary school teachers who do not have any kind of pedagogical training.

The third theory is the perspective autocratic one, and it is characterized by a communicative or interpretative rationality, a hard uncertainty model where future predictions are not possible, and an autocratic decisional model. This theory characterises students' thought.

Key words: implicit theories, educational planning, head teachers, teachers, students.

Introducción

Las prácticas de gestión y planificación institucional de los directivos y docentes de las escuelas se encuentran, en gran medida, condicionadas por sus formas de pensar dichos procesos¹. A lo largo de sus historias personales y profesionales y en sucesivos intercambios sociales y culturales han ido construyendo representaciones acerca de

⁽¹⁾ En este trabajo entendemos la *gestión* como un proceso de intervenciones con fines de gobierno mediante las cuales se orienta o cambia el rumbo de las acciones institucionales y se promueven interacciones comunicativas a fin de articular sujetos, grupos, instituciones, intereses y proyectos en torno a intencionalidades, algunas previstas y otras emergentes, de la acción. La *planificación* es una práctica que posibilita la gestión. La concebimos como una forma de acción social, intencional y reflexiva, que relaciona presente y futuro, conocimiento y acción para alcanzar ciertas situaciones-objetivos en el plano institucional mediante estrategias de conflicto, cooperación o comunicación con otros, según sean las relaciones de poder que se entablen en las interacciones sociales (Cantero y Celman, 2001; Matus, 1987).

lo que significa gestionar y planificar una institución, que orientan los modos en que dan sentido y organizan sus prácticas de gobierno. Estas representaciones constituyen verdaderas *concepciones o teorías implícitas* acerca de la planificación.

El objetivo del estudio que presentamos fue, justamente, desentrañar las teorías implícitas que sustentan profesionales de escuelas de Río Cuarto (Argentina) acerca de la planificación institucional². Concretamente nos interesó, por un lado, analizar los principios y relaciones conceptuales que subyacen en los juicios y decisiones sobre la planificación institucional; por el otro, establecer perfiles o tipos de directivos en función de las concepciones y de las características que comparten (en cuanto a experiencia profesional, titulación, nivel del sistema educativo en el que ejercen y ámbito de planificación).

Creemos que el estudio puede ser una aportación útil para la formación de profesionales implicados en tareas de dirección y coordinación docente, en tanto que conocer cómo piensan los directivos acerca de la planificación institucional y la naturaleza representacional de sus teorías, nos da información para definir los objetivos, contenidos y estrategias de formación permanente que tiendan a la integración y redescrición de sus concepciones previas, posibilitando nuevos estilos de gestión.

Antecedentes y fundamentación teórica

En esta investigación optamos por el marco teórico de las teorías implícitas entendiéndolas como un conjunto de supuestos subyacentes de orden epistemológico, ontológico y conceptual que restringen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998). Estas teorías implícitas son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo, de la experiencia personal y del aprendizaje implícito. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad, de allí su carácter implícito pero teórico. Tienen una naturaleza situada, fuertemente dependiente del contexto de uso local y cumplen una función pragmática: sirven para interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el mundo y tomar decisiones (Rodrigo, 1993).

² Estudiamos las representaciones acerca de los procesos de planificación institucional tanto en el ámbito general, es decir, la planificación del centro educativo que realizan los equipos directivos, así como en el ámbito más específico de planificación de proyectos de departamentos o áreas que llevan a cabo los equipos de profesores.

Por otra parte, un análisis histórico del surgimiento y desarrollo de la planificación educativa en América Latina, realizado a través de diferentes fuentes documentales y opiniones de especialistas, nos permite identificar tres tendencias o enfoques de planificación: el normativo o programático, el estratégico y el estratégico-situacional (Aguerrondo, 1990; Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1990).

El enfoque normativo o programático

Se expande en los años cincuenta. Desde el *punto de vista epistemológico*, este enfoque se sustenta en una concepción dualista y objetivista del conocimiento. Éste refleja el objeto con fidelidad; el sujeto que conoce y el objeto conocido son entidades independientes y el proceso de conocimiento puede darse sin que el sujeto influya en el objeto y viceversa. El sujeto que planifica debe, previamente, conocer la realidad a través de un diagnóstico que consiste en un proceso de investigación científica aplicada que busca la verdad objetiva y única. El conocimiento que brinda el diagnóstico es explicativo y se valida por su utilización tecnológica: saber para prever y para intervenir controlando. La relación explicativa causal (causa-efecto) se transforma en una relación tecnológica normativa (medio-fines), teniendo ambas una estructura lógica equivalente.

En cuanto a los *principios ontológicos*, el planeamiento es concebido como una sucesión de estados que se concreta o formaliza en un plan-documento. Esos estados son momentos delimitados temporalmente: a) diagnóstico, b) programación, c) ejecución y d) evaluación. El plan se articula en torno a la norma, el objetivo o el «deber ser», de acuerdo a una racionalidad técnica o instrumental.

En el *plano conceptual*, este enfoque está sustentado por lo que Matus (Huertas, 1996; Matus, 2000) denomina «modelo determinístico con certeza». Según este modelo, el futuro es predecible con seguridad. No hay incertidumbres ni sorpresas. El único actor que planifica puede actuar sobre los otros sujetos concebidos como agentes que tienen conductas predecibles, no creativas y, por lo tanto, manipulables.

El enfoque estratégico

Surge en y para el campo de la economía y las empresas y cobra relevancia alrededor de los años ochenta, desde allí, se aplica al ámbito educativo. En cuanto a sus *supuestos epistemológicos* se basa en un objetivismo modificado, más pluralista; es lo que

Matus (2000) llama la «perspectiva del científico moderno». Conocer sigue siendo, al igual que para el enfoque normativo, reproducir la estructura del mundo sobre la que se va actuar, pero se admite la existencia de varias interpretaciones o representaciones acerca del mismo objeto.

Desde el *punto de vista ontológico*, el planeamiento se concibe como un proceso continuo y sistemático que se despliega en el tiempo, conformado por etapas sucesivas: a) pre-planeamiento o establecimiento de acuerdos, b) análisis de contexto, c) declaración de la misión institucional y d) formulación de objetivos y acciones estratégicas. Se van realizando adaptaciones continuas al contexto y de acuerdo a los obstáculos, pero sin perder de vista los objetivos estratégicos que direccionan el proceso. La estrategia es lo importante para el futuro, señala los grandes lineamientos o dirección a seguir. No rompe, por lo tanto, con el criterio de lo normativo o del deber ser.

En cuanto a los *aspectos conceptuales*, la realidad se explica por causas múltiples pero que se suman o agregan sin interacciones entre sí. Entre esas causas cobran importancia las que provienen del contexto externo e interno. Según Matus (en Huertas, 1996; Matus, 2000) es un modelo de incertidumbre cuantitativa. Esto significa que es posible la previsión cualitativa, es decir, se pueden enunciar todas las alternativas futuras, diferentes escenarios posibles pero no se puede asignar probabilidades objetivas a ellas; sabemos cuáles son las posibilidades futuras pero no tenemos base para asignarle más o menos probabilidades de ocurrencia a cada una de ellas.

El enfoque situacional

Es un cuerpo teórico metodológico elaborado por el economista chileno Carlos Matus (1977, 1987, 2000) y trasladado al campo educativo por autores como Aguerrondo (1992), Cantero y Celman (2001). Una categoría conceptual clave en esta perspectiva que permite comprender sus *supuestos epistemológicos* es el de situación. Para Matus (1977) la situación es todo aquello que es relevante para la acción de los actores en función de sus objetivos y del lugar que ocupan en ella. Es un recorte determinado de la realidad a partir de necesidades e intereses que aparecen como significativos para el proyecto de un actor. La situación es el sitio que el actor ocupa en la realidad, es su punto de partida, que lo mueve al cambio o la conservación y es su punto de llegada. Hay realidades diferentes para distintos actores. Hay varias interpretaciones posibles y todas están condicionadas por la inserción particular de cada actor, por la posición que ocupa en el objeto planificado y por sus intenciones.

Considerando la categoría conceptual de situación, puede advertirse que este enfoque asume una postura epistemológica perspectivista y constructivista. El mundo no se conoce en forma directa sino que cada representación es una perspectiva del objeto que cobra sentido desde la situación en que se genera. El planeamiento situacional no asume la perspectiva del científico que está fuera de la situación que planifica sino la del actor que es protagonista del juego social, que desde dentro lucha por su proyecto de cambiar la institución.

En su *dimensión ontológica*, el planeamiento situacional es un sistema complejo que contiene múltiples subsistemas en interrelación. Es la resultante de un proceso de interacción entre fuerzas políticas, sociales, económicas, culturales y psicológicas. Este sistema, que es multidimensional y multiescalar (sistema educativo, escuela, aula), se reproduce y transforma como resultado de la aplicación de las fuerzas antagónicas que lo integran. El planeamiento está conformado por redes de trayectorias con cursos variantes, con avances y retrocesos constantes. En estas redes se articulan momentos concebidos como instancias, circunstancias o coyunturas transitorias y repetitivas de un proceso continuo y recursivo que no tiene comienzo ni fin definido. Esos momentos son: a) explicativo, b) normativo, c) estratégico y d) táctico-operacional.

Desde el *punto de vista conceptual*, la dinámica del planeamiento es explicada por las múltiples y contradictorias interacciones entre los componentes del sistema. Los resultados no dependen del planificador sino de la interacción entre diversas circunstancias y factores. Corresponde a un modelo que Matus (Huertas, 1996; Matus, 2000) llama de «incerteza dura». El futuro está abierto a múltiples posibilidades, no se puede predecir el futuro, la predicción es nula y la previsión es limitada a algunas alternativas. En este juego social el actor crea el futuro, genera posibilidades nuevas con el pensamiento y con la acción.

Método

Utilizamos un diseño *ex-post facto* retrospectivo. En el estudio participaron directivos de escuelas primarias y secundarias y estudiantes de Psicopedagogía y profesorado de nivel primario y medio (N=484).

Se visitaron un total de 49 escuelas de la ciudad de Río Cuarto (Argentina), 23 privadas y 26 públicas, 24 de nivel primario y 25 de nivel medio. Dieciséis de esas escuelas no devolvieron los cuestionarios. En cada institución se dejaron cuestionarios para

el equipo directivo y para los maestros o profesores que coordinan o participan en proyectos institucionales. Para la selección de los docentes que serían encuestados en cada escuela se procedió mediante muestreo basado en criterios y, más precisamente, por selección de casos reputados (Goetz y Le Compte, 1988)³. El primer contacto fue con el director quien decidió a qué docentes entregar los cuestionarios en función de su conocimiento de la dinámica institucional. Los cuestionarios se dejaron en cada escuela para su autoadministración y se pasaron a retirar posteriormente.

La Tabla I muestra la distribución de las escuelas que devolvieron los cuestionarios, según nivel y tipo de gestión.

TABLA I. Distribución de las escuelas según nivel y tipo de gestión

| | Nivel primario | Nivel medio | TOTAL |
|-----------------|----------------|-------------|-------|
| Gestión privada | 7 | 8 | 15 |
| Gestión pública | 11 | 7 | 18 |
| TOTAL | 19 | 15 | 33 |

De estas 33 escuelas recogimos 252 cuestionarios. La distribución por sujetos según nuestras variables de interés se muestra en la Tabla II.

Posteriormentese administró el mismo cuestionario a 232 estudiantes del último año de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado en Educación Especial, Profesorado en Psicología y Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza General Básica (Tabla III).

TABLA II. Distribución de directivos según ámbito de planificación, nivel del sistema educativo y titulación (N= 252)

| ÁMBITO DE PLANIFICACIÓN | | NIVEL DEL SISTEMA EDUCATIVO | | TIPO DE TITULACIÓN DE DIRECTIVO ¹ | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------------------------|-------|----------------------------------------------|--------------------|---------------------------|-----|
| Institucional | Específico o sectorial | Primario | Medio | Título de carrera no docente | Título de profesor | Título carrera pedagógica | N/C |
| Dir. 48 | Psic 22 | 182 | 104 | 26 | 184 | 32 | 10 |

³ Según Goetz y Le Compte, la selección basada en criterios «exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio. A continuación buscará los ejemplares apropiados» (1988, p. 93). En la selección de casos reputados el investigador hace sus elecciones por recomendación de expertos en el campo (en nuestro caso los directores de las escuelas que informaron quiénes eran los docentes que coordinaban proyectos institucionales).

⁴ En Argentina pueden ejercer la docencia y ocupar cargos directivos en el nivel medio o secundario profesionales sin título docente como: ingenieros, licenciados en física, comunicadores sociales, abogados, etc. Los que tienen título de profesor han cursado sus carreras de profesorado en institutos superiores no universitarios o en la universidad con un currículo que entrelaza formación disciplinar y formación pedagógica a lo largo de su recorrido. Por carreras pedagógicas nos referimos, por ejemplo, a licenciaturas en Educación o Psicopedagogía o tecnicaturas en Gestión Directiva, etc.

TABLA III. Distribución de estudiantes según carreras (N= 232)

| ESTUDIANTES | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Licenciatura en Psicopedagogía | Profesorado en Educación Especial | Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de EGB | Profesorado en Psicología (nivel medio) |
| 83 | 34 | 69 | 46 |

Las *variables* en estudio y sus respectivas *categorías* se presentan en la Tabla IV.

TABLA IV. Variables y categorías del estudio

| VARIABLES | CATEGORÍAS |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepciones de los directivos | 1. Normativa 2. Estratégica 3. Situacional |
| Experiencia profesional | 1. Sin experiencia (estudiantes) 2. Con experiencia profesional (maestros, profesores, directores y psicopedagogos) ⁵ |
| Titulación | 1. Sin titulación o estudiante 2. Título profesional no docente 3. Título de profesor 4. Título de carrera pedagógica (psicopedagogo, técnico en gestión educativa, etc.) |
| Nivel del sistema educativo | 1. Primario 2. Medio |
| Ámbito de planificación | 1. Institucional (directores, psicopedagogos) 2. Específico o sectorial (profesores, maestros) |

Para la recogida de datos se aplicó un cuestionario de dilemas, semejante al empleado por Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006) en su estudio sobre las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de los profesores y que fue puesto a prueba y revisado en un estudio piloto preliminar. La fiabilidad del instrumento calculada mediante el *coeficiente alfa de Cronbach* arrojó un índice de 0,6066.

El mismo consta de 16 ítems que plantean tareas o situaciones problemáticas situadas en contextos prácticos que de hecho enfrentan cotidianamente los directivos. Estas situaciones se refieren a diferentes subdominios o ámbitos de decisión en las prácticas de planificación institucional: a) conocimiento de la institución escolar para actuar sobre ella, b) programación de la acción, c) acciones estratégicas, d) evaluación

⁵ Las investigaciones difieren en las definiciones teóricas y operacionales del concepto de novato o principiante, pero adoptaremos aquí el criterio de Ropo (1998) y de Martín, Mateos, Pérez Echeverría y Pozo (2002) que vinculan la pericia profesional con la experiencia y consideran principiantes a los estudiantes que están terminando su formación.

institucional. Para cada situación se presentan tres alternativas ante las que el sujeto debe tomar una decisión eligiendo la opción que considere mejor. Cada alternativa se corresponde con cada una de las teorías acerca de la planificación institucional: normativa, estratégica o situacional. A modo de ejemplo presentamos dos de los ítems o tareas del cuestionario:

- El director solicita que se realice un diagnóstico de la escuela para poder realizar luego el Proyecto Educativo Institucional sobre la base del mismo. En una reunión plenaria con todos los docentes se analiza cuál es la mejor manera de llevarlo a cabo. Se sugieren diferentes alternativas:
 - a) Habría que conversar con todos los padres, docentes y chicos de la escuela para saber qué problemas ven ellos en la escuela y qué explicación les dan.
 - b) Habría que analizar las características del barrio que podrían tener impactos negativos y positivos en la escuela y aquéllos aspectos propios de la institución que constituyen obstáculos o ventajas para el cumplimiento de sus funciones.
 - c) Habría que hacer una verdadera investigación que permita identificar los problemas y detectar las causas que los provocan para actuar sobre ellas.

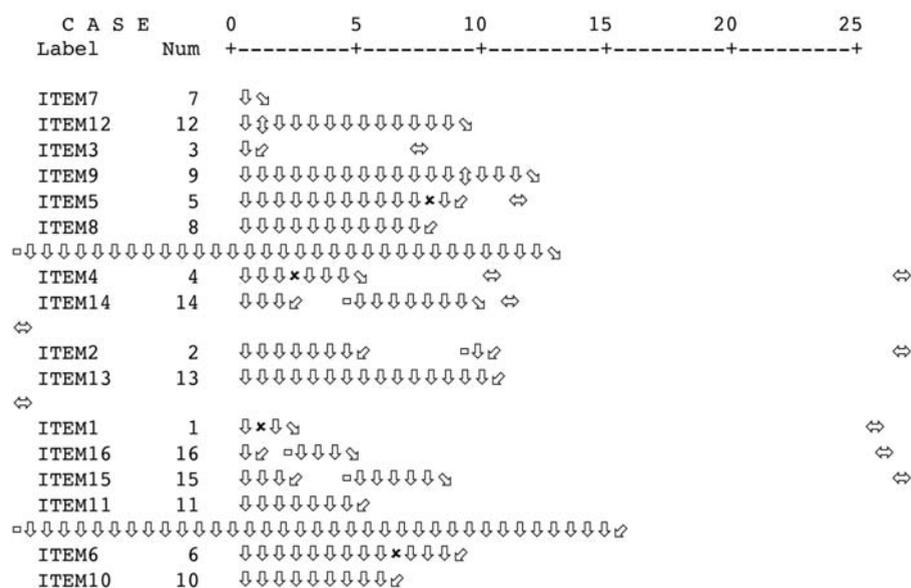
- En el análisis realizado sobre el fracaso escolar en una escuela, se ha detectado que las dificultades en la comprensión de textos es una de las causas del bajo rendimiento de los estudiantes. Por esto, se decide elaborar un proyecto institucional para enseñar estrategias de comprensión lectora. Cuando los docentes y el equipo directivo comienzan a trabajar no se ponen de acuerdo sobre el modo de formular los objetivos del proyecto. ¿Con qué posición acuerda usted?
 - a) Si bien es necesario formular objetivos amplios lo más importante es pensar si van a ser posibles de lograr y en qué condiciones.
 - b) Es mejor formularlos de manera amplia y flexible para que orienten y ayuden en la selección de las acciones necesarias para lograrlos.
 - c) Lo conveniente es formularlos como resultados bien precisos, de lo contrario no se podrá medir su cumplimiento al evaluar el proyecto.

Para el análisis de la información utilizamos análisis de conglomerados jerárquicos y análisis factorial de correspondencias múltiples.

Resultados

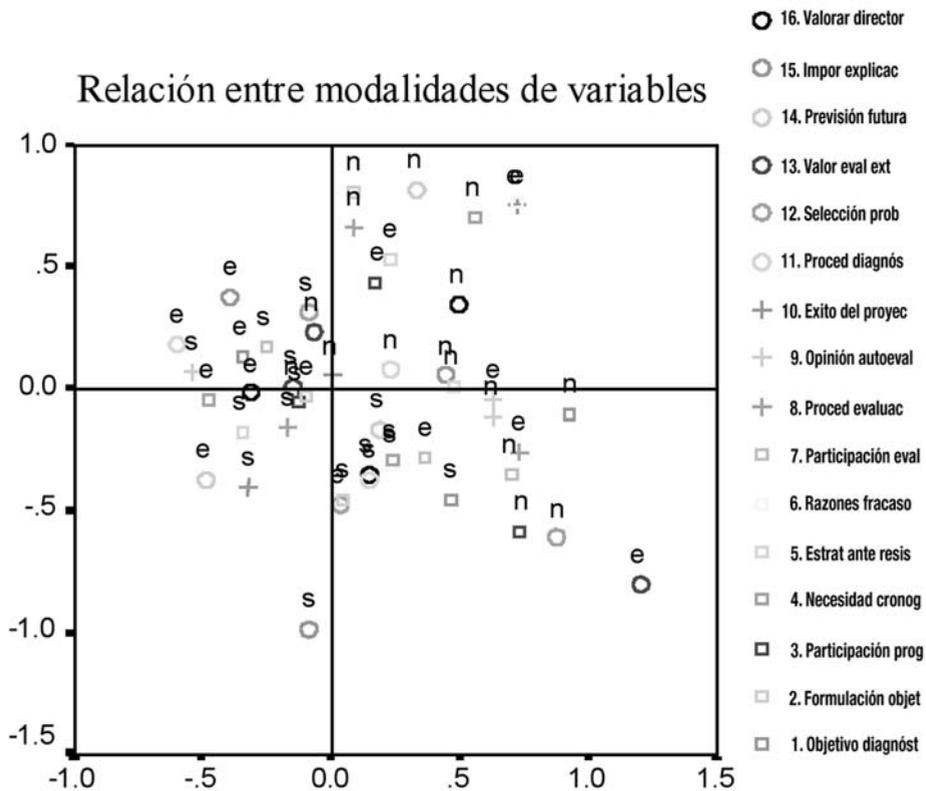
En primer lugar, realizamos un análisis de conglomerados jerárquicos a fin de identificar los criterios de agrupamiento o cercanía de los ítems, descubriendo así los principios que organizan las ideas de los sujetos. Adoptamos la solución de tres aglomerados o clusters (Figura D): un primer cluster formado por los ítems 7, 12, 3, 9, 5 y 8 que se refieren al tipo de interacciones sociales que se entablan durante la planificación, a los procesos de toma de decisiones: quiénes y cómo las toman; un segundo cluster, integrado por los ítems 4, 14, 2 y 13, tiene en común abordar los modelos de planificación en términos de las formas de vincular presente y futuro, de concebir las posibilidades de previsión del futuro; el tercer cluster, formado por los ítems 1, 16, 15, 11, 6 y 10 que remiten a la racionalidad en la planificación en el sentido de razones argumentadas para actuar o explicar el éxito o fracaso de los proyectos así como la relación entre conocimiento y acción.

FIGURA I. Conglomerado jerárquico



En segundo lugar y con el fin de analizar la estructura subyacente a las ideas de los directivos y estudiantes realizamos un análisis de correspondencias múltiple (análisis de homogeneidad como procedimiento de escalamiento óptimo en el Programa SPSS versión 11.5) relacionando las modalidades de respuestas a cada ítem. Podemos apreciar la representación geométrica resultante en la Figura II.

FIGURA II. Análisis factorial de correspondencia múltiple



Distinguimos tres grupos de variables en el plano factorial, que, a su vez, organizamos de acuerdo a los núcleos conceptuales o conglomerados obtenidos mediante el análisis de *clusters*:

Grupo 1 (cuadrantes izquierdos, superior e inferior)

| Cluster: racionalidad | Respuestas ⁶ |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Objetivo del diagnóstico | E: Factores externos que influyen en problema y oportunidades y fortalezas |
| 16. Criterios para valorar buen director | E: Flexibilidad sin perder de vista rumbo fijado |
| 15. Importancia de conocimiento inicial | E: Contrarrestar amenazas y debilidades y profundizar fortalezas y oportunidades |
| 11. Procedimientos para el diagnóstico | E: Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) |
| 6. Razones del fracaso de un proyecto | N: Coherencia acciones, objetivos, problemas |
| 10. Lo importante para el éxito del proyecto | N: Coherencia acciones, objetivos, problemas |

| Cluster: relación presente-futuro | Respuestas |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Formulación de objetivos | E: Amplios y flexibles que orienten selección de acciones |
| 4. Elaboración de cronograma | E: Eficiencia con elasticidad sin perder de vista el objetivo |
| 14. Previsión futura | E: Factores externos inciden, revisión periódica sin perder rumbo |
| 13. Opinión ante evaluación externa | S: Mirada desde el Estado, medida compensatorias N: Conocer resultados y corrección de acciones |

| Cluster: interacciones sociales | Respuestas |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 7. Participación en evaluación | S: Amplia |
| 12. Criterios para selección de problemas | S: Valor para la mayoría y factibilidad |
| 3. Participación en programación | S: Todos los docentes |
| 9. Opinión sobre autoevaluación | S: Criterios propios, mejora |
| 5. Estrategias ante resistencias | S: Convencimiento. Disponibilidad |
| 8. Procedimientos para la evaluación | S: Diferentes metodologías, dif. dimensiones |

Grupo 2 (cuadrante derecho superior)

| Cluster: racionalidad | Respuestas |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 16. Criterios para valorar buen director | N: Elegir mejores acciones y personas para logro de objetivos |
| 15. Importancia de conocimiento inicial | N: Conocer causas, anticipar futuro |
| 11. Procedimientos para el diagnóstico | N: Investigación de problemas, causas |
| 6. Razones del fracaso de un proyecto | E: Falta de recursos materiales y humanos |
| 10. Lo importante para el éxito del proyecto | E: Recursos materiales y humanos |

| Cluster: relación presente-futuro | Respuestas |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------|
| 2. Formulación de objetivos | N: Resultados para ser evaluados |
| 4. Elaboración de cronograma | N: Fijar fechas permite control y evaluación |
| 14. Previsión futura | N: Previsión de tendencias futuras, atacar causas |

⁶⁾ En la columna de respuestas, N significa ítem correspondiente a la teoría normativa; E, a la teoría estratégica y S a la teoría situacional, conforme se elaboró el cuestionario de dilemas.

| Cluster: interacciones sociales | Respuestas |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 3. Participación en programación | E: Comisión, operatividad, garantizar que objetivos se cumplan |
| 5. Estrategias ante resistencias | E: Cooptación. Cambio de actividades |
| 8. Procedimientos para la evaluación | N: Instrumentos cerrados, confiabilidad, factibilidad |

Grupo 3 (cuadrante derecho inferior)

| Cluster: racionalidad | Respuestas |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1. Objetivo del diagnóstico | S: Conocer generación del problema y comprender interpretación de actores |
| 16. Criterios para valorar buen director | S: Resolver conflictos y convocar a todos |
| 15. Importancia de conocimiento inicial | S: Visión de comunidad para poder trabajar con ella |
| 11. Procedimientos para el diagnóstico | S: Conversación, visión de actores |
| 6. Razones del fracaso de un proyecto | S: Organización y coordinación, condiciones de posibilidad. Viabilidad |

| Cluster: relación presente-futuro | Respuestas |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 2. Formulación de objetivos | S: Amplios y ver si se pueden lograr y en qué condiciones |
| 4. Elaboración de cronograma | S: Momentos oportunos. Difícil establecer tiempos por imprevisibilidad |
| 14. Previsión futura | S: Imposibilidad de planes a largo plazo. Planes a corto plazo |
| 13. Opinión ante evaluación externa | E: Sistema de evaluación experto, comparación con otras escuelas |

| Cluster: interacciones sociales | Respuestas |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Participación en evaluación | E: Equipo experto. Los que saben |
| 12. Criterios para selección de problemas | N: Mayor cantidad posible, integralidad E: Obstáculos para el logro de misión |
| 3. Participación en programación | N: Especialistas de la universidad. Los que saben |
| 9. Opinión sobre autoevaluación | N: Criterios externos, imparcialidad, objetividad E: Modelos probados |
| 8. Procedimientos para la evaluación | E: Modelos probados |

En el primer grupo identificamos una concepción implícita sobre el planeamiento institucional, que llamamos «Teoría teleológica democrática», caracterizada por una *racionalidad orientada a fines*, un modelo de *incerteza cuantitativa* en la *relación presente-futuro* que significa que es posible la previsión dentro de ciertos límites por lo que las acciones pueden planificarse pero con flexibilidad como para alterar los cursos de acción y un *modelo participativo, democrático o consensual de interacciones sociales*.

La teoría sustentada por el segundo grupo, que llamamos «Teoría tecno-eficientista», se caracteriza por una *racionalidad instrumental y tecnológica*, un *modelo de certe-*

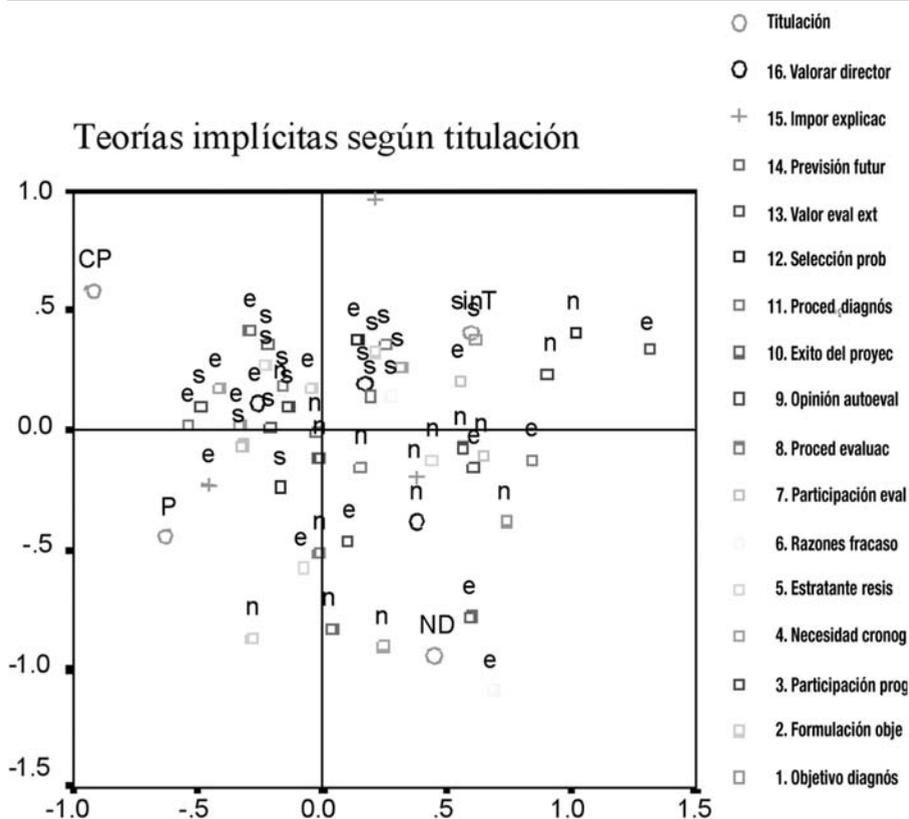
za *determinística* donde el futuro puede predecirse y controlarse y un *modelo decisional eficientista* caracterizado por la eficacia y viabilidad o factibilidad de realización.

El tercer grupo sostiene una concepción que denominamos «Teoría perspectivista autocrática» singularizada por una *racionalidad comunicativa o interpretativa*, un *modelo de incertidumbre dura* donde la previsión futura no es posible y un *modelo decisional autocrático o tecnocrático*.

Con el objetivo de identificar perfiles de sujetos y directivos en función de las concepciones y de las características (según variables intersujeto) que compartían realizamos un nuevo análisis de correspondencia múltiple que nos permitió conocer qué características comunes compartían los directivos que respondían de manera parecida.

Primero relacionamos concepciones con titulación y obtuvimos el plano factorial de la Figura III.

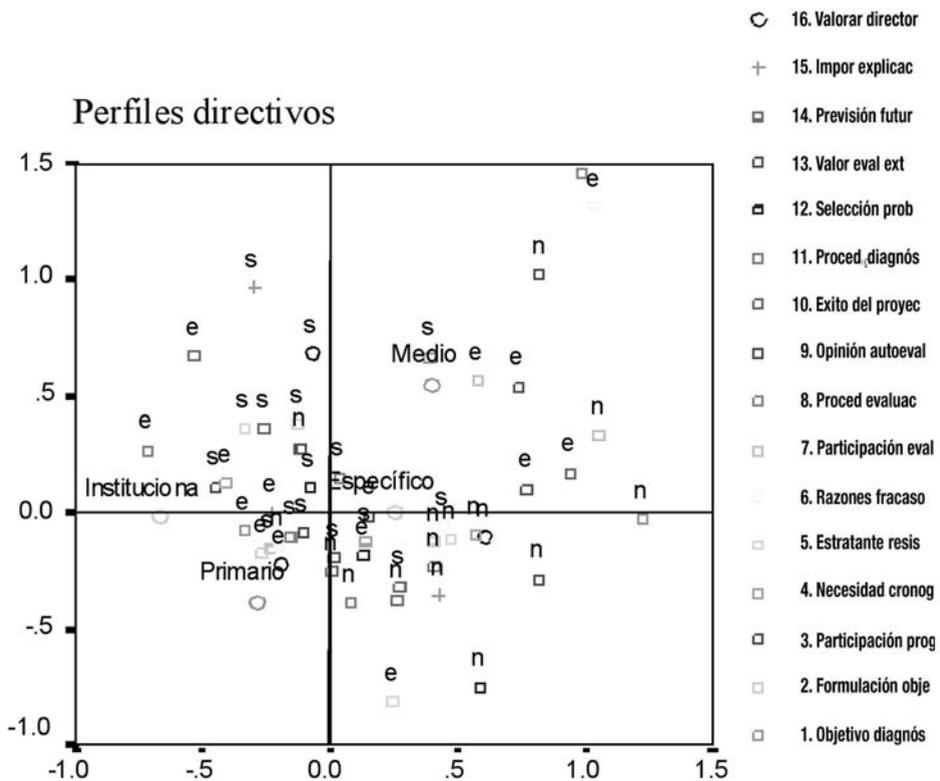
FIGURA III. Teorías implícitas según titulación (AFCM)



En el plano factorial observamos que los directivos que tienen carreras pedagógicas y título de profesor sostienen la que llamamos *teoría teleológica democrática* (planos superior e inferior izquierdo donde se ubican todos los ítems correspondientes a esta teoría). Los sujetos sin titulación (estudiantes o novatos) sostienen la *teoría perspectivista autocrática* (plano superior derecho). Los directivos con títulos profesionales pero sin título docente, es decir que no han tenido formación pedagógica, sostienen la *tecno-eficientista* (plano inferior derecho).

Seleccionamos, luego, sólo los directivos con experiencia para analizar la relación o interdependencia entre el nivel donde ejercen la tarea docente y el ámbito desde el que planifican (variables que no tiene sentido analizar en los estudiantes). Obtuvimos el plano de la Figura IV.

FIGURA IV. Perfiles directivos (AFCM)



En esta representación espacial observamos que quienes se desempeñan en el nivel primario y el ámbito institucional sustentan la *teoría teleológica democrática* (cuadrantes superior e inferior izquierdo) y quienes lo hacen en el nivel medio y el ámbito específico (cuadrantes derechos), la *teoría tecno-eficientista*. Los ítems de la teoría perspectivista autocrática se encuentran dispersos en tres cuadrantes, pero recordemos que caracterizan el pensamiento de los estudiantes que no incluimos en este análisis.

Las ideas sobre la planificación institucional como teorías implícitas

Los resultados obtenidos mediante los diferentes procedimientos de análisis multivariantes muestran que los sujetos responden a las tareas presentadas en el cuestionario de dilemas con modos relativamente articulados y organizados y que describimos como «Teorías implícitas». Cada una de ellas, a su vez, es sustentada por sujetos que comparten ciertas características en cuanto al lugar que ocupan en los procesos de planificación y formación profesional.

Teoría teleológica democrática

Este conjunto de ideas es compartido por la mayoría de los sujetos encuestados. Caracterizan a los *directores, maestros y psicopedagogos que ejercen en el nivel primario* y que han realizado, en su mayoría, alguna carrera del ámbito de la educación: Tecnicatura en Gestión Directiva, Profesorado o Licenciatura en Educación, Psicopedagogía.

Esta teoría se articula en torno a una racionalidad instrumental, teleológica u orientada a fines, propia de los enfoques normativo y estratégico, un modelo de incertidumbre cuantitativa en la forma de concebir el futuro (enfoque estratégico) y un estilo consensuado o democrático en las interacciones sociales (enfoque situacional).

Racionalidad. Privilegia los procedimientos propios de la planificación estratégica para el conocimiento de la situación institucional que daría origen al proceso de planificación e intervención. Se trata de conocer el contexto para actuar desde y

sobre él, identificando debilidades y fortalezas. Consiste en una valoración de diferentes dimensiones de la institución en su plano superficial u observable sin ahondar en la génesis u origen de los problemas o en las capacidades y recursos de los actores e instituciones que permiten explicar la construcción de las fortalezas y debilidades.

En la valoración del éxito o fracaso de un proyecto o de una buena gestión directiva se develan los principios de lo que Habermas (1997) denomina racionalidad instrumental o teleológica. Ésta presupone la relación dual entre un actor y un mundo de cosas existentes; los planes se desarrollan para traer a la existencia un estado o situación deseada, se estructuran con arreglo a fines y se someten a crítica desde los criterios de eficacia y eficiencia.

Relación presente-futuro. En esta teoría la incertidumbre domina el futuro por lo que las decisiones de los actores son apuestas diversificadas, planes de contingencia o correcciones permanentes de las acciones del presente. Esto devela supuestos epistemológicos realistas aunque pluralistas donde la planificación es un proceso flexible y dinámico, sujeto a adaptaciones en función de las condiciones cambiantes del entorno pero sin perder de vista la racionalidad tecnológica medio-fines. La incertidumbre despoja la planificación de vestigios de linealidad mecanicista o predictibilidad y la convierte en instrumento flexible. No obstante, el reconocimiento de la necesidad de planes flexibles o elásticos no implica la pérdida de la racionalidad instrumental o teleológica en tanto que la consecución de fines sigue siendo la rectora de las acciones.

Aquí se hace necesario distinguir el concepto de técnica del de tecnología. La idea de técnica está presente en este grupo mientras que el de tecnología lo está en el segundo grupo como veremos más adelante. La tecnología remite a acciones estructuradas reguladas por el conocimiento científico (racionalidad tecno-eficientista). La técnica en cambio está también dirigida a metas e implica un «saber cómo» pero acepta cierto grado de flexibilidad y libertad incorporando acciones creadoras.

Interpretando estas ideas desde el enfoque teórico sustentado por Schön (1987) podemos decir que los directivos, en tanto que profesionales de la práctica de gestión, solucionan sus problemas prácticos mediante la selección de los medios técnicos más idóneos. Pero esos medios no parecen derivarse del conocimiento científico sistemático sino de las construcciones que hacen sobre situaciones particulares mediante el análisis del contexto externo e interno y la evaluación institucional. Esta última supondría un proceso de reflexión sobre la acción y orientaría la decisión de selección o cambio de los medios y las acciones.

Interacciones sociales. Para este grupo las acciones sociales se desenvuelven mediante procedimientos democráticos. Prima la participación de los actores, es

decir la mayoría toma parte de las decisiones. En este ámbito se comparten los principios del enfoque situacional que propone considerar la situación o interpretación de la realidad que realizan los actores desde el lugar que ocupan en ella. La consideración de las múltiples situaciones de los actores es necesaria para abrir viabilidad a la planificación entendida como un juego donde intervienen múltiples actores con intereses, objetivos y puntos de partida diferentes. Participación amplia, apreciación situacional y viabilidad política de las acciones son conceptos claves en esta teoría.

La evaluación institucional se concibe como democrática (McDonald, 1985). Es un servicio de información a la comunidad para la mejora de sus prácticas educativas, reconoce pluralidad de valores, intereses y procedimientos. El Estado es un actor más que evalúa con vistas a una mayor democratización del sistema educativo en su conjunto. Esta valoración de los procesos participativos estaría develando posiciones político-ideológicas democráticas o bien una postura epistemológica perspectivista y constructivista donde actuar sobre un problema institucional supone la articulación de múltiples interpretaciones que guían diferencialmente las acciones.

Interpretamos que esta urdimbre de ideas se cohesionan coherentemente con las prácticas de gestión institucional que llevan a cabo los actores que las mantienen. En efecto gestionar es como dice Blejman (2005) «hacer que las cosas sucedan», gestionar es intervenir desde la autoridad de gobierno sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post*.

La planificación y la gestión deben traducirse en acciones eficaces, según los directivos. Pero la vida cotidiana de las escuelas les muestra que la realidad es cambiante, incierta, conflictiva lo que revela los límites de la racionalidad instrumental incorporando la posibilidad de los propósitos *ex post* o de la construcción de arcos de coyuntura no lineales. La realidad también les muestra que en las instituciones no se puede lograr «que las cosas sucedan» si no se cuenta con la disponibilidad, el acuerdo o consentimiento de quienes son los actores centrales de los procesos educativos, los docentes. Y para ello hay que crear espacios para su participación, hay que convencerlos de la importancia de los proyectos, hay que generar consenso en torno a los objetivos deseados. En síntesis, el «deber ser» y el «poder ser» se articulan en la lógica de planificación de los directivos que hablan desde su situación particular: la gestión de las escuelas en su conjunto. Los directivos enlazan tres dimensiones en la gestión institucional: a) la dimensión nomotética, como aquella teleológica, previsible, gobernable, controlable, b) la idiográfica caracterizada por lo imprevisible, dentro de ciertos límites, que requiere adaptaciones constantes y c) la colegiada, que implica gestionar la participación, la negociación, los acuerdos, en las interacciones sociales. Incertidumbre, flexibilidad, intervención eficaz y pluralismo democrático caracterizan, en síntesis, esta teoría.

El conocimiento de las teorías acerca de la gestión y la planificación sin duda nutren las ideas de los directivos si consideramos que en este grupo se encuentran los sujetos con carreras pedagógicas o con título de profesor. Pero esos conocimientos son sintetizados, reorganizados desde la particular situación de las prácticas de gestión: la necesidad de intervenir, de ser eficaces en esa intervención y hacerlo con otros actores que cuentan en un proceso que se entiende como interactivo: interacción con otros actores y con el entorno.

Retomando el concepto de teorías implícitas que orienta la investigación, podemos resumir los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que restringen los juicios y decisiones de este grupo de actores. En cuanto a sus *supuestos epistemológicos*, esta perspectiva se basa en un objetivismo pluralista donde conocer es reproducir la estructura del mundo sobre la que se va actuar, pero admitiendo la existencia de varias interpretaciones o representaciones acerca del mismo objeto.

Desde el *punto de vista ontológico* la planificación se concibe como un proceso continuo y sistemático que se despliega en el tiempo donde el análisis del entorno es una etapa fundamental. Luego se van realizando adaptaciones continuas al contexto y de acuerdo a los obstáculos, pero sin perder de vista los objetivos estratégicos que dirigen el proceso. La estrategia se concibe como lo importante para el futuro, la que señala las grandes líneas que marcan el camino.

En cuanto a los *aspectos conceptuales*, estaríamos ante un *modelo de incertidumbre cuantitativa* donde es posible la previsión de alternativas o escenarios futuros, pero sin asignar probabilidades objetivas de convertirse en realidad a cada una de ellas.

Teoría tecno-eficientista

Este conjunto de ideas que sustentan preponderantemente los *profesores de nivel medio sin formación pedagógica* (profesionales como ingenieros, abogados, comunicadores, físicos, etc. que ejercen la docencia) se caracteriza por sustentar una *racionalidad instrumental*, un *modelo de certeza o determinístico* y un *modelo de toma de decisiones eficientista*, principios coincidentes con el planeamiento normativo.

Racionalidad. El diagnóstico institucional como investigación científica rigurosa, la explicación de las causas que permita prever las tendencias futuras y el uso de procedimientos metodológicos objetivos y confiables constituyen las lógicas y formas privilegiadas para conocer y actuar. En esta síntesis conceptual predominan los supuestos epistemológicos positivistas en los dos sentidos que se otorga al término

positivo: a) como actitud que busca informarse de manera rigurosa y fiable para proceder luego a las reformas necesarias, b) en sentido metodológico, como conocimiento fundado en la experiencia sensible y objetiva. Se trata, entonces, teniendo en cuenta la distinción realizada más arriba, de una tecnología más que de una técnica, donde el conocimiento científico se trae a colación en los asuntos prácticos o para juzgar la eficacia de los medios para conseguir el fin deseado.

Prevalece lo que House (1994) denomina una epistemología objetivista liberal. Se caracteriza como un enfoque gerencial y eficientista. La evaluación inicial o final de los proyectos debe ser científicamente objetiva lo que se consigue utilizando pruebas fiables de tratamiento cuantitativo.

Relación presente-futuro. Estos profesores creen que los objetivos pueden formularse con precisión, el futuro puede preverse, el tiempo puede organizarse con casi exactitud y controlarse. Implica asumir un modelo de certeza determinística. Las posibilidades y probabilidades de ocurrencia de un evento son igual a uno (Matus, 1987). No hay incertidumbres ni sorpresas, todo está bajo el control del actor que conoce, prevé y actúa. Se desconoce la influencia del otro, del conflicto de intereses y del contexto cambiante. Los objetivos son resultados a lograr, compatibles, congruentes y controlables, las trayectorias para lograrlos son fijas y estables y el tiempo puede organizarse mediante cronologías rígidas y previsibles, en condiciones de consenso y poder concentrado.

Interacciones sociales. En esta dimensión se asume una participación restringida en la toma de decisiones, restricción que se subordina a los criterios de eficacia, operatividad y factibilidad. Se privilegia el logro de los objetivos sobre la calidad de los procesos. En la evaluación también prima el criterio de posibilidad, además de los supuestos que ya desarrollamos de objetivismo positivista. Ante las resistencias se opta por estrategias de cooptación. Nuevamente el fin prevalece sobre los modos. La cooptación supone ganar al otro para mi proyecto mediante la persuasión no mediante el convencimiento.

Estas ideas, restringidas por supuestos epistemológicos y ontológicos objetivistas y realistas, son sustentadas, como dijimos, por profesores del nivel medio sin formación pedagógica. Tal vez los profesionales trasladen las lógicas de pensamiento disciplinar al análisis de la gestión institucional, ante la falta de formación pedagógica específica. El objetivismo propio de las ciencias naturales o el positivismo que impregna la investigación en las ciencias sociales, tal vez, sea el lente a través del cual se interpretan los procesos de planificación y explique su sesgo tecnocrático. Por otra parte, las prácticas docentes en el nivel medio están fuertemente fragmentadas y el

docente tiene poca inserción institucional (profesores «taxis» con pocas horas en cada institución y gran sobrecarga laboral). Esto tal vez impida una mirada institucional más interpretativa y democrática y tiña de pragmatismo y eficientismo la toma de decisiones. Lógica instrumental tecnológica, determinista, objetiva y pragmática son las notas distintivas de esta configuración conceptual.

Sintetizando los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que formatean estas características, podemos decir que se sustentan en una concepción dualista y objetivista del *conocimiento*. En cuanto a los *principios ontológicos*, la planificación se centra en el logro de resultados precisos a los que se llega a partir de una sumatoria de sucesos parciales. El plan se articula en torno a la norma, el objetivo o el «deber ser» de acuerdo a una racionalidad técnica o instrumental. En el *plano conceptual*, en esta teoría predomina un *modelo determinístico con certeza*: el futuro es predecible, no hay incertidumbres ni sorpresas. Se trata de una acción instrumental donde el contexto de la acción está bajo el control de quien formula el plan y donde el *otro* no existe.

Teoría perspectivista autocrática

Los *estudiantes de carreras pedagógicas* organizan sus ideas en torno a una racionalidad comunicativa o interpretativa, una forma de relación entre presente y futuro que se caracteriza por la incertidumbre cualitativa y un modelo de interacciones sociales autocrático.

Racionalidad. En esta teoría el conocimiento institucional supone comprender los múltiples significados que los actores otorgan a los procesos y problemas institucionales; significa reconstruir la génesis u origen de los problemas en sus diversos planos. Para ello usa como procedimiento privilegiado las conversaciones, la palabra. La gestión de los proyectos o de la institución es valorada por las condiciones de viabilidad política y organizativa, por la posibilidad de resolver los conflictos por vía del consenso. Se admite que los actores construyen la realidad desde sus particulares situaciones. El concepto de situación parece clave: cada actor recorta la realidad desde el lugar que ocupa en ella. Es necesario conocer esas múltiples situaciones para anticipar (no predecir) las jugadas interactivas necesarias que abran viabilidad a los proyectos. Advertimos aquí el predominio de una racionalidad comunicativa en la que los actores se entienden con otros, comparten significados y orientan sus acciones de manera coordinada.

Relación presente-futuro. Las finalidades que orientan los proyectos se conciben como muy amplias y se enfatizan las condiciones de posibilidad. La previsión futura no se ve como posible por la incertidumbre, complejidad y conflictos de valor que atraviesan las situaciones institucionales. Nuevamente, se prioriza la idea de oportunidad más que la previsión de cronogramas lineales. Estas ideas se inscriben en el modelo de incertidumbre dura de Matus (2000).

Interacciones sociales. Quienes toman las decisiones son los expertos, los que saben, los especialistas. Las interacciones válidas son entre el actor que planifica y el mundo objetivo de la ciencia. La evaluación institucional debe recuperar modelos probados científicamente en otros contextos. La autoevaluación debe realizarse con criterios exógenos, con mirada experta e imparcial. Aparecen aquí rasgos del objetivismo en la evaluación: conocimiento fiable (acuerdo entre observadores), no valorativo y obtenido mediante técnicas estadísticas. La toma de decisiones y la evaluación se pueden considerar autocráticas: la base de poder está en la comunidad académica, en el saber experto (Mc Donald, 1985).

Estos supuestos implícitos, que pueden resultar incoherentes si se los analiza desde la perspectiva de los enfoques teóricos sobre la planificación, resultan, sin embargo, congruentes con la posición de los actores que los sustentan: los estudiantes. Ellos no desarrollan ni experimentan prácticas de gestión, no se han enfrentado ante situaciones de tener que gobernar instituciones, dirigir procesos, asumir las responsabilidades por resultados institucionales. No son responsables del cumplimiento de los fines y objetivos y de las acciones que se desarrollan en la cotidianidad escolar. Por otra parte, se encuentran inmersos en procesos de estudio, en el abordaje de marcos teóricos. Se comprende, entonces, la ausencia de una mirada teleológica propia de la gestión y la confianza en un poder asentado en el saber experto: el que ellos hoy sustentan y desde el que creen gobernarán las situaciones desde supuestos francamente tecnológicos. Su reflexión se acerca más a la mirada del científico social que a la del hombre de acción (directores).

Sintetizando esta teoría desde los supuestos que la constriñen advertimos la existencia de *supuestos epistemológicos* relativistas o subjetivistas a la hora de conocer la situación inicial. Se reconoce la existencia de conflictos como percepción de divergencia de intereses u oposiciones parciales (Blejman, 2005). De allí la necesidad de conocer esas múltiples perspectivas para anticipar y resolver los conflictos. Sin embargo, a la hora de interactuar con otros, de decidir sobre mecanismos de participación aparecen los supuestos propios del objetivismo aunque pluralista; la razón científica dicta las decisiones prácticas desde un modelo de decisión tecnocrático. Las

necesidades objetivas reveladas por los expertos orientan las acciones. El saber científico dicta la práctica política presuponiendo un continuo de racionalidad entre cuestiones teóricas y prácticas. Pero estas decisiones se mueven en un marco de imprevisibilidad, juicio sustentando en los *supuestos ontológicos* de un modelo de incertidumbre dura.

A modo de conclusión

Este estudio nos permite aproximar conclusiones en relación con dos líneas teóricas: las características del pensamiento profesional y la planificación institucional. En cuanto al *pensamiento profesional*, los datos permiten profundizar la comprensión del perfil representacional del conocimiento cotidiano. Los resultados muestran, en primer lugar, que el enfoque de las teorías implícitas resulta apropiado para estudiar las concepciones. Los sujetos interpretan, juzgan, predicen, deciden y actúan orientados por un conjunto de representaciones que se construyen *ad hoc* ante las situaciones que se enfrentan. Pero esos modelos mentales vienen formateados o restringidos por supuestos acerca de lo que es el conocimiento, el mundo y el objeto que se interpreta. Se organizan con cierta lógica, con ciertas reglas o patrones, con una gramática implícita, regulada por supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

No son las teorías científicas sobre la planificación institucional con la sistematicidad, coherencia y abstracción que las caracteriza las que el sujeto actualiza para resolver los problemas prácticos. Las soluciones factoriales y su posterior interpretación muestran que las creencias o teorías implícitas de los sujetos no reproducen las teorías históricamente constituidas en el campo disciplinar de la planificación. Los sujetos no trasladan mecánicamente las síntesis de conocimiento sino que conforman sus creencias con aspectos parciales de cada enfoque que articulan en función de criterios congruentes con su situación en el mundo escolar. Nadie comparte la totalidad de una teoría, en bloque y unitariamente. Retoman retazos de ellas con una cohesión que resulta funcional con el lugar que ocupan en los contextos de planificación y gestión. En otros términos, no existe correspondencia entre las teorías formales acerca de la planificación institucional y las concepciones implícitas sobre este dominio.

Los directivos no actúan orientados por una racionalidad técnica de aplicación de teorías científicas a la práctica profesional sino guiados por lo que Schön (1987) ha

denominado racionalidad práctica: los profesionales reflexionan en y sobre la acción y construyen teorías para resolver los problemas prácticos que se le presentan. Tal vez ante una demanda epistémica o teórica emerjan las teorías tal como fueron informadas o estudiadas. Pero ante demandas pragmáticas, como las que supone el cuestionario de dilemas, responden con creencias poco consistentes, flexibles y episódicas aunque organizadas en conjuntos que responden a una lógica que es la que intentamos desentrañar y da cuenta de estas teorías implícitas.

En definitiva, nuestros resultados estarían confirmando una de las hipótesis referidas a la relación entre conocimiento científico y cotidiano: la hipótesis de integración jerárquica (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Las teorías que los directivos usan para interpretar su mundo escolar y actuar en él son relativamente independientes de las teorías científicas que se han ido construyendo históricamente en el campo de la planificación institucional. Sin embargo, quienes han tenido acceso a la formación o aprendizaje de las teorías acerca de la planificación y la gestión parecen integrarlas con el nivel de representación de las teorías cotidianas. Este hallazgo se opone a la idea del cambio conceptual como sustitución o reemplazo de las ideas intuitivas por concepciones científicas, idea sustentada en la hipótesis de incompatibilidad entre conocimiento científico y cotidiano (profesional en nuestro caso).

Por otra parte, estas estructuras subyacentes y los supuestos que las regulan no son totalmente individuales o idiosincráticas ya que encontramos patrones de respuestas comunes en grupos que comparten características como la experiencia en gestión, la formación inicial, el contexto institucional en el que se gestionan los proyectos educativos.

Las teorías implícitas inferidas se han conformado como entramado conceptual a partir de las experiencias e intercambios culturales de los sujetos que las portan. Las condiciones de tener o no experiencia en gestión, la titulación que da cuenta de la formación de los sujetos, el ejercicio profesional en el nivel primario o medio y el ámbito de planificación configuran contextos prácticos o trasfondos culturales de las teorías que sustentan. Esto confirma el carácter convencional y social de las representaciones cognitivas, o sea, el estrecho vínculo ente cultura y cognición.

En efecto, los datos muestran que los directores, profesores, psicopedagogos o maestros que han intervenido en la planificación y gestión de proyectos institucionales y que han tenido formación en el dominio en cuestión asumen visiones más estratégicas en el sentido de orientadas por una racionalidad teleológica o instrumental en aquéllas situaciones en las que se pone en relación el conocimiento de la situación inicial, los objetivos y las acciones. A su vez, muestran visiones más situacionales y

participativas o perspectivistas a la hora de la evaluación institucional que los estudiantes. Parecen vislumbrarse creencias configuradas desde las necesidades de la gestión institucional: conocimiento institucional para una acción eficaz y eficiente pero participativa para garantizar su viabilidad. Los estudiantes, sin experiencia pero con formación teórica, no interpelados por la necesidad de gestionar escuelas relativizan la importancia o necesidad de la persecución de resultados y de la anticipación eficaz de las acciones futuras. Los profesores sin formación pedagógica sostienen, en cambio, supuestos cercanos a los enfoques normativos de planificación.

Por último, estas teorías así constituidas, tienen un carácter implícito o tácito. Los sujetos son conscientes de las elecciones que hacen al optar por una u otra alternativa del cuestionario de dilemas pero no necesariamente pueden explicitar cuál es la lógica o gramática implícita que organiza sus ideas ni los supuestos que las constriñen (objetivistas, subjetivistas, democráticos, autocráticos, etc.).

Desde el *punto de vista metodológico* queremos resaltar los siguientes aspectos de nuestro estudio. El cuestionario de dilemas parece ser un prometedor instrumento para acceder al análisis de las teorías implícitas de los sujetos al enfrentarlos ante situaciones prácticas conflictivas, ante dilemas que los interpelan a tomar decisiones y ante argumentos que racionalizan tales decisiones. Permite superar las limitaciones de las entrevistas u otros tipos de cuestionarios que sólo permiten recoger el conocimiento explícito de los sujetos al colocarlos ante demandas de carácter teórico o epistémico. Resultan, además, de fácil aplicación y análisis lo que posibilita su aplicación en muestras amplias. No obstante, tienen la limitación de permitir obtener sólo las respuestas previstas en la estructura de categorías preestablecida por el mismo, por lo que requieren su complementación con procedimientos menos estructurados como entrevistas en profundidad y observación. Por otra parte, son los métodos de análisis factorial multivariados los que, al vincular diferentes datos o variables en un plano espacial, permiten descubrir cómo se organizan las ideas, cuál es la estructura o lógica subyacente a las respuestas explícitas de los sujetos y «perforar» de esa manera, el iceberg representacional que suponen las concepciones de los sujetos (Pozo, 2001). Con los análisis factoriales multivariados podemos inferir patrones, regularidades y, como dice Karmiloff-Smith (1994), ponerle nombre a la configuración cognitiva descubierta y que orienta las acciones de los sujetos.

Desde la perspectiva de la *planificación institucional*, la investigación nos permite aproximarnos a la construcción de enfoques teóricos desde el pensamiento y prácticas reales de los sujetos. Las perspectivas conceptuales que hasta ahora conforman nuestro campo disciplinar se han originado en el mundo académico y práctico de la economía como procedimientos para la administración de empresas. El pensamiento

tecnocrático y neoliberal que asimila las escuelas a las empresas ha trasladado casi linealmente estos enfoques al campo de la educación sin evaluar su pertinencia ni las peculiaridades de las escuelas en cuanto a su dinámica, intenciones o finalidades. A partir de situaciones prácticas hemos podido reconstruir las «lógicas en uso» de los directivos y reorganizarlas en un armazón conceptual. Estas «lógicas reconstruidas» podrán ser devueltas a las escuelas y sus actores para que operen como marcos que iluminen la reflexión o la redescrición representacional, en términos de Karmiloff-Smith.

Si nos centramos en la teoría sustentada por la mayoría de los participantes la teoría teleológica-democrática, podemos decir que las ideas implícitas de los sujetos se alejan, en varios sentidos, de una racionalidad estratégico-situacional desarrollada por Matus. En primer término, no se advertiría en el pensamiento de los directivos un enfoque comprensivo, hermenéutico de los modos en que los actores interpretan los problemas institucionales. Están ausentes los procedimientos y la lógica de la apreciación o explicación situacional. No se ve la necesidad de reconstruir la historia o génesis de los problemas ni las visiones de los diferentes actores para anticipar sus posibles posiciones en el juego social. Los supuestos epistemológicos están más cerca de los paradigmas empírico-analíticos o positivistas que de los interpretativos-hermenéuticos.

En segundo término, los directivos parecen acercarse más a modelos democráticos regidos por una racionalidad comunicativa que a modelos micropolíticos regidos por una racionalidad estratégica. Los modelos democráticos asumen la existencia de acuerdo o consenso en torno a los fines lo que permite desplegar mecanismos democráticos o participativos de interacción social. Los modelos políticos admiten la existencia de múltiples objetivos que reflejan los intereses contradictorios y en pugna de diferentes grupos. El conflicto es intrínseco a las instituciones y a su planificación. En los directivos, en cambio, cobra fuerza la idea de consenso y se desdibuja la de conflicto. La incertidumbre sobre el futuro parece deberse a la imposibilidad de la predicción por las situaciones cambiantes pero no a los conflictos de valor entre los participantes. Lo estratégico significa para ellos dirección a seguir o lo importante para el futuro tal como lo concibe la planificación estratégica; no se lo entiende como la manera de lidiar o cooperar con otros actores antagonistas en un juego social dialéctico, para vencer sus resistencias o ganar su cooperación. La estrategia no es un cálculo de interacción social que toma conciencia de la existencia del conflicto y de un «otro» para alcanzar la imagen-objetivo perseguida. Es más bien lo que nos conduce con una dirección y sentido, de acuerdo a la voluntad planificadora. Esto explica los límites de la incertidumbre ya que la actitud estratégica permite limitar las zonas de imprecisión, imaginar opciones coherentes y elaborar acciones que deben realizarse para no desviarse de los objetivos formulados.

¿Permitirá esta lógica del consenso gestionar instituciones atravesadas por las luchas de poder, por la turbulencia y el conflicto de intereses? ¿Alcanza con el conocimiento de las estructuras superficiales de los problemas o será necesario ahondar en la comprensión del sentido de los actores, adoptar una mirada interpretativa, perspectivista y relativista que permita comprender las múltiples realidades que construyen los sujetos? ¿Existe en los directivos una clara conciencia del tipo de conflictos que pueden resolver por vía de la acción social comunicativa o concertadora o la opción por esta estrategia significa la falta de reconocimiento de ningún tipo de conflicto?

Tal vez sean éstos los núcleos conceptuales en los que habría que centrarse en los espacios de formación de los directivos para que mediante procesos de reconstrucción de los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que restringen las concepciones, la explicitación progresiva de las teorías implícitas y su integración jerárquica sea posible un cambio representacional que facilite los procesos de gestión en las críticas condiciones institucionales reinantes.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (1990): «Tendencias expuestas en la Conferencia Internacional sobre Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación. México 26-30 de marzo de 1990», en *Propuesta Educativa*, 3-4 (año 2). Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miño y Dávila Editores, pp. 88-91.
- (1992): «Planificación de las instituciones escolares», en G. FRIGERIO; M. POGGI; G. TIRAMONTE: *Las instituciones educativas. Cara y cruz*. Buenos Aires, Troquel, pp. 137-168.
- BLEJMAN, B. (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.
- CANTERO, G.; CELMAN, S. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana-Aula XXI.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; AGUERRONDO, I. (1990): «La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región», en I. AGUERRONDO: *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires, Troquel, pp. 16-52.

- GOETZ, J. P.; LE COMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1997): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- HUERTAS, F. (1996): *El método PES. Planificación estratégica situacional. Entrevista a Carlos Matus*. La Paz, Bolivia, CEREB.
- KARMILOFF-SMITH, A.; INHELDER, B. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza.
- MACDONALD, B. (1985): «La evaluación y el control de la educación», en A. I. PÉREZ GÓMEZ; M. PARLETT: *Cuadernos de Educación. La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo, 126, pp. 78-95.
- MARTÍN, E.; MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERÍA, P.; POZO, J. I. (2002): *Estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/1999. Madrid, Comunidad de Madrid-Universidad Autónoma de Madrid, Mimeo.
- MARTÍN, E.; MATEOS, M.; MARTÍNEZ, P.; CERVI, J.; PECHARROMÁN, R.; VILLALÓN, R. (2006): «Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje», en J. I. POZO; N. SCHEUER; M. DEL P. PÉREZ ECHEVERRÍA; M. MATEOS; E. MARTÍN; M. DE LA CRUZ: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó, pp. 171-187.
- MATUS, C. (1977): *Planificación de situaciones. Teoría* (Tomo D). Caracas, CENDES-Libros Alfar.
- (1987): *Política, planificación y gobierno*. Caracas, Fundación Altadir.
- (2000): *Teoría del juego social*. Caracas, Fondo Editorial Altadir.
- POZO, J. I. (2001): *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata.
- POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998): *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, Morata.
- RODRIGO, M. J. (1993): «Representaciones y procesos en las teorías implícitas», en M. J. RODRIGO; A. RODRÍGUEZ; J. MARRERO: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, pp. 95-122.
- ROPO, E. (1998): «Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes», en M. CARRETERO (comp.): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, pp. 101-130.
- SCHÖN, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC.