

Unidad 4

- Planificación de la educación

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Historia, presente y futuro de la planificación de la educación

PRIMERA ETAPA (1953-1975): ENFOQUE CLÁSICO

Los orígenes remotos de la planificación educativa se remontan, según algún tratadista, a la India y a la Grecia de Platón y Jenofonte, juntamente con la planificación urbana. En la Edad Moderna, a partir de finales del S. XIX y principios del XX, la planificación del urbanismo en el Reino Unido produjo las “ciudades jardín”, auténticas zonas residenciales que tanto éxito han tenido posteriormente. Pero, en su forma actual, sus orígenes son mucho más cercanos, y ha sido la ideología colectivista del marxismo-leninismo su verdadera cuna. La planificación fue, en un principio, de índole económica, sin que se atendiese, para nada, a la educación; sin embargo no tardó mucho en englobar también este sector. La Unión Soviética hizo su primera planificación económica quinquenal en 1923, al comienzo de la era stalinista. Estos orígenes explican los prejuicios y resistencias encontrados en países occidentales desarrollados, capitalistas y de ideología liberal; sólo después de la II Guerra Mundial Francia se decidió a planificar también y, a su ejemplo, España siguió estos pasos en la segunda mitad de la década de 1960. En contraste con lo acaecido en los países tercermundistas, en el Occidente europeo, los inicios de la planificación económica han coincidido con ciclos económicos expansionistas y con la fundación de la UNESCO (1946) y de la OCDE (1.960).

La planificación educativa de los países subdesarrollados latinoamericanos fue su verdadero principio, a pesar de que se llegó incluso a hablar de “planeamiento”, a fin de evitar el amargo sabor marxista del término “planificación”(Diez Hochleitner. 1989, 48). En realidad, fue consecuencia de la concepción keynesiana intervencionista, del marxismo colectivista y de los modelos liberales de desarrollo. En 1953 el Banco Mundial inició en Colombia estudios para lanzar su desarrollo económico mediante la alfabetización y cualificación de la mano de obra, que culminaron en 1954. Fue un ministro de educación, colombiano también, Gabriel Betancourt Mejía, quien en Latinoamérica asumió el liderazgo de la planificación educativa, durante la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima (1956). Betancourt Mejía presentó en su propio país, al año siguiente (1957), el “Informe del Proyecto para el 1 Plan quinquenal”, en cinco volúmenes, de gran difusión en todos los sectores interesados y avalados por la UNESCO, que había enviado a este país sus técnicos asesores. Fueron dos españoles los elegidos: Ricardo Diez Hochleitner y Simón Romero Lozano, el cual, pasados casi veinte años criticó este Proyecto, por carecer de participación de las Instituciones implicadas, del sustento económico necesario y por

haber sido elaborado con la participación de técnicos aislados de la realidad socioeconómica (Romero Lozano: 1989).

Dos años más tarde (1958) la UNESCO y la OEA (Organización de Estados Americanos) se solidarizaron para celebrar el Seminario Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación en Washington. En 1962 tuvo lugar en Santiago de Chile la “Conferencia sobre Educación y Desarrollo económico y social en América Latina”, que dio origen a planificaciones educativas en Venezuela, el propio Chile y otros países latinoamericanos. A Bentacourt Mejía se unieron otros Ministros de Educación, que lideraron en sus países este proceso planificador ; Gómez Millas en Chile, Beneke en el Salvador, etc. Pero el contexto social era tan diverso en los países hispanoamericanos, que no resulta fácil generalizar los condicionantes, las estructuras y los modos de llevar a cabo la planificación educativa. La década de 1960 fue definitiva en su generalizada aceptación, porque “la Conferencia sobre Educación y Desarrollo económico y social en América Latina” (Santiago de Chile, 1962) consagró definitivamente la planificación educativa; y porque a las circunstancias descritas se sumaron la difusión de la Teoría del Capital Humano, que había configurado definitivamente Th. Schultz, en Chicago, y la experiencia del Proyecto Regional Mediterráneo (1961), apoyado por la OCDE. Instituciones nacionales e internacionales se adhirieron igualmente a este plebiscito: OEA, ELLA (Comisión Económica para América Latina), Alianza para el Progreso secundada por Kennedy (Estados Unidos). SENAI brasileño (Servicio Nacional de Formación industrial), SENA colombiano (Servicio Nacional de Aprendizaje)...

En la década 1960 y principios de 1970 (Correa: 1974) la planificación escolar se difundió por la mayoría de las naciones latinoamericanas, al compás de los diseños confeccionados por técnicos, respaldados por planificadores responsables políticos. Algunas de las características comunes a todas estas planificaciones fueron:

- 1ª. Aplicación del análisis de costos y beneficios (Chile, El Salvador).
- 2ª. Uso de fuerzas revolucionarias como base del cambio (Nicaragua y Cuba).
- 3ª. Actualización de los Curricula, campañas de alfabetización y mejora en la cualificación de la mano de obra.
- 4ª. Confección del “Mapa escolar”, como requisito previo a toda planificación (México, Chile, etc.).
- 5ª. Complemento de la macroplanificación con otras más específicas.
- 6ª. Liderazgo de la OEA, fomentando el intercambio de ideas.
- 7ª. Comparación entre las planificaciones realizadas, como punto de partida para planificar en otros países:
- 8ª. Creación del CINTERPLAN (Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para la Planificación de la Educación).
- 9ª. Formación de Doctores, especialistas en planificación (México, Colombia, Chile y Costa Rica).
- 10ª. Integración de las unidades de presupuestos en las de planificación.

- 11^a. Debate sobre si ha de ser el estudiante universitario quien haya de pagar el costo real de su puesto escolar o gran parte de él.
- 12^a. Los planificadores de la educación han dejado de ser simples compiladores de datos para pasar a ser analistas y asesores, ingenieros educativos y colaboradores de los políticos.

Los *Países árabes* —grupo de unos 20 Estados independientes, situados entre el golfo Pérsico y la frontera occidental de Irán, la orilla oriental del Atlántico, la frontera meridional de Turquía y el Mediterráneo, el mar Árabe y el Sahara— coinciden en varios rasgos identificadores: lengua árabe, religión musulmana, herencia común colonialista e instituciones sociales similares; estos rasgos comunes posibilitaron la creación de la “Liga de Estados Árabes” (1945) y la “Organización Árabe de Educación, Cultura y Ciencias”. Las primeras planificaciones educativas se hicieron por un quinquenio en Egipto (1958) y por un decenio en Túnez (1959); en 1960 la UNESCO organizó una Conferencia de Ministros de Educación de países árabes, de la que tuvo origen la “Agencia Regional para la Educación”, que promovió la formación de especialistas en planificación educativa.

Tabla 3: Características de la Planificación de la Educación en 1ª Etapa

1 ^a .	P: Método de “Costes/Beneficios” o “Tasa de Rendimiento”
2 ^a .	Uso de fuerzas revolucionarias para producir cambios
3 ^a .	Actualización de los Currícula, alfabetización, mejora de la mano de obra
4 ^a .	Mapa Escolar
5 ^a .	Macroplanificación y Microplanificaciones
6 ^a .	Liderazgo de la OEA (Organización de Estados Americanos)
7 ^a .	Comparación de planificaciones en diversos países
8 ^a .	CINTERPLAN (Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para la Planificación de la Educación)
9 ^a .	Doctores y especialistas en Planificación
10 ^a .	Presupuestos Generales, condición para planificar
11 ^a .	Debate sobre quién ha de pagar el costo real del estudiante universitario
12 ^a .	Los planificadores se convierten en analistas y colaboradores políticos

De las muchas experiencias del mundo árabe pueden extraerse algunas conclusiones generales:

- 1^a. Funciones planificadoras educativas del Estado.
- 2^a. Carencia de datos demográficos indispensables para planificar y escasez de especialistas, a pesar de los esfuerzos de la UNESCO por formarlos.

- 3ª. Poca coordinación entre la planificación socioeconómica y la educativa.
- 4ª. Falta de planificaciones a medio o largo plazo.
- 5ª. Descuido de la calidad en beneficio de la cantidad.
- 6ª. Fracaso en la educación femenina y en la de adultos.

La planificación de la educación, en los pueblos asiáticos, fue impulsada por la UNESCO; en primer lugar, con el “Plan Karachi para la

Educación Primaria” (1959), cuya meta fue conseguir siete años de escolarización obligatoria. La Primera Conferencia Regional de Ministros de Educación (MINEDAS I) y los “Responsables de la Planificación Económica” (Tokio, 1962) adoptaron las medidas oportunas para conseguir dicho objetivo: investigaciones y estudios previos; desarrollo de técnicas, métodos y procedimientos pertinentes; formación de especialistas en planificación y administración educativas; preparación de maestros; y construcción de escuelas.

En la MINEDAS II (1965) se desarrolló un Modelo Asiático de Desarrollo Educativo, que preveía el número de estudiantes en todos los niveles, de acuerdo con los objetivos prefijados, y los recursos materiales necesarios para la expansión y diversificación del sistema educativo (UNESCO: 1966). Pero, por causas extrínsecas o por deficiencias en la misma planificación, no siempre se consiguieron los objetivos propuestos. Como consecuencia, cundió el desánimo en el primer lustro de la década de 1970, aunque las instituciones asiáticas internacionales creadas a estos efectos lograron reorientar las aspiraciones primeras: las MINEDAS, organizadas periódicamente por la UNESCO; la ESCAP (Comisión Económica y Social de Asia y el Pacífico); y la SEAMEO (Organización de Ministros de Educación de Asia Sudeste).

Los *Estados africanos* subsaharianos, una vez lograda su independencia, hubieron de recurrir frecuentemente a los antiguos colonizadores en demanda de ayuda técnica; también lo hicieron en el ámbito de la planificación educativa. Y, como siempre, fue la UNESCO el motor de los cambios y el Banco Mundial quien facilitó el soporte económico. En 1961, bajo los auspicios de la UNESCO y de la Conferencia de Ministros de Educación Africanos se iniciaron las planificaciones educativas, que fueron modificadas durante la segunda Etapa histórica (después de 1975).

Si la planificación educativa tuvo su origen en países subdesarrollados, se comprende que Europa y América del Norte -expresión que abarca unos 30 países- la implantaran más tarde o con finalidades divergentes, debido a su heterogeneidad geográfica y sociocultural. En términos generales, no obstante, puede afirmarse que ni Europa ni Estados Unidos han sido ajenos a estas innovaciones; su impulso ha procedido de la OCDE y de la UNESCO-BIE. Ginebra fue la sede, en 1962, de la XXV Conferencia Internacional de la Educación, organizada, en efecto, por la UNESCO-BIE; y ya desde 1961 el otro motor indiscutible fue la OCDE, responsable del Proyecto Regional Mediterráneo, que abarcó una planificación educativa en todos los países bañados por este mar.

El mundo occidental libre recurrió y hasta rivalizó con la URSS en planificaciones educativas, al terminar la segunda guerra mundial, entre otros motivos por la explosión

demográfica, por el acceso de todos los ciudadanos a la enseñanza básica obligatoria y a los niveles medios y superiores sin distinción de sexo, raza, etc., por la necesidad de cualificar la mano de obra, y por la convicción de que la educación era una inversión y no sólo un gasto (Fuentes: 1987).

A pesar de las muchas diferencias entre ellos, se han podido detectar tres corrientes dominantes:

- a) Canadá y Estados Unidos, con economías de mercado y sistemas educativos descentralizados, que imprimen singularidades inexistentes en Estados no federales.
- b) Los países de Europa Occidental, formada básicamente por naciones integradas en la OCRE, en las que conviven la financiación pública de la enseñanza, la economía de mercado “social”, la bipolarización centralización/descentralización y la financiación privada; la planificación es de tipo mixto, porque las Administraciones públicas no son las únicas responsables de la planificación educativa, ni de afectar a todos los subsistemas de la sociedad.
- c) Los países comunistas colectivistas (COMECON), en los que la planificación educativa centralizó la pretensión de ofertar la enseñanza primaria y la secundaria a la población, como medio eficaz de producción.

En España la planificación educativa, al menos como macroplanificación, no llegó hasta la decisión del Ministro de Educación, José L. Villar Palasí, de acometer una reforma educativa en profundidad, para lo que se asesoró de técnicos de la UNESCO, desde 1968, cuyo fruto visible fue la publicación del Libro Blanco (1969), estudio previo a la Ley General de Educación (1970). Al amparo de esta macroplanificación se hicieron otras planificaciones sectoriales, regionales o provinciales. Desde el III Plan de Desarrollo, dirigido como los anteriores por Laureano López Rodó, la educación formó parte importante en las previsiones planificadoras de la economía.

Tabla 4. Planificación de la Educación en España

<p>PRIMERA ETAPA: 1953-1975</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planes de Desarrollo Económico: 1964-1967; 1967-1970; 1970-1973; 1973-1975 - La Educación en España. Bases para una Política Educativa (MEC: 1968) 	<p>SEGUNDA ETAPA: 1.976...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libro Blanco (MEC, 1989) - Seminario de Planificación de la Educación (Cuenca, 1990) - Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Mérida, 1993)
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SEGUNDA ETAPA: (1976-1996): ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO

Puede afirmarse que la planificación educativa dejó de ser la “estrella”, porque, tal y como había surgido en los pueblos subdesarrollados, se descubrieron en ella muchos defectos, que hubieron de subsanarse, apenas tres lustros después de haberse difundido en el mundo occidental. La nueva cultura planificadora recibió gustosa los aciertos y aspectos positivos de la planificación educativa, a la que sometió a una crítica

implacable, de modo que continuara prestando eficaces servicios, sin incurrir en los manifiestos defectos de la etapa anterior.

Las principales críticas a la planificación de la primera etapa -se deben a estos factores:

- 1°) Democracia y participación inexistentes en la URSS, abogada de la planificación, o muy débiles y amenazadas en los países subdesarrollados de Latinoamérica, África y Asia.
- 2°) Cambio de ciclo económico: del expansionista de la década de 1960 al reduccionista y negativo producido por la crisis del petróleo de 1973.
- 3°) Fomento de las “titulaciones” académicas, con menoscabo de la verdadera formación; mayor atención, en algunos casos, a las titulaciones universitarias, que a la primaria y secundaria (Escotet: 1988; Coombs: 1985; Matus: 1987).
- 4°) Falta de fundamentación teórico-científica, que invalidó, en gran medida, la práctica planificadora.
- 5°) Separación de la planificación y la administración, unida a una fuerte burocratización (TIBI: 1990).

Los éxitos y los fracasos de la planificación educativa durante la primera etapa han aportado nuevas perspectivas, que evitan la discontinuidad entre aquella y la iniciada en 1976. El Prof. Colom, (1994, 180-191) a la luz de la Teoría sistémica, las ha reducido a éstas:

- 1ª. Atención al entorno social. En la primera etapa, los planificadores supeditaron su acción a las situaciones socioeconómicas, con detrimento de las variables socioculturales, que han sido revalorizadas por la concepción global de la calidad de vida en el Estado del Bienestar, por el incremento de programas culturales --- piénsese, p.e., en la capitalidad de la cultura concedida cada año a algunas capitales europeas- y por la insistencia del peso que el contexto social tiene en todo aprendizaje (Fermoso: 1995a), Uno de los principales técnicos, a la vez que teórico, de la planificación educativa, R. Díez Hochleitner, lo ha reconocido paladinamente:

“Para entender el verdadero sentido del desarrollo de la educación en cualquier período de tiempo, es necesario considerarlo en el marco de la trilogía constituida por la educación, la ciencia y la cultura, y a éstas, a su vez, en el respectivo contexto social y económico” (Díez Hochleitner: 1989. 22-23).

- 2ª. Modelos económicos innovadores. La planificación de enfoque clásico se desarrolló en el marco de concepciones económicas “desarrollistas”, que unían la expansión económica al aumento de alumnos, sin preocuparse de transformar los sistemas educativos. La legítima aspiración de acercar la educación al mayor número posible de ciudadanos no consiguió la igualdad de oportunidades, sino al contrario, aumentó las desigualdades, porque primó los niveles superiores de la educación. La planificación educativa innovadora, sin olvidar la economía, presta atención a la Pedagogía, a través de la cual se intenta mejorar la sanidad, el medio ambiente, la paz, etc.

- 3ª. La primacía política. La planificación educativa clásica ha perdido, en buena parte, el componente económico, excesivo y exagerado, para ceder la primacía a las políticas educativas, que condicionan toda planificación. Las decisiones concernientes a la planificación educativa necesitaron siempre la venia de los políticos; pero a partir de la crisis del petróleo se la ha concebido como un elemento más de la estructura política social (Fermoso: 1995 b).
- 4ª. El cambio como elemento y no como meta. La planificación clásica desarrollista buscó el cambio y la transformación de la sociedad por la educación; no siempre lo consiguió, según la opinión coincidente de los sociólogos de la educación, que concuerdan en conceder a la educación un poder de progreso y desarrollo, pero no de cambio social (R. Neira: 1990, 109-111). La planificación educativa actual incorpora el cambio, como un elemento o componente intrínseco a toda planificación, es decir, planifica con conciencia de la continua transformación social, independientemente de la educación; es ésta la que se ha de ajustar al cambio, no viceversa.

Veamos la repercusión que esta nueva concepción planificadora ha tenido en los diversos países, tal y como hicimos al historiar los orígenes y la primera etapa.

Países latinoamericanos. Aunque muchos de ellos continúen aún siendo países subdesarrollados, la planificación educativa ha perdido su fascinación por la cantidad en aras de aumentar la calidad, ha desistido de la macroplanificación en pro de planificaciones sectoriales -provinciales, regionales, mujer, educación no formal, educación permanente, educación intercultural de mayor participación de los afectados por ellas.

Los *países africanos*, dependientes económica y técnicamente de antiguos colonos y de la financiación extranjera de la educación, luchan por sacudir esta dependencia mediante instituciones propias que coordinen la planificación multinacional.

En los *países asiáticos*, las innovaciones principales introducidas quedan reflejadas en MINEDAS IV (Sri Lanka, 1978): erradicación del analfabetismo; mayor democratización de la educación; relación entre la educación y el trabajo productivo; promoción del desarrollo económico; consecución de cotas más aceptables en sanidad y medio ambiente; progreso científico y tecnológico; implantación de sistemas educativos "abiertos" para adultos; y cooperación regional.

Europa Occidental. En el Congreso Internacional de la UNESCO "Planificación y gestión del desarrollo de la educación" (México, 1990) se presentó una bien documentada ponencia (Fagerlind-Sjostedt:1990), síntesis de la problemática de la educación europea, en esta segunda etapa, problemática que ha de resolver cualquier planificación educativo, que sea realista. De esta ponencia se deducen las características más frecuentes en las planificaciones europeas:

- La construcción de la UE presupone sistemas políticos democráticos, que en algunos países avalan la descentralización y/o municipalización de la educación.

- Cooperación científica y técnica entre los Estados, principalmente entre los países miembros de la UE.
- Impulso a los programas de educación no formal y a cuantos garanticen mayor calidad en la producción empresarial y en la vida de los ciudadanos, a sabiendas de que superado un mínimo de nivel educativo, la inversión es menos rentable, a medida que se asciende en la escala.
- Cultivo de lenguas extranjeras, que permita la libre circulación de profesionales y de turistas.
- Formación profesional óptima, que pasa por un profesorado cualificado y mayor relación entre los centros docentes y las empresas: formación dual, formación en alternancia...
- Mayor protagonismo de las Ciencias de la Educación, un tanto relegadas, en la primera etapa o enfoque clásico, en favor de la Economía.
- Integración política y económica de los países, que promueva la convergencia, sin menoscabo de las identidades nacionales, exageradamente respetadas: si el planeta "Tierra" es una "aldea global", más lo será la UE o toda la Europa occidental y oriental. En lugar de planificaciones de educación monocultural, planificaciones interculturales, para evitar xenofobias, racismos e intolerancias.
- Eludir los desequilibrios regionales, como requisito para alcanzar la unidad; planificaciones solidarias y compensatorias que homogeneicen y destierren las excesivas diferencias económicas y socioculturales.

En *España*, instaurada la monarquía en 1975, la planificación educativa ha tenido que cambiar radicalmente, porque así lo han exigido la Constitución de 1978, la adhesión de nuestro país a Pactos y Convenios Internacionales configuradores de nacionalidades diferentes, la instauración de las libertades, el Estado de las Autonomías respetuoso con las nacionalidades y regiones, la transición de un régimen autárquico a otro democrático de derecho, el reconocimiento de la libertad de enseñanza en contra de las fricciones pública/privada, la exigencia de la participación escolar y social, la gratuidad de la enseñanza básica y los convenios Estado/titulares de centros privados, la autonomía universitaria que posibilita ingresos económicos ajenos a los presupuestos del Estado y cierta intervención en la selección del profesorado la ley del mecenazgo, el reconocimiento de la educación de adultos, la transformación de la formación profesional, la validez de las titulaciones obtenidas por correspondencia o a distancia, el acercamiento del servicio escolar -Centros- a los usuarios o estudiantes favorecido por la mejora de la estructura vial y el transporte, los Centros universitarios extra campus, un cambio de mentalidad más abierta... Desde el punto de vista de las Administraciones, la aprobación de leyes en consonancia con los cambios y transiciones sufridas: la LRU (1983) que ha permitido la implantación de nuevas titulaciones y la estructura departamental universitaria; la LODE (1985) o Ley del derecho a la educación; y la LOGSE (1990) transformadora de la educación infantil, de la primaria y de la secundaria. No puede hoy planificarse como en la etapa primera. Si en aquella la LGE (1970) fue precedida del Libro Blanco, a la LOGSE le precedió otra

planificación en otro Libro Blanco (MEC: 1989), cuya parte cuarta se tituló Planificación de la reforma educativa (pp.275-379).

España ha tomado conciencia de todos estos supuestos en el Seminario sobre Planificación Educativa, organizado en Cuenca (1990) por la UNESCO, que la ha innovado, aunque purificada previamente por la revisión y la crítica.

Futuro de la planificación educativa

Dos reuniones internacionales celebradas en 1990 pueden servirnos para vislumbrar cuál es el futuro de la planificación educativa. Me estoy refiriendo a la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Thailandia) y al Seminario sobre Planificación Educativa (Cuenca). Hubo en ambas reuniones muchas coincidencias ; he aquí las más relevantes:

- No se concibe la planificación, sino descentralizada, con fuerte participación democrática por parte de los afectados - profesorado, administraciones, poderes...
- La aceleración histórica y los cambios vertiginosos entorpecen la previsión del futuro a largo plazo; y es problemática, a corto plazo. Ha de hacerse de modo que no se planifique para cambiar, sino que se incorpore el cambio social como un elemento básico para planificar.
- La mayor dificultad se encuentra en la macroplanificación; las planificaciones sectoriales tienen mas credibilidad, sobre todo si racionalizan las prioridades.
- No se puede continuar acariciando la ilusión de que a través de la planificación educativa vaya a extirparse la pobreza, aunque pueda aún ser aliviada en los países subdesarrollados; porque también en los desarrollados tiene vigencia, aunque con otros objetivos.
- La planificación educativa hace funciones diagnósticas y prospectivas, en el momento de llevarse a cabo una reforma del sistema educativo.
- En el futuro puede esperarse que ayude a la educación intercultural, al bilingüismo y a la relación entre la educación y el trabajo productivo, una modalidad actual de la anterior previsión de la mano de obra cualificada.
- Ha de prestar atención a todos los niveles educativos; o al menos no prescindir de la mutua relación entre ellos.
- No podrá hacerse una buena planificación educativa, si no se dispone de institutos de investigación educativa o relacionados, al menos indirectamente, con la educación; por ejemplo, no se podrá planificar una educación de calidad, sin un instituto que la controle al modo como lo impone la LOGSE (Art. 62, 3-4), en la actual reforma española. Esto tiene su versión en la exigencia de una base científica y un saber técnico o aplicado.

- La planificación educativa no puede ser perfecta, si se reduce a mera tecnología, sin previa fundamentación teórica; en ella han de aunarse los esfuerzos de la Pedagogía aplicada y de la fundamental o científica.

Estas palabras pueden ser útiles, a modo de resumen:

“... A punto de concluir la centuria, hablar de planificación educativa es poner sobre la mesa un terna... que evidencia para la pedagogía... suficientes perspectivas interesantes para que sea retornado y se convierta en terna de estudio por parte de los expertos en Ciencias de la Educación; la pedagogización constante... de la planificación educativa nos facilita las cosas...: por otra parte, la regionalización y aun municipalización de las tareas planificadoras debe ser un toque de atención para los departamentos universitarios y sus perspectivas de formación” (Colom: 1994,207).

Concepto de planificación

HACIA UNA DEFINICIÓN

La revisión histórica de la planificación educativa, como es habitual en introducciones epistemológicas, es una de las vías que conducen a la conceptualización, que se produce mediante la sedimentación de tendencias, teorías, contextos y gran dosis de racionalidad. Las dos etapas históricas aconsejan distinguir, a su vez, una doble conceptualización de la planificación educativa,

1°) Concepto de planificación educativa en la primera etapa.

Digamos, luego al comienzo, que son dos los adjetivos calificativos que la identifican: político-económica; y tecnológica. El componente político-económico delimita el contexto en que se produjo la primera planificación educativa; y no fue otro que el marco internacional de desarrollismo y progreso económico, muy dependiente de la concepción neoliberal del “Capital Humano”, en los países democráticos occidentales, y consecuencia de la concepción totalitaria de la ideología comunista. El breve resumen histórico lo ha confirmado; la planificación educativa de esta primera etapa tuvo dos patrones: el comunista de la URSS; y el occidental, compaginable con la débil democracia de algunos países tercermundistas y con el impulso expansionista y dulce del desarrollo liberal y socialdemócrata de los países europeos y norteamericanos. Y a este componente político-económico hay que añadir le tecnificación del campo pedagógico. La resultante fue un dirigismo eficaz y proyectivo sobre la educación, como resorte inigualable de crecimiento económico.

Ya el Seminario Interamericano sobre el Planeamiento integral de la Educación (Washington, 1958) adujo una definición, de la cual han partido otras posteriores:

“Planeamiento integral de la educación es un proceso continuo, en el cual se aplican y se coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública” (La Educación, n°. 11, 1958).

El Seminario Latinoamericano, celebrado en Chile (1962) dio esta otra:

“La planificación global de la educación es un proceso sistemático y continuo, que supone la aplicación y la coordinación de los distintos métodos de investigación social, así como los principios y técnicas de educación, la administración, la economía y las finanzas, con la participación y apoyo del público en general, con fines definidos y fases bien determinadas para proporcionar a todos y cada uno la oportunidad de desarrollar sus potencialidades, realizando de esta forma su contribución más efectiva para el desarrollo social, cultural y económico del país” (citada por Feroso: 1978, 338).

Blaug, autoridad en esta materia: “La planificación consiste en disponer de formas de actuación que constituirán los medios para lograr sus objetivos” (Blaug: 1972, 31.6).

Partiendo de la dada personalmente por mí (Feroso: 1978, 338) para esta primera etapa, y a la luz de las anteriormente recogidas, propondría la siguiente definición:

Planificación educativa es un proceso racional, sistemático, complejo, interdisciplinar, técnico y prospectivo, en el que se cohesionan los elementos intervinientes en el sistema educativo y se incuban posibles decisiones político-económicas y administrativas, con el fin de prever las necesidades y soluciones a corto, medio o largo plazo, de modo que la educación se adapte a la evolución y contexto sociopolítico de un país, región, etc., se pueda disponer de especialistas, se satisfaga la demanda social y se alcance el equilibrio apetecible entre economía, cultura y bienestar, a ser posible con la participación de la sociedad civil y de la opinión pública.

Las características, explícitas en esta definición son:

- *Planificación*, o sea, “ un proceso de elaboración y preparación de una serie de decisiones para la actuación en el futuro” (Anderson-Bowman: 1972, 319).
- *Racionalidad*, exigida por su fundamentación teórica y por la aplicación técnica; se busca evitar la improvisación, la intuición y el “golpe de ojo”, encomendando a diversos especialistas la justificación de cuanto se proyecta.
- *Universalidad*, tal y como exigiera Schiefelbein (1974), porque ha de abarcar las necesidades educacionales, correspondientes a uno o varios programas, encarnados en proyectos concretos. Una planificación puede comprender varios programas, y éstos, a su vez, uno o varios proyectos.
- *Sistematización*, exigencia de todo proceso o estudio científico, a fin de interrelacionar elementos dispersos y situarlos armónicamente en el lugar que les corresponda.
- *Metodología*, propia de las ciencias sociales, que en el caso de la planificación son: la Sociología, la Economía, la Pedagogía, la Política, etc. Dedicaré un apartado especial a la exposición de los métodos más frecuentemente empleados por los planificadores. La cooperación de estas ciencias determinan que la planificación educativa sea interdisciplinar.

- *Tecnificación*, dado el carácter aplicado de toda planificación; los integrantes del equipo multiprofesional han de conocer, dominar y saber usar las técnicas propias de cada disciplina y/o profesión.
- *Prospectiva*, porque su meta es la previsión de la educación en el futuro: necesidades, centros, prioridades, innovaciones, formación de formadores, costos, financiación...
- *Sistema educativo*, es decir, previsión de la educación formal, pues la posibilidad de la planificación de la educación no formal es muy discutible y, desde luego, más difícil aún, por su carácter de provisionalidad, inmediatez, cambios, flexibilidad...
- *Decisiones político-económicas y administrativas*, indispensables en la planificación, diseñada por científicos y técnicos, para impuesta en la práctica por los políticos y los administradores públicos; éstos son quienes hacen que lo teórico supere el umbral y penetre en la vida.
- *A corto, medio o largo plazo*. A corto plazo, si la planificación es anual o bianual; a medio plazo, si oscila entre 3-5 años; y a largo plazo, de 6-10 años. La planificación educativa a largo plazo es menos fiable, sobre todo en una época tan acelerada como la presente ; cuando se prevé un período de diez años -- caso de la Ley General de Educación (1970) en España-, se suele pedir una revisión o evaluación a la mitad del período, o sea, a los cinco años.
- *Adaptación al contexto sociopolítico* del país o región destinataria. En esta primera fase cronológica de la historia de la planificación educativa se descuidó bastante esta exigencia, lo que ha supuesto una fuente de críticas.
- *Satisfacción de las necesidades de especialistas, de la demanda social y del equilibrio entre la economía y la cultura*. Triple objetivo de toda planificación educativa, aunque en esta primera etapa se haya atendido más a la formación de especialistas, que a la demanda social y al equilibrio entre la cultura y la economía.
- *Participación de la sociedad civil*. Ésta fue una exigencia más teórica, que práctica, dado que la planificación educativa tuvo sus precedentes en sistemas no democráticos; sin embargo, los científicos de la planificación educativa insistieron en ello.
- *Flexibilidad*. Es una de las características más repetidas, cuando se habla de la planificación y de la programación ; la razón fundamental es de fácil comprensión, porque es humanamente imposible prever con infalibilidad, dado que las condiciones contextuales y la libertad de educandos y educadores son variables y escapan del control impuesto por el técnico.
- *Eficiencia y eficacia*: la primera porque ha de ser auténtico factor de mejora económica, social y educativa; y la segunda, porque los recursos en ella invertidos han de tener justificación y ser productivos.

2°) Concepto de planificación educativa en la segunda etapa.

Si en la primera etapa la planificación educativa se caracterizó por ser técnica y desarrollista, en esta segunda se distingue por la criticidad y la participación democrática. La crisis del petróleo marcó el inicio de un ciclo económico regresivo, en el que la expansión y el desarrollo disminuyeron o se invirtieron; pervivió la creencia en las tesis del “Capital Humano”, pero desapareció la alegría típica de la década de 1960. En educación se buscó la realización del principio de igualdad de oportunidades y la calidad. Sin eliminar totalmente la planificación educativa, ésta tomó otro sesgo.

La planificación de la primera etapa fue ingenua en demasía, porque en las previsiones se omitió atender a las dificultades que supondría su implantación. Se inculcó gran parte de esta problematicidad a su excesiva tecnificación, que buscó soluciones técnicas a problemas de naturaleza no técnica.

Aunque la planificación educativa de la primera etapa presumió de neutralidad política, nada más ajeno a la realidad, pues su aplicabilidad dependía, en verdad, de las estructuras de la autoridad política jerarquizada (Weiler: 1981) y no precisamente de una autoridad política democrática. La consecuencia fue la falta de participación, sin la cual es impensable vehicular el complejo mundo de la planificación: para referirse a la participación activa los especialistas emplean con frecuencia la expresión planificación participativa, donde se han de implicar todas las escuelas y toda la comunidad educativa. La insistencia en la participación educativa no se ha circunscrito a la planificación, sino que ha configurado una forma diferente de entender el sistema educativo de un país. Esta nueva mentalidad se ha reflejado en nuestra Constitución de 1978 (Art. 27, 5 y 7):

“Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes... Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control, gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”.

La concreción de la participación ha quedado plasmada en la LRU (1983), en la LODE (1985) y en la LOGSE (1990). Por consiguiente, la planificación educativa, si se hiciera, habría de ser también participativa. Se citan, en el plano internacional, como ejemplos de planificación participativa:

- La descentralización peruana de la toma de decisiones, en programas planificadores
- La adaptación, en Tanzania, de los currículos a las necesidades locales
- El mantenimiento de la ideología política a través de los *Comités Escolares Revolucionarios*, en la República Popular China.
- La intervención e implicación de los padres de los alumnos ante la toma de decisiones, en Estados Unidos.

Los orígenes de la planificación participativa, incluidos los términos lingüísticos para significarla, se remontan a 1973, en la Ley de Ayuda Extranjera de Estados Unidos, que proponía un nuevo modelo basado en la independencia y en la distribución

de los recursos entre los grupos sociales, las zonas urbanas y rurales, las regiones y los sexos; más tarde, la adoptaron, en su denominación y su práctica, la OCDE (1974) y la UNESCO (1977).

Una bien pensada síntesis puede encontrarse en estas palabras:

“Por lo tanto, la planificación participativa representa un retroceso del énfasis en la planificación econométrica y cuantitativa, en la que el conocimiento y las opiniones de los clientes del sistema educativo se toman como ingredientes esenciales para la formulación de políticas y programas educativos. La planificación participativa representa también un cambio en el papel del planificador, que pasa de ser ingeniero social a guía organizador” (Stromquist: 1992, 4.632).

Los acérrimos defensores de la planificación participativa resaltan sus buenas prendas: favorece el mayor apoyo de la comunidad a la escuela ; allana las diferencias entre planificadores y usuarios; potencia la cooperación y la igualdad entre los diversos grupos sociales; disminuye la dependencia de la burocracia; optimiza el uso y destino de los recursos financieros; aumenta las innovaciones educativas... Pero no todo han sido elogios; han emergido también las críticas, extraídas del análisis político, de la teoría de la organización y de investigaciones sociológicas empíricas.

La mediación entre ambas encontradas actitudes ha de justificarse con investigaciones en tres espacios:

- Los participantes: se entiende que los mejor predispuestos sean los más motivados en la comunidad escolar formada por profesores, padres de alumnos y alumnos; sin embargo, la muestra ha de ser representativa, para no dejar fuera a quienes posiblemente no concurren por ser escépticos frente a la planificación.
- Las condiciones concurrentes la heterogeneidad de los miembros del grupo participante; su diferente nivel cultural; la dificultad de alcanzar una relación positiva entre el profesorado y los padres de los alumnos; la actitud de los directivos frente a la comunidad escolar ; la resistencia del colectivo docente y de los administradores frente a los cambios... Todo ha de contrastarse metodológicamente.
- Los resultados: Han de ser estudiados, porque, al parecer, no existe evidencia científica de que la planificación participativa mejore el rendimiento escolar (Stromquist: 1976).

CLASIFICACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Dependerá de los criterios elegidos; entre los muchos posibles, éstos han sido reiteradamente considerados:

1°) Por su alcance geográfico:

- Internacional, si abarca varios países o naciones, dadas sus afinidades lingüísticas, culturales, religiosas, históricas, aguas oceánicas comunes, etc. Las planificaciones internacionales han recibido, a veces, el nombre de “planificaciones regionales”. Internacionales fueron, por ejemplo, la primera extensiva a toda Latinoamérica, consecuencia de la reunión de Ministros Hispanoamericanos en Lima (1956); el “Proyecto Regional del Mediterráneo”, patrocinado por la OCDE, con especial incidencia en España; las aprobadas e impulsadas por la reunión de Karachi (1959-1960), la de Beirut (1960), la de Addis Abeba (1961), y la de Ministros Africanos de Educación (1962).
- Nacional, que suele acompañar a toda reforma educativa; España ha tenido dos experiencias: la vinculada a la Ley General de Educación (1970) ; y la de la LOGSE (1990).
- Regional/ Comunidad Autónoma/Estado, cuyo calificativo depende de la estructura federal o, al menos, descentralizada de cada país. Aquella que se limita a un Land; Cantón, “Estado”; Comunidad Autónoma o Región.

2°) Por los niveles educativos afectados.

- Planificación de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En los países subdesarrollados, en los que mayor acogida ha tenido la planificación, se han seguido dos direcciones diferentes. Algunos han priorizado la enseñanza superior a la de los niveles inferiores, porque han buscado lanzar el país hacia el desarrollo económico dotándose de especialistas y titulados superiores, a fin de evitar la importación o continua dependencia de los países desarrollados ; otros, por el contrario, han preferido alfabetizar y democratizar la enseñanza primaria, sin dar tanta importancia a la enseñanza terciaria o universitaria e incluso a la secundaria. La educación infantil o preescolar, que no ha sido obligatoria, no era tomada en cuenta, a la hora de planificar. En las dos planificaciones españolas (1970 y 1990) estuvo presente en la de 1970 y en la de 1990 ha sido considerada su gratuidad en la enseñanza pública, desde los 3 años.
- Planificación de la Educación profesional. Uno de los métodos empleados en la planificación educativa es el de la previsión de la mano de obra necesaria, como siempre, para poder cubrir la demanda empresarial y poder competir en los mercados nacionales e internacionales. En la LOGSE (Art. 30, 1), cuando la Educación profesional se efectúa fuera del sistema educativo o reglado, se la llama “formación ocupacional”, uno de los modos de educación no formal; y cuando tiene lugar dentro del sistema, “formación profesional”. La planificación de la educación profesional corre pareja con la “cualificación” requerida para muchos de los trabajos en los tres sectores clásicos: agrario, industrial y servicios ; y, por supuesto, en el cuarto: informática. Planificación de la Educación Superior. Aunque en España prácticamente toda la educación superior es universitaria o al menos no se considera ni secundaria ni profesional, hay países -por ejemplo, Alemania-, donde la Educación Superior abarca a toda aquella que requiere la superación de la educación secundaria para poder comenzarla: las Fachhochschule, las Hochschule y, por supuesto, la Universidad,

estrictamente entendida. La Planificación de la Educación Superior ha de cumplir estas tres condiciones: haber superado la educación primaria y secundaria ; ser voluntaria; y estar íntimamente relacionada con el ejercicio profesional y el empleo.

3°) Por los recursos previstos:

La planificación educativa no descende a la previsión minuciosa de todos los recursos materiales y humanos; pero es habitual la previsión de los profesores y los centros educativos indispensables para llevarla a la práctica.

- Planificación de los edificios escolares. Al principio de la década de 1970, el Consejo Internacional de Planificadores de Instalaciones Educativas comisionó a un grupo de especialistas el estudio prospectivo de las edificaciones escolares en un futuro, a la luz de las innovaciones metodológicas en el proceso de aprendizaje (Burr: 1970), que exigen atender a la formación de los grupos, a la atención tutorial e individualizada y a la evolución rítmica de la asimilación de la información.

Esta planificación implica la confección del llamado “Mapa Escolar”, que predice el número, categoría, dimensiones, ubicación, costos, etc. de los centros escolares necesarios para situarlos allí donde son necesarios, al mismo tiempo que se prioriza y temporaliza su realización. El mapa escolar tuvo su origen en Francia, cuando en 1963 se quiso ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años; más tarde el IIEP de la UNESCO patrocinó una investigación para crear un cuerpo doctrinal científico en torno a él (Hallak: 1978), que ha servido de directriz en muchos países.

Sus principales objetivos son muy similares a los de toda reforma educativa:

- Implantar o consolidar la educación primaria en todos los núcleos de población, por más insignificantes que sean y aunque haya que vencer barreras de transporte.
- Aumentar o democratizar totalmente la enseñanza secundaria; así lo hicieron las planificaciones educativas de Tanzania, Nigeria y Tailandia.
- Mejorar la calidad de la enseñanza y de las condiciones que la rodean.
- La *metodología*, indicada en la publicación del IIEP, distingue varias fases: diagnóstico, que requiere un buen banco de datos demográficos, inventario de los edificios escolares, distribución geográfica de los alumnos, distancias a cubrir para acceder a los Centros, etc.; proyecto a realizar por la administración asesorada por técnicos; y objetivos específicos, que varían según las circunstancias políticas, económicas, culturales, etc.

La confección del mapa escolar presupone un equipo técnico, que habrá de formarse con los especialistas existentes en cada sector afectado o con los preparados expresamente para este cometido (Giraud: 1973).

- Planificación del Profesorado. El Profesorado es la “mano de obra” en la enseñanza y su planificación se rige por los mismos principios que han de cumplirse en la previsión de personal cualificado para la demanda económica y social de un territorio. La planificación del profesorado se ha llamado también “Plantilla teórica” para un corto, mediano o largo plazo; se conoce, con cierta precisión, por ejemplo, el número de profesores universitarios españoles en el año 2010, fecha a partir de la cual se jubilarán muchos de los reclutados después de la promulgación de la LRU (1983), que permitió un ingreso masivo, mediante las “pruebas de idoneidad”, a miles de profesores en situación administrativo-laboral precaria. A esta circunstancia habrá que sumar el descenso de la natalidad, desde el final de la década de 1970 y que repercutirá en el número de alumnos previstos.

La falta de planificación explica el excedente de profesores de educación primaria, porque las Escuelas de Magisterio han admitido, durante 20 años, el mismo o parecido fuerte número de alumnos, que encontraron inmediatamente trabajo en los primeros años de la aplicación de la LGE (1970), defensora de la enseñanza primaria obligatoria de cuatro cursos más para la mayoría de los niños españoles. Las primeras promociones egresadas de estas Escuelas coparon gran parte de la demanda y se agravó más la situación, al descender la natalidad. Un problema semejante viven los doctores que aspiran ahora a ser profesores universitarios.

A pesar del rigor planificador no es fácil acertar con el número de profesores a medio y largo plazo, porque no siempre pueden preverse sus cuatro componentes determinantes: cambios en la dimensión de la población estudiantil; cambios en la deserción de profesores, jubilaciones anticipadas, etc.; cambios en programas especiales ; cambios en la ratio profesor/alumnos, condicionada por el número de alumnos por unidad,- en la cantidad de horas lectivas a impartir y recibir, etc.

FASES DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Las dos etapas históricas detectadas en su evolución y los factores explicativos de las diferencias entre las diversas clases de planificación son razón suficiente para comprender las posibles variaciones en su secuencia, fases o seriación ; no obstante, pueden admitirse algunos momentos, repetidos en casi todas las planificaciones.

Primera fase: Preámbulos. Comprenden la formación del equipo planificador, el montaje burocrático y administrativo, la elección de la metodología a seguir, la distribución del trabajo entre los miembros del equipo, la recogida de datos estadísticos sobre el desarrollo socioeconómico y cultural previsible a corto plazo, el conocimiento de la cualificación demandada por las empresas y las Administraciones públicas, el cálculo de los costos de la educación planificada, los sistemas financieros para afrontarlos, la comparación con proyectos ya realizados a escala internacional o nacional y la elaboración de objetivos.

Segunda fase: Preparación de la planificación concreta. Se ha de contar con los medios disponibles para conseguir las metas fijadas y con los recursos más adecuados para ello. Se determinarán los detalles del plan, las prioridades, las dificultades que puedan surgir ...Y finalmente, a fin de crear una mentalidad positiva en la opinión pública, han de consultarse los grupos de presión y las instituciones comprometidas en la planificación educativa: partidos políticos, sindicatos, banca, asociaciones científicas y profesionales, etc.

Tercera fase: Ejecución controlada de lo planeado, para rectificar, si fuera menester y para obviar cuantos obstáculos hayan de ser salvados, antes de arribar a buen puerto.

Cuarta fase: Seguimiento, evaluación y corrección. En todo proceso se impone la observación de cómo se cumple lo proyectado, de cómo se ajusta o desvía, de las deficiencias advertidas, etc. Con los datos reunidos en el seguimiento se han de evaluar las fases anteriores con imparcialidad y objetividad. La evaluación no es una autocomplacencia vanidosa, sino un medio de rectificación y de cautela, con miras al futuro, de cuanto ha sido aspiración e ilusión. Las planificaciones educativas introducen revisiones periódicas; la LGE impuso la evaluación a la mitad del plazo, a los cinco años. Y se cumplió, aunque no fuera a gusto de todos.

OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN

Sociológicamente dependen, en primer lugar, de la constitución política del país y de la legislación complementaria de la Carta Magna; y, en no escasa proporción, de sus valores culturales. Por lo tanto, no pueden universalizarse y, en cada caso, han de adaptarse a la identidad diferenciadora del lugar para el que se planifica. Con esta salvedad, los más repetidos son:

- Desarrollo, a corto plazo, mediante el aprovechamiento de todos los datos poseídos sobre la enseñanza y cuanto con ella se relaciona, porque es el motor del progreso y del cambio.
- Óptimo aprovechamiento del Capital Humano y diseño de su incidencia en el trabajo productivo, tal y como opinan prestigiosos investigadores (Vaizey: 1962, 1.77), principalmente quienes creen en la eficiencia económica de las habilidades y la formación.
- Adaptación de la enseñanza a la evolución y al cambio, en la persuasión de que la educación “forma el personal social y técnico de dirección y la mano de obra calificada indispensable, sin que ello resulte en detrimento de la comunidad y el desenvolvimiento de las características culturales de la sociedad” (Diez Hochleitner: 1965, 87).
- Aprovechamiento de las experiencias pasadas y presentes para prever los problemas y sus soluciones en el futuro.

- Arbitrar los medios y cambios necesarios, principalmente en los niveles socioeconómicos, para corregir las deficiencias entorpecedoras del desarrollo y fomentar las que lo favorecen.
- Señalización de los grupos profesionales que han de ser formados, dadas las exigencias laborales, la economía y la cultura.
- Logro de la cota máxima para el país en la enseñanza primaria y en la formación profesional, en lo concerniente a la duración de los estudios y a las especialidades/familias a introducir.
- Conocimiento de los recursos de que dispone la nación para aguantar los costos de la enseñanza: gastos en capital y gastos corrientes.
- Evaluación de los beneficios socioeconómicos y culturales derivados de las inversiones en educación, sistema becario facilitador de la movilidad social y las mutuas relaciones entre los centros docentes y la empresa, la Administración y el comercio.

Modelos teóricos de la planificación educativa

La práctica de la planificación educativa se fundamenta en premisas o supuestos políticos, axiológicos, económicos, sociológicos y culturales, que mediatizan principalmente sus objetivos y, en menor escala, la metodología o técnica elegida. El estudio de estos modelos es un tema de Teoría de la Educación, aspiración según M. Kant, de todo científico de la educación.

Además de las “premisas”, los modelos teóricos optan por una determinada lógica de procedimiento, requerida por los supuestos de los que se parte ; y, aunque con menor importancia, usan una u otra metodología, de modo que, en algunos casos, no es fácil catalogarlos, porque los límites entre los modelos y los métodos no son claros. No obstante es frecuente la superposición o aceptación de supuestos de uno u otro modelo, lo que dificulta la descripción de cada uno de ellos y más aún el diagnóstico, en la práctica planificadora, de qué modelo se ha seguido,

Conviene recordar, antes de exponer cada uno de ellos, que la primera etapa de la evolución histórica de la planificación educativa produjo la mayoría de los modelos y tuvieron más importancia que en la segunda y última, en la que la crítica y el enfoque global hizo que disminuyera el prurito de identificarse con un modelo concreto (Paredes: 1970; 1976).

MODELO DE LA PREVISIÓN DE MANO DE OBRA

Posiblemente ha sido el modelo más habitual en la primera etapa; fue el usado, por ejemplo, en el Proyecto Regional Mediterráneo. El supuesto socioeconómico latente en él es la relación de causa a efecto entre la cualificación o formación de los

trabajadores y su productividad o cooperación al desarrollo económico; es decir, en el fondo se aceptan tesis de la Torta del Capital Humano, En cuanto a su aplicación, ha sido más empleado para la planificación educativa en países subdesarrollados que en los occidentales industrializados; tiene un sabor econométrico innegable; y aunque parezca lo contrario, es un modelo complejo. El punto de partida es la apreciación de las necesidades de mano de obra cualificada, clasificada de la forma más precisa por sectores o espacios laborales y aventurando un lapso de tiempo en el que pueda adecuarse la formación de los trabajadores y las necesidades, que son dadas a conocer por estudios conjuntos de varios Departamentos de la administración o de patronales y sindicatos.

Tabla 5: Modelos de Planificación de la Educación

PREVISIÓN DE MANO DE OBRA	COSTES/BENEFICIOS	SINTÉTICOS Y LINEALES	DEMANDA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Muy habitual en la Primera Etapa - Países subdesarrollados - Econométrico 	<ul style="list-style-type: none"> - Muy habitual en la Primera Etapa - Aplicable principalmente en Educación Básica y en Países subdesarrollados - Complejo: datos y variables 	<ul style="list-style-type: none"> - Compaginan "Mano de obra", "Costes/Beneficios" - No aplicados en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Usado por OCDE (1960-1980) - Complace a grupos sociales - Países democráticos

La bibliografía teórica sobre este modelo ha sido abundantísima, en unos casos para defenderlo, en otros para criticarlo y en otros para divulgarlo. Uno de los estudios críticos más conocido es el que Blaug hizo en Caen, en el verano de 1969, recogiendo las objeciones formuladas por ilustres especialistas de aquella época (Blaug: 1972, 38-44).

El argumento principal de quienes denuncian sus defectos es que supone una visión del mundo poco realista y contraria a la teoría económica neoclásica (Klees: 1996, 54-55).

El modelo de previsión de mano de obra sigue caminos diferentes' para conocer las necesidades laborales futuras en personal cualificado: método de los coeficientes de saturación, método de las normas de trabajo y la combinación de los dos anteriores.

La complejidad de este modelo, confesada por sus defensores, se pone de manifiesto de muchos y diversos modos. Los socioeconomistas actuales no aceptan relación de causa a efecto entre la cualificación y la productividad, porque admiten que es una condición necesaria, pero no suficiente; tampoco es fácil establecer el profesiograma de las cualificaciones laborales, porque la correspondencia entre la formación y las habilidades personales no es perfecta. Por otra parte, el ritmo vertiginoso del cambio en las necesidades laborales no se corresponde con la lenta evolución de las reformas educativas y su implantación ; ni la formación cubre todo el proceso de socialización laboral, al que cada día se da mayor importancia (Fermoso: 1994, 184-186). No siempre la demanda social de educación coincide con las

previsiones de los economistas, herederos de sistemas políticos totalitarios, proteccionistas y deterministas, que no han contado, muchas veces, con la libertad del alumno al elegir sus estudios y su profesión.

Con el propósito de suprimir los inconvenientes y defectos de este modelo, se ha recurrido a comparaciones internacionales, porque en algunas ocasiones se pueden extrapolar experiencias, dada la similitud de los contextos socioeconómicos y culturales de los países o regiones donde se planifica la educación y la penuria o falta total de datos sobre demanda y ofertas, sobre inversión y su output. El especialista, sobradamente conocido, G. Psacharopoulos, informa sobre varias ecuaciones usadas econométricamente para establecer comparaciones; y exige, para aceptar este complemento del modelo de previsión de mano de obra, que se cumplan dos condiciones: a) Los países menos desarrollados y los más desarrollados se basarán en la misma función de producción; b) Ha de haber correlación de causalidad entre los trabajadores graduados o cualificados y el nivel de ingresos per capita en un país (Psacharopoulos: 1991, 4.017- 4.019). No han sido sólo los investigadores, sino también las Instituciones y Organismos internacionales quienes han amparado este recurso comparativo internacional (OCDE: 1971).

MODELO DE COSTES-BENEFICIOS o DE “TASA DE RENDIMIENTO”

Ha sido también uno de los modelos más al uso en la primera etapa de la planificación educativa, interesada por conocer la relación entre lo invertido en educación y su productividad, o sea, entre el input y el output. Los historiadores precisan que fue a finales de la década de 1950, cuando los planificadores de la educación, que comenzaban esta aventura, creyeron que podía aplicarse también a la educación el análisis de costes-beneficios.

La tasa de rendimiento de la educación puede considerarse como tasa de descuento interna, o sea, que el aumento descontado de los ingresos medios son iguales a los costes medios de la educación. Se reconoce por los economistas de la educación que este modelo está sujeto a desviaciones, tanto por exceso como por defecto. Por exceso, se pueden atribuir a la educación rendimientos y aumentos salariales que en realidad son producidos por otras variables distintas de la educación; se reconoce, entre otras, a la clase social, al género y a la edad. Y por defecto, se citan los índices de desempleo -inferiores cuanto más educación recibida-, el crecimiento endógeno, la estabilidad política y social... Por otro lado, se omiten la aversión al riesgo, la educación como bien de consumo, el mantenimiento del orden, etc. (Weale: 1996).

En última instancia se trata de interrelacionar los Costes con la productividad y con el aumento del salario a percibir por quienes han recibido más educación; siempre dentro de la econometría y de la repercusión monetaria. Los costes son la suma del coste directo y del indirecto; y los beneficios, la diferencia de salario o productividad monetaria existente entre el salario percibido, en consideración a la formación adquirida o educación, y al que se hubiera tenido de no haberla recibido (Corugedo: 1991).

Son varias las clases de “Tasa de rendimiento”:

- a) Beneficios o rendimiento de inversiones hechas en el pasado;

- b) Beneficios previstos de inversiones a realizar en el futuro;
- c) Beneficios o tasa privada, referida únicamente al individuo que hace la inversión;
- d) Tasa de rendimiento social, es decir, la incidencia positiva en el grupo o sociedad; ésta es la más contemplada en la planificación educativa;
- e) Tasa marginal o beneficio resultante del conjunto de cursos que culminan un ciclo o una titulación, en cuyo caso esta “credencial”, por sí misma, genera producto inherente a ella, además de la debida a cada curso realizado; algunos autores la llaman “tasa media”, porque en ella tendría un peso específico el tiempo que se haya empleado para obtener la cualificación.

Los elementos configuradores de los costes-beneficios son:

- los ingresos por edad;
- el nivel de educación;
- los costes unitarios en cada nivel;
- el valor marginal del trabajo, clasificado por niveles de educación.

La aplicación ideal es la longitudinal, pero a falta de ésta, se acude a la transversal. Se reconoce que el cálculo tanto del beneficio privado como del social es complejo y no siempre se dispone de los datos necesarios para verificarlo. A efectos correctores se aconseja añadir: la participación en el mundo del trabajo; la esperanza de vida del trabajador; el desempleo posible; el aumento de la productividad; el despilfarro o malversación de los fondos; y los ingresos del estudiante a tiempo parcial.

Psacharopoulos, que revisó los estudios de costes-beneficios en 32 países (Psacharopoulos: 1973), informa sobre diversos métodos a seguir; a su lectura remito al interesado por las fórmulas y ecuaciones matemáticas empleadas (Psacharopoulos: 1989, 173-178). A pesar de que este Modelo se presentó como alternativa al de “mano de obra”, han arreciado las críticas justificadas: los cálculos prospectivos se basan en los costes-beneficios de planificaciones del pasado; se comete el error de atribuir mayor beneficio a los cursos de la enseñanza superior sobre la primaria y secundaria; se omiten los beneficios no atribuibles a lo invertido, sino a su propio carácter de consumo. Una autoridad, como Coombs, puso muchas pegas a este modelo, siempre complicado y excesivamente econométrico (Coombs: 1985, 234).

De todo cuanto sobre este modelo se ha escrito, puede concluirse:

- La tasa de rendimiento depende esencialmente de los salarios relativos y de la educación recibida en un período educativo.
- Los rendimientos privados son superiores a los sociales.
- Los rendimientos más substanciosos son los de la educación primaria, por su bajo coste.
- Las inversiones en educación no son menores que los derivados de inversiones alternativas.

- Las inversiones educativas en países subdesarrollados son más productivas que las de los países desarrollados.
- No consta que las inversiones en ciencias naturales o duras sean más rentables que las efectuadas en otros estudios.

Las relaciones entre el input y el output educativos pueden ser investigadas con técnicas diferentes a las del coste-beneficio; entre otras se citan el análisis de coste-eficacia, las funciones de producción, la medida de la productividad (graduados, etc.)...

MODELOS SINTÉTICOS O LINEALES

Con estas sencillas palabras son descritos por Psacharopoulos

“Los modelos sintéticos de planificación educativa se proponen alcanzar un compromiso entre los supuestos polarizados del enfoque referido a las necesidades de mano de obra y el modelo de costes-beneficios...” (Psacharopoulos: 1991, 4086).

Estos modelos siguen un esquema o recorrido lógico, en cuyos extremos se sitúan la previsión de mano de obra y el análisis de costes/beneficios; en medio, la programación lineal, precedida y seguida de la estructura laboral del año escogido como ejemplo y de los salarios ocultos de esa misma estructura laboral, para concluir con la estructura laboral óptima del año escogido. Se comprende, de este modo, que la función del economista es conocer las consecuencias de los programas alternativos, para que los políticos seleccionen uno de ellos.

Los modelos lineales, en Economía, solucionan matemáticamente un problema de optimización limitada mediante la conjunción de una función objetiva ---el aporte de la educación al PNB- y las limitaciones del sistema educativo: los docentes, las aulas, etc. Los modelos lineales pueden aplicarse para planificar más de un año o sólo para un año; pero tienen únicamente un valor teórico académico, porque no se han llevado al terreno práctico de la planificación educativa. Los dos modelos sintético-lineales más conocidos son el de Adelman y el de Bowles.

MODELO DE LA DEMANDA SOCIAL

Es comúnmente aceptado que la demanda social es una variable importante en la planificación educativa, sobre todo donde hay vías alternativas, como son la educación secundaria y la terciaria o universitaria. Este modelo usa también fórmulas matemáticas, que omitimos en aras de un texto más fluido y asequible a estudiantes de la Ciencia de la Educación. Puede afirmarse, sin temor a exageraciones, que el modelo de la demanda social ha sido introducido y divulgado por la OCDE, en la década de 1960, y, sobre todo en la de 1970, como se refleja en sus publicaciones/investigaciones; en una muy conocida, esta Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos hizo una revisión histórica sobre este tipo de trabajos (OCRE: 1980). La OCDE acometió el “estudio de casos” en cinco países: Francia, República Federal de Alemania, Grecia, Reino Unido y Suecia.

Y, ¿qué se entiende por “demanda social”, dentro de la planificación educativa? Por “demanda social” se entiende la exigencia de educación hecha por subgrupos importantes en la sociedad y su aspiración a lograr determinados objetivos sociales - igualdad de oportunidades, etc.- o por los individuos, en contraposición a la demanda de educación hecha por el colectivo o sociedad. En definitiva el modelo de la demanda social planifica la educación por motivaciones políticas. La demanda social está fuera de los análisis económicos, del modelo de mano de obra y de los costes-beneficios. No se busca directamente supeditar la educación a la productividad económica, sino a las apetencias legítimas expresadas por los ciudadanos, de modo que el sistema educativo satisfaga sus deseos y proyectos.

En verdad, este modelo ha sido menos criticado que el de mano de obra. Se comprende que una de las objeciones posibles a este modelo es la falta de garantía de que las apetencias de los individuos o grupos sean las más convenientes para un país. Lo son, es cierto, socialmente, porque se respetan los derechos fundamentales de los ciudadanos. Esta falta de garantía puede producir situaciones caóticas, porque podrían promocionarse ciudadanos en áreas que no generan trabajo y dejar desiertas ofertas magras e interesantes. Si el modelo de la mano de obra presupone el “coeficiente de utilización laboral”, el de la tasa de rendimiento y los “salarios relativos”, el de la demanda social requiere las proporciones de transición, que se extrapolan sobre la base de la tendencia temporal, a sabiendas de que el tiempo y el modelo educativo son los condicionantes primeros en una matriz bidireccional (Psacharopoulos: 1992, 4630).

La concepción neoclásica aboga por la disminución de la intervención de los poderes públicos en la planificación educativa, relegando mayor protagonismo al sector privado, incluso en el manejo de las aportaciones económicas gubernamentales, que debieran hacerse por “vales” a las familias, para que éstas elijan el centro y educación de su preferencia; Milton Friedman ha sido el abanderado de esta propuesta desde 1955. Lo que se persigue es despolitizar la planificación de la educación.

RECAPITULACIÓN:

Discutir sobre cuál de los modelos hasta ahora presentados es el mejor no conduciría a configurar uno más perfecto y más completo. Todos aportan cosas positivas. El de la demanda social cumple con la fuerte sensibilidad observable en países democráticos, que viven en libertad y la defienden también a la hora de decidir cada ciudadano su futuro.

Una revisión de las críticas a los diversos modelos y su adecuación a la concepción neoclásica ha sido hecha recientemente (Klees: 1996, 57-71).

Las determinantes individuales de las opciones educativas se reducen a:

- Características de los estudiantes: sexo, inteligencia, rendimiento escolar, intereses y aspiraciones. Básicas en la orientación y en el consejo escolar.
- Ambiente personal: Medio familiar, amigos y ambiente escolar

Las determinantes institucionales:

- Sistema educativo: sistema de diferenciación, admisión y selección.
- Demografía y condiciones sociales y culturales

Metodología de la planificación de la educación

En algunos momentos y en algunos autores no se sabe con exactitud si se habla de “Modelos” o de “Métodos”, porque se funden en un solo constructo la teoría/modelo y el modo de aplicarlo en la práctica planificadora. Se puede tener la impresión de que ya se ha hablado de la metodología, porque algún modelo se distingue de otro, entre otras razones, por los métodos más idóneos en cada conceptualización.

MÉTODO DEMOGRÁFICO

Es aquel que da máxima importancia a las cohortes de edad y que subordina a ellas el resto de la planificación. Más aún, de alguna manera la dimensión demográfica es un método transversal, porque sin ella no podría planificarse. El índice de natalidad, la disminución de la mortalidad infantil y la prolongación de la edad media de vida -elementos del crecimiento vegetativo-, unidos a los movimientos migratorios y al derecho de todo hombre a recibir educación, tal y como recordó la UNESCO en uno de sus más ambiciosos programas, “Educación para todos” (1984-1989), ha convertido la demografía en elemento indispensable en la planificación educativa.

MÉTODO DE OBJETIVOS O METAS

Se llama así al método planificador que establece los objetivos a los que debe supeditarse primordialmente la planificación educativa. Los objetivos pueden determinarse a través de comisiones designadas para conocer la demanda social educativa, o mediante disposiciones legales, o mediante intercambios entre Ministerios de Educación en planificaciones de países federales o en planificaciones internacionales.

El método de objetivos puede ser abierto o cerrado. El método planificador abierto es aquél que consulta la voluntad social, antes de establecer autoritariamente las metas educativas. Un modelo de método abierto es el preferido por el modelo de “demanda social”. Método cerrado es el que predetermina una o varias metas educativas, para adecuar la producción de obreros cualificados o titulados necesarios en la población activa; correlaciona perfectamente con el modelo de “mano de obra”. Este método, como se ha indicado, fue usado en el Proyecto Regional del Mediterráneo y en las planificaciones educativas de muchos países latinoamericanos y árabes (OCDE: 1969).

MÉTODO DE PRIORIDADES

En este método de planificación educativa lo fundamental es la ordenación (secuencia) de las innovaciones que se proyectan, para desencadenar el crecimiento económico, dadas las necesidades del país.

Ésta suele ser la secuenciación más frecuente:

- Creación y fortalecimiento de los organismos planificadores de la enseñanza, que disponen de las estadísticas y estudios sobre mano de obra, a fin de optimizar el uso de los recursos disponibles, tanto los materiales como los humanos.
- Perfeccionamiento de la máquina administrativa y del personal adscrito a ella para facilitar la realización del proyecto.
- Formación del profesorado, del cuerpo de inspectores y de los administrativos que han de realizar la planificación.
- Fomento de las investigaciones sobre las innovaciones hechas, para proteger la cultura propia de un país y sus aspiraciones.
- Innovación de la metodología didáctica, que potencia el Capital Humano invertido en la educación, evita la malversación de fondos e impide que se disparen los costos.
- Mejora creciente de los locales escolares, que hagan atrayente la enseñanza y conviertan los centros en verdaderos hogares.

MÉTODO PPBS

Desde 1961, el Departamento de Defensa de los EE.UU. usó el método Planning, Programming and Budgeting System (PPBS). Posteriormente (1965), el Presidente Johnson lo impuso en los restantes Departamentos de la Federación y llegó a aplicarse también en la planificación educativa, al amparo de la obra clásica de Bloom (1975), que agrupó todos los objetivos en tres clases: intelectivos, afectivos y psicomotores. Bloom obsequió a los planificadores de la educación un elenco de objetivos, a los que debía acomodarse todo programa prospectivo. Tres son los momentos de este método

- Planificación (Planning) de actividades educativas, en consonancia con los objetivos educacionales previamente estipulados.
- Programación (Programming) cronológica de las etapas a seguir en la consecución de los objetivos educacionales, con pormenores y detalles.
- Presupuesto (Budgeting) y financiación del plan, cuyo costo ha de ser minuciosamente calculado.

MÉTODO INDICATIVO Y DECISORIO

El método indicativo se contenta con hacer sugerencias a las Administraciones públicas en materia educativa, sin pretender vincularlas u obligarlas. Se le considera un método estrictamente teórico; es más viable en países con sistemas políticos descentralizados o federales: Estados Unidos, República Federal de Alemania, Suiza, México, etc.

El método decisorio, en cambio, es vinculante y tiene aceptación principalmente en países con sistemas políticos centralistas y/o totalitarios: antigua URSS, China, Cuba, etc. Se le considera uno de los métodos básicos en planificación (Paredes: 1970) y encaja en el modelo de la “demanda social” y en el de la “tasa de rendimiento”.

Organismos planificadores de la educación

Tal y como han insinuado los teóricos, en sus propuestas de modelos, y los prácticos en las metodologías, la primera fase de toda planificación es la creación o aprovechamiento de Instituciones u Organismos competentes en esta materia. Allí donde no existen, han de crearse; y donde existen, convocarlos y pedirles colaboración.

ORGANISMOS INTERNACIONALES

Me limitaré a dos, que son los iniciadores e impulsores de muchas de las planificaciones educativas en Occidente; sin duda Oriente dispone de Organismos similares, que me son desconocidos.

1°) *UNESCO*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, previa aprobación del texto fundacional (4 de Noviembre) fue constituida oficialmente en Londres el 16 de Noviembre de 1945, cuando estaba recién apagado el fragor de la II Guerra mundial, para contribuir a la paz, a la seguridad, al respeto universal de la justicia y de la ley, a la defensa de los derechos humanos y de las libertades fundamentales reconocidas para todos los pueblos en la Carta de las Naciones Unidas, propiciando la colaboración entre los Estados a través de la educación, la ciencia y la cultura. El 14 de Diciembre del mismo año la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el acuerdo entre la naciente Organización y la ONU. Se fijó su sede principal en París e inició su actividad en 1946.

En 1958 eran ya 125 los Estados miembros que aportaban financiación a los presupuestos generales; cada año el número de países miembros varía, principalmente con la emergencia de nuevos Estados, en países antes colonizados y con la desmembración de la antigua URSS. Interesa recordar que en 1963, con la ayuda inicial del Banco Mundial, se creó en París el IPE (Instituto Internacional de Planificación de la Educación), en plena fiebre planificadora, con centros subsidiarios en Beirut, Nueva Delhi, Dakar, Santiago de Chile y Bangkok; su primer objetivo fue la formación de planificadores para actuar en países del Tercer Mundo. Su primer Director fue Ph. H. Coombs. A través del IPE han sido muchos los países subdesarrollados auxiliados o ase-

sorados por la UNESCO en planificaciones educativas (IIFE: 1.965). Dos son sus programas básicos, que comprenden otros de menor alcance: el programa de formación y el de investigación.

2°) OCDE. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico fue fundada en 1960 para sustituir a la ya entonces extinguida Organización Económica de la Comunidad Europea. Alcanzó legalidad jurídica en 1961 y a ella pertenecen la mayoría de los países europeos, Estados Unidos de América, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Turquía. Ha llevado a cabo planificaciones económicas, que incluían las educativas. En su estructura figura un Comité educativo el CERI (Centro de Investigación e Innovación Educativa).

ORGANISMOS NACIONALES EN EL EXTRANJERO

La misma historia de la planificación educativa sugiere los continentes y países que han podido crear estas organizaciones, por su compromiso en tareas de esta índole; aquellos que fueron pioneros y se distinguieron por responsabilizarse de Asambleas, Congresos y jornadas acerca de la planificación educativa.

Estados Unidos creó en Washington el Departamento de Planificación, integrado por 45 investigadores y planificadores, que demandan frecuentemente colaboración a las Universidades e Instituciones Planificadoras.

En Rusia la planificación educativa se ha hecho por el Instituto Económico de la Academia de las Ciencias, cuyas iniciativas son aceptadas más tarde por el Ministerio de Educación, en gran número de casos; los métodos y formas de planificar la educación en Rusia han sido los propios de un Estado totalitario hasta 1991 y ha sido objeto de observaciones y estudios por expertos.

En el Reino Unido planifican la educación el Ministerio correspondiente y algunas fundaciones consagradas a la planificación educativa y a la investigación. Las principales fundaciones han sido: National Foundation of Educational Research, creada en 1946; la Nuffield Foundation, mantenida por la industria del automóvil; y la School's Council for Curriculum and Examination.

En la República Federal de Alemania la planificación educativa es alentada por el Instituto Cultural de la Sociedad Max-Planck, cuyo primer director fue el Prof. Helmut Becker.

En Hispanoamérica se han erigido organismos planificadores, entre los cuales, por su antigüedad, sobresale la Oficina de Planeamiento del Ministerio de Educación de Colombia.

Organismos españoles

Antes de 1970 la planificación educativa tuvo corta historia en España; data del 1º Plan de Desarrollo (1964-1967), que incluyó también aspectos educativos e hizo esta solemne declaración:

“El desarrollo de todos los grados y niveles de enseñanza repercute de forma directa en la producción de un país y, en consecuencia, en su desarrollo económico”.

Pero, de manera formal, la planificación educativa fue fruto de la Ley General de Educación (1970), a la que precedió la investigación y el asesoramiento internacional necesario, para implantar una de las mayores reformas de nuestro sistema educativo en el S. XX. Los Planes de Desarrollo 11 (1967-1970), 111 (1970-1973) -principalmente éste- y IV (1973-1975) mantuvieron el convencimiento de que la inversión en educación fomentaba el crecimiento económico y en 1974 se creó el Ministerio de Planificación, que desapareció con el Franquismo. La nueva estructura orgánica del MEC y sus Delegaciones Provinciales -hoy Direcciones Provinciales o Servicios de Enseñanza- buscó un lugar para secciones responsables de la planificación:

- Dirección General de Planificación e Inversiones, creada en la reorganización del MEC (1971). Constó de tres Subdirecciones, dos de las cuales controlaron y dirigieron la planificación. A la Subdirección General de Programación se encomendó la actualización del Mapa Escolar, la coordinación de las Delegaciones Provinciales de Planificación, la recogida y depuración de datos necesarios para planificar en colaboración con la Sección de Estadística de la Secretaría General Técnica del Departamento.
- La Secretaría General Técnica proporcionó, a través de la mencionada Sección de Estadística, abundantes datos sobre educación; y se relacionó exteriormente a través de la Sección de Cooperación internacional.
- Los Servicios de Planificación de las Delegaciones Provinciales del MEC se crearon en 1970 (BOE: 19.02.70) para recabar y reunir datos estadísticos provinciales acerca de las infraestructuras escolares, para informar sobre las condiciones socioeconómicas implicadas en la planificación educativa, para estudiar la previsiones de demanda educacional en los diversos niveles, modalidades, etc., para preparar el plan provincial de desarrollo educativo y los programas relativos a la creación, modificación y supresión de Centros.

En la remodelación orgánica del MEC (1986) subsiste la Dirección General de Planificación, aunque se la denomine Dirección General de Programación e Inversiones que tiene “a su cargo la programación de las inversiones correspondientes a todos los niveles y modalidades educativas, su articulación en programas de acción a corto plazo y la confección del Mapa escolar...” (BOE: 08.11.86).

Notas bibliográficas

ANDERSON, G. A.-BOWMAN, M. J. (1972): “ Consideraciones teóricas en torno a la planificación educativa”, *BLAUG, M.* (1972) (Ed.) : Economía de la Educación, Tecnos, Madrid.

BLAUG, M. (1972): Economía de la Educación, Tecnos, Madrid.

BLOOM, B. S. (1975): Taxonomía de los objetivos de la educación, Marfil, Alcoy. *BUSTOS, F.* (1990): Balance y perspectivas de la planificación y administración de la educación en América Latina, UNESCO, Documento policopiado.