

Formación en planificación para la pluralidad*

JESÚS LÓPEZ pp. 151-166

*Cada cual recrea el mundo con su propio nacimiento, porque cada cual es el mundo
No nos sentimos a gusto, ni seguros, en este mundo interpretado
Rainer María Rilke*

En este papel de trabajo se realiza una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la planificación. El documento está conformado por cuatro partes. En la primera se presenta una mirada de la planificación desde la perspectiva de juegos. En la segunda se señalan algunos de los aspectos que debemos considerar en el diseño de los programas y de los espacios de formación de los planificadores. En la tercera se puntualiza una serie de ideas sobre las experiencias del autor en la aplicación de estos planteamientos a la enseñanza y aprendizaje de la planificación. En la última parte se presentan los aspectos centrales de un prácticum (Schön, 1987) para la planificación como práctica transformadora.

I
La perspectiva de juegos es un enfoque adecuado para desarrollar las prácticas y para experimentar¹ las situaciones concretas que ella plantea. En tal sentido, vivir y observar el juego como fenómeno² es lo que facilita el comprender las prácticas e interpretaciones que han sido construidas, en el modo de jugar, sobre juicios y razonamientos bajo incertidumbre.³ El aspecto crucial es provocar una reflexión sobre cómo los jugadores integran la información que consideran pertinente y la manera en que la emplean para razonar en una situación de incertidumbre, definir su espacio de posibilidades y viabilizar estrategias en el espacio de posibilidades delimitado.

* Ponencia presentada por el profesor Jesús López (Cendes-UCV) en el seminario interno «Venezuela: Visión Plural», 2006.

¹ En el sentido de Federico Nietzsche como experiencia liberada del saber fijo y repetible.

² Bajo esta perspectiva tenemos presente que: «Jugar no es más que obrar sobre el fondo trágico del azar, en el que se disuelven las nociones causales que con su ligazón moral sustentan la verosimilitud de nuestros gestos. La acción realizada en estas condiciones es recreativa: (...) el juego nos recrea...» (Savater, 2000:212-213).

³ Desarrollos teóricos como los de Ludwig Wittgenstein sobre el lenguaje y los juegos, Hannah Arendt sobre la condición humana, Daniel Kahneman y Amos Tversky sobre la adopción de decisiones bajo incertidumbre, y los aportes de la teoría del drama, entre otros, nos facilitan el comprender la trama de las relaciones humanas.

Los principios constituyen una herramienta que contribuye a la conformación de una teoría de la práctica del oficio de la planificación que facilite el crear los contextos y las condiciones⁴ para que los juegos se desarrollen de forma coordinada, cooperativa y desde la pluralidad, entendida esta última como: «la condición –no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política» (Arendt, 1993:22). Como ejemplos de principios podríamos señalar que: «la cooperación se facilita cuando el juego se repite en un contexto de confianza», «los jugadores realizan sus jugadas predominantemente en función de oportunidades y alianzas». En otros términos: «si están presentes las condiciones C1, C2...Cn, entonces puede ser que emerja el fenómeno en las prácticas del juego». De allí, que los principios son la guía que debe orientar el diseño de las condiciones que determinan y condicionan el resultado del juego.

Las capacidades interpretativas (v. Lester y otros, 2000:175-203) de una situación y la flexibilidad en la acción son elementos clave en el desarrollo de un juego. Las competencias al hablar y al escuchar son de suma importancia a la hora de interpretar una situación y de conversar en y para la acción. Las capacidades interpretativas nos facilitan, por ejemplo, el diseño⁵ de mecanismos en el juego (acuerdos, pactos, etc.) que pueden contribuir a que de las relaciones e interacción entre los jugadores emerja el fenómeno de la cooperación. De allí que la utilización de herramientas deba corresponderse con un principio de flexibilidad y sencillez en los métodos que permita fluir con las circunstancias, y que contribuya con el «modelaje de las estrategias» (v. Mintzberg, 1987) y el proceso incremental de negociación en estructuras de poder compartido, y con la generación del contexto de interpretación y confianza en el cual el diálogo pueda ocurrir entre los jugadores.

Las conversaciones⁶ que diseñan los jugadores son el elemento determinante y condicionante de las prácticas repetitivas que definen el juego y a sus partes: jugadores, reglas, estructura de incentivos, mapas cognitivos, etc. Por ello, el cambio de juego desde cualquiera de sus partes requiere de conversaciones que faciliten el diseño y gestión de nuevas relaciones entre los jugadores y entre juegos que estén vinculados por alguna de sus partes. De este modo, si quisiéramos eliminar una rutina defensiva presente en un juego, debemos reconocer que un jugador, en tanto que «observador» activo, tiene juicios y emociones desde donde reacciona e interpreta la acción del otro jugador, desplegando su estrategia como un patrón de conducta; por ejemplo, «golpea el suelo para asustar y

⁴ Una referencia a considerar en términos de las ciencias sociales es el trabajo de Jon Elster, «En favor de los mecanismos», disponible en <http://cueyatl.uam.mx/~nloza/Elster98.htm>.

⁵ A este respecto son relevantes los planteamientos de Jay W. Forrester sobre el diseño de sistemas sociales. V. Forrester, J.W., 1998.

⁶ En este tema son prometedores los múltiples desarrollos conceptuales que reconocen el papel determinante del lenguaje en la conformación de los fenómenos humanos. V. «Entrevista ampliada al Dr. Rafael Echeverría», *Diario El Clarín*, 30-7-2000, disponible en www.newfielconsulting.com.

arrinconar al ratón». Así, las estrategias son más un resultado de la sabiduría de los jugadores y de la interdependencia de las decisiones colectivas, y menos de la aplicación descontextualizada de instrumentos.

El cambio⁷ está en el núcleo de una planificación por juegos que facilite crear los contextos para el logro de equilibrios positivos como consecuencia de las estrategias que emergen en el juego y de los acuerdos de coordinación cooperativos entre los jugadores. En un juego puede identificarse un modo de jugar en términos de mapas mentales, relaciones, formas de conversación, etc. En consecuencia, cambiar un juego o un modo de jugar no es tanto el resultado de aplicar capacidades analíticas para determinar cuál es la palanca *a priori* del cambio, sino es más el resultado de utilizar capacidades interpretativas en espacios creativos, abiertos y de poder.⁸

En tal sentido, de lo que se trata es de que, posicionados desde la perspectiva de juegos, podamos fortalecer las capacidades interpretativas y la flexibilidad al actuar; partir de principios que se centren en la generación de los contextos, las estructuras de incentivos y en las conversaciones que contribuyan al diseño de mecanismos experimentales que faciliten el juego y disminuyan los costos de transacción. En definitiva, el objetivo es cómo crear institucionalidad y gestionar relaciones que contribuyan al cambio y al desempeño socioeconómico.

II

Desde esta perspectiva, podemos considerar, entonces, que la formación de los planificadores se debe realizar en atención a un programa y un espacio de prácticas que los faculten para participar en el juego social. En función de ello, debemos considerar:

- i. Que en un sistema los actores participan en múltiples juegos y que un juego (JT) puede ser comprendido a partir de sus componentes básicos (Harvard Business Review, 1999:75-120): $JT = F$ (jugadores, reglas, mapas de los jugadores, medios de acción, restricciones, vinculación con otros juegos). En consecuencia, un cambio se concibe como el resultado que se obtiene de utilizar palancas sobre los componentes básicos de dicho juego.⁹ Las dificultades, en términos de un sistema social (v. Crozier y Friedberg, 1980), residen, al menos y entre otros, en dos aspectos cruciales: 1) no existe una palanca *a priori* que pueda desencadenar el cambio, y 2) los actores realizan sus

⁷ Bajo esta perspectiva, debemos tener presente que: «Un sistema que pase por todos sus posibles cambios internos (sea cual fuere su número) sin que se verifique en él un cambio sistémico, es decir un cambio 2, puede considerarse como enzarzado en un juego sin fin» (Watzlawick y otros, 1999:42).

⁸ «El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan» (Arendt, ob. cit., p. 223).

⁹ En función de lo cual debemos tener presente que: «Nuestro error es buscar una explicación allí donde deberíamos ver los hechos como 'protofenómenos'. Esto es, donde deberíamos decir: este es el juego de lenguaje que se está jugando» (Wittgenstein, 1988:654-655).

- jugadas no necesariamente en función de objetivos, sino en correspondencia con las oportunidades y alianzas que les brinda el juego que estructuran con otros actores.
- ii. Que el concepto de la planificación surge de las interacciones prácticas de unos con otros en el juego: la planificación es una forma particular de conversar sobre cómo construir un mundo de sentido y de aprendizaje colectivo, sobre cómo incrementar nuestra capacidad de acción, de la cual emergen las estrategias y compromisos que facilitan a los jugadores aproximarse a los cambios en la matriz institucional y cognoscitiva que define la transparencia del juego social.

En correspondencia con lo señalado, en el entrenamiento de los planificadores se deben privilegiar, entre otros asuntos, las competencias¹⁰ relacionadas con el cómo participar en el juego desde una perspectiva de interdependencia, cómo observar desde el aquí y el ahora el juego, cómo fluir en el tejido de relaciones de múltiples juegos, cómo evaluar el valor de elegir una jugada¹¹ y cómo construir espacios de posibilidades para cambiar el juego.

Por otra parte, el planificador, como jugador, debe ser entrenado para observar lo que emerge de la interacción entre los jugadores y la forma en que las apuestas van estructurando las estrategias como patrones de conducta. Por ello, es importante que experimente el hecho de tener que interactuar con jugadores diversos,¹² con mapas mentales contrarios y con intereses contrapuestos, que hacen necesario el acercamiento y la negociación para alcanzar acuerdos que satisfagan a las partes involucradas. En tal sentido, es importante que aprenda cómo observar al tipo de observador que es y para ello debe tener en cuenta que:

«Todos somos portadores, por nuestra historia, de prejuicios, de modos de pensar y de conocer (...) es completamente necesario poseer ideas *a priori* para comprender e interpretar lo real. Pero es preciso darse cuenta de dos consecuencias (...) En primer lugar, (...) los comportamientos ajenos que nos sorprenden tienen su propia coherencia, pero en un universo que no comprendemos. La segunda consecuencia es que observamos más fácilmente los hechos que confirman nuestros prejuicios que los que los contradicen... (Jarrosón, 1994:32).

En el desarrollo del entrenamiento de los planificadores es clave la acción tutorial o de *coach* del facilitador a los fines de mejorar las competencias de la profesión u oficio en

¹⁰ Conocimientos, habilidades, actitudes e intereses relacionados con una actuación exitosa en el ejercicio de un oficio.

¹¹ «Actuar es en esencia elegir y elegir consiste en conjugar adecuadamente conocimiento, imaginación y decisión en el campo de lo posible (sobre lo imposible, en cambio, no hay deliberación; como ya señaló Aristóteles no podemos 'elegir' ser inmortales)» (Savater, 2003:35).

¹² En el entendido de que: «Con palabra y acto nos insertamos en el mundo, y esta inserción es como un segundo nacimiento» (Arendt, ob. cit., p. 201).

términos de que pueda comprender el conocimiento que esta implícito en la acción y que pueda reflexionar en y sobre la acción (v. Schön, ob. cit.). Así por ejemplo, al cambiar el juego se requiere un proceso de aprendizaje de los jugadores, esto significa que para que las nuevas relaciones y prácticas se constituyan en otro juego, este debe ser repetido y aprendido sistemáticamente por los que participan en él. En tal sentido, al darse ese proceso de aprendizaje, las capacidades organizacionales de los participantes no son un hecho dado, hay que revisarlas.

En definitiva, no se puede enseñar al «aprendiz»¹³ de planificación lo que él necesita saber; él debe aprender haciéndolo, pero el tutor o *coach*, una vez que el fenómeno emerge y el participante lo vive, puede guiarle y orientar su percepción para que vea lo que necesita ver y que emerge del juego en el cual él participa. De allí la importancia del diálogo entre el tutor y el participante en términos de investigar el fenómeno que se ha manifestado tanto en el individuo como de la interacción con otros; *a priori* no podemos saber cuál será el resultado, el juego es abierto y de finales múltiples.

III

Al reflexionar sobre nuestras experiencias al aplicar estos planteamientos a la enseñanza y el aprendizaje de la planificación, podemos señalar, en términos generales, lo siguiente:

- i. Los estudiantes hablan en sus procesos de nacionalización de la acción de muchas teorías, pero en las experiencias prácticas utilizan muy poco de lo aprendido en su formación. Por ejemplo, hablan de la importancia de la confianza, la solidaridad y la tolerancia para el desempeño cívico, pero no confían en sus compañeros de equipo y menos en los otros jugadores cuando participan en la simulación de un juego. No perciben que, en muchos casos, los resultados no deseados de un juego se deben a que somos competentes para tener éxito en alcanzar esos resultados como colectivo (v. Argyris, 2000:109-127).
- ii. La capacidad de observar y de encontrar soluciones contingentes en el juego se ve limitada en tanto y cuanto hablan y actúan según teorías e imágenes pasadas y no en atención a lo que efectivamente está sucediendo en el aquí y el ahora del juego. Se parte del supuesto de que los problemas son cognitivos y que son parte del paisaje o de la «naturaleza social». En consecuencia, es un dato irremediable para los jugadores, que no es parte de su observar, el darse cuenta de lo creado en colectivo.
- iii. La atención es hacia lo escrito y visible, predominantemente, no hacia el descubrimiento del fenómeno que emerge de la interacción social y que por sus características

¹³ Según Hubert I. Dreyfus, las habilidades se aprenden de acuerdo con las siguientes etapas: aprendiz, principiante adelantado, competente, diestro, y experto. V. Dreyfus, 1992.

resulta, en muchos casos, invisible. Por ello, lo que se debe buscar, entre otras competencias, es cómo experimentar y educar la atención, en términos, por ejemplo, de lo expresado por Rafael Cadenas, en el siguiente poema:

Percibir
 Afuera,
 Adentro,
 En vaivén

Volverse registrador

—como si un desconocido
 nos hubiera encargado
 un informe—

es vivir de amanuense asombrado

- iv. Al lenguaje se le considera desde sus posibilidades para describir y explicar la realidad, y menos en su capacidad generativa y de transformación de la misma. Se asume que describir y explicar un asunto es igual a comprenderlo, y no se percibe que las prácticas humanas en el fondo son juegos de lenguaje (v. Wittgenstein, ob. cit.), donde: «... hasta lo más íntimo de nuestra subjetividad es irrevocablemente social» (Savater, 2003:93).
- v. En lo que respecta a la democracia y a las «prácticas cívicas» que esta requiere para su funcionamiento, se consideran implícitamente como un dato extra-formación. De allí que los espacios de preocupación se hacen coincidir artificialmente con los espacios de influencia bajo formas no democráticas, perdiéndose de vista que «una idea política es una forma de hacer, no una forma de ser» (ibíd., p. 138) y que la ética es «en gerundio... es en primera persona, no se es ético de una vez y para siempre sino se actúa éticamente» (v. Guédez). Es decir, se debe experimentar la democracia y la actuación ética teniendo siempre presente que en cada una de nuestras decisiones debemos enfrentar trampas (v. Hammond y otros, 2002:159-187) y dilemas.
- vi. Por otra parte, resulta conveniente reflexionar con los «practicantes» a través de interrogantes que hagan del hablar una forma de investigar y de fortalecer la capacidad de juicio de cada persona: ¿Cómo construyó su realidad del juego? ¿Qué determina la relación entre los jugadores? ¿Cuál es el drama o tragedia del juego? ¿Qué pasa si se incorpora un nuevo jugador? ¿Cuáles son los efectos sobre los jugadores y

en el desarrollo de un cambio del contexto? Para ello puede resultar didáctico utilizar «situaciones de aprendizaje», tales como, por ejemplo:

- Joan Miró, al observar su propia práctica de pintar,¹⁴ describía los pasos siguientes: a) pensaba y observaba todo lo que lo rodeaba, hasta sentir la fuerza que lo motivaba a pintar; b) preparaba el fondo, las manchas le sugerían el diseño de las imágenes en el cuadro; c) dibujaba con lápiz todo lo que se le venía a su cabeza; d) buscaba una relación entre las líneas, las formas dibujadas y los colores, con el propósito de crear un equilibrio; e) por último, colocaba el título.
- La melodía de una canción «emerge» de la relación armónica entre notas y no de hacer un histograma donde se registre cuántas notas están en «do», en «fa», o en «mi». A partir de esa representación estadística, el músico no puede comprender el conjunto de sonidos y la duración de los mismos.
- La obra *Hamlet* de Shakespeare es una muestra de profundo conocimiento de lo humano y una simulación de actos relacionados con el poder, la venganza y el crimen. Este tipo de obras llevadas a modelos¹⁵ permiten experimentar y aprender, por ejemplo, cuáles son los elementos que en cada acto motivan a Hamlet a la venganza por la muerte de su padre.

En este contexto, quisiéramos dejar para la reflexión un planteamiento que ha marcado nuestro desempeño como docente y que está implícito en el desarrollo de los argumentos de este trabajo: *el problema puede ser que seamos competentes en ser incompetentes*, como bien lo ha señalado el profesor Christian Argyris (1993), dado que hemos sido entrenados de manera tal que la incompetencia sea inconsciente y algo indiscutible. La enseñanza y el aprendizaje de la planificación deben dar un giro hacia una pedagogía que facilite *el crear nuevos juegos de sentido de un mundo interpretado*. Una opción, en este sentido, es el diseño de espacios de reflexión y prácticas orientados a la formación y desarrollo de las competencias que requiere el ejercicio de la planificación.

IV

Para finalizar, presentaremos un conjunto de pautas que han sido diseñadas para orientar las actividades de formación en un *prácticum* (Schön, ob. cit.) sobre planificación y gestión pública desde la perspectiva de las prácticas transformadoras de la realidad. Debemos

¹⁴ Proceso descrito en Bonaque, 2002.

¹⁵ Ver: Pamela Lee Hopkins, P. «Simulando Hamlet en el aula», *System Dynamics Review* 8, n° 1, invierno de 1992, John Wiley & Sons. Ltd. Traducido al español por el Grupo de Dinámica de Sistemas del Istem, Monterrey, México. Revisión de la traducción por Vicenc. Rul, Lan, España, 2000.

resaltar que no se trata de un material para dictar clases magistrales y menos de un escrito o estudio teórico sobre la planificación y gestión pública; es un material didáctico para acompañar la presentación oral y las dinámicas de los facilitadores, en un espacio de reflexión y prácticas diseñado para contribuir a la formación y desarrollo de las competencias que se requieren para el «ejercicio» de una planificación y gestión desde la pluralidad y la vocación democrática; y, en especial, para asegurar las capacidades y competencias que se requieren en el juego social.

En correspondencia con lo señalado, en el diseño de estas pautas se privilegia, entre otros asuntos, que los participantes en el prácticum sean los protagonistas activos en la reflexión sobre sus propias prácticas y experiencias, así como en la construcción de los sentidos y acciones que dan significado a la planificación y gestión pública.

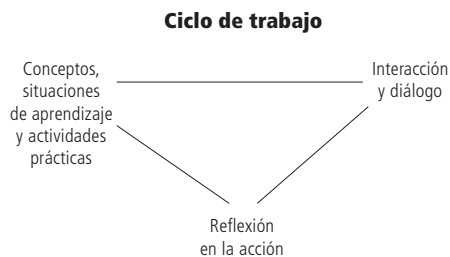
Pautas del facilitador

La justificación para la realización de las actividades prácticas de planificación y gestión en un prácticum como «espacio de formación y entrenamiento» se fundamenta en el hecho de que la conducción o gobierno de organizaciones y procesos de dirección y de gestión en espacios democráticos requiere de líderes conocedores de los enfoques, competencias y herramientas para el manejo de sistemas complejos, inciertos y conflictivos.

Los objetivos que se deben perseguir con las actividades de formación, entre otros, son los siguientes:

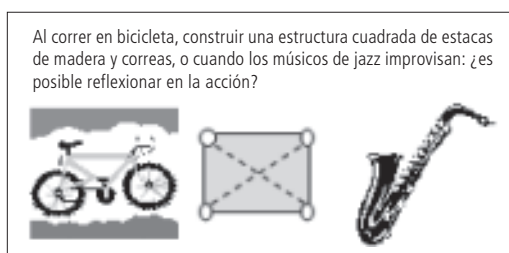
- i. Establecer los aspectos centrales de la relación entre planificación, cambio y desarrollo desde la perspectiva de la gestión pública.
- ii. Desarrollar un enfoque para una planificación estratégica democrática.
- iii. Aplicar herramientas para una planificación participativa en situaciones complejas, inciertas y conflictivas.

La metodología que se propone utilizar para el desarrollo de las actividades de formación y entrenamiento en el prácticum se basa en articular un ciclo de trabajo con un ciclo de aprendizaje que facilite la comprensión de las relaciones entre planificación, cambio y desarrollo, desde la perspectiva de la gestión pública.



El ciclo de trabajo debe realizarse a partir de conceptos clave, situaciones de aprendizaje de carácter referencial sobre lo procesal, y actividades prácticas sobre lo sustantivo, que faciliten la interacción y el diálogo entre los participantes, con el propósito de:

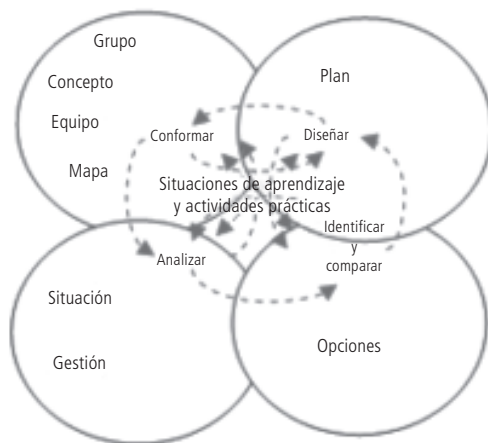
- i. Mejorar la reflexión en la acción y, en especial, descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado no esperado.
- ii. Fortalecer y desarrollar las competencias para la acción, mediante las situaciones vivenciales de aprendizaje, tales como:
 - conciencia política
 - pensamiento sistémico
 - razonamiento estratégico
 - manejo de la ambigüedad
 - dirección del cambio
 - trabajo en equipo
 - conversacionales.
- iii. Traducir lo sustantivo en conocimiento útil para la acción. En correspondencia con este propósito, las actividades prácticas deben articularse para utilizar la planificación como práctica transformadora y de dirección de los procesos de cambio.
- iv. Diferenciar las reflexiones sobre el «qué» (situaciones de aprendizaje) de las actividades sobre el «cómo» (actividades prácticas). Ejemplo de una situación de aprendizaje:



Las situaciones de aprendizaje y las actividades prácticas deben ser seleccionadas y diseñadas en atención a los contenidos específicos de cada «modo» del ciclo del prácticum:

- *Conformar* el concepto o «idea-fuerza» y el mapa estratégico respectivo.
- *Analizar* la situación del desarrollo y de la gestión pública pertinente.
- *Identificar y comparar* los cursos de acción y proyectos posibles.
- *Diseñar* el Plan Estratégico.

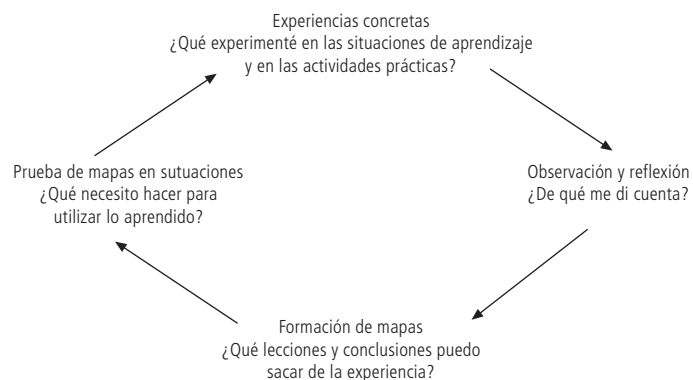
Ciclo del prácticum



El ciclo de aprendizaje debe tener como propósito que el participante comprenda cómo puede mejorar sus mapas de acción y sus competencias para la acción, a partir de las experiencias concretas, situaciones de aprendizaje y actividades prácticas que se desarrollan en el prácticum.

Ciclo de aprendizaje

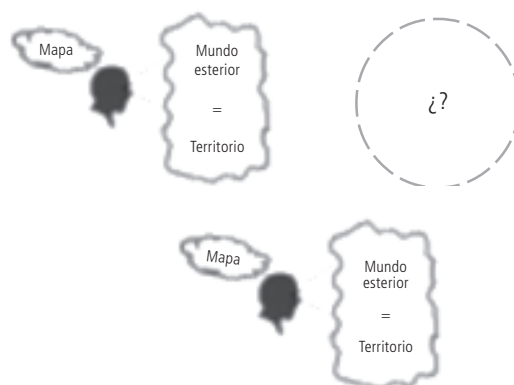
(Según Kolb)



A los efectos del desarrollo del prácticum se debe considerar que la mejora de las «teorías de la acción» (Schön, ob. cit.) que constituyen nuestros mapas es la forma adecuada de aproximarnos y observar a la realidad con «nuevos ojos» o desde otras perspectivas.

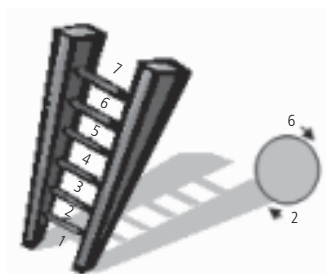
Por ello, en cada «modo» del ciclo del prácticum se sugiere propiciar el diálogo y la reflexión sobre los contenidos o aspectos sustantivos, en atención a interrogantes que pongan a prueba nuestros supuestos, creencias y teorías sobre la realidad de la gestión pública, y que propicien el reflexionar sobre el «hacer». Así, las interrogantes se deben formular desde la perspectiva de «problematizar» los contenidos en términos de la acción transformadora y teniendo a los participantes como protagonistas activos en la búsqueda de soluciones.

Aprendizaje



Para ello, se tiene presente la escalera de inferencias (Argyris, 1993) que conduce a nuestras creencias y sobre cómo estas influyen sobre los próximos datos que seleccionamos conformando un ciclo reflexivo (Senge y otros, 1995). Los tramos de la escalera son: i) observamos desde nuestra historia y experiencia, ii) seleccionamos datos de lo observado, iii) añadimos sentido, iv) tenemos supuestos que se basan en los sentidos que añadimos, v) elaboramos conclusiones, vi) adoptamos creencias sobre el mundo, y vii) realizamos acciones según nuestras creencias.

Escalera de inferencias y ciclo reflexivo



En vista de la importancia del diálogo, en las sesiones de trabajo en el prácticum se debe poner especial atención a las condiciones que aseguren tener conversaciones productivas, entre las cuales podemos señalar: i) los participantes y el facilitador (o facilitadores) deben estar dispuestos a hacer explícitos sus supuestos, ii) los participantes y el facilitador deben tener la voluntad de verse como colegas en una búsqueda común de mayor claridad y percepción, iii) el facilitador debe actuar como árbitro para mantener el contexto del diálogo, ayudando a los participantes a formar parte del proceso y de los resultados, «sosteniendo» el diálogo en marcha y mostrando un equilibrio entre facilitar el proceso de reflexión para la acción y coordinar los resultados esperados de la sesión de trabajo.

En consideración de lo expuesto anteriormente, en la reflexión y desarrollo de los aspectos sustantivos sobre una planificación estratégica democrática y una gestión pública transparente se debe centrar la atención en:

- La conformación de nuestras creencias y cómo estas influyen en lo que observamos de la realidad.
- La crítica de los supuestos y creencias que conforman nuestros mapas de acción y que se reproducen irreflexivamente.
- La argumentación y contra-argumentación como proceso sistemático de autorreflexión social y crítica del conocimiento.
- La explicación como acto de juzgar las razones argumentativas que fundamentan las pretensiones de validez inherentes a las acciones.
- El acuerdo racional apoyado «en razones» que resultan de la interacción y el diálogo argumentativos.
- La evaluación participativa centrada en el análisis crítico de los mapas de acción y en el diseño de soluciones pertinentes y viables.

Al inicio del prácticum el facilitador propiciará el intercambio con los participantes sobre las sesiones de trabajo, las cuales incluyen: los resultados que se esperan alcanzar, la agenda prevista para lograr los resultados, el rol de los participantes y el del propio facilitador, y las reglas que se utilizarán para guiar el proceso de aprendizaje generativo.

Secciones de trabajo

Resultados esperados	Lograr mejorar los mapas de acción y las competencias de los participantes en el ejercicio de la planificación y gestión como práctica transformadora.
Agenda	Objetivos, contenido y metodología del prácticum.
Roles	Participantes: * Contribuir al logro de los resultados. * Participar activamente en el proceso de reflexión y en la ejecución de las actividades prácticas. * Contribuir al diseño de soluciones creativas y transformadoras.

Secciones de trabajo

Roles	Facilitador: * Guiar las sesiones de trabajo. * Mantener el contexto del diálogo. * Promover la participación.
Reglas	* Respetar las ideas de los demás. * Escuchar atentamente. * Intervenciones constructivas y no defensivas.

Aspectos procesales del prácticum

En la realización de los aspectos procesales del prácticum se deben considerar algunos principios generales sobre cómo hacer uso de las herramientas en el marco de las actividades prácticas. De allí la relevancia de que se utilicen las situaciones de aprendizaje con cierta flexibilidad para mejorar los mapas de acción y que las actividades prácticas se diseñen teniendo en cuenta dichos principios generales y el siguiente procedimiento: i) resultado esperado y duración de la actividad, ii) modalidad y pautas de trabajo, iii) verificadores de consistencia del resultado, iv) presentación e intercambio de resultados en plenaria, v) devolución del facilitador.

Principios generales

- Los participantes deben ser los protagonistas activos en la aplicación de los instrumentos y técnicas.
- Los instrumentos y técnicas deben ser utilizados como herramientas de participación, reflexión y comunicación.
- Las actividades prácticas deben facilitar la conformación de mapas o sistemas de referencias acordes con la noción de sistemas complejos, inciertos y conflictivos.
- Los participantes deben ser posicionados desde la autorreferencia de las prácticas transformadoras.
- La vivencia democrática debe ser fortalecida y ejercida en las actividades.
- El prácticum debe ser entendido como un espacio vivencial y de experimentación de la planificación y gestión pública como práctica transformadora.

Para el desarrollo del prácticum el facilitador deberá utilizar las presentes pautas y el material didáctico que se diseñe para asegurar la creación del contexto adecuado para el diálogo, la reflexión y las prácticas de los participantes. El objetivo central es contribuir al proceso de autoconstrucción de respuestas a las interrogantes de cada modo del ciclo del prácticum, y a la mejora de los mapas de acción y competencias para la acción de los participantes. La idea es «promover un proceso deliberativo en colectivo, de forma circular, y en correspondencia con los argumentos de la acción comunicativa» (Habermas, 2002).

Por último, a los fines de asegurar el logro de los resultados esperados de las actividades de formación y entrenamiento, se deben tener en cuenta ciertos principios de funcionamiento del prácticum, criterios de evaluación de los resultados y la realización de una evaluación participativa sobre los mapas de la acción y de las competencias para la acción.

Principios de funcionamiento

- El facilitador debe crear las condiciones para que se genere un clima de confianza y participación.
- El «qué», el «para qué» y el «quién» determinan el «cómo» en las prácticas.
- Las interrogantes y el diálogo se utilizan para mejorar, en colectivo, los mapas de acción de los participantes.
- La capacidad de indagar, reflexionar y argumentar, en las sesiones de práctica, es clave para «fundamentar en razones» los posibles acuerdos y soluciones.
- Los participantes son los protagonistas activos en la aplicación de las herramientas que facilitan la «objetivación» de los sentidos compartidos.
- El facilitador debe evaluar continuamente la autorreferencia de los participantes y verificar si las soluciones sometidas a «prueba» se encuentren dentro del espacio de posibilidades del actor.
- El facilitador debe participar en las sesiones de «prueba de túnel» de los resultados del prácticum y realizar las devoluciones correspondientes en los aspectos sustantivos y procesales.

Evaluación de resultados

En relación con los aspectos sustantivos y procesales que se derivan del esfuerzo de los participantes, se someten a evaluación en plenaria, a posteriori, los que a continuación se señalan:

- Focalización en el objeto desde la perspectiva de la práctica transformadora.
- Comparación de los discursos y resultados de las prácticas con los cambios esperados de la transformación previstos en el mapa, planes y leyes, con el propósito de «observar» las brechas entre las «teorías en uso» y las «teorías de la acción».
- Incorporación e integración de las dimensiones de complejidad, incertidumbre y conflicto en el diseño de las soluciones.
- Pertinencia social y viabilidad de las soluciones presentadas.
- Apertura y sentido democratizador en la adopción de decisiones del equipo de trabajo.

Evaluación de los mapas de la acción y de las competencias para la acción

Al finalizar las sesiones del prácticum se realizará con los equipos de trabajo una evaluación participativa en atención al siguiente procedimiento:

- Revisar la experiencia en el prácticum.
- Identificar los tres factores que más valora para tener éxito en la planificación y la gestión pública como práctica transformadora.
- Registrar cada factor en una tarjeta.
- Explicar cada tarjeta a la plenaria y pegarla en la pared. Si coincide con la de otro equipo se coloca debajo de la misma.
- Realizar una votación, individual y de forma simultánea, para priorizar los factores más valorados.
- Realizar el conteo respectivo.
- Revisar y reflexionar sobre los resultados alcanzados.

Evaluación sobre la ejecución del programa de actividades

Como actividad de cierre de la experiencia y en respeto de las posiciones individuales, se debe aplicar una encuesta sobre el desarrollo y ejecución del programa del prácticum a los fines de identificar posibles áreas de mejoras y realizar los ajustes correspondientes.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah** (1993). *La condición humana*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Argyris, Christian** (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*, España, Ediciones Díaz de Santos.
- Argyris, Christian** (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*, Barcelona, Ediciones Granica.
- Argyris, Christian** (2000). «La destreza incompetente», en Harvard Business Review, *Comunicación eficaz*, España, Ediciones Deusto.
- Austin, John Langshaw** (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*, España, Paidós.
- Barragán, Julia** (1993). «Las reglas de la cooperación. Modelos de decisión en el ámbito público», en James Griffin, Julia Barragán, John Harsanyi y Jaime Barcon, *Ética y política en la decisión pública*, Caracas, Ediciones Angria.
- Bonaque, M.** (2002). *Pinta como Miró*, Caracas, Ediciones Luden.
- Crozier, Michel y E. Friedberg** (1980). *Actors & Systems. The Politics of Collective Action*, The University of Chicago Press.
- Checkland P. y J. Scholes** (1989). *Soft Systems Methodology in Action*, Inglaterra, John Wiley & Sons.
- Dreyfus, Hubert I.** (1992). «De Sócrates a los sistemas expertos. Los límites y peligros de la racionalidad calculatoria», *Estudios Públicos*, n° 46, Separata, Chile.
- Echeverría, Rafael** (1999). *Ontología del lenguaje* Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Gardner, Howard** (2004). *Changing Minds. The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*, Boston, Harvard Business School Press.
- López, Jesús** (2005). *Planificación y gestión pública*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Centros de Estudios del Desarrollo (Cendes).
- Friend, John y Allen Hickling** (2005). *Planning under Pressure. The Strategic Choice Approach*, Inglaterra, Pergamon Press.

- Forrester, Jay W.** (1998). «Diseñando el futuro», ponencia presentada en la Universidad de Sevilla, 15 de diciembre.
- Forester John** (1989) *Planning in the Face of Power*, California, University of California Press.
- Guédez, V.** (2004). «Fundamentos éticos de la responsabilidad social», conferencia, Caracas, Banco Central de Venezuela.
- Habermas, Jurgen** (2002). *Teoría de la acción comunicativa*, México, Editorial Taurus.
- Hammond, John S., Ralph L. Keeney y Howard Raiffa** (2002). «Las trampas ocultas de la adopción de decisiones», en *Harvard Business Review*, *La toma de decisiones*, España, Ediciones Deusto.
- Harvard Business Review** (1999). «El juego adecuado: emplear la teoría de juegos para dar forma a la estrategia», en *La gestión en la incertidumbre*, España, Ediciones Deusto.
- Harvard Business Review** (2002). *La toma de decisiones*, España, Ediciones Deusto.
- Jarroson, B.** (1994). *La dirección estratégica y su filosofía*, Colombia, Ediciones Deusto.
- Kahane, Adam** (2005). *Cómo resolver problemas complejos*, Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Lester, Richard K., Michael J. Piore y Kamal M. Maler** (2000). «Dirección interpretativa. Lo que los directores generales pueden aprender del diseño», en *Harvard Business Review*, *Creatividad e innovación*, España, Ediciones Deusto.
- Mintzberg, Henry** (1987). «Crafting Strategy», *Harvard Business Review*, vol. 65, n° 4, julio- agosto.
- Mintzberg, Henry, B. Ahlstrand y J. Lampel** (1999). *Safari a la estrategia*, Santiago de Chile, Ediciones Granica.
- North, Douglass C.** (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Powel, Walter W. y DiMaggio, Paul** (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Putman, Robert** (1994). *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa*, Caracas, Editorial Galac.
- Rasmusen, Eric** (1996). *Juegos e información. Una introducción a la teoría de juegos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rosenhead, Jonathan y J. Mingers** (2004). *Análisis racional reestudiado para un mundo problemático*, Caracas, Instituto Venezolano de Planificación.
- Rittel, Horst** (1972) *Sobre la crisis de la planificación. Análisis de primer y segundo orden*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, FAU.
- Quinn, Robert E.** (2005). «Momentos de grandeza. Alcanzar el estado fundamental del liderazgo», *Harvard Deusto Business Review*, Estados Unidos. .
- Savater, Fernando** (2000). *Idea de Nietzsche*, Barcelona, Ariel.
- Savater, Fernando** (2003). *El valor de elegir*, Barcelona, Ariel.
- Senge, Peter M., R. Ross, B. Smith, Ch. Roberts y A. Kleiner** (1995). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*, España, Ediciones Granica.
- Sibbet David** y otros. (1992). *Guía gráfica para las mejores prácticas del equipo*, Estados Unidos, Graphic Guides Inc.
- Schön, Donald D.** (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Watzlawick, Paul** y otros. (1976). *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona, Editorial Herder.
- Wittgestein, Ludwig** (1988). *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Editorial Crítica.