

“Las escuelas secundarias técnicas. La tradición como obstáculo o como facilitador de las innovaciones”.

Méndez Mihura y María Xlmena.

Cita:

Méndez Mihura y María Xlmena (Octubre, 2013). *“Las escuelas secundarias técnicas. La tradición como obstáculo o como facilitador de las innovaciones”*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ximena.mendez.mihura/97>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pQeh/Kov>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Ponencia: "Las escuelas secundarias técnicas. La tradición como obstáculo o como facilitador de las innovaciones"

Mesa de Trabajo N° 131 "Historia de las Relaciones entre los funcionarios estatales, los docentes y las políticas educativas"

Autora: Lic. María Ximena Méndez Mihura (UNSAM) D.N.I.: 23.670.095

Correo Electrónico: mariaxmmihura15@yahoo.com

Palabras Claves: innovación, tradición, educación, conducción, docentes

Ante todo quiero dejar en claro el lugar desde donde me posiciono para hacer esta exposición. Soy docente desde hace ya casi diez años en diferentes escuelas públicas del área media y técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¿Cómo hablar de la Cultura institucional y su tradición como factor para hacer de la institución escolar un lugar proactivo que se anticipe a los problemas y que pueda ser su tradición una fortaleza? -¿Cómo hacer para que lo tradicional deje de ser un obstáculo para el cambio y la innovación ¿Cómo las sucesivas transformaciones impactan en la conformación de las políticas y en la orientación de las prácticas de los actores del sistema educativo?

Veamos qué es lo que ocurre en muchísimas instituciones del área media y técnica, que, con trayectorias centenarias y cincuentenarias la tradición obra de objeto obstaculizador de los procesos de cambio producidos por la bajada de la macropolítica a las instituciones educativas y por supuesto otros cambios de tipo tecnológico o científico no quedan al margen de esta realidad. ¿Cómo tomar esa tradición y convertirla en presente y futuro? ¿Cómo lograr un balance entre lo instituido y lo instituyente?

Para poder responder a estas preguntas debemos pensar el contexto y como son este tipo de instituciones, cuyos miembros son hostiles a los cambios, se sienten seguros en la permanencia y reivindican su pasado.

Debemos advertir que mucho de esto tiene que ver con que algunas políticas que se intentaron implementar desde el Estado fracasaron, está omnipresente, entre otras cosas, en el pasado reciente. Una de las narrativas que se encuentra presente entre muchos docentes de las escuelas técnicas, es que la Ley Federal de Educación¹ fue la que destruyó la escuela técnica sobre todo en Provincia de Buenos Aires, mientras que en C.A.B.A. gracias a que no se implementaron los nuevos trayectos EGB y Polimodal, la escuela Técnica sobrevivió, al igual que en las provincias de Neuquén y Rio Negro.

Sin embargo, para muchos otros, el error se dio, no en la ley, sino en los grados de la reforma. Pues la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también se avino a la Ley Federal pero no avanzó con el cambio de los ciclos. Algo similar se escucha, al respecto de la Provincia de Neuquén, muchos dicen: “Aquí la Ley Federal no Avanzó” sin embargo, de lo que están hablando es de los grados de la reforma. Que en otros lugares como Provincia de Buenos Aires fueron muy acelerados.

La relativa cercanía entre Capital y Provincia hace que haya docentes de escuelas medias que tengan algunas horas en Provincia y otras en Capital, por ende, desde ahí es que se posicionan para explicar lo que sucedió con la reforma de los años 90. Y poder comparar como se implementaron esos cambios.

Por supuesto, decir que fueron los fracasos de la anterior reforma no alcanza para ver el porqué de las resistencias al cambio. También se encuentran, la seguridad de lo rutinario y la comodidad de lo que es conocido. Meditemos un momento en los aportes de Caruso M.; Dussel I. (1996) la situación de que el poder siga siendo venerado trae como consecuencia que las personas transcurran años en lugares de relativo encierro y rutinizados. En este caso “el ocaso de los dioses”, en términos de educación significa poder expresar de manera verbal lo que muchos viven, sienten, piensan y critican.

¹ LEY N° 24.195. FEDERAL DE EDUCACION. Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993.

Como otro obstáculo a los cambios se encuentra el temor a que no se logren los objetivos esperados. Como diría Lidia Fernández (1998) el gran mediador entre los resultados esperados y las condiciones es el estilo institucional. La modalidad de esta clase de instituciones se advierte en el ambiente de opresión, que surge de la gran dificultad de innovar.

Según Fernández, Lidia (1998) son caracteres esenciales del estilo los rasgos estables del proceso de producción, es decir, el cómo se ejecutan las tareas.

Además hay maneras constantes de percepción y valoración de la realidad; solo se percibe como admisible lo que tiene que ver con la tradición, con repetir lo que se viene haciendo, sin disrupciones.

Vemos lo que Fernández, Lidia (1998) llama el guión institucional de la escuela. Pero podemos decir que la narrativa de su historia se muestra con una disposición y una estructura en la que el narrador cree necesario comprenderla o conocerla para lograr ver la lógica de los sucesos y producciones de la institución y su entramado. Recordemos que los colegios técnicos están atravesados por el relato de una historia nacional que comienza con la crisis del treinta y la política de industrialización por sustitución de importaciones y se profundizó luego con las políticas educativas de los dos primeros gobiernos del Presidente Juan D. Perón² que además incluyó un fuerte discurso sobre el tema. Estos relatos que actúan como abono a los mitos de estos colegios técnicos también están atravesados por el ideario de la sociedad argentina de una nación industrializada.

Pero tengamos en cuenta aquí también, que cuando sucede esto, las instituciones técnicas ya existían y muchas de ellas tuvieron que adecuarse a los cambios que les imponía estos procesos que las políticas gubernamentales imponían. Tema que las narrativas institucionales, al parecer, omiten.

² Juan Domingo Perón: elegido tres veces Presidente, sus dos primeras presidencias abarcan desde 1946 a 1955 año en que es derrocado mientras ejercía su segundo mandato.

Por su parte Tedesco, Juan Carlos (1995) aporta que las instituciones están subordinadas continuamente a presiones para adjudicarse las particularidades de una institución 'total', en la cual la competencia de aprendizaje disputa con la formación ética y complacer los requisitos básicos que, en el modelo clásico, son precondiciones del aprendizaje.

Para Fernández, Lidia (1998) sería la modalidad regresiva que estaría dada por una falta de disposición de este tipo de escuelas para valorar las situaciones, diferenciar necesidades y problemas y buscar líneas exploratorias de solución. Por lo común va asociado a la primacía del prejuicio sobre el análisis de los hechos, el aumento de comportamientos impulsivos, el predominio del desplazamiento fantasmático por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto.

Este tipo de instituciones son reactivas al cambio. Y está en estrecha relación con la distancia que hay entre el texto de la ley y su aplicación en las instituciones.

Es Aguerrondo, Inés (2001) quien plantea que la estructura cultural le exige al sistema educativo que forje una identidad nacional. Lo que se busca es la replicación de valores, actitudes y pautas de conducta que aseguran la continuación de una sociedad en la cual está funcionando un sistema educativo.

Vemos así que, según Fernández, Lidia (1998) en el vocablo "cultura" implicamos tanto los conceptos vinculados a la estipulación como las representaciones hechas y las formas técnicas de operar que la afectan.

Con lo cual vemos, siguiendo a Aguerrondo, Inés (2001) que una pauta para especificar si un sistema educativo es de calidad o no, es discernir si nutre la estructura cultural con los preceptos que éste pretende para configurar la sociedad, si cumple con su función de ayudar a la integración social. Este concepto se relaciona con el de "escuela total" de Tedesco (1995) por esto debemos preguntarnos, entonces, ¿cómo hacemos con los idearios de la sociedad respecto a la industrialización y los de las escuelas técnicas de cara a los nuevos cambios que llegaron para quedarse en la sociedad?

Uno de los motores fundamentales a la hora de pensar un cambio es el equipo de conducción, pero también se da una realidad, generalmente, además, quienes llegan a la conducción lo hacen al finalizar su extensa carrera de profesor en el mismo lugar donde inicio y desarrollo toda su carrera y para jubilarse. Pensemos este tipo de directivos y pensemos, por otro lado, en los aportes de Caruso M.; Dussel I. (1996) los organismos educativos tienen acumulaciones de poder. Podemos preguntarnos como se dará ese inter-juego de poder, después de toda una vida en una misma institución. Una visión crítica a las mismas exige poder verlas como armazones de vínculos reglados (poderes reglados) que producen su propio proyecto. Están plagadas de poder, de alianzas, de imposiciones y resistencias cotidianas.

Este tipo de directivos, por lo común tampoco pasaron por otros cargos que también ayudarían a ampliar la mirada que se tiene desde el docente que sólo fue profesor. Es decir, se crea una gran brecha al no pasar por los cargos de MEP, ATTP, o Preceptor. Pues no se comprende la especificidad de las distintas labores y no se pueden construir soluciones asertivas. Entonces, ¿cómo introducir cambios y mejoras? Detengámonos a reflexionar en las palabras de Frigerio-Poggi (1996) mejorar supone transformar y esto exige un sentido, para que las transformaciones no sean superfluos cambios del estilo camaleónico al encarar este tema nos hallamos proyectando hacia el futuro, es decir nos conectamos con la posibilidad de hacer algo.

Una de las cuestiones sustanciales a tener en cuenta al hablar de gestión educativa es que la palabra hace referencia al gerenciamiento, por ejemplo, en empresas donde los que llegan a gerentes no son los especialistas en un tema dado, sino aquellos con un perfil más plástico, es decir que han pasado por diferentes lugares de la empresa y entonces están en condiciones de saber que incumbencias tiene cada rol. Siguiendo a Aguerrondo, Inés (2001) coincido en que la formación educativa de calidad garantiza el requisito de la sociedad y a los intereses del estudiante.

En ese sentido podemos hacer varias preguntas: ¿Qué puede brindarle a esa sociedad en pleno paso de la industrialización a la sociedad del conocimiento las instituciones técnicas?, ¿cómo sabemos cuáles son las ‘necesidades de la sociedad’ y los ‘intereses del educando’?. Y más precisamente como desde la conducción y los roles directivos se puede hacer este planteo de que la sociedad es la que reclama ciertos cambios a estas instituciones repletas de tradición.

Para ello es importante volver a tomar las palabras de Aguerrondo, Inés (2001) en primer lugar para ver como devolvemos el sentido a las instituciones educativas hay que concientizarse de lo que está ocurriendo. De este modo tal vez se puedan hacer transformaciones reales apoyándose en lo concreto. Como apunta Carbonell Sebarroja (2001) la escuela tiene que poder balancear el pensamiento y el sentimiento. Alejándose de la opción de formar autómatas que obedecen un modelo tradicional.

Desde determinados sectores, por ejemplo en las preceptorías, se plantea la queja: “es injusto que no puedan concursar por la conducción los preceptores que estamos todo el turno en el colegio”. Este ejemplo sirve para comprender el “porque” de la balcanización.

Estos dichos reiterados vienen desde aquellos que titularizaron masivamente y siempre estuvieron en el mismo cargo. Pero jamás, reflexionan en que sí solo llegara a la conducción el que fue preceptor convertiría a una regencia o una rectoría en jefatura de preceptores y desde esa óptica del “especialista” gerenciaría las demás áreas. Sin contar con que se le daría privilegio al sector de la preceptoría en detrimento de las otras.

Algo similar ocurre con los MEP (Maestros de Enseñanza Practica) que arguyen que son los que hacen al ideario distintivo de las escuelas técnicas, y muchos de ellos sólo ocuparon cargos como MEP y no conocen las incumbencias de los profesores y/o preceptores. Si sólo llegaran los MEP a la conducción convertirían una regencia, o bien una rectoría en la Jefatura de Enseñanza Practica.

Por supuesto hay muchos que efectivamente sólo han sido profesores y llegan a la regencia y es ahí donde se ven las falencias. No pueden administrar instituciones balcanizadas donde todos los sectores se disputan espacios o áreas de poder. Y sobre todo cuando dan indicaciones a los jefes de área que van en contracción y/o superposición con las incumbencias y las especificidades de cada una.

Por supuesto hay que tener en cuenta la capacitación del personal de conducción, en esto hay dos ejes que se ven. Por un lado el que llega a la conducción luego de que ya se jubilaron los que tenían más puntaje, y por ende con una capacitación mínima. Por otro

los que sí tienen capacitación pero está es básicamente pedagógica y no en el área de gestión educativa.

En mi opinión, en realidad, la decisión de pertenecer algún día o no al equipo de conducción debería ser tomada tempranamente por el profesional docente, para poder comprender que es lo que lo ayudará a no ser un buen especialista de un rol (llámese profesor, secretario, tutor, MEP, etc.) sino, ser mejor un actor-coordinador con conocimiento diverso de los diferentes roles. Además, por supuesto, de la capacitación continua y constante. Y así, los conflictos que se crean en temas donde se nota demasiado la “balcanización” por ejemplo los conflictos entre Preceptores y MEP por los recreos de taller, que son típicos de las escuelas técnicas porteñas, podrían ser resueltos no desde una de las partes, generando siempre malestar en la otra, sino desde la globalidad y el conjunto, no dejando necesariamente, del todo conformes a ninguno, pero si creando un sentimiento de relativa “justicia” entre las partes y aminorando las internas entre sectores.

De por sí, a diferencia de otro tipo de instituciones que tienen en el equipo de conducción Rector, Vice y Secretario, en las escuelas medias técnicas se da que el mando o los niveles se encuentran más subdivididos aún, está el cargo de Regente que a la vez son bien de Cultura como de Enseñanza Técnica, y son las autoridades responsables del Turno. Lo que nos lleva a reflexionar en los aportes de según Caruso M.; Dussel I. (1996): Los educadores saben bien las micropolíticas escolares: las alianzas de los directivos con ciertos docentes, los manejos, los repartos de tareas.

Es difícil ver entonces que haya algún proyecto educativo institucional que tenga una continuidad en el tiempo y que sea seguido desde la anterior conducción a la actual. Luego fui viendo a través de los años y de recorrer colegios que esa primera impresión era moneda corriente en muchos colegios Técnicos.

Este tipo de situaciones sirve para poder visualizar el contexto, que según Schlemenson, Aldo (1987) la relación de intercambio dinámico entre contexto y organización permite ver aspectos del contexto que afectan el desarrollo. En este caso son ambientes

familiares represivos y autoritarios y que esperaban que los hijos respondieran exactamente a las expectativas de sus padres.

A esto sumado que las personas, en este caso docentes- que son sujetos autónomos y activos que toman de formas disímiles los nuevos lineamientos de la macropolítica-al conocerse de “toda la vida” en general crea ciertos vínculos o lazos “disfuncionales” que a veces juegan como alianzas a favor y en contra de otro actor o grupo de actores y/o de nuevas transformaciones.

Es decir, son lugares donde la tradición es la palabra que mas describe a la gestión. Se podría decir que, si bien existe la presencia de la norma, es para lo mínimo imprescindible.

Y el enorme avance de la tradición más que formar un “gran intersticio” como me dijo alguna vez una colega, forma lagunas, mares y hasta océanos. En estas instituciones muchas veces se cae en contradicciones – para definir las Lucía Garay (1997) da un aporte conceptual al tema: las contradicciones son aquello que definimos como meta institucional, imposible en la práctica- por un lado se habla de que fueron lugares que prepararon a sus ex alumnos para introducirse en la innovación tecnológica (claro esta de hace cien, setenta y cinco, o cincuenta años atrás) pero por otro esa misma tradición obra de obstáculo. Es decir, la modernidad sostenía ideales educativos, pero en la práctica resulta ser un sistema burocrático. Esto ayudaría a reflexionar y pensar sobre el porqué la tradición obra de obstáculo. Es así que se da en términos de Lucía Garay (1997) una crisis que enfrenta a las instituciones con la sociedad. Que generalmente se da cuando no se pueden anticipar eventos futuros. Pero que también se da cuando no se puede tomar la tradición y hacerla un motor que impulse esos cambios que son necesarios y que obre como agente de construcción positiva en el presente.

En este tipo de colegios se suele decir: “En esta institución acostumbramos a hacer de esta manera”, así, nadie piensa si se contraviene o no, alguna normativa o, por otra parte, si no hay necesidad de reconsiderarlos. Este tipo de instituciones ofrece nula posibilidad a los miembros de intervenir en la toma de decisiones, y no fomenta su participación crítica, por lo que su dinámica es muy baja. El funcionamiento es regresivo, como dice Fernández, Lidia (1998) se basa en el pasado idealizado, buscando volver a él. La poca dinámica se pone de manifiesto en lo fácil que resulta que una

situación se vuelva adversa y se perciba como difícil de modificar. Es bueno tener presente los señalamientos de Caruso M.; Dussel I. (1996) el silencio es otra característica de la comunicación, tratar de estar al margen de lo que estos hechos de luchas y enfrentamientos es una sutil forma de participar en el conflicto.

Es cierto que no debería haber una separación tan taxativa entre lo instituido y lo instituyente, sin embargo para el armado de un inter-juego permanente habría que tener actores en toda la institución dispuestos a llevar esta dinámica a cabo. Según Frigerio-Poggi (1996) el acuerdo ético es una porción del compendio de cualquier proyecto que reproponga un enlace de lo viejo con lo nuevo, la repartición de capital cultural (Bourdieu), el reparto de conocimientos socialmente elaborados, la fábrica de imágenes (Legendre) y de filiación simbólica (Frigerio) y la creación de los dispositivos de producción de la solidaridad (Ronsanvallon). Quizás así, incorporando todos estos elementos, se pueda lograr una innovación que contemple la individualidad de cada uno de los roles y su importancia en el conjunto, que pueden aportar nuevas ideas, siendo conscientes de las limitaciones, normas y códigos del contexto en el que se mueven. No pasando por alto a los docentes, tomando en cuenta sus trayectorias, reivindicándolos a través de la diversidad de sus identidades. Que seguramente marcaran sus prácticas docentes. Y determinan a las instituciones donde se insertan.

Hay que pensar que en estas instituciones todos acuerdan con que hay que construir espacios de diálogo y que, de una modalidad concertada de gestión, dependería posibilitar un buen ensamble entre lo instituido y lo instituyente.

Pero para ello los distintos actores que se desempeñan en el ámbito educativo deben conocer y cumplir con lo prescripto en el marco normativo, para que esto ocurra habría que plantear estrategias para que haya proyectos de capacitación en servicio de los distintos actores en este caso, esto indudablemente traería al principio cierta resistencia, que finalmente sería en beneficio de todos, porque justamente esta especie de disfunción de la cultura institucional hace que muchas veces desde el equipo de conducción se nieguen aceptar determinados proyectos, mas por falta de conocimientos de cómo implementarlo desde lo administrativo-legal que por mala voluntad o por no querer elaborar pautas o acuerdos internos para una mejor gestión institucional. Según Frigerio-Poggi (1996) la existencia de cuestionamientos, malestares y pérdidas explica el hecho de que muchos hayan salido a la búsqueda del sentido perdido.

En estas instituciones casi siempre la cultura institucional es de tipo familiar, por lo general-ya que hablamos antes de la identidad de los docentes- la planta docente se compone, en parte de personal que egresó del secundario en el mismo colegio y trabaja allí desde poco tiempo después de haber egresado. Y la mayoría de las veces pasaron a planta permanente a través de las titularizaciones masivas de Cacciattore, Grosso, la de 2006 y la última cuya reglamentación se espera para el 2013. Es decir, llegaron a titulares con título “no docente” y poca capacitación en lo pedagógico-didáctico así como en lo administrativo legal.

Es Fernández, Lidia (1998) quien cita a Mendel (1977) cuando dice que al no haber autonomía en las instituciones baja la calidad porque se reduce la exploración y el compromiso de los actores, y por el aumento del intercambio fantasmático que tiene que ver con un funcionamiento psicofamiliar autoritario.

La dinámica institucional, según Fernández, Lidia (1998) es el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución. El grado de dinámica está dado por la capacidad de hacer, de superar dificultades. En este tipo de instituciones se ve un bajo grado de dinámica, dado por la estereotipia (siempre se responde con la misma acción a las dificultades, es decir, aumentando el control) y por una modalidad regresiva, que se basa en la falta de capacidad institucional para evaluar situaciones, necesidades y problemas y crear nuevas soluciones acordes. Hay una clara desvalorización de los canales formales, casi desconociéndolos. Por lo general no se documenta por escrito, sin embargo cuando un docente que ha trabajado mucho en otro tipo de instituciones con otro tipo de cultura institucional quiere dejar documentado algo, puede incluso generarse un gran malestar.

Es aquí donde se ve la red que protege pero también limita, conociéndola nos permite tener amplitud de criterios y elementos para no decir que no a un posible proyecto que puede redundar en beneficio de todos. Hay que reflexionar desde todos los actores intervinientes como plantean G. Frigerio y M. Poggi (1996) en el enlace de prescripciones, prohibiciones y áreas grises, así como los silencios y omisiones, definirán un texto y una textura en cuyos intersticios podrán deslizarse las iniciativas de los actores (poniendo de manifiesto su fuerza institucional y su potencial innovador).

Estos intersticios también podrían seguir sin ser usados si los actores no hacen uso del rango de libertad que tienen. Por esto la cultura institucional debe modificarse para poder ser por un lado la que permita definiciones propias, a partir de la cual la institución se diferencie de otras, pero también como explican Poggi, Margarita y Frigerio Graciela y otros (1993): la cultura de la institución es esa condición más o menos duradera que surge de las políticas que sufre esa institución y de las prácticas de sus integrantes. Si los docentes del colegio que llegan a la conducción entendiendo la toma de decisión como el proceso de búsqueda selectiva de información, análisis, valoración de hipótesis y alternativas posibles para determinar un curso de acción. Realizada la toma de decisión, se podrá preguntar: “¿esta toma de decisión es correcta?”. La respuesta será afirmativa siempre y cuando se respeten los marcos normativos, esto es, se consideren las atribuciones y obligaciones del rol determinado en el Reglamento Escolar para cada uno de los cargos que conforman el equipo de conducción, en cada una de las Áreas de Educación. Señala Lucia Garay (1997) que el conflicto es una tensión. Por esto más allá del intersticio entre lo instituido y lo instituyente hay que comprender que la normativa, por sí misma, no los resuelve. Son fenómenos internos: Enfrentan individuos, grupos. Y en el caso de este tipo de colegios técnicos, esto se ve claramente en los ejemplos anteriores, como en el pensar las divisiones del poder, o la balcanización interna de estos, como la división de poderes que muchas veces genera ordenes y contra ordenes que van destinadas hacia los subordinados que tienen que sobrellevarlas, lo cual produce malestar. Según Lucia Garay (1997) hay malestar cuando el sujeto en su individualidad no se siente reconocido producto de un vínculo, del conflicto entre los individuos y lo social. Desde mi observación no puedo precisar dónde está el malestar en quienes transitan estas instituciones desde toda la vida, pero sí puedo decir que se hace patente las observaciones de Lucia Garay (1997) la insatisfacción, la improductividad se manifiesta en el fracaso escolar, en los trastornos de aprendizajes, en la inadaptación escolar, en la pérdida de sentido del trabajo, en la indisciplina, en la violencia, en el ausentismo en la apatía. Hay malestar cuando el sujeto en su individualidad no se siente reconocido. El malestar institucional es el producto de un vínculo, del conflicto entre los individuos y lo social, entre los individuos y lo institucional.

Personalmente, pienso que es importante crear espacios y lugares de diálogos para que se pueda plantear qué es lo que puede generar ese malestar y también dar lugar a un

diálogo que permita también repreguntar que es lo que se puede hacer para generar mejoras.

Como decíamos antes, al analizar este tipo de institución se observa lo que Fernández, L (1998) llama una modalidad regresiva. Para innovar, hay que generar las condiciones para que se dé un cambio hacia la modalidad progresiva que según Fernández, L. (1998) se vería acompañada del control y de la discriminación de los aspectos irracionales, de la autonomía relativa respecto de las instituciones externas, de la posibilidad consecuente de planificar en función de la realidad institucional propia y de una mayor incidencia sobre el medio externo.

Según Frigerio, Graciela (1996) las instituciones educativas deben ofrecer rupturas; rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Para poder producir estas tres rupturas podemos cuestionarnos siguiendo a Aguerrondo, Inés (2001) en el eje epistemológico: ¿Qué tipo de conocimiento se requiere en la sociedad hoy? ¿Cuáles son las áreas de conocimiento que es necesario transmitir? ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza que permiten el logro de las competencias priorizadas por la sociedad?

En el eje pedagógico se puede buscar las respuestas a preguntas tales como ¿Qué características psicológicas tiene el sujeto? ¿Cómo aprende? ¿Cómo se le enseña? ¿Qué sabe y qué hace quien enseña?

En el eje didáctico se concentran las preguntas que se refieren a la relación enseñanza-aprendizaje. En él se cuestiona cómo se organiza la propuesta de enseñanza, por lo que la pregunta central es: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza?

En mi opinión, las instituciones educativas en general y particularmente las escuelas técnicas deben tomar esa tradición tan contradictoria como la de haber sido un ámbito de divulgación de la innovación industrial y tecnológica; de hace más de medio siglo atrás.

Tomarla y proyectarse a futuro planteando que así como años atrás brindaron los conocimientos y la formación necesaria a los técnicos en los años del auge industrial, pueden y deben tomar el nuevo reto que se les plantea prepararlos hoy para la sociedad del conocimiento. Tomar el compromiso, desde todos los actores institucionales y en nombre de todo ese prestigio, esa trayectoria y tradiciones convertirlos en futuro.

Para finalizar, no puedo dejar de plantear una reflexión positiva sobre la tradición, si bien esta puede ser un obstáculo para los cambios que las sociedades plantean, también nutren de identidad, sentido y pertenencia. Ayudan a crear un “deber ser” colectivo al que todos pueden adherir para constituir una comunidad educativa.

Recordemos siempre que la tradición es lo que puede ayudarnos a mantener un eje sobre cómo articular los cambios. No se puede innovar solo porque ésta de moda lo nuevo.

Debemos reflexionar en el porqué de esa valoración tan fuerte de las tradiciones que atraviesa, pero también trasciende las instituciones educativas.

Esto proviene incluso de antes de la escuela como institución y es transversal a las sociedades. Pensemos que en los antiguos pueblos que recordaban y aprendían aquello que les era imprescindible, no sólo para sentirse seguros, sino para sobrevivir, es decir, como conseguir su alimento (cazar, pescar, o sembrar la tierra), tenían que saber cómo armar bien una choza, o como hacer sus armas y utensilios. Es así que a diferencia de nuestros días cuando el éxito se asocia con lo juvenil, entonces haber alcanzado el éxito lo representaba el surgimiento de las primeras canas. Era a los mayores de la comunidad a quienes se les iba a consultar todos estos conocimientos que necesitaban saber, pues no en vano habían sobrevivido a pestes, guerras y hambrunas.

Como vemos en cada tiempo las necesidades de las sociedades son diferentes pero la tradición también busca la supervivencia bien sea de una comunidad, o como hoy de una nueva forma de especificidades técnicas. Por esto la tradición no debe ser dejada de lado como algo obsoleto, sino que debe ser un agente de control de “gatopardismos” que sólo buscan que todo cambie para que todo siga igual. Y se debe buscar en los más antiguos del colegio, y consultar por otros cambios que seguro se han hecho en el pasado, sobre todo ¿Cómo se plantearon y como se llevaron adelante? ¿Cómo se incorporaron a lo que ya entonces era “lo tradicional”?

Se trata, como dije antes, de asumir el compromiso y el reto de convertir esa tradición en futuro.

Bibliografía:

-Aguerrondo, Inés: La escuela del futuro en sistemas educativos del futuro. Papers Editores, 2001

-Butelman, Ida (compiladora) (1997) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Cap. 4 La Cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. Autor: Lucia Garay. Editorial Paidós. Grupos e Instituciones. Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires.

-Carbonell Sebarroja, Jaume: La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Ediciones Morata, 2001

-Caruso, Marcelo; Dussel, Inés (1996) De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapeluz. Buenos Aires.

- Fernández, Lidia M.: “El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un Aporte a la Formación Autogestionaria para el Uso de los Enfoque Institucionales”. Notas Teóricas. Paidós, Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 1998.

-Frigerio, Graciela: “Cara a Cara”. En: De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección, Ed. Kapelusz, Argentina, 2001

-Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y otros (1993) Las instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Gestión. Serie Flacso Acción Troquel Educación. Buenos Aires-(3.1 y 3.2)

- Moschen, Juan Carlos: Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente. Bonum, 2008.

- Poggi, Margarita y Frigerio Graciela: El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Aula XXI, cap. 1, 2 y 3. Editorial Santillana, Bs. As, Argentina, 1996.
- Schlemenson, Aldo: “Análisis organizacional y empresa unipersonal”. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Ed. Paidós, Bs. As., Argentina, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos: “El nuevo pacto educativo” Cap 6 Editorial Anaya, 1995.