

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

Mendez Mihura, María Ximena.

Cita:

Mendez Mihura, María Ximena (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/74>

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



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](mailto:mariaxmmihura15@yahoo.com)

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

Antes de comenzar la exposición, considero pertinente señalar que el tema que abordo y analizo me concierne profundamente en tanto profesional, ya que desde hace casi diez años me desempeño como docente en diferentes escuelas públicas del área media y técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; por lo tanto, es de esa experiencia que nacen las preguntas y desde la que escribo.

¿Cómo hablar de la cultura institucional y de su tradición como factores de importancia para hacer de la institución escolar un lugar proactivo que se anticipe a los problemas?  
¿Cómo hacer para que esa tradición deje de ser un obstáculo para el cambio y la innovación pueda ser una fortaleza?

Veremos qué es lo que ocurre en muchísimas instituciones del área media y técnica que tienen trayectorias centenarias y cincuentenarias y en las que la tradición obra como obstáculo de los procesos de cambio producidos por los efectos de la macropolítica en las instituciones educativas; por supuesto, otros cambios de tipo tecnológico o científico tampoco quedan al margen de esta realidad. ¿Cómo tomar esa tradición y convertirla en presente y en futuro? ¿Cómo lograr un balance entre lo instituido y lo instituyente?

Para poder responder a estas preguntas debemos pensar el contexto y cómo 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 presentes entre muchos docentes de las escuelas técnicas es que la Ley Federal de

Educación<sup>1</sup> fue la que destruyó la escuela técnica, sobre todo en provincia de Buenos Aires, mientras que en CABA, gracias a que no se implementaron los nuevos trayectos EGB y Polimodal, sobrevivió, al igual que en las provincias de Neuquén y Río 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 en la provincia de Neuquén, muchos dicen: “Aquí la Ley Federal no avanzó”, sin embargo, de lo que hablan en ese caso es de los grados de la reforma, que en otros lugares, como la 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 un lugar y otras en otro, y desde ahí se posicionan para explicar lo que sucedió con la reforma de los años noventa y para comparar cómo 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 debe señalarse la seguridad de lo rutinario y la comodidad de lo que es conocido. Los aportes de Caruso y Dussel (1996) son de importancia para profundizar este tema, ellos dicen que la situación de que el poder siga siendo venerado trae como consecuencia que las personas transcurran años en lugares de relativo encierro y rutinizados. Esto, en términos de educación, significa poder expresar de manera verbal lo que muchos viven, sienten, piensan y critican.

Otro obstáculo a los cambios es el temor a que no se logren los objetivos esperados. Como diría 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 (1998), son caracteres esenciales del estilo los rasgos estables del proceso de producción, es decir, cómo se ejecutan las tareas. Además, hay maneras constantes de percepción y de 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 interrupciones. Es lo que esta autora llama guion institucional de la escuela. Sin embargo, 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 de las producciones de la institución y su entramado. Recordemos que los

---

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

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 Domingo Perón, 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 imponían estos procesos impulsados por las políticas gubernamentales. Tema que las narrativas institucionales, al parecer, omiten.

Por su parte, Tedesco (1995) observa 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 con complacer los requisitos básicos que, en el modelo clásico, son precondiciones del aprendizaje.

Para Fernández (1998) sería una modalidad regresiva que estaría dada por la 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 asociada 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.

Aguerrondo (2001) 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.

Según Fernández (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.

Aguerrondo dice (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 este 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 quienes llegan a la conducción lo hacen al finalizar su extensa carrera de profesores en el mismo lugar donde iniciaron y desarrollaron toda su carrera, y para jubilarse. Pensemos en este tipo de directivos, y relacionémoslos con lo que Caruso y Dussel I. (1996) dicen acerca de los organismos educativos: que tienen acumulaciones de poder. Podemos preguntarnos cómo se dará ese interjuego de poder después de toda una vida en una misma institución. Una visión crítica exige poder ver a las instituciones como armazones de vínculos reglados (poderes reglados) que producen su propio proyecto. Están plagadas de poder, de alianzas, de imposiciones y de resistencias cotidianas.

Por lo común, este tipo de directivos tampoco pasaron por otros cargos que ayudarían a ampliar la mirada que se tiene desde el docente que solo 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 ni 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 para 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 qué incumbencias tiene cada rol. Coincidimos con Aguerro (2001) en que la formación educativa de calidad garantiza el requisito de la sociedad y los intereses del estudiante.

En ese sentido, podemos hacer varias preguntas: ¿Qué pueden brindarle las instituciones técnicas a la sociedad en pleno paso de la industrialización al conocimiento?, ¿cómo sabemos cuáles son las ‘necesidades de la sociedad’ y los ‘intereses del educando’? Y más precisamente, cómo desde la conducción y desde 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 (2001): en primer lugar, para ver cómo 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 “porqué” de la balcanización. Estos dichos reiterados vienen desde aquellos que titularizaron masivamente y siempre estuvieron en el mismo cargo. Pero jamás reflexionan en que si 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 Maestros de Enseñanza Práctica (MEP), que arguyen que son los que hacen al ideario distintivo de las escuelas técnicas; muchos de ellos solo ocuparon cargos como MEP y no conocen las incumbencias de los profesores ni las de los preceptores. Si solo llegaran los MEP a la conducción, convertirían una regencia, o bien una rectoría, en la Jefatura de Enseñanza Práctica.

Por supuesto, hay muchos que efectivamente solo 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 se dan indicaciones a los jefes de área que van en contracción o superposición con las incumbencias y las especificidades de cada una.

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 básicamente pedagógica y no en el área de gestión educativa.

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 qué es lo que lo ayudará no a 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 de la capacitación continua y constante. Y así, los conflictos que se crean en temas en que 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 desde el conjunto, creando un sentimiento de relativa “justicia” entre las partes y aminorando las internas entre sectores, aunque ello no deja necesariamente del todo conforme a ninguno..

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 es bien tanto de Cultura como de Enseñanza Técnica, y es la autoridad responsable del turno. En este sentido podemos mencionar lo que observan Caruso y Dussel (1996): los educadores saben bien las micropolíticas escolares: las alianzas de los directivos con ciertos docentes, los manejos, los repartos de tareas.

En la mayor parte de los colegios técnicos es poco común ver que un proyecto educativo institucional tenga una continuidad en el tiempo y sea seguido desde la anterior conducción hasta la actual.

Este tipo de situaciones sirve para poder visualizar el contexto, considerando, con Schlemenson (1987), que 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 los padres. Esto sumado a 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 crean ciertos vínculos o lazos “disfuncionales” que a veces juegan como alianzas a favor y en contra de otro actor o grupo de actores o de nuevas transformaciones. Es decir, son lugares donde la tradición es la palabra que más describe a la gestión. Se podría decir que existe la presencia de la norma, pero para lo mínimo imprescindible.

El enorme avance de la tradición, más que un “gran intersticio”, forma lagunas, mares y hasta océanos. En estas instituciones muchas veces se cae en contradicciones —que

Garay (1997) considera como 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 está 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 acerca del porqué la tradición obra de obstáculo. En este sentido Garay (1997) se refiere a una crisis que enfrenta a las instituciones con la sociedad y que generalmente se da cuando no se pueden anticipar eventos futuros, y también cuando no se puede tomar la tradición y hacerla un motor que impulse esos cambios que son necesarios y 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. Este tipo de instituciones ofrece nula posibilidad a los miembros para 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 (1998), se basa en el pasado idealizado, busca 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 presentes los señalamientos de Caruso y Dussel (1996) acerca del silencio como otra característica de la comunicación, tratar de estar al margen de estas 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 interjuego permanente habría que tener actores en toda la institución dispuestos a realizar esta dinámica. 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; cada uno puede aportar nuevas ideas, siendo consciente de las limitaciones, las normas y los códigos del contexto en el que se mueven. Sin pasar por alto a los docentes, tomando en cuenta sus trayectorias,



reivindicándolos a través de la diversidad de sus identidades, que seguramente marcan sus prácticas docentes y determinan las instituciones donde se insertan.

Hay que pensar que en estas instituciones todos acuerdan con qué 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. Esto es posible si se plantean estrategias a fin de que haya proyectos de capacitación en servicio de los distintos actores en este caso, lo que indudablemente traería al principio cierta resistencia y 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 a aceptar determinados proyectos, más 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 de parte de personal que egresó del secundario en el mismo colegio y trabaja allí desde poco tiempo después de haber egresado, y que la mayoría de las veces pasaron a planta permanente por medio 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.

Fernández (1998) 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. Esta autora observa que la dinámica institucional es el movimiento por medio del cual las dificultades se convierten en problemas y provocan que se trabaje 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 se los desconoce. 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. Conocerla nos permite tener amplitud de criterios y de 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 Frigerio y Poggi (1996), acerca del enlace de prescripciones, prohibiciones y áreas grises, así como acerca de los silencios y las omisiones, todo lo cual definirá 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 ejercen el rango de libertad que tienen. Por esto la cultura institucional debe modificarse, para poder ser la que permita definiciones propias, a partir de las cuales la institución se diferencie de otras. También, como explican Poggi, Frigerio y otros (1993), es necesario tener presente que 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 lo hacen entendiendo que la toma de decisión es 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 podrán 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 las 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. Garay (1997) señala 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 resuelve los conflictos. Son fenómenos internos: enfrentan individuos, grupos. Y en el caso de este tipo de colegios técnicos, 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 órdenes y contraórdenes que van destinadas a los subordinados que tienen que sobrellevarlas, lo cual produce malestar. Garay (1997)

observa que hay malestar cuando el sujeto en su individualidad no se siente reconocido como producto de un vínculo, del conflicto entre los individuos y lo social. 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.

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

Como decíamos antes, al analizar este tipo de institución se observa lo que Fernández (1998) llama modalidad regresiva. Para innovar, hay que generar las condiciones para que se dé un cambio hacia la modalidad progresiva que según esta misma autora 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.

Frigerio (1996) observa que las instituciones educativas deben ofrecer rupturas; rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Para poder producir estas tres rupturas, podemos cuestionarnos —siguiendo a Aguerrondo (2001) por un lado: ¿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 pueden 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.

Las instituciones educativas en general, y particularmente las escuelas técnicas, deben tomar esa tradición tan contradictoria 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, y convertir en futuro esa trayectoria y esas tradiciones.

Para finalizar, no podemos dejar de plantear una reflexión positiva sobre la tradición. Si bien esta puede ser un obstáculo para los cambios que las sociedades plantean, también nutre de identidad, sentido y pertenencia. Ayuda a crear un “deber ser” colectivo al que todos pueden adherir para constituir una comunidad educativa. La tradición es lo que puede ayudarnos a mantener un eje sobre cómo articular los cambios. No se puede innovar solo porque está 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 data incluso de antes de la escuela como institución y es transversal a las sociedades. Pensemos en los antiguos pueblos que recordaban y aprendían aquello que les era imprescindible, no solo para sentirse seguros, sino para sobrevivir, es decir, cómo conseguir su alimento (cazar, pescar, o sembrar la tierra), tenían que saber cómo armar bien una choza, o cómo hacer sus armas y sus utensilios. A diferencia de nuestros días, cuando el éxito se asocia con lo juvenil, antes haber alcanzado el éxito estaba representado por 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 solo 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 esos cambios, cómo se llevaron adelante y cómo se incorporaron a lo que ya entonces era “lo tradicional”. Se trata, como dijimos antes, de asumir el compromiso y el reto de convertir esa tradición en futuro.

Bibliografía:

- Aguerrondo, I. (2001) "La escuela del futuro en sistemas educativos del futuro". Buenos Aires. Papers Editores.
- Butelman, I. (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. Buenos Aires. Editorial Paidós. Grupos e Instituciones. Red Federal de Formación Docente Continua.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001) *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid. Ediciones Morata,
- Caruso, M.; Dussel, I (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires. Kapeluz.
- Fernández, L.M.( 1998). "El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un Aporte a la Formación Autogestionaria para el Uso de los Enfoque Institucionales". En *Notas Teóricas. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires, Paidós,
- Frigerio, G.(2001)"Cara a Cara". En: *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires Ed. Kapelusz,
- Frigerio, G.; Poggi, M. y otros (1993) *Las instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Gestión*. Serie FLACSO Acción. -(3.1 y 3.2). Buenos Aires. Troquel Educación
- Moschen, J. C. (2008) *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires. Ed. Bonum
- Poggi, M. y Frigerio G. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Aula XXI, cap. 1, 2 y 3. Buenos Aires. Editorial Santillana,
- Schlemenson, A. (1987): "Análisis organizacional y empresa unipersonal". *Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires. Ed. Paidós,
- Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Cap. 6 Madrid. Editorial Anaya.