

32905



CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

DIAGNOSTICO CURRICULAR DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS
DEPENDIENTES DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

INFORME FINAL

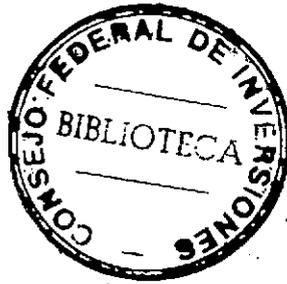
COORD. RESPONSABLE Pfra. SUSANA JOSE
Lic. HORACIO PEREZ

DIAGNOSTICO CURRICULAR DE LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO DEPENDIENTES DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

Informe final

* ** n este informe final continuaremos la presentación de
* **
* ** los aspectos cualitativos del subsistema de educación
media dependiente de la provincia de La Pampa y como cierre del
trabajo incluiremos una conclusión sobre las cuestiones analiza
das y nuestras apreciaciones acerca de las necesidades más ur
gentes y las posibles vías de acción para satisfacerlas.

Pese a que, como se desprende del informe anterior, la ma
yor parte de los elementos en juego en el funcionamiento de las
escuelas secundarias son interdependientes, hemos tratad@ aquí
de tomar varios de ellos por separado para descubrir su inciden
cia cualitativa en el proceso educativo que se desarrolla en di
chas escuelas y, posteriormente, reunirlos nuevamente en una in
terpretación de conjunto.



1.- LOS DOCENTES

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

entre de la multiplicidad de factores que inciden en un proceso complejo como es el de la educación media, sin dudas el cuerpo docente es uno de los más relevantes. Pese a que a menudo figuran entre los más perjudicados, es indiscutible que a través de ellos muchas de las características del sistema se plasman y mantienen. Sus resistencias y adhesiones son de la máxima significación especialmente frente a los intentos

de introducir modificaciones o reformas en los distintos niveles por parte de los planificadores y políticos de la gestión educativa. La sociedad en general y el Estado lo reconocen como un agente socializador relevante, capacitado no sólo para la transmisión de saberes elaborados sino, además, para colaborar en la construcción de nuevos saberes.

Es sabido, sin embargo, que los cuerpos docentes, en términos generales, plantean, frente a las innovaciones y cambios en materia educativa, una fuerte y compleja resistencia, entre cuyos orígenes suelen individualizarse temores, inseguridad, desorientación, ideología, formación profesional.

Pero también existen factores objetivos, producto de las condiciones que la estructura impone a los docentes, ajenos a su voluntad.

Trataremos de extendernos, a partir de la información obtenida, sobre ambos grupos de factores.

* ** ntre los mencionados en último término, cabe analizar
*
* ** el lugar que el subsistema de educación media provincial concede a la actividad docente.

Como en la mayor parte del resto del sistema, el docente, uno de sus engranajes fundamentales, no es más que personal contratado por horas, sin participación formal en la fijación de -

objetivos, contenidos ni métodos de su propia actividad. Como ya se ha señalado, sólo se le reconoce como trabajo las horas dedicadas a dictar clase, ignorándose las que debería ocupar en la preparación y evaluación de su tarea y la de los alumnos y en la participación en los restantes aspectos de la vida institucional. Esto, y la insuficiente remuneración, hace que se sobrecargue de horas de cátedra, adecuándose a una dinámica donde el resto de las actividades no se realizan por falta de tiempo material. Así, los mismos docentes trabajan en diferentes establecimientos de diferentes modalidades, jurisdicciones, y hasta de distintos niveles, sin desarrollar una pertenencia en ninguno de ellos.

Sólo en un colegio rige el sistema de Profesores designados por cargo, pero sus perspectivas de generalización no son inmediatas, lo cual amenaza con eternizar el esquema vigente. - Lo oneroso de dicha alternativa, el requerir el pago de horas destinadas a actividades de diverso tipo que hoy no se remuneran, se compensaría con creces al hacer del docente un auténtico actor del sistema, capaz de participar en todas sus instancias, apoyar a sus alumnos, capacitarse efectivamente e incorporarse a un ámbito de trabajo único, estable y previsible. El esfuerzo del Estado provincial por mejorar la calidad de su educación media debería confirmarse a través del aporte económico que este caso requiere, ya que es muy difícil desvincular el aumento de calidad de los costos que demanda la adopción de las alternativas superadoras. En el marco actual el lugar del docente en el sistema no se corresponde con las responsabilidades, el grado de compromiso ni las gratificaciones que una función -

tan estratégica como la suya supondría.

* n vinculación con lo anterior cabe analizar las retri
* buciones y condiciones de trabajo que enmarcan el de
* desarrollo de la actividad docente en las escuelas secundarias de
**** pendientes del gobierno provincial.

En principio, es importante destacar que los sueldos de los docentes provinciales se hallan por encima de los de las restantes jurisdicciones como resultado de una política del gobierno, lo cual hace que en el campo de la educación media los salarios docentes hayan llegado a superar hasta en un 25% a los que se perciben en la órbita nacional. De alguna forma esto está provocando una tendencia de la educación provincial a concentrar los mejores recursos docentes en sus planteles. Sin embargo ello no significa que el nivel salarial para los profesores secundarios sea satisfactorio, dado que para obtener un ingreso apenas suficiente, el único mecanismo del que disponen es acumular horas cátedra en diferentes establecimientos, en un número que se aproxima a 40 semanales, lo que hace imposible mantener un desempeño aceptable ya que todo el tiempo disponible se deberá así utilizar al frente de los cursos.

Otro gran factor es la inestabilidad derivada de la baja cantidad de profesores titulares, frente a interinos y suplentes, que deben renovar contrato año tras año sin seguridad sobre su continuidad. Esto se debe a la extrema lentitud con que

la junta de calificaciones concursa los cargos vacantes a lo que debe sumarse su errática política en lo alusivo a sus convocatorias, más ligada a factores coyunturales o motivaciones personales que a la consideración de las necesidades existentes y los recursos disponibles en materia docente. Así, docentes que desarrollen capacitación y experiencia en un cargo, sin poder concursarlo a lo largo de varios años, pueden perderlo si finalmente se presentan competidores que los superen en algún orden de antecedentes, y viceversa, sin que haya normas claras para la evaluación de las reales capacidades por sobre la acumulación de méritos burocráticos. Sin duda, ello se agudiza ante la carencia de un estatuto que contemple tales cuestiones, debido a las deficiencias del actualmente en vigor y las demoras, dificultades y conflictos que amenazan imposibilitar la promulgación del que se halla en elaboración. Como consecuencia de esta situación el sector privado ha comenzado a disfrutar de mayor agilidad en la contratación de los docentes lo que le permite hacer una mejor selección debido a que se rige por el Estatuto de Comercio, que, con sus falencias sobre este particular, otorga mayor simpleza al procedimiento.

El desorden y la inestabilidad referidos provocan una alta rotación de docentes, aún dentro del mismo período lectivo, lo que perjudica en extremo la calidad de los aprendizajes, llegando al extremo de quedar vacantes por largos lapsos muchos de los cargos.

También es frecuente que un mismo docente, ante las insuficiencias descriptas, deba dictar varias materias al mismo tiempo, aún de áreas ajenas a su especialidad, como última y defi

ciente forma de evitar que los alumnos se vean privados de los aprendizajes correspondientes.

Por último, cabe señalar que en muchos casos, como resultado del sistema vigente, los docentes deben desplazarse a ciudades no próximas a sus sitios de residencia para dictar clase, en cuyo caso adquiere gran importancia el problema de la compensación del tiempo, el dinero y el esfuerzo que ello involucra, que nunca es suficiente.

* * * tro aspecto de fundamental importancia es la capacita
* * * ción de los docentes secundarios, tanto en lo relati
* * * vo a los títulos que los habilitan para la función como en lo
referente al mejoramiento profesional realizado a través de cur
sos y otras instancias de perfeccionamiento tras su graduación.

En este sentido, la situación es deficitaria, lo que no se aleja de lo sucedido en la órbita nacional, en los dos aspectos citados anteriormente.

Pese a que hay gran desorden en las cifras obtenidas, puede afirmarse que aproximadamente, sólo el 40% de los profesores acreditan títulos docentes de nivel superior, mientras que alrededor de un 25% tiene sólo títulos profesionales universitarios, un 20% títulos docentes para nivel primario y un 10% títulos se
cundarios de diversa índole. Esto significa que la gran mayo
ría de los docentes no han tenido originalmente una formación -

especializada para el nivel medio, muchos carecen de formación pedagógica de cualquier tipo y aún, un buen número de ellos no ha accedido a estudios superiores de ninguna naturaleza - dado que la formación docente para nivel primario se obtenía hasta - hace relativamente poco tiempo mediante estudios secundarios -.

Estas graves falencias tienen que ver con la inexistencia en el territorio provincial de institutos de formación docente para nivel medio en ninguna jurisdicción, lo cual ante el volumen que ha tomado es ya una carencia insoslayable. Los docentes deben formarse en otras provincias o tomar cursos en la Universidad de La Pampa, pero, pese a la disposición de esta última, aún no se ha desarrollado sistemáticamente una institución específicamente destinada al perfeccionamiento.

El vacío señalado ni siquiera está cubierto por estrategias orgánicas para perfeccionamiento presencial o a distancia. Son escasos los cursos de capacitación encarados por la esfera provincial, en especial para docentes secundarios. Ello ni siquiera ha ocurrido cuando se generalizaron innovaciones importantes como las referidas al sistema de evaluación. El cuerpo docente manifiesta haber sufrido en este caso una falta absoluta de información y asesoramiento que generó grandes confusiones y contradicciones en su implementación. Sólo algunas instituciones comerciales privadas están presentes hoy en el ámbito del perfeccionamiento docente; y sólo algunos grupos de profesores o directivos, en base a su propio esfuerzo participan de cursos que muchas veces los obligan a abandonar la provincia. Las necesidades de capacitación que muchos docentes hallan en-

su práctica cotidiana suelen ser resueltas mediante su asociación en grupos informales o por la socialización de los conocimientos adquiridos individualmente.

* ** n cuanto al conjunto de factores que podríamos llamar
*
* *** subjetivos, mencionaremos en primer lugar los aspectos ideológicos que se pueden reconocer en la práctica docente; al mismo tiempo, le dan forma y fundamento.

En especial, es muy interesante apreciar como definen los docentes la crisis de la escuela media, caracterizada por el - resquebrajamiento de la disciplina y la dedicación al estudio, - la pérdida de interés de los padres, etc. Si bien consideran - que tal crisis afecta en menor grado el subsistema dependiente - del gobierno provincial, ven entre sus causas un conjunto de - factores que, a grandes rasgos, provienen del exterior de la escuela secundaria misma:

- * menor calidad de la preparación de la escuela primaria
- * crisis económica y de valores sociales y morales
- * deterioro de la juventud contemporánea
- * abandono de la familia y de los padres
- * desinterés o descuido de las obligaciones del Estado

La crisis, para ellos se evidencia en el fracaso escolar, - la repitencia, el abandono, la indisciplina en sus formas más graves, y en el desinterés generalizado del adolescente por el conocimiento que le ofrecen. Sin embargo, tanto a los docentes como a los adolescentes estas cosas "les pasan". Los profesores parecen no poder admitir su propia participación, ni cuestionarse a sí mismos. Y frente a este sentimiento de crisis, - suelen refugiarse en el ejercicio del autoritarismo, uso del poder intolerante y arbitrario dentro del aula y la escuela, y/o - en el desinterés y burocratización de la actividad docente.

Así, adoptan posturas conservadoras respecto de la estructura misma del sistema que perciben en crisis.

En la mayoría de los casos, lo que parece surgir es una fuerte desvalorización, y pérdida de la autoestima, que se sintetiza en que la sociedad no valoriza la función docente "o no es una profesión jerarquizada". La falta de prestigio social, - sumada a las escasas expectativas de crecimiento personal en el futuro -económicas, sociales, intelectuales- se traducen en manifestaciones de desaliento, rigidización del rol. Contraponen, por otra parte, el presente desgastante -"el docente siente que cada día pierde la batalla en el aula"- con un pasado idealizado, en el que la imagen del docente aparece respetada - en una sociedad organizada en torno a principios de orden, autoridad y moral firmes.

Esta pérdida del sentido social de la educación media y - del rol propio redundan en un sentimiento de "inutilidad" ante

la incapacidad para proveer de instrumentos e información acordes con las demandas del mundo moderno.

Entonces se agrega falta de estima por la tarea misma en la medida en que la perciben impotente para mejorar sus condiciones personales de vida, para mejorar sus condiciones personales de vida y las de la comunidad.

En síntesis, se perciben a sí mismos como integrantes de circuitos desfavorecidos a nivel nacional e internacional, marginados en cantidad y calidad de conocimientos por el medio al que pertenecen. Se atribuye esta situación difusamente a:

- 1) El Estado Nacional
- 2) El Ministerio de Educación
- 3) La situación económica
- 4) El desinterés social generalizado por la educación y sus participantes
- 5) En algunos casos, a intereses de poder internacionales



Sin embargo, frente a este panorama cabe establecer algunas excepciones, de acuerdo a zonas o grupos sociales. La relación del docente con su tarea parece variar en sentido positivo, ya sea porque se generarían solidaridades particulares, o porque - todavía, subsiste la imagen de la jerarquización y el prestigio social. Por ejemplo, en los pueblos pequeños - el educador sigue -

siendo el "proveedor" y poseedor del saber-, o en las escuelas de "elite" o con mayores recursos -en las que la puja por ingresar- o pertenecer al plantel es digna de mención-.

En algunos casos ciertos docentes y directivos parecen en tender, ante la crisis del papel social de la escuela media, que esta puede pasar a ser no más que una prolongación necesaria e inevitable de la escolaridad primaria en las nuevas condiciones- socio-económicas y culturales, sin otras misiones que las de con tinuar la provisión de hábitos, valores e información necesarios en la actualidad. Sin embargo, tampoco allí parecen imaginar - una propuesta pedagógica acorde con esta realidad histórica y - reiteran su falta de protagonismo mediante conductas ambivalen - tes:

Tienden a quejarse por la falta de consulta para introducir modi ficaciones en el nivel -es el caso de la nuevas formas de evalua ción- pero, a la vez que demandan más apoyo de parte del Estado, no reclaman abiertamente por incorporarse al gobierno de las es cuelas y rechazan predominantemente la incorporación -en la dis tribución del poder- de alumnos y padres y/o miembros de la comu nidad en general. Cuando llega el momento de formular la propues ta que sirva para resolver los problemas detectados insisten sig temáticamente en su incapacidad para internarse en el terreno de los "técnicos" o "especialistas", que sabran perfilar mejor las soluciones buscadas.

Respecto de la forma en que los docentes perciben a sus alum nos, predominantemente, aparecen dos actitudes frente a los ado lescentes:

a) Actitud pseudocomprensiva y de tipo protectora que pretende "encauzar" al joven que es tá confundido por su edad -que no le permite distinguir- y por el mundo exterior a la es cuela, vivido como fuente de tentaciones.

b) Actitud de rechazo, en todo caso de deso rientación frente a un personaje -díscolo, re belde, cuestionador- con el que no se sabe - qué hacer.

Pero algunos grupos de profesores reconocen en el adolescen te, actitudes que entienden como positivas:

- * capacidad de crítica y de autonomía
- * sentido de solidaridad
- * sentido de la justicia
- * creatividad
- * disposición para la organización grupal

Al mismo tiempo, entienden que las formas de organización - que rigen la actual escuela no permiten aprovechar estos atributos de los jóvenes, sino que los limitan y constriñen. Admiten que en forma individual logran establecer acuerdos de trabajo - -basados en el respeto mutuo de reglas previamente establecidas grupalmente- que les permiten trabajar dentro de un clima de co laboración y flexibilidad, aún dentro de las pautas tradicionales de la institución.

En términos generales, los docentes plantean que las difi -

cultades que presentan los estudiantes para el aprovechamiento - de la tarea radican en:

- * Falta de buena preparación elemental previa
- * Desinterés general por la oferta de conocimientos
- * Falta de hábitos de razonamiento: "no piensan"
- * Problemas de lectura y expresión
- * Problemas de comprensión de consignas
- * Falta de hábitos de lectura y manejo de textos

En varias escuelas dependientes de la provincia el grueso - del alumnado lo constituyen adultos, es el caso de las escuelas-nocturnas. En este caso la relación del docente se altera especialmente en sentido positivo. Se estima que el adulto que asiste regularmente a la escuela, está haciendo un "sacrificio", porque generalmente trabaja y/o tiene familia que atender y se descuenta su interés por anticipado. El profesor valora como "merito" el esfuerzo y su relación en general se flexibiliza. Por un lado, es probable que lo reconozca como un "igual" en sentido de responsabilidad, "deseos de superación", y edad; por el otro, la "desigualdad" en la posesión de los conocimientos hace que su estima se sienta resguardada. Por otra parte el adulto-estudiante mantiene una relación de mayor subordinación y, por déficit de autoestima, jerarquiza la figura del profesor, que funciona como imagen idealizada. El adulto-estudiante vive con gratitud y sienta

te la satisfacción de haber alcanzado un derecho del que alguna vez se vió privado.

* uando se trata de la percepción que los docentes tie -
*
*
*

nen de los padres, protestan por su ausencia: "no vie
nen a las reuniones", "los que vienen son siempre los mismos", ni
acuden a los llamados o citas solicitadas por los profesores fren
te a los problemas de sus hijos, "los padres de los chicos que -
tienen problemas son los peores, uno los llama y no vienen nun
ca". Los profesores creen que la expectativa de los padres es -
que ellos se hagan cargo de sus hijos en forma completa. Atribu
yen esta situación a: "fallas en la paternidad", desinterés o im
potencia por parte de los padres: "yo ya no sé que hacer con ella,
haga Ud. lo que quiera", sobrecarga de trabajo: "hoy la gente tie
ne que trabajar en dos lugares", "además, ahora casi todas las -
madrés trabajan, y nadie se hace cargo del chico".

Ante esta situación los profesores se sienten sobrecargados
-porque además ellos también trabajan en varias escuelas-, sin
respaldo o apoyo familiar y vagamente culpables porque visuali -
zan el "abandono" del joven y no pueden instrumentar una respues
ta coherente con su ideal de profesor: querer al alumno.

Por otra parte, cabe señalar que surgen discriminaciones en
la relación personal de los profesores con los padres -tanto den
tro de los pequeños pueblos, como en las ciudades, y dentro de
los establecimientos- de acuerdo a la pertenencia a los distin -

tos grupos sociales. Evidentemente resultan favorecidos los hijos de padres, y los padres, que pertenecen a las clases sociales más altas, no sólo por su nivel económico sino por su nivel cultural, su status, y su posibilidad de acceso al poder político.- Ello redundo negativamente para todos los grupos -porque los adolescentes suelen reaccionar ante la injusticia-, pero, particularmente para aquellos jóvenes que provienen de familias más humildes, trabajadores o no profesionales, que además, ingresan con otro acervo cultural y reciben menos estímulo o menos respaldo de sus familias.

Este desequilibrio no llega a un punto crítico pero subyace como impedimento para el acercamiento y la participación de esos grupos de padres con distintas carencias, que, además, no pueden hacer su aporte a la escuela porque desde el ángulo desde donde son mirados - y ellos comparten este ángulo- no creen que tenga valor. Son privados, por otra parte, de recibir de la escuela - de sus hijos acceso a información, formación y conocimientos que podrían y deberían ayudarlos en su vida cotidiana, familiar y productiva.

Los profesores perciben a la comunidad que rodea a la escuela con un ancho margen de despreocupación por la cuestión educativa, pero evidencian, ellos mismos, serias reservas para avanzar en la apertura de la escuela a la comunidad. Viven con recelo y temor, como una intromisión o invasión, la inclusión de la comunidad en la escuela. Parecen necesitar preservar un espacio delimitado por las paredes del edificio escolar, como el espacio propio, una especie de propiedad privada a la, lejanamente, atri

buyen un rol social o consideran un bien social. Esta última - comprensión parece más bien retórica que efectiva y en última - instancia, se limitaría a realizar "algunas salidas a la comuni- dad" con el objeto de que "los chicos amplien su marco de conoci- mientos o entren en contacto con la realidad", pero no para que la comunidad conozca a los jóvenes o se vincule la información y la educación con el mundo de la producción.

Esta clausura física responde a una fragmentación en el pla- no ideológico o conceptual, solidaria con una visión cristalizada e inmovilista de la realidad social. En ella las actividades - gremiales o políticas son sospechosas del pecado de subvertir o mancillar un orden superior.

Por ejemplo, la mayoría de los docentes manifiestan hacia - las actividades de los Centros de Estudiantes una actitud de re- celo y desconfianza, atribuyéndoles a los jóvenes inexperiencia- o la posibilidad de que se manejen o sean manejados por intere- ses ajenos a la de la preocupación por la educación. Toleran su funcionamiento en tanto se encaucen por las pautas autorizadas - por los directivos.

No consideran a los jóvenes con capacidad para intervenir - en programas, planificaciones o curricula, ni otro tipo de fun- ción dentro de las múltiples de la organización escolar, que no sean las extraescolares y/o extracurriculares.

Solo pequeños grupos de profesores aceptan incorporar a los jóvenes a la discusión colectiva de formas de organización y ta- reas en general, alentando la participación y su intervención ba

jo pautas acordadas previamente.

En general, el recelo manifiesto está basado en la negativa explícita por parte de los docentes a incorporar "lo político" a la educación. No se trata de una negativa a incluir lo político partidario -hecho en el que todos los grupos y sectores coincidirían- sino una negativa a reconocer lo político y sus juegos como inherentes al quehacer social y por lo tanto educativo. Postulan imaginar la educación a la manera en que la presentan explícitamente ciertas corrientes del liberalismo: como una situación neutral, no conflictiva, blanqueada de luchas por el poder dentro de la escuela y fuera de ella.

Y aunque esta concepción misma constituye parte de la lucha por el poder que se abre en el seno de la sociedad y de toda institución, los profesores prefieren eludir la discusión explícita

Expresan su conformidad con las formas democráticas de vida social, pero dentro de la escuela misma no les otorgan ningún espacio, o muy pequeño y controlado, para el ejercicio y la práctica real de los distintos sectores. Su "aprendizaje" teórico y práctico se ve confinado a la asignatura Instrucción Cívica, donde el joven adquiere nociones de lo que pasa "afuera" y de cómo tendrá que dar respuesta en el futuro.

* cuando el docente entra al aula todos los elementos de
*
* su cosmovisión se materializan en un conjunto de prácticas pedagógicas, que es interesante analizar para comprobar co

mo, a través de la aparente diversidad de la improvisación, persiste una gran coherencia que refiere y refuerza permanentemente sus puntos de partida.

Para el grupo mayoritario de profesores, o por lo menos con más visible presencia, la tarea de la educación está ceñida a accionar para la transmisión de conocimientos elaborados. La primaciá está dada por el conocimiento teórico y el desarrollo de la abstracción. El instrumento de privilegio para acceder a ello es el libro. La tarea del docente -poseedor de este conocimiento y hábil en el manejo del libro- consiste en suministrar a sus - alumnos con la mayor eficacia y dosificado según distintos riterios la información y habilidad para manejarla. Los alumnos son los que no poseen estos conocimientos. Se espera obtener de este procedimiento un desarrollo del razonamiento lógico, actitud- crítica y capacidad de expresión.

Para otros grupos, aparentemente minoritarios, que aparecen diseminados en los mismos establecimientos la concepción de edu- cación es más amplia, flexible, abarcativa. La tarea de apren - der es planteada como una mutua interacción entre jóvenes y adul - tos, donde ambos aprenden a construir o reelaborar conocimientos críticamente. Revalorizan la práctica y el diálogo, el saber de los jóvenes y el saber popular.

Surgen a partir de esto dos planteos frente a la práctica - docente:

- 1) aquellos para quienes el profesor es el que posee la autori - dad y por ello, es -junto con directivos o especialistas- quien

debe intervenir en las planificaciones institucionales, con fección de programas y toda decisión político-pedagógico y di dáctica

- 2) aquellos para quienes la autoridad debería redistribuirse en tre profesores, alumnos, padres y que accederían a la reformu lación conjunta de planificaciones, programas y decisiones po lítico-pedagógicas con los distintos sujetos participantes, en diverso grado, y aún en variada medida según las áreas.

El suministro de saberes parciales y compartimentados pare ce manifestarse como una trampa desde la que se intenta concien temente salir, pero se fracasa.

Solo excepcionalmente funciona la organización por departa mentos correlativamente con las escuelas mejor provistas -y, aún en estos casos, los intentos por reunir el conocimiento por áreas, o en torno a ejes conceptuales avanza con dificultad o resulta - superficial-.

Las manifestaciones en este sentido resultan contradicto rias, pues en tanto sostienen los profesores brindar conocimien tos integrados interdisciplinariamente, en la descripción de las prácticas educativas se revela el constante regreso al concepto de "asignatura" y la concepción de la necesidad de transmitir "el modo de razonamiento específico de cada disciplina", a lo que no se podría renunciar sin pérdida de calidad. No les es posi ble el reconocimiento de ejes problemáticos de saber desde los cuales implementar una construcción del aprendizaje por áreas. -

Los docentes advierten la situación pero parecen estar impregnados de una concepción ideológica del saber que no han podido superar. Ella aparece vinculada, a nuestro entender, con la cantidad de conocimientos. A pesar de que reconocen la posibilidad de flexibilizar los programas oficiales, tarea que en alguna medida, en lo personal, todos los docentes admiten realizar introduciendo modificaciones de acuerdo a su experiencia, la dificultad ante la "cantidad" de información que debe transmitirse o recibirse subsiste. Aunque la necesidad de discriminar entre aquello que resulta accesorio y lo que es fundamental es concientemente reclamada, frecuentemente se vive la selección como una pérdida que redundaría en baja calidad de la educación. A pesar de las protestas de todos sobre que "cada vez se sabe menos y el nivel es más bajo", la asociación de cantidad-calidad constituye una constante, y ante ella se vuelve al abarrotamiento de información y de asignaturas en los planes.

Por eso las transformaciones no hallan entre los docentes un sosten auténtico y decidido. Cuando llega el momento de expresarse con respecto a modificaciones o innovaciones respecto de las asignaturas la mayoría se reduce a suplantarse una disciplina por otra: por ejemplo, "sacar caligrafía y dar más horas a mecanografía", "dar un solo idioma continuamente durante los 5 años: inglés o francés", agregar práctica bancaria y/o administrativa, particularmente en las escuelas para adultos, o diseño en lugar de dibujo y/o música. No hay discusión a propósito de grandes reformas o proyectos que estén en discusión entre los docentes, salvo en el caso de la escuela agrotécnica de Santa Rosa.

Allí, vinculado con la ríspida polémica promovida a partir - de la puesta en marcha del proyecto EMETA, se ha generado una - discusión y una serie de alternativas para la instrucción que im - plican una reforma de fondo. En este caso muy especialmente -pro - fesores e instructores- reclaman más información y más participa - ción en las decisiones del equipo que lleva adelante las tareas - del proyecto EMETA.

Tal vez por este mismo síndrome de aislamiento y fragmenta - ción en el campo teórico ocurra, que no se perciben indicios cla - ros de trabajo en equipo o grupal. Por el contrario parece rei - terarse las características del docente de escuelas secundarias - en general, que no aparece fuertemente vinculado a una institu - ción escolar o a su grupo de compañeros de escuela, sino que tra - baja en forma individual, aislada. Ello es atribuido corriente - mente a las características del trabajo en la escuela secundaria: profesor contratado por horas, con asistencia a distintos estableci - mientos y, además, centrado en la problemática de "su asignatu - ra" sin entrar en contacto regular con los profesores de otras - áreas.

Sin embargo, frente a la crisis actual, se intuye la necesi - dad de reunirse, agruparse para compartir preocupaciones o bus - car soluciones en común.

En algunos establecimientos, o frente a algunos temas en - particular -uso y manejo del nuevo sistema de evaluación, por - ejemplo: comenzaron a producirse consultas en pequeños grupos o tentativas de reunión y encuentro.

Pero también, la imposibilidad de abarcar, por carencia no solo de recursos materiales -bibliografía, revistas, video, lugares para investigar, instrumental, etc.- sino también de tiempo- para dedicar a todas las tareas el mismo esfuerzo y el sentimiento de estar al margen, descolocado frente a la ciencia y la técnica modernas, despertará la necesidad de llevar a cabo múltiples acciones en un intento de "llenar los huecos", algunos fantaseados y otros efectivamente ejecutados: talleres de informática, - electrónica, gabinetes de ciencias y comercio, laboratorios, investigación, etc.

Esta multiplicidad de intentos por superar los defasajes y desigualdades, en sí mismo positivos y valiosos, administrados - en forma desordenada, sin un plan coherente que esté sustentado- por un proyecto acordado terminan por reiterar la situación anteriormente criticada por los mismos protagonistas: acumulación indiscriminada de conocimientos, que es, al mismo tiempo, uno de los muchos reconocidos en la compleja red del fracaso escolar.

* ** l anterior señalamiento nos pone en el camino de otra
*
* *** problemática importante para la práctica docente: la -
utilidad de los estudios secundarios y su inserción en la vida
posterior del joven.

Los docentes, plantean que lo que enseñan -información y prácticas a propósito de cualquier asignatura- es útil, válido y necesario para que los jóvenes se desenvuelvan en el futuro y por

ello insisten en la importancia de que los jóvenes reconozcan este valor y se preparen para el futuro dentro de cada escuela. Pero los jóvenes no lo hacen y plantean continuamente la pregunta: "¿y esto para qué me sirve?". Las tres respuestas más típicas son:

- 1.- Para aprender a razonar
- 2.- Para cuando vayas a la Universidad, o a trabajar
- 3.- Para tener una cultura general

Del tipo de respuesta -de la cual ni los mismos profesores- parecen estar profundamente convencidos- surge la promesa de un futuro mejor, en nombre del cual se desatiende o desatiende del interés de los jóvenes "aquí y ahora", en el presente.

Sin embargo, aparentemente para el profesor el conocimiento que él está suministrando, efectivamente cumple con los requisitos del futuro.

Por otro lado, frente a la pregunta formulada a los profesores acerca de si ellos creen que los jóvenes están bien preparados para desempeñarse en el trabajo o en la Universidad. La respuesta unánime es ¡no!. Por lo tanto, en la proyección que hacen del joven hacia el futuro, en la concreta realidad de sus tareas de mañana, fuera de la escuela, aparece la idea del fracaso.

Las razones que se esgrimen son:

- * Porque lo que se enseña está desactualizado

- * Porque les falta práctica
- * Porque el mercado laboral está muy restringido
- * Porque la escuela no puede enseñar todo y hay que adquirir la experiencia en el trabajo mismo

En general, la idea sería: "yo personalmente lo mío lo hago bien, porque busco metodologías más atractivas, más práctica, selecciono temas fundamentales tratando de conectarlos con la realidad, pero 'lo demás está mal', y cuando los alumnos salen de la escuela no saben nada".

Si, además de los factores señalados, a alguien le cabe alguna otra responsabilidad es a los estudiantes mismos, las atracciones del mundo exterior a la escuela -televisión, música, etc.- y a los problemas socio-económicos.

El asunto requiere varias reflexiones:

- * la respuesta al para qué sirve, está dada como axioma, no como un verdadero recorrido crítico por las posibilidades a discutir
- * es posible que muchos docentes ni siquiera otorguen legitimidad a la pregunta, pues ellos se plantearían a sí mismos "el conocimiento teórico por el conocimiento mismo".

En cierta medida es razonable que así se lo planteen, dado que su propia experiencia de formación como estudiantes y luego

para la docencia fue la de valorización de los saberes teóricos. Y ello les otorgó cierto poder y autoridad, es decir, los resultados fueron exitosos.

- * es posible, por otra parte, que el educador que ha atravesado este tipo de formación profesional, padezca una fuerte disociación entre saber teórico y saber práctico; y que él mismo no sepa ni pueda responderse en muchas ocasiones "para qué sirve" un conocimiento teórico. En muchos casos está privado él mismo - de saberes prácticos v. en el fondo, le falta el poder de la práctica
- * creemos que esta pregunta está vinculada a una cuestión que - tratan de eludir los profesores y se escamotea de la escuela - secundaria: la discusión acerca del poder.

En las modalidades que ofrecen formación profesional específica, orientada hacia una inserción laboral particular, agraria o comercial, la cuestión plantea significativa diferencia.

Profesionales, técnicos, y hasta el docente de las asignaturas generales básicas, plantean con mayor intensidad crítica la falta de actualización y de prácticas en el suministro del conocimiento teórico y mayor valorización del saber práctico y menor grado de disociación. Este es un asunto que hace a su tarea, y a la responsabilidad de los fracasos dentro de la escuela misma. - No parecen rechazar la tarea aplicada y experiencial, ni desprecian el mundo del trabajo ni desvalorizan el trabajo manual. Hay divergencias y se plantean diferentes caminos para que dentro de la escuela misma se implementen soluciones, pero es importante -

que se hagan cargo de la preocupación.

Es cierto que en estos casos el riesgo radica en el desequilibrio opuesto y se promueva una sobrevalorización del saber práctico en detrimento de lo teórico. Ello también está relacionado con la eludida discusión sobre el poder que la escuela debería brindar al joven.

* inalmente, tras el análisis de los aspectos ideológicos y de su práctica se puede intentar construir a partir de las expresiones de los educadores el "ideal del profesor", cuyas características fundamentales serían:

- * "querer" a sus alumnos
- * lograr transmitir y despertar el mismo deseo que él siente por el conocimiento, de su especialidad y por todo el conocimiento en general
- * lograr transmitir y se le acepte la misma concepción del mundo-valores, normas, conductas, ideología- que él posee

En síntesis, lo que parece intentar el profesor es "moldear" "construir" al joven a imagen y semejanza del ideal de sí mismo. La frustración aparece cuando los jóvenes no responden a ese "ideal de sí mismo", porque en verdad, los jóvenes ven en la figura del profesor la síntesis de lo que no quieren ser.

Parece evidente que entre los profesores y los jóvenes se juega una problemática generacional que habitualmente es asumida sólo a través de la diferencia en los ciclos biológicos, pero no en tanto oposición de visiones de la realidad, independientes de la edad.

*
*
*
*

En las reuniones grupales con los docentes de los establecimientos de enseñanza media provincial se expusieron las más importantes carencias en los distintos colegios y las dificultades en la situación laboral cotidiana de los profesores.

Resultaron comunes a casi todos los establecimientos las siguientes necesidades de recursos materiales:

- * Contar con edificio propio
- * Reparar y ampliar las instalaciones, aulas, talleres, gimnasios
- * Bibliotecas y libros
- * Material didáctico y audiovisual
- * Computadoras
- * Gabinetes de ciencia y contables
- * Maquinaria agrícola
- * Transporte



- * Recursos económicos para la realización de viajes de estudio

En cuanto a las condiciones laborales que resultan prioritarias en la preocupación del docente predominaron:

- * estabilidad de interinos y suplentes
- * designación por cargo y/o concentración horaria en un establecimiento
- * agilización de la tramitación de concursos
- * definición puntajes de profesionales y técnicos por las escuelas agrotécnicas
- * definición salarial
- * sanción del Estatuto del Docente

La mayoría de los docentes reconocen no participar en actividades gremiales ni estar al tanto de actividades y propuestas del gremio docente. Esto señala una de las características centrales de los docentes como sector y su actitud predominante frente a la problemática social y política aún cuando los afecte directamente.

De las reuniones realizadas con el gremio docente de reciente unificación, UTELEPA, se puede sintetizar las siguientes propuestas frente a las dificultades por ellos detectadas:

- * Mayor participación gremial en las decisiones con respecto a

lo salarial, previsional, y de capacitación y perfeccionamiento docente. Entiende que la situación de los docentes que trabajan en escuelas dependientes de la provincia es mejor que las que lo hacen en otras jurisdicciones

- * Con respecto a la organización del sistema educativo entienden que es muy importante crear un centro de datos capaz de reunir toda la información dispersa que contribuyera no solo al mejor planeamiento sino permitiera el segmento y control de la población escolar: tanto de los educandos como de los educadores
- * En cuanto a la escuela secundaria dicha organización tendría que tomar en cuenta la separación existente entre escuela primaria y secundaria y propender a la articulación a través del seguimiento de la población por un lado, por el otro lado, reformando el curriculum de media, que está totalmente desvinculado del actual y nuevo curriculum de primaria. Este, por otro lado, no se implementa en algunas zonas o escuelas -a veces - porque los docentes trabajan horas en provincias limítrofes y continúan en La Pampa los criterios de otras provincias-; habría que efectivizar su uso y preveer este hecho para la reformulación del curriculum del sistema secundario.

Se considera necesario replantearse el funcionamiento de las escuelas secundarias, reorganizándolo por áreas. Conjuntamente, es fundamental, formar a los docentes para el trabajo por áreas; tarea de la que tendría que hacerse cargo la Universidad de La Pampa

- * Según los representantes gremiales es imprescindible realizar

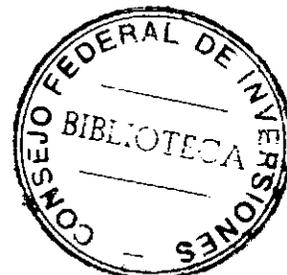
un "debate pedagógico sobre enseñanza media". Se lo considera el nivel más crítico pero es el que menos se ha pensado y trabajado. Actualmente, no están claros los objetivos generales y faltan objetivos de la escuela. "Cada escuela es un mundo distinto a otro y no sirve a la comunidad". Aparece la mayor desorientación y por otra parte, esto redundará para el joven en fracaso laboral, y en fracaso del egresado que va a la Universidad.

Es necesario crear la necesidad en el nivel medio de una discusión que incluya a todos los niveles institucionales y abarque desde los objetivos y planificaciones hasta las situaciones del aula que actualmente los profesores sienten que no pueden resolver.

Es importante buscar el acercamiento y comunicación entre los profesores, lo cual se facilita si se agrupan sus horas en el establecimiento o se designan por cargos

* Con respecto a los contenidos, planes y programas en general, organizar a los profesores para producir la modificación. Consideran básico la incorporación de:

- concepto de región y de Nación
- interdisciplinaria



* En cuanto a modalidades y orientaciones, las cuestiones señaladas fueron:

- Obligatoriedad del Ciclo Básico, lo cual implica derivar más recursos económicos hacia educación y medio en particular

- Enfatizar la orientación laboral, en forma experimental, haciendo un reconocimiento previo de tendencias sobre orientación laboral
- Organizar ciclos más cortos con los sentidos mencionados
- Elaborar y poner en funcionamiento proyectos pilotos
- Para el perfeccionamiento docente, organizar ciclos permanentes que podrían estar vinculados a la Universidad
Rever la cuestión de los "puntajes" otorgados a los cursos - particularmente con las instituciones privadas
- En cuanto a la capacitación, pero también para el perfeccionamiento, se recalca la importancia de que el Estado se haga cargo de esta tarea, que haya más participación del Estado provincial en las escuelas de nivel terciario
Se considera negativa la privatización en el aspecto de formación docente, que debe asumir el Estado
Aunque se estima que numerosas escuelas privadas de la provincia responden efectivamente a necesidades de la comunidad, y están vinculadas a intereses de la población, en otros casos, aparecen vinculadas a sectores económicos fuertes localistas y/o a intereses corporativistas como la institución Iglesia Católica. Deberían redefinirse y limitarse los vínculos de esta institución religiosa, así como la de las asociaciones de laicos dependientes de ella, con la actividad educacional en general, y el sistema de educación estatal en particular. Favorecer su accionar -tal como surge de la Resolución -
- ~~es~~ **contradictorio con la legislación nacional y de educación**- argentina en general. Parece estar más fundado en un "tradicional espíritu liberal" que con un proyecto nacional y popu

lar

* Participación del docente en la actividad gremial:

Se estima muy baja, especialmente entre los profesores de la escuela secundaria. Se atribuye a la formación ideológica del docente que no se puede reconocer como un trabajador, y es en general, despectivo con respecto al trabajo manual, a su pertenencia a grupos sociales más altos o a su tendencia a asimilar valores de los grupos sociales más altos. A situaciones más concretas tales como la falta de tiempo por exceso de horas de trabajo, al hecho de que la mayoría de los cuerpos de profesores está constituido por mujeres, y ello hace que deban también atender a su familia y es una problemática especial.

La falta de atractivo de la participación de los docentes en general, en las tareas de reflexión o talleres sobre la problemática de la escuela o la actividad educativa, sería consecuencia entre otras causas que habría que investigar, el desgaste o sentimiento del docente de no ser oído o tomado en cuenta a la hora de formulación, decisión e implementación de innovaciones. Se vive como un mero ejecutor. Habría que repensar las estrategias para convocarlos actualmente ante esta serie de experiencias negativas anteriores.

Por otra parte, los representantes gremiales, en revisión de su propio accionar, admiten que han centrado su accionar, movido por circunstancias exteriores de mayor urgencia aunque coyunturales, sobre cuestiones puntuales: reivindicaciones salariales y laborales, unidad gremial; con descuido de la responsa

bilidad de gestar un proyecto educativo, o al menos, abordar la defensa de la educación pública.

De las manifestaciones de la mayoría de los docentes, surge la necesidad de crear un buen sistema de perfeccionamiento-docente, que encare la actualización de información, pero también la formación pedagógica pertinente.

Como ya se dijo, no se revela un accionar coherente por parte del Estado provincial en este sentido. Esta falencia, los problemas del tiempo, de distancia y económicos agravan la situación.

Una cuestión particular y de más urgente resolución plantean para el caso de los profesionales que ejercen en las escuelas secundarias, especialmente en la de orientación agraria, pero también en la orientación comercial.

Allí se evidencia en general, la falta de instrumentos pedagógicos básicos, imprescindibles para el trabajo cotidiano y de fuerte influencia en la calidad educativa.

Por otra parte, los profesores oriundos de la provincia que obtienen su título habilitante de la Universidad de la Pampa, que es el único centro de formación de educadores para el sistema secundario no cuentan -ya sean profesionales o los pedagogos mismos- en sus planes de estudio con conocimientos mínimos indispensables en Psicologías evolutivas y sociales. Por lo demás, no poseen tampoco una organización por Residencias o

pasantías o suficiente "práctica pedagógica".

* Satisfacción de los docentes por la realización del diagnóstico, y por la consulta personal a los diversos grupos de profesores y otros grupos.

Satisfacción del gremio por la consulta.

Necesidad de los docentes de devolución de la información y de conocer los resultados de esta tarea.



2.- LOS DIRECTIVOS

* importantes actores del proceso, sin embargo, los direc
*
*
*** tivos de las escuelas medias dependientes de la provin
cia de La Pampa aparentan estar estar al margen de muchos de -
sus conflictos, o, al menos tienen un rol mucho más pasivo que
los docentes frente a ellos, lo que merece intentar una inter -
pretación tras analizar los aspectos particulares. En princi -
pio entre estos parece predominar la apreciación de que la es

cuela secundaria, en forma genérica, cumple en forma poco satisfactoria con los objetivos que para ellos resultan más importantes a nivel manifiesto.

La insatisfacción dominante pareciera girar en torno a:

a) la capacitación necesaria para insertarse en el proceso productivo

b) la formación como persona

Habría que indagar más profundamente, si a nivel subyacente el objetivo para ellos no pasa por la formación intelectual y cual es el significado que a esto le atribuyen. Todos los directivos consideran que su escuela en particular capacita suficientemente a los alumnos para acceder a estudios superiores, lo que resulta coherente con una menor insatisfacción registrada - en cuanto a la formación intelectual como única responsabilidad específica y sobre la que deben rendir cuentas.

En general, se estiman porcentajes bajos en relación a la inserción laboral de los alumnos acorde con la modalidad, salvo en los casos de Administración de Empresas y Arte y Artesanías.

Sin embargo se atribuye este resultado a "escasa demanda de mano de obra" y a la "continuación de estudios" y solo en un caso a la "capacitación inadecuada".

La escuela no capacita satisfactoriamente. Tampoco satis-

face la "formación como persona".

Mientras tanto, más allá del ámbito escolar predominan:

- * escasa demanda de mano de obra
- * continuación de estudios (que no concuerda con el relativamente bajo porcentaje estimado de alumnos que seguirán dicho camino)

De este modo, los directivos también establecen una separación entre escuela y realidad social, de modo que las posibles discordancias no aparecen como un problema sobre el que la escuela pueda actuar sino como un resultado fortuito.

Las tareas que reúnen mayor cantidad de tiempo según la apreciación de los directivos son: en primer lugar, las "administrativas", y "observación de clases", seguidas por las "reuniones con padres".

En muy pocos casos se invierte tiempo en talleres de participación, otorgándosele alguna atención a "análisis y planificación", "asesoramiento pedagógico" y "elaboración de proyectos pedagógicos".

En cuanto a dificultades que obstaculizan las tareas, el énfasis parece recaer sobre la insuficiencia o carencia de recursos económicos: infraestructura, falta de material didáctico y de recursos humanos: docentes, preceptores, auxiliares técnicos capacitados, etc.

De esta forma los directivos parecen adherir a la postura - según la cual los problemas se reducen a los medios o, en última instancia a los contenidos pero no a la posibilidad de que - haya otras funciones o inserciones de la escuela en la sociedad que los eliminaran. Para ellos lo que la escuela media hace es lo que corresponde, puede hacerlo mejor o peor pero no debe hacer otra cosa. Las posibles modificaciones apuntarán a lo que se enseña o a los instrumentos utilizados pero nunca a la forma misma en que el proceso de enseñanza está concebido y estructurado.

En algunos casos se hace referencia a la insuficiente formación de los alumnos atribuida a la escuela primaria y sólo en un caso se registra autocrítica con relación a lo estructural: - supervivencia de modalidades autoritarias, enciclopedismo, etc.

Aparece también en algunos casos como obstáculo la carencia de asesoría pedagógica.

En cuanto a los contenidos de materias:

En general se los considera adecuados. En realidad, parecería no haber una mirada crítica sobre los mismos por parte de los directivos. Algunas referencias que hacen depender la adecuación de los contenidos del modo de implementación por parte del docente, llevan a pensar que se perciben inadecuaciones y se plantea la necesidad de revisión por parte de una instancia - que no son los directivos mismos. Esta tarea pareciera quedar a cargo del "docente" o tal vez de especialistas.

Los contenidos parecieran ser algo "específico" o fuera de la competencia y/o responsabilidad de los directivos.

Su posición en la estructura de poder estaría determinando que se privilegiaran las funciones de relación político-burocrático: administrativa hacia arriba; y de "vigilancia" o control sobre los docentes y "restauración del orden", mediatizados por los padres de los alumnos, hacia abajo.

Todo esto pareciera ir en desmedro especialmente de un contacto más fluido con los alumnos y con la comunidad (actividades participativas) por un lado y/o los docentes (asesoramiento pedagógico y elaboración de planificación pedagógica), por el otro. Actividades creativas y transformadoras parecieran quedar, predominantemente, afuera.

Pareciera que se atienden fundamentalmente a lograr un funcionamiento mínimo indispensable sin proponer, salvo excepciones, acciones alternativas capaces de transformar las relaciones entre los actores y factores intervinientes.

Lo anterior resulta coherente con el criterio dominante en los directivos respecto a la función que debe cumplir las organizaciones estudiantiles:

- a) hay consenso en que la participación más deseable se ubica en la organización de actividades culturales, recreativas y/o deportivas
- b) se admite con cierto grado de consenso, su participación en

la elaboración del "reglamento interno". Es posible que se trate de legitimar el orden o reducir los conflictos en relación con el mantenimiento del orden

- c) sólo en muy pocos casos resulta aceptable su participación en la elaboración de "programas" y de "planificación institucional"
- d) sólo la mitad de los encuestados admite como propio de la organización estudiantil la realización de actividades de política estudiantil
- e) hay consenso entre los directivos en cuanto a que la actual coordinación del accionar con las organizaciones estudiantiles resulta satisfactoria, lo que podría vincularse con el bajo desarrollo apreciado de los mismos

Sólo en un caso aparece como insatisfactoria y en otro se puntualiza la inexistencia de organización estudiantil.

El nivel de satisfacción pareciera depender de:

- que el accionar de las organizaciones estudiantiles no se desviar a demasiado de los criterios sustentados por los directivos
- que tal accionar no ponga en riesgo las relaciones de poder vigentes entre autoridades escolares y los estudiantes y asegure su perpetuidad

En cuanto a las relaciones con la comunidad, el mediador -

por excelencia es la clásica Asociación Cooperadora.

En un buen número de casos esto aparece complementado por la "participación programada con otros servicios educativos".

En algunos, por el aprovechamiento de los de comunicación social, y en muy escasos por proyectos cooperativos con la industria, comercio y/o empresas locales.

Expectativas de la comunidad según el criterio de los directivos:

Son seleccionados entre las respuestas posibles predominantemente las que connotan mayor pasividad.

Existe acuerdo en cuanto a que la comunidad espera que la escuela ofrezca sus "servicios educativos" y sus "instalaciones"

En relación a actividades conjuntas con otras escuelas de la zona solo se consignan en algo más de la mitad de los casos.

En términos generales, sus ideologías y prácticas no se diferencian de las de los docentes, lo que coincide con el hecho de que el directivo sólo sea un docente de mayor jerarquía. Sin embargo para llegar a esto, ha debido sin duda poseer capacidad de convivir y resultar confiable a los estamentos superiores. Probablemente esto explique su pasividad en tanto responsable de conducir la institución escolar. De este modo, el directivo se limitaría a dejar que la lógica del sistema se desenvuelva naturalmente evitando los conflictos y garantizando su supervivencia. Como las relaciones de fuerza están claras, difícilmente-

suceda algo inesperado. Prácticamente no hay nada personal que hacer. Y de allí que aparezca con tan escasa presencia, pero - al mismo tiempo bastante peligroso, en la percepción de sus subordinados.



A este primer criterio se debe agregar variables y características particulares que en ocasiones resultan muy significativas: clase social a la que pertenecen o adscriben; zona en la que viven; que estén incorporados o no al mundo del trabajo, etc.

La mayoría de los más jóvenes plantean una crítica más incisiva y estructural que los adultos al subsistema de la educación secundaria.

Aún cuando inician la crítica a partir de los déficit del trabajo cotidiano, de los problemas que acarreamos características de alguno de sus profesores, rápidamente avanzan hacia los problemas que consideran fundamentales dentro del sistema y la escuela: objetivos, contenidos y particularmente organización y redes de relaciones no sólo dentro de la escuela, sino hacia el afuera.

A ellos aparecen vinculados tres grandes temas de su constante interés:

- * la situación generacional
- * el destino personal
- * los problemas sociales

Pero aún entre los adolescentes, es posible identificar dos actitudes frente a la problemática de su educación:

- * los que adoptan una actitud de mayor auto

nomía e independencia con respecto a los adul
tos

* los que parecen subordinarse a los adultos

Entre los primeros -que se perciben separados de la infancia pero también de los adultos- encontramos expresiones de va
cilación, duda, y búsqueda de un lugar propio y genuino desde -
donde reconocerse, pensar la realidad y hacerse reconocer por
los adultos. Su crítica surge original y de ruptura, aunque a
veces asume formas estrafularias.

Entre los segundos -que parecen confundirse sucesivamente
con la infancia y con la adultez- encontramos expresiones de so
bremaduración, reiteración de enunciados de "razonabilidad", y
cierta tendencia a ubicarse en el lugar que les asignan los -
adultos. Sus críticas reproducen las versiones de los adultos.

En términos genéricos hay que señalar tres notas que los -
diferencian claramente de las respuestas ofrecidas por los adul
tos y que envuelven permanentemente sus opiniones:

* Capacidad de autocrítica

Constantemente reflexionan sobre su propio accionar y admi
ten equivocaciones o responsabilidad ante la crisis.

* Les preocupa el presente tanto como el futuro

Valoran el "aquí y ahora" y demandan una provechosa y fe -
liz permanencia en la escuela, tanto como la necesidad de pre



pararse para el futuro.

* Sentido de la justicia y la solidaridad

A pesar de que sobresalen individualidades, sus expresiones tienen siempre como referente al grupo de pares hacia el que muestran fuerte capacidad de asociación, pero esta aptitud la manifiestan también hacia la comunidad y la sociedad en general. Una variable resulta fundamental: lo justo y lo injusto.- La idea de injusticia les resulta moralmente inaceptable y la denuncian aunque en ello se vean incriminados o desfavorecidos: tal el caso de la "especulación con las notas y evaluaciones", o "las preferencias de profesores y/o preceptores" por ciertos alumnos.

*
*
*
*
*

os elementos hasta aquí perfilados responden a un modo de encarar el tema donde el sector alumnos no es considerado un producto en el que el sistema educativo transforma una materia prima, sino un productor de un proceso que es él mismo, lo vincula con el saber pero también con sus congéneres, con los valores y con la realidad material de su sociedad. Así, no podemos limitarnos a analizar lo que la escuela "hace" con el alumno, en términos de un producto mejor o peor terminado, como si aceptáramos críticamente que esa es función. En realidad, cabe analizar el alumno como un miembro de la sociedad que se está formando -al igual que todos-, tan responsable como cualquier otro de participar no sólo en el consumo, sino tam -

bien en la producción, crítica y transformación de saberes, valores y las prácticas que estos involucran.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que el alumno está en contradicción con la estructura de la escuela media, no sólo porque sus direcciones son opuestas, sino porque ésta ni siquiera cumple con los objetivos que aparentemente se propone.

En todos los casos, los alumnos perciben la situación favorable que presentan las escuelas provinciales frente a las escuelas que dependen de otras jurisdicciones: Nación, CONET, Privadas, a las que conocen a través de sus amigos, y cuyas condiciones consideran muy desfavorables.

Perciben que el sistema escolar tiende a asfixiar la creatividad, es intolerante con la crítica, y les imparte información desligada de sus intereses.

Entienden que:

- 1.- Cubre muy poco satisfactoriamente la formación intelectual
- 2.- No los capacita para el trabajo
- 3.- Tiende a "reformularlos o deformarlos" como personas

La mayoría de los alumnos expresa que "la institución" en conjunto no satisface sus aspiraciones, pero, con todo, rescatan las vinculaciones personales, ya sea con determinados profes

sores, con el grupo de pares, en general, y con algunas tareas- tanto teórico como prácticas- a las que acceden en el colegio.

Creer que la escuela secundaria debería plantear nuevos objetivos de acuerdo a la época, o reformular los viejos. Ellos- no parecen poder formularlos claramente. Lo único que perciben con mucha claridad y explican es que ese es el lugar donde quieren estar, como en otra edad lo fue la escuela primaria. Es, - "naturalmente", su lugar de pertenencia. Inclusive plantean su preocupación por aquellos jóvenes que por razones familiares y económicas se ven privados totalmente o deben abandonar la es - cuela, cayendo en una situación de marginación difícil de rever tir. Pero esta marginación puede asumir diversas formas:

a) aquellos jóvenes que permanecen fuera del sistema, y al no - poder incorporarse se ven impedidos de apropiarse del conocimiento

Si algunos de ellos, en edad adulta, logran acceder, tratan - de reparar la desigualdad, pero arrastran una marca que no - reconocen como social, sino que se atribuyen como deficien - cia personal: "no tengo tiempo de estudiar más porque tengo que trabajar", "nosotros no tenemos la agilidad mental de - los jóvenes", "mi cabeza tiene otras ocupaciones además de la escuela"

b) aquellos que comienzan repitiendo para terminar abandonando - y fracasan

Algunos de ellos, al reincorporarse años más tarde, como adultos, reiteran la situación antes descripta: "lo que pasa que yo era un vago", "tuve que ayudar a mi familia", "no me daba

cuenta que hacía falta estudiar para poder trabajar"

De las respuestas surge la autoatribución del fracaso. No responsabilizan ni al Estado ni a la comunidad por no haberles ofrecido mejores oportunidades escolares, o haberlos ayudado a cubrir sus necesidades vitales

c) aquellos que permaneciendo dentro de la escuela secundaria, no acceden a la apropiación de una herramienta socialmente útil

La mayoría de los jóvenes perciben que están en la escuela perdiendo el tiempo, es decir, no están ganando el conocimiento, conquistándolo y construyéndolo.

Muchas veces los jóvenes se sienten culpables del fracaso individualmente. Trabajan en la escuela y egresan de la escuela sin saber que no se están, ellos mismos, ofreciendo las mejores condiciones para aprender y que el Estado y la comunidad tampoco se las ofrecen. Toman la situación como dada y no vislumbran los derechos y las posibilidades que les correspondieran. Ante una estructura que los desconoce como sujetos y que ni siquiera les garantiza una recompensa futura, los estudiantes reivindican su interés personal y generacional inmediato, que es distinto del de sus profesores y la ya mencionada pregunta: "¿esto para qué me sirve?" suele simbolizar esta actitud de afirmación y defensa del propio sujeto.

Si bien es cierto que a veces la utilizan como latiguillo irónico, que busca desestructurar el "orden" del profesor, le confiere un tinte cuestionador -que muchos profesores apostrofan por utilitario o pragmatista :

"El hombre va al espacio y hoy me enseñan las guerras púnicas"

"Quieren que sepa Newton, pero nadie me explica Einstein"

"Estudiamos la geografía de Asia y no sabemos lo que pasa a 200 km., ni los problemas de los ríos o las inundaciones de la provincia"

"Hacemos martillos y limamos, pero no desmontamos la máquina ni aprendemos a manejarla"

"Me enseñan solfeo, pero ni siquiera respetan la música que escuchamos"

"La televisión emboba, nos maneja. Pero es el futuro, no?"

En realidad los alumnos reclaman que la escuela los prepare para el futuro que ven y comprenden de modo distinto que el adulto, desde su presente, y no desde el pasado de los adultos. Los jóvenes mencionan "la tecnología y/o la revolución tecnológica" en forma global como un hecho relevante y de ruptura; no parecen poder explicar a qué se refieren, y es probable que muchos de ellos, no puedan describirlo, aunque, probablemente, tienen de ella una vivencia mucho más directa que los adultos.

En efecto, es innegable que ellos han nacido y crecido en una realidad impregnada por la imagen y el sonido, donde la tecnología y la ciencia, incorporan rápidamente nueva información y producen nuevos procesos en la realidad.

Los jóvenes parecen manejarse con más habilidad, o adqui -

rirla más rápidamente, con la informática, los medios de comunicación audiovisuales y las nuevas tecnologías en general, que los adultos, adiestrados para el desarrollo de otras capacidades. Aparte de la fascinación que estas novedades puedan despertar, - lo cierto es que ellos se han visto desde niños insertos en - ellas, aún cuando se trate de jóvenes que permanecen marginados a su acceso directo por razones socio económicas.

Así vemos que las generaciones que confluyen en la escuela han realizado aprendizajes diferentes, que muy probablemente - permitan compatibilización y enriquecimiento mutuo, pero que ne cesitan ser reconocidos y valorados en pie de igualdad.

Cuando ello no ocurre, la escuela cierra sus puertas a nuevos lenguajes, nuevos códigos. Y realiza una acción de imposición, de sometimiento de unos a otros. La oposición básica entre la cultura del libro y una nueva cultura audiovisual, que - presenta ribetes tan diferentes que aún hoy son inconcebibles - para los adultos -los profesores- sólo puede llevar, si no es - zanjada, a profundizar el fracaso de la escuela, al extremo de eliminar la última posibilidad de mantener, al menos, un canal de comunicación compartido.

La frustración sería doble si aceptamos que muchos jóvenes -en especial los más alejados de una cultura libresca- valoran - en alto grado la posibilidad de realizar estudios secundarios. - Para muchos es la forma de evitar la migración temprana, el en - cierro en el gris horizonte de una economía de subsistencia o diferentes formas de marginalidad. Pero lo que encuentran es

que la escuela les da la espalda.

Esta situación asume caracteres marcados en algunos pueblos del interior. Es el caso, por ejemplo: de Ingeniero Luigi, los jóvenes estudiantes plantean una situación de enfrentamiento generacional fuerte. La sociedad local de los adultos aparece como muy tradicionalista, mediocre, sin sentido social o comunitario. La cuestión local aquí surge como muy importante. La escuela para los jóvenes representa "la vanguardia" del pueblo y asistir a ella el reaseguro para no ser reabsorbidos por la indiferencia, el autoritarismo y las rígidas normas pueblerinas. Introducir cambios o innovaciones en las actitudes y costumbres de la vida del pueblo significa estar expuestos a la marginación.

En realidad, la sociedad está conformada por chacareros - inmigrantes o hijos de inmigrantes, de alto nivel económico, firmemente apegados a hábitos tradicionales, cerrados a la transformación, aunque más no sea, el mejoramiento de las condiciones materiales de la vida en el pueblo. El valor económico y el orden verticalista se conjugan en una mentalidad desinteresada de la comunidad. La población escolar es predominantemente femenina y la ausencia de varones se atribuye a que son retenidos en el campo para "ayudar en el trabajo". El destino pautado para las jóvenes -aún para las egresadas de la escuela secundaria- será el de casarse tempranamente con algún chacarero y atender a los hijos; el destino de los varones está ligado al trabajo en el campo. El descuido y desvalorización de la educación y la cultura son notables.

La escuela secundaria cumple entonces un papel muy significativo, y central para los jóvenes. Sin embargo, esta función de dinamización social desborda las posibilidades de la escuela en tanto permanezca aislada de otras instituciones o no cuente con una apoyatura mayor. Vinculamos la problemática local - -otra manifestación de una forma de marginación- con la persistencia de una cultura tradicionalista que en algún momento implementó conductas exitosas, pero que hoy resulta conflictiva y retrógrada. Este tipo de dificultades suelen ser de lenta superación y requerirían de acciones combinadas entre distintas instituciones del área de la cultura, la educación, la antropología, la sociología, la psicología, etc.

No se han detectado en las reuniones realizadas en las distintas escuelas fricciones, situaciones de tensión o violencia entre grupos de pares, dentro de la escuela. Al menos no se ha registrado su mención. No es el caso de la escuela agrotécnica, - donde la relación de los "más chicos" con los "mayores" es conflictiva dado que los primeros realizan algunas tareas consideradas secundarias o son controlados por los mayores en algunos trabajos.

La convivencia no es positiva, en cambio, en las escuelas nocturnas, entre grupos de distinta edad.

Jóvenes y adultos presentan antagonismos que impiden una buena integración. Edad, objetivos, intereses, motivos para su asistencia a la escuela y actitudes son completamente dispares y se molestan mutuamente.

En aquella escuela nocturna donde se ha reorganizado el funcionamiento de los grupos reuniéndolos por edades la situación mejoró favorablemente y parece haber sido superada.

Básicamente, el error en estos casos parece haber sido su perponer una población típica de escuelas de adultos con otra más joven y que suele ser la que ha "fracasado" en los restantes colegios.

* ** n todas las escuelas secundarias dependientes del go-
* ** bierno de la provincia se han constituido y se encuen
* **** tran en funcionamiento centros de estudiantes, salvo en el caso
de una escuela comercial nocturna para adultos en Administra -
ción de Empresas en la que aún no se ha concretado.

Inicialmente, en casi todas las escuelas el grado de parti cipación de los alumnos fue alto. En varias de ellas se hicie ron distintos trabajos para recoger inquietudes y formular pro puestas sobre la escuela secundaria y sus problemas particula - res en el establecimiento.

Se realizaron reuniones y asambleas generales de centros - de estuidantes de la provincia y se realizaron elecciones para la renovación de autoridades.

Dentro de las escuelas, los estudiantes encontraron en ca si todos los casos obstáculos de diversa severidad para el cabal

cumplimiento de sus actividades, por parte de autoridades -di-
rectivos y profesores- escolares.

Las dificultades giran fundamentalmente alrededor de:

- Falta de autonomía del centro con respecto a las autoridades, ya que estos legitimarían su accionar en la medida en que se los subordinara.
- Delimitación de áreas específicas para la actividad de los centros, básicamente extracurriculares o extraescolares: culturales y deportivas.
- Prohibición de la inclusión de lo político y restricciones a lo político estudiantil.
- Falta de autorización para realizar reuniones dentro del horario escolar porque requiere "retirarse del aula" para la asistencia de los delegados. Ello es particularmente perjudicial en escuelas nocturnas o de doble turno.

La combinación de estas limitaciones traba el libre desarrollo de los Centros de Estudiantes.

Los representantes del Centro de Estudiantes, se perciben "burlados" y reducidos hábilmente a la categoría de "club social" ya que no pueden encarar la discusión y solución de aquellos que consideran los problemas de la escuela.

Atribuyen a esta situación el paulatino desinterés de los -

estudiantes por la participación en los centros estudiantiles.-
Otras razones frente a la cada vez más aguda falta de participación serían, según ellos, un desinterés general de la sociedad-hacia lo político social, que también comparten los estudiantes y, además, problemas en el interior de los centros de estudiantes, que por "manejos político partidarios" irían perdiendo crédito.

Los representantes de los Centros de Estudiantes perciben que la comunidad no ofrece propuestas, ni se ocupa de su juventud. No detectan graves problemas tales como delincuencia, drogadicción -aunque sí un creciente alcoholismo preocupante y alguna presencia de "patotas"- ni fuertes tensiones sociales.

Responsabilizan al Estado de no preocuparse por su juventud, ni por la educación, ni cumplir sus obligaciones "para cumplir con las necesidades de la población como ser humano".

En general, para los delegados estudiantiles con respecto a la escuela secundaria "lo que no funciona es el sistema".

Ellos sostienen que "cambiar el sistema es más difícil que construir edificios, comprar libros y videos o cambiar programas".

(* Propuestas: Apéndice)

Los representantes y autoridades de los distintos centros de estudiantes entienden a la escuela secundaria como una caja

de resonancia de la crisis socio económica que vive el país. -
Los problemas fundamentales provendrían del afuera y repercutirían directamente en la escuela por estos caminos:

- falta de presupuesto para educación por dificultades económicas generales
- mala distribución del presupuesto por descuido de la educación
- falta de mercado laboral e incentivo social para la juventud

Los problemas al interior, que están producidos desde el sistema educacional mismo:

- * Autoritarismo
- * Educación enciclopedista que obliga a la memorización
- * Criterio "liberal" en planes y programas
- * Contenidos que nada tienen que ver con la región, la Nación y el pueblo

Con respecto al primer aspecto las responsabilidades de la crisis las distinguen entre:

- * Oligarquía nacional
- * Liberalismo económico
- * Dictadura militar

* Imperialismo internacional

Con respecto al segundo aspecto las responsabilidades se distribuyen entre:

- * Ministerio de Educación de la Nación
- * Autoridades provinciales
- * Algunos directivos
- * Algunos profesores
- * Los alumnos mismos
- * "El sistema"

Señalan especialmente como base de la crisis en la escuela secundaria la falta de expectativas de ascenso social, por dos razones:

- 1) estrechez de la demanda laboral
- 2) el título secundario actualmente es el requisito indispensable para un empleo cualquiera y ya no es garantía de acceso a mejores puestos.

Por una parte, los representantes estudiantiles no pueden establecer relaciones entre la crisis externa y la interna, no ven cómo se articulan ni en que forma la crisis escolar reproduce la crisis económico-social.

Por otra parte, sus expresiones funcionan muchas veces como consignas político partidarias, que es muy probable que comprendan y compartan, pero no parecen poder integrarlas a la específica problemática estudiantil, y, esto resulta importante - porque tiene sus consecuencias en el funcionamiento de los centros y su baja convocatoria.

Además, parecen transmitir, a pesar de los gestos de autoafirmación, constataria y rebelde, una sensación de descreimiento, impotencia y desvalorización: del país, de su sociedad, de los profesores, de la juventud misma y del proceso democrático.

En cuanto a los problemas internos, manifiestan que con la democracia no hubo cambio de fondo. Reconocen que en "los papeles" de las resoluciones hay propuestas interesantes, pero en las prácticas dentro de las escuelas esto no se efectiviza.

* Relación docente-alumno: se mantienen en la mayoría de los casos los vínculos autoritarios: "el profesor es el dueño del alumno", "hay falta de respeto por el alumno", "desde que se crea la educación se sienten con poder".

Entienden, también, que la mayoría de sus profesores están sometidos a las mismas condiciones de autoritarismo que ellos: -sobrecargados de horas, mal pagados, sometidos a la autoridad superior y al sistema general.

* Planes y programas: habría que reorientarlos en el sentido del trabajo. Para ellos, esto implica como mínimo que haya en general más práctica y menos verbalización y más reconocimiento del valor del conocimiento práctico/manual.

* Actividad en el aula: "no enseñan a pensar sino a obedecer", - de allí la memorización y el sistema disciplinario. En la mayoría de los casos no hay ejercitaciones, ni interrogatorios, ni experimentación sino que se continúa con la "aburrida exposición del profesor". Según los alumnos se aburren todos, el profesor también. De allí que deduzcan que "el secundario es tiempo perdido".

No hay consulta ni participación del alumno sobre los métodos de trabajo.

Como conclusión: no se aprende a pensar ni a trabajar, sino - que se enseña a obedecer. No se forma como persona: "sólo interesa comportarse bien fuera del colegio".

Con respecto al nuevo sistema de evaluación implementado, - lo consideran injusto, mal aplicado, y, además, cada profesor - adopta un criterio distinto aún dentro del mismo colegio.

Algunos contenidos resultan especialmente urticantes, corresponden a las Ciencias Sociales, o a "Cívica", donde todavía se elogia o se silencia la crítica a, por ejemplo, las dictaduras militares. El período del peronismo y el irigoyenismo casi no se estudia. "Había libros nuevos, de ahora, pero como la - orientación de la clase la da el profesor ...".

Según las manifestaciones de los representantes de los centros de estudiantes "los profesores bajan línea. Y en las privadas es peor, allí siguen diciendo que Perón era nazi".

*

*

4.- EL CURRICULUM

* ** l tema ha sido tratado con anterioridad en el primer -
* ** informe general, por lo que se puede recurrir al capítu-
* ****
tulo correspondiente para abordar el análisis desde el punto de
vista estructural, ya que el enfoque allí adoptado surgía del es-
tudio de la articulación de los planes y programas, y de los con-
tenidos mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio con validez
para toda la Nación y vigentes en la provincia de La Pampa.

Por ello no está en nuestra intención reiterar ahora conceptos ya expuestos, sino revisar algunos puntos específicos desde la nueva perspectiva que nos brinda el haber podido realizar un reconocimiento de su implementación y habiendo reunido las percepciones de los diferentes actores. Este trabajo de campo nos ha permitido, por un lado, corroborar hipótesis y aseveraciones anteriormente formuladas, por el otro, precisar y focalizar algunas cuestiones.

En el orden general solo queremos agregar dos señalamientos que consideramos importantes porque constituyen la fundamentación que sostiene los contenidos mínimos del Ciclo Básico (VII - Asamblea Extraordinaria - Informe Final, Recomendac. N° 7 - Consejo Federal de Educación, Bs. As., Arg., 1978), y se refieren a

- 1) Fundamentación para la determinación de los contenidos del Ciclo Básico
- 2) Criterios para la elección de la estructura organizativa de los contenidos.

1.- Bajo el título "la formación humana general: las virtualidades y las distintas dimensiones de la educación", se pretende dar una caracterización del hombre y la persona que implica toda una concepción del mundo, en la que el ser humano genérico "en tanto persona" es espiritual. Esta concepción aparece como la única en tanto no se confronta ni propone otra. A partir de ella, se desagregan seis virtualidades perfectibles (?) a las cuales deberá responder punto por punto seis "ámbitos de la educación". A este esquema fundamental se lo desocia en dos, vinculados a la formación general (saberes especulativos científico-filosóficos)

y formación profesional (adquisición de destrezas y habilidades manuales). Desde este esquema rígido y disociado se proponen - para el ciclo básico, veintidos objetivos, entremezclados, generales y específicos, para ser alcanzados en el plazo de tres años.

Queremos indicar brevemente que esta "concepción del mundo" apelando a la espiritualidad de la persona niega al hombre como constructor histórico de su propia sociedad y su propia cultura: producción material, moral, creencias y su propia concepción del hombre. El rechazo por la materialidad del hombre lleva al rechazo por el trabajo y su corporeidad misma. Nada anuncia tampoco en esta formación del "hombre en cuanto hombre" especificidades o idiosincrasia del pueblo argentino.

Este es el marco esencialista desde el cual el profesor debe "formar al joven" y desde el cual el joven "se capacita para el trabajo" en la escuela secundaria.

2.- Después de repasar ventajas y desventajas de la organización de contenidos por asignaturas y por área -análisis en el que nos detendremos aquí- "la comisión propone la adopción de la estructura organizativa por asignaturas correlacionadas", para lo cual "será imprescindible el funcionamiento adecuado de los departamentos de materias afines...".

El rechazo a la organización por áreas está sustentado en primer término por un elemento negativo de la condición del docente: "la falta de formación del profesorado con respecto a la integración de los contenidos por áreas".

Dejando de lado esta enunciación desvalorizadora del sujeto educador creemos que la fundamentación oculta o no explicitada - radica en que la organización curricular no surge desde el sujeto estudiante, sus necesidades, intereses, usos sociales, sino - que el proyecto educativo, el proceso y su organización de contenidos, proviene de los objetos.

Se integran los contenidos, se generan los proyectos, tomando en cuenta el objeto de estudio, o el instrumento a fabricar, - con prescindencia del ser humano. El acento está puesto en el - objeto del conocimiento teórico o práctico a aprender, pero no - en la integridad del sujeto que aprende.

* 1 análisis de los contenidos de la enseñanza requiere-
*
*
*** considerar diversos factores: los objetivos del curri
culum, los contenidos acordes a dichos objetivos, el peso proporci
onal de las diferentes asignaturas y la forma en que se vertien
ron en el plan y, además, su implementación efectiva, para poder
delinear el perfil real de la formación que el sistema ofrece en
sus diversas modalidades.

En términos generales, la evaluación que puede hacerse del-
curriculum en la enseñanza media dependiente de la provincia, no
se aleja de la que podría hacerse para el resto, lo cual es lógico
co, porque la primera suele atenerse con fidelidad a las pautas-
vigentes en el ámbito nacional sobre este particular a través de
un comportamiento que podría asimilarse a un reflejo vegetativo.

Algunas de sus características más notables son:

- Falta de continuidad o integración con el nivel primario

Parece producirse un corte tal como si se tratara de dos procesos educativos totalmente ajenos y de personas completamente distintas. No se trataría de sujetos que continúan un mismo proceso educacional sino de dos personajes que realizan tareas distintas. No se han registrado formas de seguimiento. Falta integración con el nuevo curriculum de nivel primario elaborado por la provincia.

- Falta de actualización de los contenidos

Tanto en los aspectos humanísticos como en los científico-técnicos se imparten saberes arcaicos. En el primer caso se trata de concepciones escolásticas y enciclopédicas. En el segundo, conocimientos totalmente superados por la vertiginosa renovación que la ciencia moderna produce en todas las áreas.

- Falta de vinculación con la realidad

Ya es reiterativo señalar la desvinculación entre los aprendizajes escolares y las problemáticas de la vida socio económica y cultural de la realidad en la que están inmersos los adolescentes.

Esta desvinculación afecta distintas áreas:

- de la vida cotidiana e intereses de los jóvenes
- de las condiciones socio económicas del país, y especialmente de la región y provincia

- de las condiciones culturales de la comunidad
- de la problemática laboral y la inserción del joven en el proceso productivo

A partir de estas diferencias y otras detectadas existe consenso casi generalizado en la necesidad de elaborar nuevos planes y programas. Las críticas más frecuentes ya han sido expuestas en otro punto de este estudio.

Es importante aclarar con todo, que los profesores no encuentran en la práctica mayores obstáculos para adecuar los programas actuales y sus contenidos. Todos reconocen modificaciones de acuerdo a sus necesidades y criterios. Aquello que el curriculum no oferta lo proveen ellos mismos por interés de actualización, en tanto la invención personal de técnicas y metodologías salvaría otros escollos originados por los contenidos.

No se sienten tiranizados por densidad o longitud de programas salvo en aquellos casos en que se dan correlaciones tales en las asignaturas -por ejemplo, matemáticas- que imposibilitan dejar espacios vacíos porque impedirían los avances del siguiente año.

En Ciencias Sociales en cambio -por ejemplo, historia, geografía- las disyuntivas a propósito de la jerarquización de contenidos quedan libradas a los intereses del profesor, y a lo que él mismo considere que resulta imprescindible para el futuro de los estudiantes.

Algunos profesores de estas áreas reclaman especialmente -

dar mayor relevancia y significación a aquellos contenidos que - incluyan problemas de la realidad nacional y regional, equili - brando la información sobre lo internacional a través de visio - nes panorámicas.

Técnicos y profesionales -particularmente en comercio y agrarias- son fuertemente críticos en el sentido de una revisión de contenidos profunda que otorgue más espacio a la práctica y ejer - citación, reoriente modalidades y actualice la formación. En di - chas modalidades están los puntos más débiles del sistema.

También en las escuelas de comercio se detectan graves pro - blemas en las materias específicas de la modalidad: déficits e - insuficiencias en la formación contable frente al sobredimensio - namiento de otras materias no fundamentales como caligrafía.

En los bachilleratos orientados es frecuente que las mate - rias específicas de la orientación presenten diferentes debilida - des y las restantes presenten grados de profundización y exigen - cia superiores. Como ejemplo cabe citar el Bachillerato con - Orientación Docente.

En la modalidad artística, el problema radica en que la for - mación y sus contenidos están orientados a la preparación de ar - tistas, pero el título habilitante y su efectiva inserción en el mercado laboral es de "maestro en plástica o música o arte - sanía". La formación pedagógica es casi inexistente y la huma - nística o estética general también. En verdad, se busca formar - "pintores, músicos, artesanos". La dificultad surge cuando de - ben ejercer y no cuentan con instrumentos pedagógicos, además de

la frustración de no realizar una carrera profesional en arte para lo que fueron formados.

Los alumnos insisten en la necesidad de reorganizar los planes de estudio de acuerdo a la realidad laboral, lo cual no invalida la existencia de talleres de expresión plástica, musical o artesanal para niños, jóvenes y adultos.

Los profesores de las asignaturas denominadas "especiales": gimnasia, dibujo, música, se sienten marginados y hasta expulsados de la escuela en la medida en que:

- * no cuentan con espacios ni físicos ni psicológicos - para desarrollar sus actividades
- * no se valora la educación por el arte, y/o para el cuerpo
- * se resisten formas de actividad más libre y grupal

Esto es interpretado como sobrevaloración general de lo intelectual en desmedro de otro tipo de contenidos y de capacidades. Así, la demanda de estos grupos se plantea en torno a la necesidad de desarraigar esta mentalidad para lograr incorporar otros contenidos y obtener mayor integración humana y social

En general, las necesidades más importantes se refieren a:

- * Definir la modalidad futura de los ciclos básicos recientemente creados
- * Crear ciclos técnicos en aquellas instituciones que se abrieren en el futuro

- * Modificar la salida intermedia (3 años) de experto en maquinaria agrícola en la Escuela Agrotécnica Santa - Rosa. Reorganizar el curriculum en general de dicho establecimiento
- * Reorganizar y reorientar los objetivos, ciclos y planes en las escuelas de adultos (nocturnas)
- * Reformular la orientación de la Escuela de Bellas Artes, en el sentido de fortalecer la formación pedagógica en concordancia con el título que otorga
- * Formular un plan de estudios más breve y con otra organización para adultos y/o trabajadores
- * Continuar con la creación de talleres optativos en los contraturnos que ofrezcan alternativas de educación y capacitación actualizada y atractiva
- * Otorgar más importancia a las capacitaciones laborales específicas
- * Incrementar la cantidad de salidas intermedias en todas las modalidades

 * on respecto al uso del tiempo y su distribución se está
 *
 *
 * comenzando a generar alguna nueva dificultad todavía no

 demasiado severa en aquellos establecimientos que han ido incorporando talleres optativos con diversificación de áreas en contraturno. Como dijimos la oferta resultó atractiva para los adoles

centes, y paliadora de carencias según opinión de padres y docentes.

Pero, en la actualidad, en la práctica, la asistencia a estos talleres -que se habían propuesto como opcionales- se va convirtiendo en obligatoria, lo cual comienza a percibirse como una "doble escolaridad", con la consiguiente sobrecarga especialmente para aquellos alumnos -que son muchos- que están distantes de sus hogares.

Algunos docentes convienen en que esta modalidad de funcionamiento por talleres debería comportar una correlativa modificación en el desarrollo de las tareas y de las asignaturas tradicionalmente ubicadas dentro del turno obligatorio del establecimiento. Si las tareas de ejercitación, fijación y estudio de los conocimientos se realizaran dentro del horario escolar y como parte de las actividades de la materia, en este caso, el alumno dispondrá efectivamente de un "tiempo libre" de uso útil en el colegio mismo. De eso ser así, se producirán superposiciones, sobrecargas, particularmente en los períodos de evaluación, que en nada contribuyen a beneficiar el trabajo de docentes y alumnos.

* n el análisis de las diferentes asignaturas los inconvenientes
*
*
* ***
nientes planteados por docentes y alumnos fueron múltiples, pero hay algunos que merecen ser registrados en particular, por la reiterada persistencia con que surgieron en casi todas las reuniones:

Matemáticas

Como ya se dijo, la correlación de contenidos vuelve en esta asignatura imprescindible el cumplimiento con determinados temas del programa, pero, al mismo tiempo se encuentra el obstáculo: "para poder avanzar tienen que entender, si no no se puede seguir".- Y allí la madeja se termina de enredar, porque según los profesores "los alumnos no saben razonar".

Los objetivos de matemática en la escuela secundaria son por lo menos: desarrollo del razonamiento lógico matemático y manejo del lenguaje específico.

Las ejercitaciones pueden ser muy variadas, pero tal como está planteada -salvo excepción- no tiene aplicación práctica para el alumno, y muchas veces el docente tampoco sabe de su aplicación.

En el mejor de los casos, se convierte en un juego del pensamiento abstracto, en especial para los "dotados".

Parece darse una confusión entre pensamiento matemático y especulación pura. En tanto no haya una mejor articulación entre razonamiento matemático y experiencia práctica la dificultad no se podrá superar.

Habrá que revisar los contenidos mismos -por lo menos los del ciclo básico- para determinar en qué medida esta dificultad está originada por ellos, y en qué medida lo está por su desvinculación con la realidad. Y sobre todo adecuarlos a los objetivos-

generales del ciclo básico en particular, entre los cuales ni aún actualmente figura la formación de "matemáticos", sino el dotar - de la capacidad del uso del instrumento y la información en general.

Lenqua

El problema más severo expuesto primero por los docentes es pecializados en lengua y literatura, e inmediatamente corroborado por todos los otros profesores radica en la falta de capacidad de expresión del alumno: oral y escrita. Errores de ortografía y di dificultades para transmitir en forma oral o escrita sus propios co nocimientos.

Este dificultad se atribuye a:

- fallas en los aprendizajes de la lectura - escritura que: debie- ron ser adquiridos en la escuela primaria
- falta de hábito en la compulsión del libro
- pérdida del valor a nivel social de la lectura y la expresión - adecuada.

El problema de la lectura, comprensión y posibilidad de ex - presión correcta preocupa especialmente con miras a la prepara - ción intelectual adecuada para la Universidad.

La mayoría de las escuelas -siguiendo directivas del ministe rio- comparten el criterio de la corrección permanente del error- de ortografía, y su computación en las evaluaciones en todas las

asignaturas.

Sin embargo, y pese a que el programa hace hincapié en estos temas, no parece constituirse en base suficiente para lograr mejores resultados. Cabría revisar en esta área la concepción acerca de la forma de producir buenos resultados y su reflejo en el programa, porque el deterioro no logra detenerse en las condiciones actuales. Por eso se multiplican las búsquedas de métodos lógicos.

Todos los docentes que imparten "lengua y literatura" manifiestan elaborar metodologías especiales para corregir el problema. Consideran que obtienen de esta forma un logro mínimo que no se consigue con las metodologías tradicionales.

Se reconoce una pérdida social de la lectura - escritura en beneficio de otras formas de comunicación. La mayoría de los docentes intentan contrarrestarlo con la exigencia del uso del libro, descartando el dictado de apuntes y notas.

Ningún docente plantea los nuevos lenguajes de los medios de comunicación como códigos valiosos, cuya lectura y escritura, consumo y producción, debiera ser objeto del conocimiento y de los aprendizajes en la escuela secundaria. Tampoco que su uso racional pudiera contribuir a la solución del problema de la lectura-escritura.

Dentro de la escuela, el audio-visual, podría constituirse en la principal técnica didáctica, más atractiva para la difusión o transmisión de los conocimientos tradicionales que cualquier -

otra.

Muy pocos docentes lo valoran especialmente como una posibilidad superadora, y con mayor capacidad de profundizar en el conocimiento. Esta actitud está mejor representada por los docentes a cargo del área de ciencias.

Ciencias

La mayoría de los programas corresponden al año 56, época desde la cual no fueron revisados, y sus contenidos están desactualizados.

Uno de los problemas más serios consiste en que la mayoría de los planes asignaturas como física y química comienzan a incluirse recién a partir de tercer año. Si vinculamos esto con lo expresado en el primer informe donde aparecen los mayores índices de deserción, nos encontramos con que los alumnos que sólo permanecen en la escuela los dos primeros años, desconocen totalmente los elementos básicos de física - química que podrían resultarles de utilidad y aprovechamiento más inmediato para su vida cotidiana.

Tanto en estas asignaturas como en Biología o Merceología, la falta de gabinetes adecuadamente provistos y la tendencia general de los docentes favorecen la enseñanza teórica. Se priva de la experimentación al estudiante, lo que desvirtúa completamente el sentido del estudio de estas asignaturas.

El descuido de la formación científica-técnica es importante

en cualquier caso en esta época, pero lo es doblemente cuando se intenta reorientar matrícula hacia tipos profesionales alternativos a los tradicionales.

Contabilidad

Es tan importante para las escuelas de Modalidad Comercial - como para las otras orientaciones y los problemas son fundamentalmente los mismos:

- la antigüedad de los contenidos impide el aprendizaje de las formas modernas de la contabilidad que utiliza efectivamente el empresariado
- fallas en la transmisión de los elementos teóricos
- falta de práctica. Se carece de gabinetes, o de acceso directo a las empresas
- en muchos casos se plantean diferencias de perspectiva entre el "profesor de contabilidad", "el profesional (contador) que enseña contabilidad" y aún el "perito mercantil" que dicta la materia, lo que hace suponer que muchos de los problemas de contenidos, en realidad derivan de los docentes.

Caligrafía

La persistencia de la enseñanza de la caligrafía resulta un anacronismo. En todos los casos, se recomienda su sustitución - por asignaturas de mayor utilización práctico efectiva en la empresa moderna.

Estéticas

En la mayoría de los casos plantea problemas. Tal como estan pautados los contenidos, se trata de un esfuerzo teórico y/o de reproducción de modelos predeterminados para individualidades especialmente dotados. No hay ningún tipo de concepción de educación por el arte incorporada a las concepciones escolares, pero tampoco surge de los contenidos de las asignaturas como música o dibujo.

No se trata sólo de variar de metodologías, sino de introducir otra concepción y cambiar los contenidos.

Instrucción cívica

Se puede afirmar que se trata de un programa poco pluralista ya que proveyó un único enfoque del hombre y el ciudadano. No se trataría, de todos modos, de excluir dicho enfoque sino de presentar los restantes. Pero lo que cabe repensar es si la forma en que está planteada es la más útil para lograr el aprendizaje que se busca. Seguramente la práctica de la participación y la decisión en la escuela y fuera de ella, acompañada de la consulta y asesoramiento del profesor harían mucho más productivas las horas destinadas a la asignatura y la extenderían a todas las actividades del alumno. Pero, es obvio, en caso de que se encarara así, el programa sería otro.

* *** n términos generales hay que reclacar para todas las -
* ***
* *** asignaturas la falta de prácticas vinculadas a intere -
ses que surgen de la realidad social y económica y las fracturas-

del conocimiento dentro de los programas de las asignaturas -tema que tratan de resolver los docentes con distintas adaptaciones-; entre conocimientos humanísticos y científico técnicos; y la complificada articulación entre ciclos básicos y superiores.





5. - METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA

* ** e ha señalado reiteradamente que la orientación de los-
* **
*** * aprendizajes tiende a la teorización, la memorización y
la erudición. El conocimiento que se transmite sigue considerán-
dose un saber elaborado dentro del espacio escolar.

Pero, aunque cada docente dice utilizar una metodología perso-
nal diferente de la tradicional los estudiantes insisten en que -

lo predominante es la clase expositiva, el interrogatorio, la ejercitación escrita, el apunte explicado o dictado. No hay por cierto, frecuente mención a trabajos de investigación grupal dentro o fuera de la escuela o un estilo de actividad experimental a la manera del aula taller.

La ubicación del alumno individual, en una mesa/banco, separado y la disciplina de quietud y silencio parecen constituir todavía las prácticas predominantes y/o deseadas por amplios núcleos de profesores y a ello apunta también su concepto de lo que es disciplina.

Muchos de ellos reclaman al referirse a su perfeccionamiento por la creación de cursos que les permitan el conocimiento de nuevas técnicas didácticas específicas de su asignatura para resolver mejor las situaciones del aula.

Sin embargo, se percibe en algunos casos, una tendencia a visualizar el aprendizaje de las didácticas como la incorporación de una receta de aplicación puntual.

Con respecto a aquellas escuelas en las que funcionan talleres el riesgo que se corre si no hay una reformulación metodológica estructural es que se creen instituciones que sean una "escuela más un taller". Donde la escuela siga manteniendo la lógica de funcionamiento burocrático más un taller cuya propia dinámica lo lleve a distanciarse de la escuela pero también del concepto de taller productivo. Por el momento funcionan desarticulados y en paralelo.

*** * ero donde se revelan la mayoría de las falencias metodo

* lógicas docentes, por ser una innovación importante y
*
reciente que puso en juego cantidad de mecanismos que brindan una
rica información, es en la reforma al sistema de evaluación.

La introducción e implementación reciente del nuevo sistema de evaluación puso en evidencia que efectivamente ésta constituye un proceso que atraviesa permanentemente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, la efectivización de esta resolución provocó todo un reacomodamiento entre docentes y alumnos que afectó no sólo los "períodos de evaluación" sino el curso de toda la tarea del año.

Habíamos señalado que los profesores detectaban dos falencias en el estudiante durante el aprendizaje:

* "no saben razonar"

* "no saben expresarse"

y agregan una tercera:

* "no saben estudiar", "no tienen hábito de estudio"

Los profesores presuponen que estas características negativas debieron haber sido resueltas en la escuela primaria, y en la escuela secundaria impiden el logro de los objetivos propios.

Al encararse el tema evaluación aparece inmediatamente la última de las características mencionadas como "el obstáculo principal". No se reconoce como una tarea que debería ser asumida por

la escuela secundaria especialmente. Se admite -por necesidad-el hecho de suministrar a los alumnos de los primeros años algún - adiestramiento para el estudio, como trabajo accesorio para poder "entrar en el verdadero trabajo de la clase".

Esta dificultad -falta de hábito de estudio- no fue superado mediante el nuevo sistema de evaluación; el cual recibe por parte de alumnos y docentes severas críticas.

Alumnos y docentes se manejan aún con desorientación e incoherencia. Las críticas de los estudiantes apuntan hacia la reformulación del sistema para mejorarlo. En algún caso, como excepción-la escuela nocturna de adultos para la administración pública-se plantea una valorización del viejo sistema por sobre el nuevo.

En el caso de los docentes, aparecen dos grupos:

- 1) Los que indican un camino de reformulación y superación en base a la experiencia
- 2) Los que, sin explicitarlo claramente, perciben como más adecuado y "justo" el antiguo sistema, que no habría que transformar sustancialmente.

Este último grupo apoya su sugerencia sobre argumentaciones- acerca de la "pérdida de calidad de la educación secundaria" por su masividad que contribuye a "nivelar para abajo". Este sistema, según deducen ellos, da más oportunidad y favorece a los menos capaces que hacen menos esfuerzo y desfavorece a los mejor habili

tados, porque les permite aprobar sin haber trabajado en forma - constante durante todo el año.

Dentro de esta lógica, el examen de ingreso, las pruebas de evaluación tradicionales, resultarán una contribución positiva para mejorar "la calidad de la enseñanza secundaria", porque hay - una selección previa y una homogeneización de los grupos.

Sin desatender a las críticas en la concepción e implementación que se deben hacer al nuevo sistema de evaluación, inclusive tomando en cuenta la situación de los estudiantes en mejores condiciones para avanzar, esta postura de algunos profesores es elitista, antipopular y antidemocrática, ya que con su propuesta, pueden llegar a obtener un producto: el egresado, perfectamente formado, pero saben muy bien que llegarían a cumplir estas condiciones muy pocos alumnos: los privilegiados.

Las condiciones de aplicación del nuevo sistema no favorecen en muchas escuelas su éxito dado que, en algunas, los grupos de estudiantes son muy numerosos, y el seguimiento personalizado que demanda este sistema es difícil para un profesor sobrecargado de cursos. La aplicación en toda escuela sin pruebas piloto previas, impidió reunir experiencia y formar al profesor y al estudiante - en la mejor comprensión de la nueva forma de trabajo. Ello da como resultado desacuerdo en la interpretación por parte de profesores y alumnos, y, especialmente, desacuerdo de criterios dentro - del cuerpo de profesores de la misma escuela, con la consiguiente incertidumbre para los alumnos.

El alumno se siente desconcertado porque ignora qué es lo -

que tiene que saber, cuánto tiene que saber, y cuánto vale lo que sabe. En una semana de integración puede recuperar o perder todo lo hecho durante el año, y oculta detrás del "Aprobó/Superó" percibe la calificación por notas, pero él ya no la puede manejar porque no está explícita.' Este hecho -que de todos modos no impide la especulación que actualmente asume otra forma: estudiar sólo para el período de integración, el recuperatorio o en última instancia, los exámenes de marzo- sumado, entre otros factores, a que resulta siempre la misma persona -nunca hay la posibilidad de un tribunal o un grupo- la que efectivamente decide el destino del alumno en la asignatura, da como resultado un refuerzo del autoritarismo. El poder está exclusivamente en manos de una sola persona.

El profesor por su parte, percibe que se encuentra mal preparado para solucionar problemas que se le presentan, que no puede atender individualizadamente a cada alumno, y aunque algunos -han organizado subgrupos por área o escuela para capacitarse, no todos se encuentran satisfechos por la forma en que cumplen con la evaluación.

En síntesis las deficiencias finales son:

- 1) Inexperiencia en la comprensión y aplicación del nuevo sistema por parte de alumnos y docentes.
- 2) Falta de unidad de criterios en general entre los docentes.
- 3) Falta de participación y de información de los estudiantes en la determinación de los objetivos.

4) Se desvirtúan las distintas etapas del proceso. Es común que la etapa de integración se transforme en una serie de pruebas finales definitivas en la que se evalúen todas las unidades en forma abarcativa y caótica. Algunos docentes no permiten integrar a los alumnos que hasta entonces no han alcanzado los objetivos y otros hacen exactamente lo contrario.

Lo mismo ocurre con algunos "recuperatorios". De donde el sistema se convierte en una sucesión de pruebas semestrales o finales, a la manera de exámenes.

5) Falta la incorporación del concepto de participación de trabajo continuado durante todo el año.

6) Falta de comprensión de la evaluación por conceptos no numéricos, y de evaluación de actitudes. Fundamentalmente el peso mayor sigue recayendo sobre la información.

7) Falta de una escala matizada entre "A" y "S" que permita ubicarse mejor a los alumnos respecto del déficit de su rendimiento con relación a los objetivos propuestos.

8) Urgente necesidad de capacitación, asesoramiento y apoyo a los docentes para establecer criterios uniformes y modificar sus prácticas tradicionales frente a la evaluación del aprendizaje.



6 .- LAS RELACIONES ENTRE LAS ESCUELAS Y LA COMUNIDAD

*
*** * ara analizar la inserción de las escuelas en la comu-
*
* nidad que las rodea debemos considerar varios aspec -
*
* tos. Por un lado debemos tener en cuenta la participación de
la comunidad en las actividades, la vida y el sostenimiento de
la escuela y, a la inversa, la participación de la escuela en
las actividades y la vida de su comunidad a través de los acontecimientos sociales, culturales, políticos, etc. Tambien debe

mos considerar el plano económico, esto es, el acercamiento entre escuela y comunidad en lo que respecta a actividades productivas prioritarias, capacitación de recursos humanos necesarios, dotación de equipamiento y otras formas de colaboración para la capacitación laboral de los jóvenes, etc. Finalmente cabe reparar en la vinculación que la escuela tiene, aún cuando no exista ninguna otra, con las relaciones de subordinación, conflicto o armonía entre los diversos grupos de una comunidad, al contribuir a ahondarlas, reforzarlas o disminuir las por la vía del otorgamiento desigual de herramientas culturales y/o técnicas a los diferentes sectores.

En el caso de La Pampa, las escuelas ubicadas fuera de las grandes ciudades suelen vincularse con una vasta zona rural, muchas veces poblada por pequeños productores dispersos - lo que extiende el alcance geográfico de la comunidad con la que están relacionadas. Las escuelas de las grandes ciudades se circunscriben a zonas o barrios, ciertos grupos sociales y ciertas organizaciones particulares debido a la existencia de numerosas unidades en un espacio relativamente pequeño, si bien con gran densidad poblacional.

Como resultado general, y para ambos casos, puede afirmarse que la escuela media tiende a estar cerrada a la comunidad y define su lógica de funcionamiento desde sus propios límites hacia adentro. La escuela suele no entender que pueda haber intromisión externa en sus decisiones y tampoco las organizaciones de su entorno esperarían poder hacerlo. Como punto de este aislamiento mutuo se observa escasísimo interés por parte de las diferentes expresiones de la comunidad por la problemática-

educativa y de media en particular, al extremo de que en muchos casos, los contactos intentados a los fines de este diagnóstico quedaron sin respuesta o vieron imposibilitada su concreción por demoras ocasionadas en incontables formalidades burocráticas. Por el contrario, cabe señalar que cuando las consultas fueron efectuadas directamente a diversos individuos de la comunidad en tanto tales, fueron recibidas con gran interés y las respuestas manifiestan gran preocupación por los problemas de la escuela media y deseos de que el contacto se haga más frecuente.

En dichos casos se presentan dos tendencias:

- 1) La predominante: que todas las instituciones públicas y privadas pueden y deben "ayudar" a la escuela secundaria de diversas formas: apoyo económico, facilitando infraestructura para actividades culturales, sociales o deportivas ofreciendo posibilidades de capacitación práctica en los lugares de trabajo y/o brindando la experiencia y formación de sus recursos humanos a la escuela secundaria, etc.
- 2) En un número de casos minoritario se percibe que el sostenimiento y las necesidades de las escuelas secundarias son de incumbencia exclusiva del Estado y sus organismos gubernamentales. Se podría formular la hipótesis de que la tendencia predominante surge como una respuesta a la progresiva desatención de las obligaciones estatales acerca de la educación popular.

Comenzarían a privilegiarse entonces, nuevas alternativas-

que intentan paliar las carencias a través de nuevas formas de organización.

Como contraprestación la escuela podría ofrecer:

- 1) Una formación de mano de obra con mayor capacitación científico - técnica
- 2) El trabajo de los alumnos durante su formación
- 3) Cooperación en diversas iniciativas y tareas orientadas al - mejoramiento de las condiciones de vida a nivel local
- 4) Especialización en función de la demanda regional
- 5) Asesoramiento y apoyo teórico -técnico por parte de profesores, especialistas, etc.

Desde la óptica de los encuestados, la participación de la familia en la escuela secundaria debería ser mucho más amplia, - activa y con mayor capacidad de decisión. Si bien algunas pro - puestas hacen pasar el eje por la modalidad de la Cooperadora - clásica y otras, por el seguimiento y apoyo del educando por - parte de los padres, muchos de los encuestados piden cambiar la actitud pasiva, por una participación más integrada y transformadora de las estructuras actuales.

Se reclama:

- * "mayor acercamiento y comunicación"
- * real integración

- * discusión y control permanente de la función confiada a la escuela
- * participación en un "consejo con poder de decisión - sobre ciertos temas"
- * familia como "nexo entre escuela y juventud"

"La familia debe tener un acabado conocimiento de la labor que realiza la escuela y participar en sus decisiones y acciones"

Los modos en que podría implementarse esta participación requerirían mayor profundización y posibilidad de elaboración de los permitidos por la encuesta.

Aún así, las respuestas revelan un alto potencial de compromiso crítico con la acción desarrollada por la escuela media.

Pese a lo señalado, la escuela vive de espaldas a la comunidad, y, como fue dicho, también recibe de esta un desinterés equivalente.

Ni siquiera las relaciones con los padres de los jóvenes resultan suficientemente fluidas. En la mayoría de los casos se producen esporádicos contactos aislados con algunos pocos padres. En algunas pocas escuelas -particularmente pequeñas y recientemente creadas- funcionan cooperadoras de padres con más continua relación e interés por el destino del establecimiento. Ello parece estar conectado con el sentimiento de "pertenencia" de los padres de la escuela. Sin embargo, estas conexiones se atienen-

fundamentalmente a la apoyatura económica la provisión de mejores recursos para la realización de las actividades escolares y una mayor participación en la ejecución de las denominadas actividades extraescolares y/o recreativas.

En las escuelas nocturnas la incorporación de los padres a la vida de la escuela es prácticamente nula, probablemente por la edad de los alumnos, aunque esto también ocurre con los más jóvenes. Las Cooperadoras escolares están organizadas sobre la base de alumnos y docentes.

En el caso de las escuelas diurnas el contacto casi exclusivo con la comunidad se articula por medio de la tradicional Cooperadora. Pero frente a ella los jóvenes siempre formulan reparos. Entienden que fundamentalmente se hace cargo de solventar actividades, o dar apoyo económico al colegio, lo cual no les molesta. En cambio, les resulta urticante que asuma roles de "otra autoridad más" en la escuela y les imponga "persuasivamente" actividades tales como vender rifas.

La mayoría de los estudiantes se resisten a la intervención de los padres como grupo que integre la conducción o tome parte en las decisiones del sistema escolar y de su escuela en particular. Lo que en realidad ocurre es que la mayoría de los jóvenes perciben a la comunidad como "el mundo de los adultos" y perciben diversos grados de rechazo o marginación o, al menos, que no se favorece su integración.

Sin embargo, siguiendo un esquema que ya hemos descripto, vemos que la relación entre escuela y comunidad es más estrecha en las pequeñas ciudades y en todo sitio donde, grupos antes mar

ginados acceden por primera vez a la educación secundaria. Aún cuando ésta haya perdido su vínculo con su entorno, no deja de actuar en dichos casos como mecanismo de integración de los sectores postergados y de democratización de la cultura. En ellos la comunidad aún está rodeando y defendiendo la escuela y los límites de ésta aún pueden ser atravesados cotidianamente. Si bien no proporciona un beneficio inmediato a la comunidad, la sola posibilidad de continuar los estudios en su sitio de residencia o de obtener un título antes inalcanzable es suficientemente valiosa para los alumnos y sus familias. Por otra parte, las historias de vida personal y familiar de profesores y estudiantes son de acceso fácil mutuamente y la historia de vida del colegio aparece mucho más difundida en la comunidad en general. Un baile de egresados, una fiesta de artesanías, o la "intimidad" de la vida de un colegio con sus avatares reales y las fantasías correspondientes tienen una difusión mucho más amplia y rápida que en las grandes ciudades. El desafío para la escuela secundaria en estos casos es, al menos, no reproducir las falencias ya conocidas y mantenerse al servicio de su pueblo. Sin embargo, como ya veremos, aún resta resolver el problema de su utilidad en términos del mejoramiento material de las condiciones de vida futuras de los jóvenes.

En nuestras indagaciones a la comunidad pudimos comprobar que el requerimiento predominante hacia la escuela secundaria pasa por la necesidad de garantizar la ocupación laboral de los jóvenes y asegurar su futuro. Tal preocupación pareciera devenir de la inestabilidad propia de una economía en retracción que afecta en el presente a los mismos adultos y no brinda oportunidades laborales ni posibilidades de desarrollo satisfactorio a

los más jóvenes.

Se requiere entonces de la escuela que cumpla la función de integrar a los más jóvenes a una actividad económica de la región que por su propia dinámica -en la que también está inserta la escuela- los rechaza o los margina.

Se deposita en una mayor capacitación técnico - práctica la función social de asegurar la supervivencia futura de las nuevas generaciones.

También, aunque en forma menos imperativa, se espera de la escuela secundaria que brinde:

- * formación intelectual y cultural general
- * preparación necesaria para acceder al nivel superior de educación
- * formación moral
- * orientación que prevenga de posibles desviaciones, a las que se percibe expuestos a los jóvenes en función de la escasez de espacios apropiados en el contexto social

Se registran objeciones frente a lo que se considera instrucción enciclopedista o teórica impartida por la escuela secundaria y que aparece desvinculada de los intereses laborales inmediatos y de la realidad propia de la zona.

Las propuestas varían desde la necesidad de enfatizar lo -

"práctico - técnico" en la escuela, a la integración de las es cu elas con la actividad económica de la zona, pasando por la ne ces idad de diversificar las ofertas educativas para cubrir en en for ma más amplia el espectro de una demanda que no aparece dema- si ado clara.

Sin embargo, cabe preguntarse hasta que punto la escuela me dia en La Pampa -como en buena medida en el resto del país- pue de hoy hallar una respuesta que satisfaga estas demandas. Con un a mat ri cula secundaria que crece vertiginosamente, en especial por la receptividad de la jurisdicción provincial - y una acti vi dad económica estancada, si no en retroceso, y que no requiere re cur so s humanos en la cantidad ni con la capacitación con que pu ede n producirse, la escuela no está en condiciones de garanti- zar inserción laboral a sus alumnos por más que intente implemen tar nue vos planes o títulos.

Es necesario comprender que las modificaciones necesarias ex ced en el ámbito de la escuela media y que, aún cuando se produ je ran, difícilmente permitirían absorber en su totalidad una ma no de obra educada que, tal vez crecería aún más rápidamente.

Frente a este panorama no hay que esperar milagros desde la escuela, pero sí debe pedírsele al menos dos cosas:

En primer lugar que no con tri bu ya a au men tar la bre cha en en tre los que están en condiciones de acceder a puestos de trabajo y los que no, al brindar peor calidad de enseñanza a los que más la necesitan para superar las desventajas que sufren desde el in ici o por su condición social.

En segundo lugar, ya que no puede por sí misma modificar el contexto económico, que se trace estrategias y capacite a sus - alumnos para la búsqueda de formas novedosas -como podrían ser - las cooperativas alumno-escuela-padres u otros- de asociación e inserción en el mercado laboral que posibiliten no sólo aprovechar los resquicios, sino aún generar circuitos alternativos de producción y consumo junto a otras instituciones u organizaciones, con el efecto dinamizador que ello podría conllevar.

Por supuesto, en ambos casos sería necesaria una participación activa del estado provincial con la correlativa inversión económica, inevitable si se trata de producir modificaciones en un esquema tan anquilosado como el de la enseñanza media.



y dar la posibilidad de proseguir sus estudios a quienes antes se veían casi imposibilitados de hacerlo. La constante necesidad de crear nuevos colegios, prácticamente sin contar con recursos, se funda en que es el único receptor de la nueva demanda, frente al subsistema de dependencia nacional, absolutamente inerte frente a dichas necesidades, rígido y sin metas claras. También hemos mencionado que, dentro de sus limitaciones, reúne atributos de calidad y eficiencia, ya que sus establecimientos son más pequeños, cuenta con mejor relación docente-alumno y mejor rendimiento cuantitativo que el subsistema nacional. Es también el único que presenta algunos resultados positivos en cuanto a la vinculación de la escuela con la comunidad, ya que en las escuelas creadas recientemente en zonas con población de bajos recursos, tanto el clima interno como la relación con el entorno revelan un carácter de armonía e integración que debería conservarse.

Algo similar ocurre en el ámbito específicamente pedagógico ya que si bien hay múltiples falencias, estas se suavizan en los casos citados. La enseñanza sigue siendo en la mayoría de los casos escolástica, enciclopédica y tradicional. Como resultado del confuso mosaico de opciones, sólo emerge la uniformidad, presente en la organización interna, los contenidos, los métodos, la escasa utilidad de los estudios para el mejoramiento, personal, laboral, etc. El único papel concreto que cumple la escuela es habilitar para la universidad, y este es el único destino posible para los jóvenes, ya que hacia ella se desplazan todas las expectativas que la secundaria no satisface.

Las escasas opciones intermedias y títulos orientados labo

ralmente no tienen gran repercusión y no ofrecen beneficios inmediatos, excepción hecha de los Comerciales para adultos, como el Lubetkin de General Pico y el nocturno de Santa Rosa, orientado a la Administración Pública, que cuentan con la conformidad de sus alumnos, pero sería conveniente modificar para que no exigen un esfuerzo escolar prolongado (4 o 3 años) a los mismos.

Entretanto, la modalidad agropecuaria se debate en una profunda crisis por factores que van desde los pedagógicos hasta los financieros, y, sobre todo, por la retracción de la economía rural. La incidencia efectiva que el proyecto EMETA pueda tener sobre esta modalidad no aparece aún, y tampoco sus formas de articulación con quienes están inmersos en la problemática desde antes de su inicio.

Los contenidos de las diferentes asignaturas son obsoletos en la mayoría de los casos y con una orientación ideológica discutible en muchos de ellos, lo que se comprende al advertir que las actualizaciones o reformulaciones más recientes datan casi siempre de 1978, en pleno período del gobierno militar. Ya se ha advertido que son puramente librescos, desconectados de la realidad y los saberes externos a la escuela.

La organización de la escuela y de la clase misma es siempre vertical, jerárquica, autoritaria y rígida; no da espacio a la creatividad de los actores. Así la escuela se transforma en discriminatoria, expulsora de todos los que no se adecuan al modelo, que suelen ser quienes no tienen en su contexto familiar o social suficiente apoyo, estímulo o elementos culturales como para nutrirse y sobrellevar las exigencias de la vida escolar.

Para el resto de los alumnos, la escuela tampoco llega a adquirir un significado, salvo el de ser un lugar al que "los mandan" a ocupar su tiempo hasta que llegue el momento de ir a la universidad.

En cuanto a los docentes, hemos visto que muchos carecen de título habilitante, la mayoría son sólo profesionales, y casi no existe el perfeccionamiento. Y su predisposición frente a las innovaciones parece ser negativa a tal punto que cabe pensar que las estrategias que no los incluyan como problema específico a superar difícilmente lleguen a tener éxito.

Frente a este panorama cabe hacer ciertas reflexiones, que son extensibles a toda la educación media, pero resultan especialmente apropiadas para el objeto de nuestro diagnóstico.

Las críticas a la educación secundaria ya son reiterativas. Nadie esperaría que un diagnóstico arribara a conclusiones muy diferentes de las aquí expuestas. Sin embargo, tanto los actores del sistema, como los funcionarios, como la población en general, desearían seguramente dejar de sufrir sus deficiencias. Pero, aún así, no somos capaces de producir las modificaciones necesarias ni intentar sugerir las razones que hacen que la escuela media se mantenga a lo largo de los años igual a sí misma, in-diferente a todas las demandas.

Una hipótesis posible señala que las diferentes intenciones se neutralizan mutuamente. A diferencia de la escuela primaria, la secundaria concita mayor diversidad de expectativas, más intereses externos y menos consenso entre ellos sobre su orientación, sus funciones, etc. Y el alumno, el sujeto del proceso, ya no se amolda tan pasivamente a lo que se le impone, revelando capa-

cidad de neutralizar mucho de lo que se intenta "hacer con él". Se diría que las fuerzas en pugna, internas y externas, se mantienen en un equilibrio que impide que las modificaciones se produzcan, dado que nadie puede imponer su voluntad, pero sí evitar que otros lo hagan. En otros términos, todos obtienen un beneficio con el mantenimiento de la situación y no quieren asumir los riesgos que su modificación podría entrañar. Esto es muy evidente entre los docentes y los administrativos. También a los políticos les conviene el statu quo, ya que no saben hasta donde su abandono podría independizar de su influencia la acción educativa y los resultados de la escuela media. Algo similar ocurre con los padres, que deberían invertir tiempo y esfuerzo si se comprometieran en un auténtico proceso de cambio. Los que realmente sufren todas las deficiencias sin sacar ventajas, sino, por el contrario, hasta comprometen sus posibilidades futuras, son los jóvenes. Y quienes más parecen beneficiarse son la burocracia y los factores de poder establecidos, económicos, sociales, profesionales, etc., ya que su poder no se ve afectado en las condiciones actuales por la autonomía y las herramientas intelectuales, económicas, etc., que la escuela secundaria proporciona a las nuevas generaciones para actuar sobre su entorno.

Si estas apreciaciones son correctas, entonces poco podría esperarse de cualquier iniciativa reformadora que no resolviera esta situación. Los consejos de los especialistas y las decisiones de los funcionarios difícilmente puedan operar sobre esta realidad si no abandonan sus oficinas y convocan a los actores a asumir sus responsabilidades y decir su palabra. La estrategia más adecuada pasaría por hacer explícitas estas tensiones, por proponer un espacio público para que las diferentes posiciones -

se expresen y debatan con vistas a obtener un proyecto global - que cuente con el compromiso de todos como única garantía para su realización y para sacar a la escuela secundaria del atolladero en que se halla. El ejemplo más frecuente al respecto es la suposición de que el cambio curricular -los contenidos que se enseñan- es la clave para el mejoramiento de la escuela secundaria. Históricamente, es un error que no deja de cometerse y que no suele dar los resultados esperados. Pero, en realidad, es la estructura de la escuela y su articulación con la sociedad la que debe cambiar.

De este modo, puede inferirse que sin la participación de los diferentes sectores la tarea de delinear las metas a lograr, no es la más fructífera. Probablemente, la innovación más importante que pueda realizarse en la escuela secundaria se oriente a fijar apenas las bases para una efectiva reforma futura. Esto tiene que ver con la generación de espacios como el referido más arriba. Lo que, en definitiva, implica incorporar en forma permanente a los organismos de conducción a todos los involucrados, tanto internos como externos al sistema. La incorporación permanente responde a concebir la reforma como un proceso perpetuo, - que no se realiza en un acto, para resolver los problemas definitivamente, sino que requiere la participación y el control constante de los protagonistas sobre las sucesivas modificaciones.

Por otra parte, esta estrategia contribuiría a democratizar el gobierno del nivel, dado que posibilitaría la inserción directa de todos los grupos sociales en las decisiones, y no sólo la de aquellos con más capacidad de presionar o hacerse oír por las autoridades, fenómeno hoy muy frecuente a la hora de crear escue

cesidades regionales. El éxito de su implementación requiere de múltiples factores: políticos, culturales, económicos, humanos, de allí que se hace necesario mantener un equipo permanente especializado en su seguimiento y en la búsqueda de soluciones superadoras de las dificultades práctico-técnicas.

Previamente a la introducción de innovaciones parece indicado comenzar por elaborar en forma ampliamente participativa un proyecto político-pedagógico para la enseñanza media, en el que se explicita la concreción de los fundamentos nacionales y populares reiteradamente enunciados por las actuales autoridades y que permita recrocet las operaciones a partir de las que estas se materializan.

* * * como ya dijimos, introducir innovaciones implica -
* * *
* * * optar por estrategias con un valor político:

- 1) Innovaciones "desde arriba" realizadas por los poderes político-educativos y/o los técnicos especializados para ser ejecutadas por la comunidad educativa.
- 2) Innovaciones construidas por los propios actores -independientemente del poder político- para ser instrumentadas luego por el Estado provincial.
- 3) Innovaciones construidas a partir de la discusión abierta y pluralista entre todos los miembros de la comunidad educativa con efectiva participación del Estado.

Cualquiera sea la opción elegida ofrece beneficios y desven

Estructura administrativo-docente
Sistema de evaluación
Regionalización
Etcétera



Una reforma planificada en forma gradual, experimental y -
progresiva sería de todos modos, la mejor forma de encarar las -
modificaciones.

La posibilidad de que la provincia se haga cargo de todo el
subsistema de educación secundaria actualmente dependiente de
otras jurisdicciones, además de la expansión de la matrícula pre-
visible, hace pensar en la necesidad de una reforma estructural
que proporcione un marco coherente al conjunto.

Una reforma de estructuras por sí misma no altera la situa-
ción ni es una solución mágica. Es un proceso complejo que bus-
ca alterar los sentidos elitistas de la tradicional escuela se-
cundaria revirtiéndolos en favor de los sectores marginados. Es-
ta reversión implica el reconocimiento de que la educación secun-
daria por sí misma no ofrece igualdad de oportunidades por más -
que ofrezca los mismos servicios a los distintos usuarios, dado
que las condiciones de desigualdad social preexistente no pueden
solucionarlas la educación. Revertir la situación de desigual-
dad implica de oportunidades educativas como mínimo, proveer de
más y mejores oportunidades educativas a quienes se hallan en -
condiciones culturales, sociales y económicas más desfavorables.
Y aún cuando la educación secundaria por sí misma no pueda mejo-
rar las condiciones sociales y laborales o económicas de estos -
grupos de jóvenes, en sí misma es un derecho, en pie de igualdad
con el derecho a trabajar, a la salud o a la vivienda digna. Un

mínimo de nueve a diez años de cultura general es recomendable para todo ciudadano desde el punto de vista de la educación como bien cultural y social, aún suponiendo que ésta no fuera a contribuir en ninguna forma directa al mejoramiento de la producción material.

En la medida en que la educación secundaria actualmente constituye una prolongación de los estudios primarios, debería considerársela como parte de la educación básica popular y por ello tender a legislar y efectivizar una extensión de la obligatoriedad escolar que abarcara los dos o tres años del denominado Ciclo Básico.

Revertir la situación implica, al interior del sistema desmontar dos puntos claves: el autoritarismo y el academicismo. El autoritarismo enquistado particularmente en la escuela secundaria no debe sorprender a pesar de desarrollarse bajo gobiernos democráticos constitucionales, y, aún cuando se hayan hecho intentos - como el nuevo sistema de evaluación y de disciplina - de reformular las relaciones personales. La cuestión parece fijada a la lógica burocrática jerarquizada propia del juego institucional mismo más que al accionar individual de grupos, tanto de profesores, como de alumnos o de autoridades y padres.

La estructura institucional parece empujar a cada grupo separadamente a asumir la responsabilidad individual del fracaso escolar, fracaso de enseñar, fracaso de aprender, subsumiéndolos a todos en un régimen de "sometimiento por culpa", a la manera como los sectores sociales dominantes persuaden al "pobre" de su responsabilidad de mantenerse en la condición de tal, mientras escon

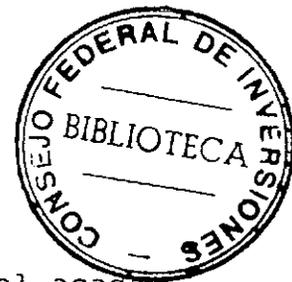
den su propia responsabilidad y preservan sus privilegios.

De allí que el autoritarismo siga siendo un obstáculo central para la escuela secundaria popular.

Si el objetivo prioritario de la escuela secundaria es la formación cultural social de la juventud -edad en la que se suele expresar con mayor virulencia la tensión social- y admitimos que ello se realiza en la práctica cotidiana de la vida escolar, la función de la escuela no debería ser limitada al ejercicio del control social de la juventud, porque la sociedad no puede asegurar a los jóvenes su incorporación plena a las instituciones de la vida adulta. Por el contrario, la escuela debería ofrecerles el ejercicio placentero de la libertad responsable y personal en la construcción y conducción de la comunidad educativa, como mejor antecedente para decidir sobre su propio futuro.

Desarmar el andamiaje autoritario de las estructuras educativas importa alterar la forma de gobierno, redistribuir el poder para su ejercicio entre todos los miembros de la comunidad educativa, incorporando bajo alguna fórmula -como podría ser Consejos-Asesores de la Comunidad tanto a nivel central como local- al sector del trabajo, que aportaría modelos institucionales diferentes, y la imprescindible cuota del "sentido de la realidad".

Esta innovación al interior del establecimiento escolar no sería eficaz o provechosa si no se instalara en un proceso de regionalización que abarcara conducción, planeamiento y administración de la educación como medio de promover la participación e integración de las regiones para su propio beneficio y en el senti-



do de sus aspiraciones.

Esta misma alteración produciría modificaciones en el academicismo (intelectualismo, enciclopedismo, sobrevaloración del conocimiento teórico) reinante en las escuelas de la provincia.

Evidentemente, frente al problema del academicismo hay que apuntar a modificaciones específicamente al nivel curricular -planes y programas- que está muy claramente marcado por el mismo.

Este academicismo proviene de los orígenes mismos de la escuela secundaria, destinada a la formación de la clase dirigente, surgida del seno de la oligarquía. El esfuerzo intelectualista y de ejercicio abstracto, de razonamiento teórico, aunque exigía para los jóvenes la postergación de los intereses inmediatos del presente, era recompensado con certeza en el futuro, pues los habilitaba para el acceso a la conducción de la sociedad.

Tal realidad resulta hoy imprevisible. La gran mayoría de los jóvenes de muy diversa procedencia -pero fundamentalmente pertenecientes a la "clase media" reconocen que el "título secundario" no promoverá su ascenso social, ni le otorgará oportunidades laborales directivas. Sólo un pequeño grupo continuará la escala de ascenso educativo que se prolonga en la Universidad o en estudios superiores. Pero, otros grupos que han adquirido recientemente el acceso a la escuela secundaria la perciben aún como una posibilidad -y lo es efectivamente- de mejora social y cultural.

Por otra parte, el problema está vinculado también con la Universidad desde que es esta institución la que pauta y define -

que tipo y estructura de conocimientos deben poseer quienes aspiran a ingresar a ella. Además, en el caso de la provincia, el plantel de docentes de media titulados está formado en esa Universidad, que de modo indirecto, dirige el proceso, ya que una mayoría de estudiantes de la escuela secundaria son sus potenciales usuarios.

Estas formulaciones intentan explicitar alguna de las múltiples dimensiones del "academicismo" que deben ser resueltos si se aborda la modificación curricular en forma prioritaria.

De el estudio de diagnóstico surge que existiría un consenso en la comunidad pampeana en general, y en lo educativo en particular en favor de la reformulación del curriculum.

Los acuerdos sobre las formas de realizarlo y las coincidencias críticas y propuestas fueron expuestos en el punto correspondiente del capítulo de diagnóstico.

Pero hay dos puntos que consideramos necesario profundizar mejor.

Uno de ellos se refiere a integración de contenidos por áreas e interdisciplinariedad, demanda recurrente entre los entrevistados. En cuanto a la organización de contenidos hay sólo dos soluciones imaginables hasta hoy:

* por asignatura

* por áreas

La última de ellas predomina en la elección. Ya hablamos de los intentos y los fracasos. Por ello creemos que como innovación ya está marcada por reiterada mala experiencia.

Si las condiciones laborales para docentes y alumnos no se alteran y las de formación y capacitación tampoco, -tal como es esperable a corto plazo- la organización por áreas no podría funcionar, independientemente de la intención de los sujetos.

Pero, desde el punto de vista teórico, la imposibilidad de organizar los contenidos por áreas surge de la resistencia a organizar -y para ello seleccionar- los conocimientos a partir del interés y necesidad de los sujetos en torno a un eje conceptual común.

En este sentido creemos que ello está articulado con otra de las demandas que aparece insistentemente: "la de crear orientaciones laborales, valorizar los conocimientos prácticos y realizar más actividades prácticas". Por cierto, revisar críticamente el currículum actual para su reforma implicaría no sólo revisar los contenidos explícitos y reorganizarlos, sino replantear los contenidos que se omiten.

Los contenidos que omiten son los referidos al mundo del trabajo, la producción y su historia, sus instrumentos, sus formas, sus conflictos y sus sujetos. El mundo del trabajo, en cualquiera de sus aspectos está eliminado de planes y programas. Aún en las orientaciones profesionales y en los talleres se observa una dinámica propia que lo lleva a distanciarse de la tarea productiva.

La reforma de curriculum lleva a replantearse la relación entre Educación y Trabajo. Para su incorporación a la escuela, se han intentado varios caminos en lo práctico, algunos de los cuales expondremos como posibles intentos de solución. Pero, en principio, habría que desagregar algunos elementos y confusiones de esta relación educación-trabajo.

La escuela secundaria por sí misma no está en condiciones ni capacitada para resolver la actual crisis económica, ni ampliar los mercados laborales o crear nuevas fuentes de trabajo.

Aún cuando capacitara a los jóvenes con alta especificidad cualitativa ello no les aseguraría empleo, porque ello depende de un juego de relaciones económico sociales, que escapan a la educación y la escuela.

Se ha constituido la leyenda -apoyada en predicciones científicas- de que el avance de la tecnología y la ciencia exigiría una mayor cualificación para el trabajo futuro. En función de ello, la escuela secundaria debería formar productos altamente calificados, diversificando sus orientaciones en estos sentidos.

La práctica y las estadísticas han comprobado que tales predicciones no se han cumplido en los países de mayor desarrollo industrial. Por el contrario, para la gran mayoría de los trabajadores se requiere una mayor capacitación general que posibilite la adecuación a nuevos empleos o nuevos lugares en el empleo, o nuevos instrumentos. Solo una minoría ubicada en puntos estratégicos y decisivos de la producción requiere de alta capacitación.

Las empresas mismas, o la práctica laboral, brindan en corto plazo el adiestramiento específico.

Se ha construido en el "imaginario social" la idea de que los alumnos egresados de escuelas técnicas, agrarias, profesionales en general obtienen una más rápida y fácil inserción en el mercado laboral. Esta aseveración tampoco ha resultado cierta por lo menos para los países del tercer mundo, a partir de la década del 70.

A partir del estudio de diagnóstico realizado en la provincia se ha revelado la coincidencia de problemáticas, y la aplicabilidad de estos enunciados a la situación de la escuela secundaria de la provincia.

Cabría preguntarse qué posibilidades existirían de revertir tales situaciones. En un marco general, podría pensarse que la función de las escuelas secundarias de la provincia no debería ser la de formar un sujeto "educado", sino un sujeto educable en el curso de toda su vida, a través de experiencias laborales, talleres y/o cursos fuera de la escuela.

Tendría que plantearse la formación cultural general de un sujeto que no esté condicionado exclusivamente por las propuestas del mercado laboral, sino que esté capacitado desde y a partir de la escuela secundaria, para modificar las condiciones económicas, habilitado para crear nuevas condiciones en su comunidad, aprovechando mejor o creando nuevas formas de utilizar los recursos disponibles en su localidad.

Si al reformularse el curriculum se centrara sobre las necesidades e intereses de este alumno - sujeto social y el eje conceptual fuera el trabajo, alterando el tipo de saber y su organización, se podría avanzar en este camino.

* * * * *
* * * * *
* * * * *
* * * * *
* * * * *
* * * * *

partir de la problemática específica del nivel medio de pendiente de la provincia, es posible afirmar que varias iniciativas deberían mantenerse e intensificarse. Ellas , - junto a una modificación de los órganos de conducción tanto a nivel escolar como central que permitiera la participación de todos los sectores interesados, sentarían las bases para encarar la modificación de la estructura académica y el curriculum, que completaría la reforma del nivel. Entre las mismas, sería muy deseable estimular y reglamentar la real implantación del sistema de profesores tutores hasta que funcione normalmente en todos los establecimientos. También debería difundirse y generalizarse la elaboración conjunta de regímenes de convivencia que establecieran normas de actuación y sanciones por incumplimiento para todos los actores como mejor forma de regular la disciplina institucional. Sería aconsejable modificar el regimen de inasistencias, para que se pudiera discriminar la asistencia por materias o actividades - en particular y no por días, como ocurre actualmente. Por supuesto, resultaría muy útil mantener, acortar y corregir el nuevo sistema de evaluación, brindando asesoramiento y capacitación tanto a docentes como a alumnos para optimizar su utilización. Y, fundamentalmente, es perentorio generalizar y adoptar definitivamente el regimen de designación por cargo, único compatible con la actividad laboral docente y con los requisitos de toda institu -

ción educativa por las razones apuntadas con anterioridad.

* * * l entrar en el tema del modelo académico, la cuestión -
* * * *
* * * central es la de la homogeneidad - diversidad de las -
* * * orientaciones - modalidades - curricula, tanto en el ciclo infe -
* * * rior como en el superior.

Al respecto, una opción que parece contar con el aval de numerosos funcionarios, directivos y docentes de la provincia -y de otras provincias- es la implantación de un Ciclo Básico Común de 3 años, único y obligatorio para todas las modalidades, que quedarían relegadas al ciclo superior. Tendría por función brindar una formación uniforme, equitativa y de alta calidad para la adaptación a diversas problemáticas laborales con posterioridad y no encasillar al alumno desde el inicio. El objetivo es romper la división trabajo intelectual - trabajo manual, de manera que incluiría actividades práctico laborales tanto como académicas. Se podría estructurar sobre base la base de un conjunto de núcleos o centros de experiencia e interés, trabajados desde las perspectivas de las ciencias, las humanidades, la técnica, la expresión y el cuerpo. Debería apoyarse sobre la determinación de un conjunto de contenidos mínimos, que le fueran efectivamente, vale decir que de acuerdo a un cálculo razonable no excedieran para su desarrollo el 50% del tiempo disponible y permitieran que el resto fuera propuesto por el grupo según sus intereses, lo que no suele ocurrir en la actualidad ya que prescriben todo lo que debe hacerse con sumo detalle. Desde el primero, o, a más tardar, el segundo año, deberían incluir, al menos, un taller obligatorio de

orientación técnico laboral, no concebido según el molde industrial sino para el desarrollo de habilidades práctico-técnicas con aplicación aún a nivel doméstico. El alumno podría optar por cursar mayor cantidad de talleres en contra-turno a su elección y recibiría por ellos las certificaciones correspondientes. Lo mismo podría aplicarse a talleres con orientación científica, estética, etc. Desde el punto de vista de la infraestructura física podría pensarse en la construcción de gabinetes, de gabinetes compartidos por varias escuelas o en acuerdos con diferentes sectores de la comunidad.

* *
* * na alternativa diferente, de realización aún más comple
* *
* * ja, pero con los mismos principios, sería prolongar la
* *
** escuela primaria por dos o tres años, incorporando a ella el Ciclo Básico de la secundaria para formar lo que se conoce como escuela integrada, comprehensiva o de tronco común. En este caso la obligatoriedad se extendería hasta finalizar la escuela primaria.

En cualquiera de los dos casos, tras completar la etapa se ingresaría en un Ciclo Superior o equivalente donde el aspecto central sería el de proporcionar orientación específica hacia un área de conocimientos y un campo laboral.

Podría pensarse en que esta diversificación apareciera en los últimos pasos del Ciclo Básico, pero esto sufriría múltiples objeciones desde lo psicológico, biológico, pedagógico, etc. Por otra parte está comprobado en la provincia -el título de técnicos

en maquinaria agrícola de Santa Rosa- lo poco favorable que es - otorgar un presunto título técnico específico a tan temprana edad. Es preferible ofrecer a todos la posibilidad de acceder, manipular y transformar información actualizada y útil, de modo tal - que el joven que deba integrarse a la actividad económica tempranamente -en la ciudad o el campo- haya adquirido la capacidad de lograr información para resolver problemas y pueda usarla como - recurso para modificar su relación con el entorno y mejorar su calidad de vida. De lo contrario, los menos afortunados terminan - abandonando la escuela con una aparente capacidad laboral que en realidad no existe y se refuerza su marginación.

Si la diversificación de orientaciones se presenta en el segundo ciclo, hay dos opciones:

- 1) Diversidad de orientaciones en distintos establecimientos
- 2) Diversidad de orientaciones en un mismo establecimiento

La segunda posibilidad podría ser un recurso útil para solucionar -y responder a las demandas- el problema de algunas localidades del interior, o para ofrecer más variedad de alternativas. - Por ejemplo, en Ing. Luiggi la localidad demanda escuela técnica y la misma escuela que hoy ofrece solo perito comercial, reclamando también alguna orientación humanística. Se podría pensar en ofrecer las tres orientaciones dentro de la misma infraestructura, con base en un Ciclo Básico Común, por ejemplo, orientación comercial, técnica y humanística. (De todos modos las necesidades edilicias - deberían ser solucionadas con antelación para absorber el crecimiento de la matrícula.)

instrumentarse distintas soluciones.

A.- Dentro del concepto tradicional de educación técnica:

1.- Intentar lograr acuerdos razonables con CONET, para compartir la administración de algún establecimiento a crear por esa jurisdicción, siempre que se aprovechen estos recursos en el marco de un proyecto útil a las necesidades provinciales.- Implementar en dichos establecimientos el plan provincial.

2.- Intentar convenios con CONET, para el uso de instalaciones especiales, con miras a establecer un modelo semejante al "sistema dual": empresas- dirección de Enseñanza Media provincial.

B.- Elaborar y desarrollar un nuevo modelo de educación técnica con estas características:

* que no requiera de las grandes infraestructuras e inversiones

* integrado a la cultura tecnológica formada desde el Ciclo Básico Común

* centrada en la idea de la producción y uso de la tecnología conveniente. Es decir, aquella que recibe todo tipo de aportes a partir de las posibilidades de la región, en base al diseño propio, en función de un proyecto provincial y nacional.

Dentro del planteo realizado más arriba de ofrecer diferentes orientaciones en una misma escuela y crear especialidades rotativas se podrían pensar dos fórmulas combinables, para incorporar la

educación técnica a los establecimientos ya existentes:

- 1) Convenios entre las escuelas secundarias y las empresas públicas y privadas, de acuerdo al proyecto pedagógico de la Dirección de Escuelas Medias
- 2) Incorporación de la especialidad técnica junto a las orientaciones Bachiller y Comercial en las escuelas secundarias comunes.

En las escuelas que aún no definieron su modalidad, recientemente creadas, podrían ofrecerse varias orientaciones, entre ellas una técnica, en el ciclo superior; por ejemplo, en el "Ciudad de Santa Rosa", ofrecer orientación comercial y/o bachiller, y orientación técnica en medios audiovisuales, para cine, televisión, video, radiofonía, etc.

Esos técnicos en televisión y video podrían trabajar en la organización de un sistema de televisión y video educativo, importante instrumento para la difusión cultural y educativa, que la provincia actualmente no posee y podría comenzar a organizar.

En el caso de la escuela de Bellas Artes, por ejemplo, a partir del ciclo básico común podrían ofrecerse tres orientaciones: - maestro en artes; orientador socio cultural; artesanía aplicada.

La segunda orientación sería de suma utilidad político-social para llevar adelante una política cultural en la provincia, la tercera, de formación técnica, tendría aplicación práctica en la pequeña y mediana industria, en la manufactura, y está vinculada al uso de la tecnología conveniente.

Entre las posibles especialidades técnicas que ya existen en el país, y en el extranjero aparecen muchas de menor costo que no responden al concepto de economía industrial masiva y probablemente por eso, se adecuan más al contexto económico presente y futuro de la provincia:

Area salud (óptica, mecánica dental, ortopedia)

Area alimentación

Artes gráficas

Diseño publicitario

Joyería y relojería

Administración de empresas y bancos

Asistencia social

Relaciones laborales

* ** n cuanto a la educación de adultos, habría que redefi -
* **
*
*** nir sus objetivos para que se vuelva a beneficiar a los
adultos que estudian y trabajan y no a los jóvenes marginados del
resto del sistema. Una opción al respecto sería legislar para -
que la escuela donde un joven repite un año tenga que hacerse carg
go de él y brindarle su apoyo para la aprobación del mismo en lug
gar de expulsarlo. También el sector de adultos la provincia-
podría seguir los lineamientos señalados e independizarse del mod
delo, que actualmente sigue, de la órbita nacional (DINEA).

Dentro de su proyecto general de escuela secundaria, y particularmente de educación para el adulto, la provincia podría ofrecer un sistema de mayor flexibilidad en los tiempos, permitiendo el pasaje de un nivel inferior a un nivel superior de acuerdo a objetivos alcanzados, y no al período de permanencia dentro de la escuela.

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

entro de la perspectiva señalada, a nadie escapa que el principal problema es el de los docentes. Por un lado, hallamos el problema de adecuar a los ya existentes al nuevo esquema. Y cabe dejar claro que ésto no se logrará sólo con capacitación, por mejor que esta fuese. Al menos, para modificar la predisposición del docente, es necesario brindarle asesoramiento amplio y constante y, de ser posible, crear en los establecimientos un área específica de dirección docente con personal capacitado. Debe brindarse al docente estímulo para el cambio y reconocimiento frente a sus logros. Esto no requiere sólo una compensación económica suficiente sino condiciones de trabajo, y entre estas, cabe insistir sobre el regimen de designaciones de profesores por cargo.

Pero otro aspecto central es la formación de nuevos docentes para tareas que hoy no existen, porque en la propuesta de Ciclo Básico Común, como ejemplo, los docentes deberían ser capaces de desempeñarse por áreas. A estos efectos, una posibilidad sería tomar a los actuales docentes y capacitarlos para que puedan dictar en el Ciclo Básico un área completa, por ejemplo, : Ciencias, pero que en el Ciclo Superior trabajen sobre su especialidad: Matemática, Química, Economía, etcétera.

Otra alternativa sería trabajar en base a docentes primarios, que tienen una preparación más amplia, y capacitarlos para el trabajo en la escuela media de acuerdo a la problemática adolescente, la que los habilita solo para hacerse cargo de un área exclusivamente en el Ciclo Básico Común.

También el caso de las nuevas alternativas de técnica ofrece el problema de la capacitación docente, para lo cual podrían convocarse recursos existentes en la comunidad, técnicos profesionales, personal experimentado y brindarles formación pedagógica específica, porque es muy difícil, o la inversa, lograr que los docentes logren capacitaciones técnicas tan específicas periódicamente. Si la educación va a moverse al ritmo de su entorno entonces no parecen descabelladas operaciones flexibles y dinámicas, como la citada.

Por último, podría ser interesante implementar un sistema de servicio comunitario, por el cual, los jóvenes tuvieran que cumplir obligatoriamente un período breve, trimestral o semestral, de trabajo útil a la comunidad, ya sea al finalizar el ciclo básico y/o el superior.

Cumpliría un doble objetivo: retribuir a la comunidad el esfuerzo invertido en su formación, y, para el joven el beneficio de experimentar las condiciones y relaciones laborales reales. Ello podría hacerse dentro de la administración pública, o en la empresa privada, tanto urbanas como rurales, siempre que, en este último caso, los acuerdos fueran rigurosamente supervisados por el Estado, impidiendo toda forma de explotación de la fuerza de trabajo de los jóvenes.

Muchas de las líneas aquí propuestas podrían ser combinables con actividades educativas no formales, realizables por diversos grupos de la comunidad, lo que, por otra parte, proporcionaría una distensión y flexibilización del sistema escolar. En el ámbito de adultos esta posibilidad sería especialmente indicada.

Hemos trazado una serie de direcciones deseables para la reforma del subsistema de enseñanza media de la provincia de La Pampa, que, seguramente, no son las únicas ni abarcan todas las áreas. Pero valdría la pena que algunas de ellas se arrojaran a la mesa si la provincia decidiera abrir un debate amplio acerca del perfil que aquél debería adquirir en el futuro.



ANEXO

Un caso en particular

LA ESCUELA AGROTECNICA DE SANTA ROSA

* ** s uno de los casos más complejos, que requeriría una re
* **
* ** forma más profunda la cual no debería demorarse mucho -

más tiempo.

Se detecta:

- 1.- superposición de acciones educativas en torno a la escuela -
que producen confusión:

a) las propias de la dirección de Enseñanza Media y Superior de la provincia en tanto la escuela se halla bajo su jurisdicción

b) las encaradas para su estudio por grupo de trabajo del proyecto E.M.E.T.A.



2.- Por sus características, orientación, planes y funcionamiento la institución padece un conjunto de problemas relativos a tres tipos de escuela distintos:

- 1) escuela secundaria típica común
- 2) la escuela agraria
- 3) la escuela técnica

A partir de las opiniones reunidas con alumnos, instructores y docentes en las distintas reuniones realizadas en la escuela se pueden reconocer la presencia de varias "fracturas".

* Falta de continuidad entre los ciclos

La diversificación del plan de estudios en un ciclo de expertos en mecánica agrícola y un ciclo superior especializado en ganadería genera desarticulación en la formación profesional y el funcionamiento de la institución. Por otra, dado que el primer ciclo incluye formación general, se produce una superposición entre un ciclo básico común y un ciclo técnico.

De ello en la práctica derivan varias consecuencias:

- 1) Se produce sobrecarga de asignaturas y horarios. Redunda negativamente en la asistencia-

y continuidad de la población escolar, sobre-
exigida en sus actividades

2) No se cumplen cabalmente los dos objetivos
propuestos

Desde distinta perspectiva, los distintos grupos se sienten-
descolocados frente a esta situación que aparece como externa a
ellos.

Docentes profesionales y técnicos lo perciben "como una esta-
fa al adolescente, los padres y la comunidad", en la medida en -
que el alumno no está capacitado al nivel requerido por el título
que se le otorga.

El adolescente, por su parte, reconoce la falta de habilita-
ción real para el trabajo y, por otra parte, se siente frustrado-
en sus expectativas. La elección de la modalidad tiene para mu-
chos, una doble vertiente, por un lado, interés laboral y económi-
co, por el otro, vocacional: "me gusta el campo y el trabajo en -
el campo". La expectativa de adquirir conocimientos sobre tarea-
y manejo del campo se ve relegado por el aprendizaje en aulas y -
talleres.

Los profesores de las asignaturas "típicas" de un ciclo básic-
o, por su parte, especialmente los de humanidades, no pueden valo-
rizar su rol, se perciben como de "otro mundo", y vivencian la de-
articulación entre humanidades y técnica.

* Fractura entre teoría y práctica

Se reproducen las características observables en las escue -

las secundarias comunes. Esta disociación se presenta en ambos - ciclos y asume la forma de separación entre conocimientos teóri - cos y trabajos de taller y en el campo. En cuanto al taller pre - dominan los "trabajos de contención" por sobre los de educación - para la producción; con respecto, a la tarea de aprendizaje en el campo, esta se ve absorbida por los trabajos de producción del - campo mismo.

* Separación entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo

Estos elementos contribuyen a que la escuela adquiera las ca - racterísticas de una racionalidad propia desconectada de la real organización productiva rural.

Estas desarticulaciones revela además ambivalencia en cuanto a objetivos y criterios pedagógicos impementables dentro del esta - blecimiento que influyen en su organización, generan distintos ti - pos de conflictos.

La falta de acuerdo sobre los objetivos de esta orientación - se suma de ambivalencia en cuanto a las funciones del estable - cimiento en el que pueden reconocerse dos tendencias, en aparien - cia enfrentadas, una de las cuales sostendría un criterio produc - tivista, en tanto la otra, acentuaría el aspecto de investigación - docencia, es decir de formación.

Estos distintos enfoques subyacerían en los conflictos den - trolados del personal de la institución - técnicos egresados de la escue - la e ingenieros agrónomos, desorganizaría la planificación para - la producción y sus continuidades e influiría en el perfil del -

egresado. Las propuestas en cuanto al perfil se diversificarían en:

- * Un trabajador rural, capaz de afrontar y resolver los problemas del campo

- * Un técnico rural, intérprete de las necesidades del profesional y del dueño del campo

- * Un preuniversitario

Esta documentación genera contradicciones en el perfil del egresado. Las expectativas como trabajador, como técnico, como estudiante universitario aparecen superpuestas para alumnos y profesores y no se distingue cuál es el rol que predominará en el futuro del alumno. Este tiene que integrar conocimientos y habilidades de origen diferente y enfrenta una realidad ocupacional que se encuentra en crisis. Esta situación se torna más compleja en la medida en que se lo incorpora a una problemática social ambivalente, ya que en tanto se prepara personal especializado para el trabajo del campo, no se desarrolla una política de promoción y utilidad de los egresados, que no encuentran una inserción honorable en el trabajo.

Por un lado la sociedad no los absorbe, por el otro el egresado mismo se resiste a incorporarse al campo en condiciones desfavorables, y ello involucra una distorsión de los objetivos de la institución.

La descripción realizada presenta una alta coincidencia en la problemática general de esta modalidad dentro del país y aún en el exterior.

En función de ellas nuevas tendencias en el área se inclinan hacia la necesidad de replantear objetivos y organización de la educación agraria que tradicionalmente demanda de grandes inversiones en infraestructura, altos costos presupuestarios para pocos alumnos y bajo rédito para la comunidad en general, a lo que se agrega la complejidad de su manejo económico, a veces arbitrario.

Los nuevos proyectos se encaminan hacia la búsqueda de sistemas no formales y/o más flexibles, que contribuyan mejor a la información y formación de las poblaciones rurales estables, colaborando en el mejoramiento de la producción y de su calidad de vida

La tendencia en general, entonces, se dirige a crear situaciones más dinámicas que impriman impulso socio económico a la comunidad, tomando en cuenta los obstáculos que en este proceso surgen a partir de las estructuras consolidadas por intereses cooperativos remiscs a las innovaciones.

En lo que atañe al caso particular de este estudio, se deben entender como reacción positiva la inquietud promovida a raíz del comienzo de las acciones del proyecto EMETA. Dentro de la institución ello ha originado discusiones y propuestas que, si encontraran un espacio explícito y legitimado, para su dilucidación y análisis, contribuirían a fortalecer la intención reformadora.

Es aconsejable que la Dirección de Escuela Media de la provincia bajo cuya dependencia se ubica el establecimiento ejecute y promueva las actividades tendientes a producir esta reforma, en igualdad de condiciones y dentro del marco general de la reforma-

de todo el subsistema de su jurisdicción.

Sería interesante, por otra parte, combinar acciones con las realizables a partir del proyecto EMETA, particularmente en el sentido de lograr responder a algunas necesidades ya impostergables; por ejemplo, la creación de una orientación docente, dentro del establecimiento, para la capacitación y formación pedagógica del personal de la escuela podría representar una opción de interés común.



CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Gral. ACHA 24, 25 y 26 de Julio de 1987

CONCLUSIONES DE LA COMISION N° 1: Rol de los centros de estudiantes

El Centro debe ser sobre todo un conducto canalizador de inquietudes. Como primer paso, debemos tratar de concientizar y de ofrecer medios de atracción, para que los alumnos se sientan parte del Centro, además debemos instrumentar un cambio de fondo en el que el Centro tenga cabida dentro del contexto social, y que sea reconocido como un gremio verdaderamente estudiantil, utilizando para ello la acción como forma de concientización e integración.

PROPUESTAS DE MOVILIZACION:

Experimentar un plan de lucha con respecto al MAYOR PRESUPUESTO EDUCATIVO, que nos lleve sobre todo a la elevación del nivel del alumnado y del profesorado, que a la postre derivará en un mayor nivel educativo, que hará mejorar los planes de aprendizaje y forjará una mayor perspectiva en el ámbito educativo.

Los porqués de arribar a esta propuesta : .Falta de infraestructura,

. Bajos salrios (da origen al desinterés del profesor y del alumnado).

.Falta de pedagogía y práctica

.Falta de inserción de los colegios en el ámbito

social.

Por estas razones llegamos a la conclusión de proponer a los Centros integrar la Comisión Mixta por mayor presupuesto educativo, constituyendo dichos Centros la prolongación de dicha Comisión en el interior, desarrollando nuestra propuesta de movilización, utilizando la Mesas Zonales propuestas en el proyecto de la Comisión Número 1 como organización para los secundarios de La Pampa, adjunto a las presentes conclusiones.

CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Gral. ACHA 24, 25 y 26 de Julio de 1987

CONCLUSIONES DE LA COMISION Nº 2: Inserción de los centros en la comunidad educativa.

Co-Gobierno

Al plantear una existente participación del Centro de estudiantes en la, toma de decisiones en el ámbito de la comunidad educativa. Creemos que para conseguirlo deberían establecer un sistema de Co- Gobierno para darle real cabida al Centro de Estudiantes; la misma consiste en un gobierno cuatripartito compuesto por: docentes, no docentes, alumnos y ex-alumnos.

Una vez establecido lograría la participación igualitaria de todos los sectores, instaurando así la democracia participativa dentro del colegio.

Presupuesto educativo

Mirando nuestra realidad vemos que hay necesidades en común dentro del marco provincial

Ejemplar:

- diferencia en infraestructura
 - falta de material de trabajo
 - desinterés del profesor mal retribuido
 - descapacitación del docente
 - programas desactualizados y falta de contacto con la realidad
 - falta de nacionalidad
 - desinterés por parte del alumnado a causa de las precarias condiciones de trabajo
- Por esto y mucho más pretendemos la nacionalización y regionalización de los programas de estudio y provincialización de los colegios.

Entendemos que es necesario una mayor nacionalidad por así llamarla en los programas y creemos absolutamente necesario la regionalización de esta.

Provincialización ¿por qué provincializar? Para evitar la burocracia que padece nuestro sistema educativo.

Presupuesto

Al plantear la provincialización de los colegios debemos exigir un mayor presupuesto que permita a la Provincia afrontar las necesidades ocasionadas por el traslado y para dar solución a todos los otros problemas antes mencionados.

Centros de estudiantes como gremio

Antes de comenzar a hablar de rol social de los Centros debemos definir que es el Centro de estudiantes:

Si entendemos que este es una agrupación gremial de los estudiantes debemos delimitar sus funciones partiendo que como gremio su función principal es defender a los derechos del estudiante:

Pero sin olvidar su acción cultural, social, deportiva, etc.

Ponemos como ejemplo de aporte de este hacia la comunidad, algunas acciones que pueden realizarse.

CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Gral. ACHA 24, 25 y 26 de Julio de 1987

-compra conjunta de libros

-trabajos de alfabetización en barrios.

Proyectos aprobados por unanimidad:

Proyecto de Co-Gobierno. Abstenciones

Por motivos de realidades no compartido por los representantes.

CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Gen. Acha 24, 25 y 26 de Julio de 1987

RESUMEN DE LA COMISION N° 3

Nuestra comision trata la democratización en la escuela y el gobierno escolar.

Para esta democratización queremos y necesitamos una verdadera democracia y como toda verdadera democracia debe estar representada por todos los sectores. Por esa causa presentamos el proyecto de co-gobierno escolar.

-RECTOR: Sería elegida por la comisión de gobierno escolar y tendría facultades puramente ejecutivas(debiendo acatar expresamente las decisiones de la mayoría de los integrantes de dicha comisión).

Invetirá dentro de la comisión; un caracter especial; debiendo constituirse unicamente como coordinador o mediador, contando al igual que los otros miembros de la comisión con voz y voto.

-COMISION DE GOBIERNO ESCOLAR: Estaría integrada por tres sectores; docentes, personal no docente, y alumnos; cada uno de ellos representados por dos miembros y el rector como dijimos anteriormente; sería el coordinador de la comisión.

Cada sector elegirá sus representantes como lo crea conveniente. Esta comisión tendrá la función de tomar todas las decisiones referentes al gobierno de la escuela.

Excluimos de esta comisión a los padres y exalumnos, los cuales podrán asesorar a la comisión, su exclusión se debe, a que han perdido la normal relación con el colegio y los relacionado al ambiente estudiantil.

MEIDAS A TOMAR PARA LUCHAR POR EL GOBIERNO

1- Informar a los alumnos para lograr su apoyo.

2- Informar a través de los medios de comunicación, a la población.

3- Se plantea la necesidad de acordar un plan de lucha, conjuntamente todos los Centros de Estudiantes. Esta plan surgira de una reunión de Centros.

4- Informar a los docentes y no docentes para lograr también su apoyo.



CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS Gral. ACHA 24, 25 y 26 de Julio de 1987

Cuando nos referimos a la parte específica de los centros estudiantes, coincidimos en que la potencialidad de los centros no hay o hay poca participación. Este problema común a todos los centros se lo distribuímos a diferentes causas: Trabas de los directivos o desinterés de los alumnos, en algunos casos extremos (Comercial de Gral. Acha) se prohíbe la formación de la entidad. Escaso conocimiento de los dirigentes de las opiniones o inquietudes de los alumnos.

Poco conocimiento de los alumnos de lo que en realidad es el centro, para qué sirve, para qué está, qué función tiene.

Los dirigentes reconocemos que en la actualidad los centros no son lo que realmente deberían ser, canales de participación del alumnado, pero con el afianzamiento de los mismos tendremos que lograr ese fin.

ESCUELAS SECUNDARIAS

En la mayoría de los casos coincidimos que la escuela secundaria es autoritaria, en la misma nos dejan opinar pero cuando llegan al momento de tomar las decisiones no somos tenidos en cuenta.

En la Argentina actual la democracia está, pero lamentablemente no ha llegado a la educación, y muchos menos a la escuela secundaria.

Consideramos que no somos tenidos en cuenta como parte activa y efectiva de la escuela; nos consideran hasta el punto en que ahondamos en algún tema, con el fin de promover una reforma o un cambio.

Nos cuesta admitirlo pero todavía sigue vigente el caduco concepto de que el alumno debe entrar, escuchar, hablar y salir de la escuela, creemos que deberíamos ser parte activa del colegio conociendo su funcionamiento, participando en las decisiones que se toman, etc.

Los estudiantes de hoy en día no sentimos la escuela como propia, sino que rechazamos, quizás sea por la grave falencia que presenta nuestro viejo sistema educativo o por los errores que cometen los directivos, por ende la falta de educación del alumnado.

No queremos dejar pasar las reacciones fuera de lugar de algunos adolescentes que lo único que logran es perjudicar al resto de los compañeros.

Por todo lo mencionado los estudiantes secundarios queremos una escuela "ABierta, Democrática y Participativa", donde estén representados todos los niveles de la comunidad educativa (docentes, no docentes, alumnos, ex-alumnos, directivos y demás) formando un co-gobierno o gobierno en conjunto).

PROPUESTAS EMANADAS DE LA COMISION Nº4

Lo que queremos enumerar las propuestas sin antes mencionar un caso que se presentó en nuestra comisión, éste problema es la prohibición de los directivos del colegio Comercial de Gral. Acha a la formación del ~~xxxxxxx~~ centro de estudiantes.

Como comisión final podemos afirmar que la poca participación es el principal problema con que nos enfrentamos.

ORGANIZA: Centro de Estudiantes de la ENET N° 1 de General Acha

CONGRESO PROVINCIAL

de CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Gral. ACHA 24, 25 y 26 de Julio de 1987

Como propuesta de nuestra comisión surgió la idea de que cada centro contara con un boletín informativo que trate de lo que es el centro, para que sirva, para que las actividades que debe desarrollar, esto nos ayudaría a concientizar a los alumnos directivos y dirigentes, tratando de llegar a que los centros sean los verdaderos canales de participación.

Otra propuesta fue la de dejar que las instituciones provinciales hagan su trabajo a los colegios nacionales sin tener que recubrir a los trámites burocráticos que lo único que hacen es entorpecer el normal desarrollo.

Refiriéndonos al presupuesto educativo nos propusimos formar parte de la Comisión Mixta para mayor presupuesto educativo siempre y cuando sea con una perspectiva bien tomada, para no entrar en partidismo.

Nos propusimos elevar un documento al Ministerio de Educación a nivel nacional y provincial, con el fin de lograr la ~~personería~~ personería gremial.

Otra propuesta es la afectiva aplicación de la circular 50 donde se relata la autonomía de los centros.

Con respecto a la escuela secundaria queremos una escuela abierta, democrática y Participativa, para lograr esto, propusimos la creación de un co-gobierno en conjunto compuesto por todos los integrantes de la comunidad educativa según la necesidad de cada centro.

| <u>Asignaturas.</u> | 1º I | 1º II | 2º I | 2º II | 3º I | 3º II |
|--|------|-------|------|-------|------|-------|
| Lengua y Literatura | 4hs | 4hs | 4hs | 4hs | 4hs | 4hs |
| Inglés | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs |
| Historia | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs |
| Geografía | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs |
| Educación Física | 3hs | 3hs | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs |
| Matemática | 5hs | 5hs | 5hs | 5hs | 5hs | 5hs |
| Ciencias Biológicas | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs |
| Física | | | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs |
| Química | | | | | 2hs | 2hs |
| Tecnología | 1hs | 1hs | | | | |
| Mecánica | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs |
| Reparación de Maquinaria e Implementos | | | 9hs | 9hs | 6hs | 6hs |
| Electricidad | | | | | 2hs | 2hs |
| Contabilidad Práctica | | | 2hs | 2hs | | |
| Seguridad en el Trabajo | 1hs | 1hs | | | 1hs | 1hs |
| Cultura Musical | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs | 2hs |
| Dibujo | 3hs | 3hs | 3hs | 4hs | 3hs | 3hs |
| Educación Física | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 3hs | 2hs |

CICLO SUPERIOR DE AGRONOMOS ESPECIALIZADOS EN GANADERIA

| | 4° | 5° | 6° |
|----------------------------------|--------------------|-----------------------|----------|
| LITERATURA | 2 Petrey | 2 Petrey | - |
| Inglés | 2 Petrey | 2 Petrey | 2 Petrey |
| HISTORIA | - | 2 Petrey | - |
| GEOGRAFIA | 3 Ponzio | - | - |
| PSICOLOGIA-FILOSOFIA | 2 Marraffini | 2 Elizalde | - |
| MATEMATICA | 1 Tomani de Torres | 4 Oddone de Quatellan | - |
| FISICA | 3 Andrucci de G. | 3 Oddone de G. | - |
| QUIMICA | 3 Matte de G. | 3 Matte de G. | - |
| ANATOMIA Y FISIOLOGIA COMPARADAS | 3 Martini de G. | - | - |
| BOTANICA AGRICOLA | 3 Hoyer | - | - |
| AGRICULTURA GENERAL | 3 Pons de G. | - | - |
| INDUSTRIAS DE LA GRANJA | 3 Vaguer | - | - |
| HERTICULTURA | 2 Niggel de G. | - | - |
| ZOOTECNIA Y PRODUCCION ANIMAL | - | 2 Niggel de G. | - |
| EDUCACION CIVICA | - | - | 2 Orsi |
| COMPUTACION | - | - | 2 Silva |

Ciclo Básico de Nivel Medio Provincial Grel Pico

| <u>Asignaturas</u> | <u>1º I</u> | <u>1º II</u> |
|-------------------------------------|-------------|--------------|
| - Geografía | 3 hs | 3 hs |
| - Educación Musical | 2 hs | 2 hs |
| - Educación Plástica - Dibujo | 2 hs | 2 hs |
| - Ciencias Biológicas | 3 hs | 3 hs |
| - Matemática | 5 hs | 5 hs |
| - Educación Física | 3 hs | 3 hs |
| - Educación Práctica - Electricidad | 6 hs | 6 hs |
| - Ciencias Físico-Químicas | 3 hs | 3 hs |
| - Educación Cívica | 2 hs | 2 hs |
| - Actividades Prácticas: Topografía | 2 hs | 2 hs |
| - Lengua y Literatura | 5 hs | 5 hs |
| - Idioma extranjero: Inglés | 3 hs | 3 hs |
| - Historia | 4 hs | 4 hs |

Escuela de Comercio Marítimo de Ingenieros de Navio

| Asignaturas | 1º I | 1º II | 2º I | 2º II | 3º I | 4º | 5º |
|---------------------------------------|------|-------|------|-------|------|-----|-----|
| Derecho Usual y Practico Forense | | | | | | 3hs | |
| Derecho Comercial | | | | | | | 3hs |
| Derecho Administ. y Legisl. Fiscal | | | | | | | 2hs |
| Organiz. del Comercio y de la Empresa | | | | | | | 3hs |
| Economia Politica. | | | | | | | 2hs |
| Estenografía | | | | | | 3hs | 2hs |

Estas son todas las vacantes

| Asignaturas | 1°. I | 1°. II | 2°. | 3°. |
|----------------------------|-------|--------|-------|-------|
| Matemática | 4 hs. | 4 hs. | 4 hs. | 2 hs. |
| Cs. Sociales. | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. |
| Inglés | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. | |
| Contabilidad. | 5 hs. | 5 hs. | 5 hs. | 5 hs. |
| Lingua. | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. |
| Educación Física. | 2 hs. | 2 hs. | 2 hs. | 2 hs. |
| Biología. | 2 hs. | 2 hs. | 2 hs. | - |
| Economía Política | - | - | - | - |
| Filosofía - Psicología | - | - | - | 3 hs. |
| Sociología. | - | - | - | - |
| Física - Química. | - | - | - | - |
| Psicología Mercantil. | - | - | - | 2 hs. |
| Matemática Financiera. | - | - | - | 3 hs. |
| Derecho Civil y Comercial. | - | - | - | 2 hs. |

| Asignaturas | 1º I. | 1º II | 2º I | 3º |
|--------------------|--------------------|------------|----------------|----------------|
| Lengua. | 4 hs. | 4 hs. | 4 hs. | 3 hs. |
| Inglés | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. |
| Matemática | 6 hs. tit. | 6 hs. | 6 hs. titulos | 6 hs. titulos. |
| Elem. Fco. Química | - | - | - | 2 hs. titulos. |
| Cs. Biológicas. | 3 hs. tit. | 3 hs. | 3 hs. titulos. | 3 hs. |
| Educación Cívica | 2 hs. | 2 hs. | 2 hs. titulos. | 2 hs. |
| Geografía | 2 hs. tit. | 2 hs. tit. | 2 hs. titulos. | 2 hs. tit. |
| Instrucción Cívica | - | - | - | 3 hs. tit. |
| Historia | 3 hs. tit. | 3 hs. | 3 hs. titulos. | 3 hs. tit. |
| Cultura Musical | 1 h. tit. | 1 h. | 1 h. tit. | - |
| Mecanografía | - | - | - | 2 hs. |
| Calig. y Dibujo | 3 hs. | 3 hs. | 2 hs. | |
| Contabilidad | 3 hs. | 3 hs. tit. | 4 hs. | 4 hs. |
| Educ. Física | 3 hs. ^v | 3 hs. | 3 hs. | |
| | 3 hs. _N | 3 hs. | 3 hs. | 3 hs. |

| Asignaturas | 4º | 5º |
|---|------------|------------|
| Literatura | 3 hs. tit. | - |
| Inglés | 3 hs. | 3 hs. |
| Matemática | 3 hs. tit. | 3 hs. |
| Física | 2 hs. tit. | - |
| Metecología | 4 hs. tit. | 4 hs. tit. |
| Geografía | 2 hs. tit. | 2 hs. tit. |
| Higiene y Primeros Auxilios | 2 hs. | - |
| Oficio Usual y Prácticas Forense | 3 hs. tit. | - |
| Derecho Comercial | - | 3 hs. tit. |
| Derecho Administrativo y Legislación Fiscal | - | 2 hs. tit. |
| Organización del Comercio y de la Empresa. | - | 3 hs. tit. |
| Economía Política | - | 2 hs. tit. |
| Contabilidad. | 5 hs. | 6 hs. tit. |
| Estenografía | 3 hs. | 2 hs. |
| Mecanografía | 2 hs. | 2 hs. |

| | 1º | 2º | 3º | 4º |
|--------------------------------------|----|----|----|----|
| — Lengua y Literatura | 5 | 5 | 5 | 3 |
| — Lengua Extranjera | 3 | 3 | 3 | 2 |
| — Educación Cívica | 2 | 2 | 2 | — |
| — Ciencias Biológicas | 3 | 3 | 5 | 3 |
| — Educación Física | 3 | 0 | 3 | — |
| — Educación Práctica | 2 | 2 | 2 | 1 |
| — Matemáticas | 5 | 5 | 5 | 3 |
| — Cultura Musical | 2 | 2 | 2 | 2 |
| — Geografía | 3 | 3 | 3 | 2 |
| — Historia | 4 | 4 | 4 | 3 |
| — Ciencias Físico-Químicas | 3 | 3 | 3 | 1 |
| — Educación Práctica | 2 | 2 | 2 | 1 |
| — Fundamentos de la Educación Física | — | — | — | 3 |
| — Problemática Filosófica | — | — | — | 3 |
| | — | — | — | 3 |

