



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Título:

“Articulación entre primaria y secundaria: proceso y subjetividades.

Una mirada desde la perspectiva de los docentes.”

Mariana Hernandez

Sede: Centro

Diciembre 2013

Resumen.

El presente trabajo tiene como objetivo indagar las concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca del Proceso de Articulación entre los Niveles Primario y Secundario y sobre los alumnos que atraviesan dicho proceso en el caso particular de la Jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires.

Al momento de relevar antecedentes relacionados con el problema planteado, no se encontraron investigaciones ni documentos previos al respecto, por lo cual la profundización de conocimientos sobre el tema se hace necesaria a fin de aportar elementos para comprender este fenómeno en una de sus dimensiones no tan investigadas.

Metodológicamente se trató de una investigación cualitativa mientras que el alcance ha sido de tipo descriptivo dado que se buscó recoger información que permita conocer las concepciones de los profesores de primer año de secundaria sobre la transición de un nivel a otro así como sobre sus alumnos/as de primer año, sujetos peculiares por atravesar la adolescencia inicial con 11 ó 12 años de acuerdo a las trayectorias teóricas determinadas por la Jurisdicción del estudio.

En relación a las técnicas de recolección de datos se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a seis docentes de primer año y a un directivo del Nivel Secundario y a cinco alumnos/as del mismo año pertenecientes a escuelas secundarias de gestión pública estatal y privada del Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires.

Los resultados obtenidos dan cuenta de la importancia de visibilizar las concepciones docentes que inciden en la construcción del éxito o fracaso escolar de los estudiantes así como también sobre la necesidad de planificar y concretar Proyectos de Articulación que faciliten y promuevan las trayectorias escolares de los alumnos de primer año de la Secundaria en este complejo proceso que significa la transición de una cultura escolar a otra.

Palabras clave

Nivel Primario – Nivel Secundario – Articulación interniveles - Concepciones docentes – Alumnos de primer año del secundario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
ANTECEDENTES.....	20
Sobre la articulación entre los Niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria .	21
Sobre las concepciones docentes.....	25
CAPÍTULO I: ESCENARIO:.....	27
a- Macro tendencias.....	28
b- Problemática a Nivel Nacional.....	33
c- Especificidad de cada Nivel:.....	42
Nivel Primario.....	42
Nivel Secundario:.....	48
CAPÍTULO II: TRANSICIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA:	54
a- Transición y Culturas escolares.....	54
Climas y estilos pedagógicos - organizacionales.....	63
c- Articulación.	67
CAPÍTULO III: EL SUJETO:.....	75
a- Pubertad. Adolescencia.	75
b- Caracterización de los Niveles emocional, social y sexual.	81
b- Perfil de los alumnos de sexto año de la Educación Primaria.....	85
d- Expectativas de logro para los alumnos de Primer año de la Educación Secundaria.....	87
CAPÍTULO IV: PROFESIONALES DOCENTES:.....	90
Cultura profesional del docente del Nivel Secundario.....	90
a- Organización del trabajo docente en Primer año de la Secundaria.	96
b- Concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca los alumnos/as de primer año de la Secundaria.	101
CONCLUSIONES.....	114
ANEXO	122
Modelo de entrevista semi-estructurada para docentes de Primer año del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.....	122
Modelo de entrevista semi-estructurada a alumnos/as de primer año:.....	123
BIBLIOGRAFÍA.	124
Bibliografía citada.	124

- Bibliografía consultada..... 129

INTRODUCCIÓN

La articulación entre los Niveles Primario y Secundario representa una de las principales problemáticas en las agendas educativas a nivel nacional e internacional que se evidencia por ejemplo en los altos porcentajes de repitencia y deserción observados en los primeros años de la Educación Secundaria.

Respecto a las tendencias que se manifiestan a nivel mundial el proyecto “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” formulado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación aspiran a impulsar la educación como fuerza transformadora en sociedades con alto grado de pobreza.

El objetivo final de dicho proyecto es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

Para ello, la OEI busca promover un debate entre los diversos actores implicados en la mejora de la educación de los países iberoamericanos, a fin de que contribuyan a identificar los objetivos deseados y los medios más adecuados para alcanzarlos.

En virtud de este escenario, el tema que motiva este trabajo es la Articulación entre los Niveles Primario y Secundario, focalizándose en la misma como proceso, desde la perspectiva de los docentes de primer año del Nivel Secundario.

El tema abordado en el presente trabajo es complejo y presenta múltiples variables. Decidimos realizar este recorte dado que nos resultó interesante centrarnos en las representaciones de los docentes que se encuentran frente a un sujeto entre 11 y 12 años de acuerdo a la edad teórica que determina el sistema Educativo en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, con una problemática compleja por las dimensiones que se entrecruzan, personales, familiares, sociales, culturales y por la especificidad propia del momento evolutivo. Las variables hasta aquí mencionadas en la presentación del tema serán enmarcadas desde las

corrientes teóricas y autores de referencia que produjeron aportes y debates ineludibles para poder pensar el problema.

En relación a aquellas competencias que interesan a este trabajo se cita la Cuarta Meta del mencionado proyecto:

- Asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

Asimismo en el documento se explicita:

- Asegurar que todos los niños y niñas iberoamericanos estudien durante al menos doce años es la mejor estrategia para el progreso de la región, la cohesión social y la reducción de las desigualdades.

Tal como el Proyecto Metas 2021 lo ilustra, lograr los objetivos planteados requiere el abordaje y tratamiento de fenómenos complejos y dadas sus múltiples variables de análisis se hace necesario un recorte conceptual. Consideramos que para lograr la citada cuarta meta, se hace relevante e ineludible propiciar procesos de Articulación facilitadores de la transición de un nivel a otro.

Algunas de las preguntas de investigación que orientaron la presentación del tema así como el primer intento de definición del problema fueron:

- ? ¿Cómo se plantea el escenario a nivel mundial y local en relación a la Articulación entre los Niveles Primario y Secundario?
- ? ¿Cuáles son las principales problemáticas investigadas en función de esta Articulación interniveles?
- ? ¿Qué características se observan en ambos niveles?
- ? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre ellos?
- ? ¿Cuál es el grado de articulación entre los niveles?
- ? ¿Cómo son los climas y estilos organizacionales y pedagógicos de cada Nivel? ¿Existe un conocimiento de los mismos entre los docentes de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria?
- ? ¿Cuáles son las características del sujeto que realizará la transición de un nivel al otro? (Pubertad/Adolescencia)
- ? ¿Cuáles son las características de los perfiles del alumno/a de 6to. año de la Primaria y de Primer año de la Secundaria?

? ¿Cuáles son las perspectivas de los diferentes actores docentes implicados en el Proceso de Articulación sobre los cambios operados en el pasaje de nivel?

? ¿Cuáles son las percepciones de los Profesores de la Escuela Secundaria en relación a los alumnos de primer año de la Secundaria?

Partiendo de estos interrogantes se formuló el problema de Investigación de la siguiente manera:

¿Qué concepción tienen los docentes de primer año de la secundaria acerca del proceso de articulación entre los niveles primario y secundario y sobre los alumnos que atraviesan dicho proceso?

Y se plantearon el Objetivo General, que apunta a indagar las concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca del Proceso de Articulación entre los Niveles Primario y Secundario y sobre los alumnos que atraviesan dicho proceso.

Así también como se formularon los siguientes objetivos específicos de la Investigación:

➤ Indagar sobre las concepciones de los docentes de primer año de Secundaria sobre el proceso de Articulación entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

-Cambios operados en el pasaje.

-Estilos y climas organizacionales y pedagógicos.

-Sujeto y sus características.

-Culturas profesionales docentes.

➤ Identificar las principales características de la Cultura profesional docente del Nivel Secundario.

➤ Profundizar sobre la organización del trabajo docente en primer año de la Secundaria.

➤ Indagar las concepciones de los docentes acerca los alumnos /as de primer año de la Secundaria en relación a sus características (Niveles emocional, social y sexual), perfil del alumno de primer año, expectativas sobre el rendimiento escolar.

A partir del relevamiento de los antecedentes, consideramos que es necesaria la profundización del conocimiento sobre las concepciones docentes en relación al

proceso de Articulación de los alumnos de primer año de Secundaria y sobre los sujetos-alumnos/as así como en el perfil del/la alumno/a de primer año de la Secundaria que tiene características particulares en la Jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, universo espacial al que referiremos el estudio.

Justificamos este enfoque como novedoso ya que a partir del relevamiento de antecedentes de investigación concluimos que en relación al proceso de Articulación hay numerosos aportes, pero, no se encontraron investigaciones ni documentos previos relativos a las concepciones docentes.

Por lo cual la profundización de conocimientos sobre el tema se hace necesaria a fin de aportar elementos para comprender este fenómeno tan complejo en una de sus dimensiones no tan investigadas.

Consideramos que es enriquecedor detenerse en las percepciones que orientan las prácticas de los docentes ya que éstos desde su rol profesional son quienes acompañarán en forma directa a esos sujetos que realizan la transición de un nivel al otro, fenómeno que describiremos en el desarrollo del trabajo.

A través del "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación secundaria en Argentina" producido por el gobierno nacional en el año 2008, queda claro que las temáticas que conmueven el escenario actual son las siguientes:

- Exclusión y baja calidad del sistema
- Crisis de identidad de la escuela secundaria
- Modelo institucional selectivo
- Crisis de autoridad pedagógica
- Debilidad del Estado para influir en el sistema.

Al pensar en la transición del nivel Primario al Secundario es inevitable no considerar las problemáticas que presenta dicho proceso siendo indispensable su análisis al tener en cuenta los objetivos que impone la Ley de Educación Nacional en cuanto a la obligatoriedad y calidad para todos.

En el marco de esta ley nro. 26206 (2006), el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79, en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los

desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales.

Este desafío implica la elaboración de Proyectos de Articulación que favorezcan las trayectorias escolares de los alumnos/as. Al respecto de las mismas Terigi (2007) diferencia entre trayectorias “teóricas” y “reales” siendo las primeras aquellas que expresan itinerarios progresivos y lineales de acuerdo a los tiempos marcados por el mismo sistema en relación a la organización por Niveles, la gradualidad que determina el currículum así como la anualización de los grados de instrucción. En cambio, las trayectorias reales son las que representan aquellos itinerarios de los sujetos que frecuentemente pueden ser o no coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas, pero también encontramos itinerarios que no siguen el cauce de las trayectorias teóricas o también llamadas “trayectorias no encauzadas.” (EGRIS 2007 en Terigi 2007: p.2)

Por lo tanto, existen múltiples formas de atravesar la experiencia escolar que no implican recorridos lineales ni progresivos y es en estos casos en los cuales las trayectorias se ven dificultadas no lográndose trayectorias escolares completas ni continuas y en donde los Procesos de Articulación aparecen de acuerdo a como lo plantea la Subsecretaría de Educación de la Dirección Provincial de Educación Primaria Provincia de Buenos Aires (2009) que la define como:

(...) un entramado entre todos los actores involucrados; entramado que pondrá en diálogo lo curricular en tanto propósitos de cada nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, las actividades de los/as docentes y los/as alumnos/as y de los alumnos/as entre sí, atendiendo también a la relación con la comunidad, partiendo de un eje articulador: garantizar las mejores trayectorias. (p.2)

De esta manera, garantizando mejores trayectorias se podrá cumplir con lo expuesto en la Ley Nacional de Educación (2006) en el Título I, capítulo 2, artículo

11 que es garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

Méndez Seguí y Córdoba, (2007) se refieren a que para poder pensar en una verdadera articulación entre Niveles es necesario reconocer que las partes son distintas entre sí pero que no dejan de ser un todo por lo cual no puede dejarse de pensar en simultáneo en la unidad y en la diversidad que plantea el Sistema Educativo. Dentro del mismo, los sujetos, dado los diversos desajustes entre ambos niveles, (entre el desnivel entre las dos culturas en juego) se ven desestabilizados, observándose que este paso al que están obligados los jóvenes tiene poder selectivo. Dice Gimeno Sacristán (1996) en Cecchi, Farina(2000):

En las reformas que implican un aumento en los topes de la obligatoriedad, donde lo que antes era un nivel selectivo pasa a ser cultura por la que todos deberán transitar, los fenómenos de adaptación de tipo educativo, los efectos psicológicos en los estudiantes y los procesos selectivos de carácter social que se dan en este paso tienen una enorme importancia. Lo que antes era una transición que afectaba sólo a una parte de la población, ahora se hace universal. (p. 20)

Y he aquí que hemos puesto en juego una de las conceptualizaciones teóricas más relevantes en este estudio, reconocer que esta transición a la que se refiere Gimeno Sacristán implica una complejidad mayor dado que la obligatoriedad del Nivel Secundario plantea desafíos y responsabilidades a todos los actores sociales, al Estado en primer lugar pero también a los docentes, estudiantes, familias y a la comunidad. Dado que a partir de esta legislación se hace obligatorio el garantizar las condiciones para el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes lo que determina que ya no puede atribuir la responsabilidad del fracaso y la exclusión del sistema a los alumnos sino que el Estado, y el Sistema Educativo son fundamentales responsables.

Este escenario hace que la racionalidad y el sentido de la escuela secundaria se aleje del proyecto fundacional de la misma que, tal como plantea Emilio Tenti Fanfani (2006) en Tiramonti, Montes (2008), en un principio se trataba de una

antesala de los estudios universitarios y como tal sólo se reservaba a los hijos de las clases dominantes y a la formación de elites, por lo cual la lógica de la selección impregnaba el quehacer de los docentes. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado mientras que las evaluaciones y exámenes cumplían funciones selectivas.

No podemos analizar la actual situación de la educación secundaria sin tener en cuenta su historia dado que proporciona elementos para poder entender aspectos de su organización, mitos e imaginarios que hoy persisten y que afectan a la problemática abordada en este estudio. Esta implica el ingreso al sistema ya no de una minoría selecta y perteneciente a las elites sino que significa la escolarización masiva de los adolescentes lo que propició la expansión de la matrícula permitiendo el acceso a los sectores populares. Lo antedicho puso en crisis no sólo el sentido de ciertas prácticas institucionales clásicas tales como el desarrollo del currículum humanista enciclopédico, la organización de las aulas, disciplinas y rutinas rígidas sino también la propia racionalidad del nivel dado que se enfrentó su matriz de selectividad original con una realidad escolar atravesada por la heterogeneidad y la masividad.

Tenti Fanfani (2003) lo resume claramente:

En consecuencia, un nivel que fue hecho para seleccionar, ahora tiene que contener, integrar a todos. Por lo tanto hay muchos dispositivos tales como el examen, la disciplina, el sistema de promoción, la relación profesor alumno, etc. que funcionaban con una lógica selectiva. Hoy con el nuevo contexto están en crisis. (p. 102)

Y es en este contexto de crisis descrito en el cual se vinculan los sujetos implicados en el tema del presente estudio que son los Profesores de Primer año de la Educación Secundaria. Sobre ellos se enfocará la investigación dado que nos interesa indagar sobre sus concepciones acerca del Proceso de Articulación entre los Niveles Primario y Secundario y sobre los alumnos/as de sexto año de

la Educación Primaria y Primer año de la Educación secundaria. Estos alumnos/as que son quienes se constituyen como los otros sujetos implicados en este estudio a partir de su reconocimiento y descripción así como por su rol de destinatarios de esas concepciones sobre las cuales indagaremos. Se hará referencia en menor grado a los docentes de Educación Primaria para poder diferenciar la especificidad de cada nivel en cuanto a su cultura, climas y estilos organizacionales- pedagógicos.

Ambos sujetos mencionados, alumnos/as de primer año y profesores de primer año según lo planteado por Kaplan (1992) poseen una doble existencia dado que son de acuerdo a como son percibidos por el otro, esta autora desarrolla como los maestros contribuyen a la construcción social de la figura del alumno así como estos en cierta medida “hacen al maestro” (Tenti Fanfani, 1987 en Kaplan 1992). Desde nuestro estudio nos enfocaremos en los docentes tal como lo plantea la citada autora dado que si bien se trata de un juego de representaciones recíprocas, la atención se dirige al profesor porque en la relación docente- alumno en el aula es la desigualdad de ambos participantes en el proceso lo que define la situación que se caracteriza por una asimetría que hace que los docentes tengan mayores posibilidades de influir y afectar a los alumnos.

Esto da cuenta de la relevancia de las representaciones docentes ya que, si bien las clasificaciones o categorizaciones permiten estructurar el entorno físico y social para poder situarse y orientarse en éste, los rótulos atribuidos pueden determinar las expectativas y la modalidad de las relaciones. Por ello, cuando un niño es “etiquetado” o “rotulado” de un modo se esperarán de él o no determinadas cosas y esto puede dificultar su acceso a otro estado diferente de aquel en el cual se encuentra Postic (2000 en Villalonga Penna 2000, p.172)

Perrenoud (1996 en Villalonga Penna 2000), señala que en función de las representaciones que el docente se forme acerca de sus alumnos, sancionará positiva o negativamente las intervenciones de los alumnos; dará lugar a

comunicaciones unidireccionales o a comunicaciones multidireccionales; favorecerá relaciones de dependencia o no; posibilitará la estructuración de normas formales o normas informales.

En base a lo expuesto teóricamente, consideramos que el indagar sobre estas percepciones contribuirá a profundizar en el conocimiento sobre esta variable que tal como expondremos en el desarrollo de los Antecedentes no ha sido desarrollada minuciosamente en relación al contexto particular que planteamos en este estudio que es el de la transición del Nivel Primario al Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires.

Para poder abordar el estudio de las concepciones docentes tal como lo planteamos en el problema, partiremos de la definición que Pierre Bourdieu (1988, p.134 en Kaplan1992) hace de Habitus, como:

Las disposiciones de los agentes, sus hábitos, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social (...) hacen que los maestros perciban el mundo, de los alumnos, con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas.

Kaplan (1992) vincula al habitus del maestro con las clasificaciones que este hace de los alumnos, que surgen en el discurso a través de sus verbalizaciones y considera que si bien existen diferencias individuales, concepciones docentes diversas, e incluso instituciones divergentes, reconoce cuestiones homólogas que comparten los profesores por el hecho de ser tales.

Cabe señalar que la forma en que se efectúe este proceso de transición, que va a estar significado desde las concepciones docentes y por la asimetría vincular expuesta, puede resultar clave para el resto del trayecto de la Educación Secundaria de ese sujeto.

Además de caracterizar al docente como uno de los sujetos principales implicados en el problema se hace necesario enmarcar teóricamente a los alumnos/as que son los otros sujetos centrales implicados.

Reviste de gran interés señalar que una de las principales motivaciones para la realización de este estudio tal como lo señalamos al inicio son las peculiaridades de este sujeto alumno/a que de acuerdo al concepto de trayectoria escolar teórica ingresaría a primer año de la Secundaria tras la promoción desde 6to. Año de la Primaria con 11 ó 12 años de acuerdo a la edad asignada por el Sistema Educativo para el pasaje de un Nivel al otro desde la gradualidad del mismo.

Ellos atraviesan la pubertad, adolescencia inicial o adolescencia temprana que es la primera fase de la adolescencia, la cual normalmente se inicia entre los 10 y 11 años. En la pubertad se lleva a cabo el proceso de cambios físicos en el cual el cuerpo del niño o niña se convierte en adolescente, capaz de la reproducción sexual. En sentido estricto, el término «pubertad» se refiere a los cambios corporales en la maduración sexual más que a los cambios psicosociales y culturales que esto conlleva.

Además de ser una de las etapas evolutivas con más cambios, la adolescencia es el período de transición psicológica y social entre la niñez y la vida adulta. La adolescencia abarca gran parte del período de la pubertad, pero sus límites están menos definidos, y se refiere más a las características psicosociales y culturales mencionadas anteriormente.

Hargreaves (1998) se refiere a esta etapa como la preadolescencia a la que caracteriza así:

“Los preadolescentes de edades comprendidas entre los diez y los catorce años son complejos, distintos e impredecibles. No son niños o niñas pero tampoco adultos.” (p. 25)

Este autor se dedica a estudiar los problemas y desajustes físicos, emocionales y sociales que se producen señalando que inevitablemente se enfrentan a conflictos e incongruencias propias de la edad a raíz de las diversas identidades y valores que se hallan a su disposición. (Hargreaves, 1998)

Manning y Allen (1987) en Hargreaves (1998) realizaron un estudio sobre los estudiantes en esta etapa de crecimiento en la cual tal como la describió, éstos desarrollan sus funciones y valores, exploran sus identidades buscando identificar sus aspiraciones. Según este autor:

“Los adolescentes buscan su identidad, y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad”. (Hargreaves, A. ,1998, p.27)

La transición de la educación primaria a la secundaria marca, según Sacristán (1996) un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que en ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia que como señalamos en el párrafo anterior, en el caso particular de estos sujetos recién comienza.

La transición de la primaria a la secundaria enfatiza en lo difícil que se convierte este período en la vida, especialmente, porque se conjugan una serie de factores tales como: los cambios en la cultura escolar, inicio de la adolescencia y cambio de estatus en el rol como estudiantes. En este sentido, la transición de primaria a secundaria representa para muchos estudiantes un movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención a una atmosfera impersonal y a menudo intimidante en la secundaria temprana.

Aguerrondo (2007), en Gvirtz (2007) diferencia ambos niveles señalando que el Nivel Primario tiene como objetivos la formación instrumental y moral de los alumnos que es lo que llevó a la constitución de los sistemas escolares y que en cambio el Nivel Secundario, siguiendo su mandato de surgimiento tiene como lógica la enseñanza de las disciplinas y su objetivo es el desarrollo cognitivo para poder ingresar a la Universidad.

Uno de los principales autores a partir del cual analizaremos el Proceso de Articulación con los distintos climas y estilos es Gimeno Sacristán (1996) que indica cómo en las culturas y en los pueblos existen ceremoniales para marcar el paso del tiempo en su historia, como también se ponen hitos en la vida de los individuos en el paso o proceso de incorporación al grupo de adultos. Resaltar el proceso de cambio en los individuos y en las culturas tiene por finalidad hacer públicos los cambios en el status y en los papeles que cada cual desempeñará en el grupo así como señalar el reconocimiento que la comunidad hará de cada individuo.

El concepto de “rito de paso” es útil para entender pautas significativas del comportamiento dentro de las culturas. Transición es un término impreciso porque puede utilizarse para aludir a un rango amplio de sucesos, procesos y experiencias que se entrecruzan en una transición; representa un tramo de tiempo delimitado, aunque con cierta prolongación en un acontecer; la transición denota un cambio de ambiente para quienes lo experimentan; presupone distancia o falta de correspondencia entre medio ecológicos discontinuos, una especie de separación entre culturas.

Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura de un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es necesario realizar un cierto ajuste. Una misma transición tiene aspectos progresivos y regresivos para un mismo sujeto; estos aspectos son ambivalentes para cada sujeto y tienen significados diferentes para individuos diferentes. La trascendencia de la transición depende de la cantidad de cambios que se acumulen para los sujetos; dicho de otro modo; el carácter problemático de un cambio para los alumnos no sólo reside en los desniveles o discontinuidades a superar, sino también en el tpo y número de alteraciones que acumule y en función del significado que éstos cambios supongan para ellos. En el sistema educativo existen tramos y especialidades que cobijan y definen estilos educativos, formas de entender y de hacer la educación. Un reflejo de las contraposiciones “idealizadas” de modelos educativos más destacables tienen que ver con el nivel de enseñanza (primaria, secundaria). La educación se muestra en algunos de sus rasgos coherentes a través de todo el sistema educativo, pero se diferencia en estilos distintos en los diversos niveles.

En cuanto a la Educación Secundaria específicamente, debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios. Para ello el Estado deberá, y en relación a la problemática planteada:

? Garantizar el derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, cualquiera sea su condición y/o situación personal, de género, lugar de residencia, económica y cultural

? Garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas de adolescentes, jóvenes y adultos implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades.

? Garantizar una formación relevante para todos y todas los destinatarios, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

Lo antedicho, fundamenta y legitima la necesidad de elaborar y poner en marcha Proyectos de Articulación a fin de que tal como lo expone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) la escuela Secundaria pueda cumplir con una de sus principales funciones:

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria Básica y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

Y tal como lo establecen la Ley Nacional de Educación nro. 26206 (2006), la escuela Primaria debe:

“Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.”

Y la Ley Provincial de Buenos Aires nro. 13688 (2007) al respecto reglamenta que el Nivel Primario debe:

“Desarrollar, promover, supervisar, evaluar, fortalecer e incorporar proyectos especiales, experiencias complementarias y/o innovadoras, garantizando los contenidos propios del Nivel y el acceso a los siguientes Niveles.”

Al nivel de la Provincia de Buenos Aires, la ley Provincial nro. 13688, es muy clara al respecto de la Articulación entre niveles:

“El Sistema Educativo Provincial tendrá una estructura unificada en todo el territorio de la Provincia considerando las especificidades del mismo, que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los Niveles y Modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. Las actividades pedagógicas realizadas en los establecimientos de todos los Niveles y Modalidades estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establece la normativa vigente.”

Y queda establecido en su Diseño Curricular claramente cuando expone con fuerza de ley que:

El Diseño Curricular de Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aún cuando no sea lo esperable para un alumno/a que ingresa a 1º año (7º ESB), y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

A partir de la normativa analizada, observamos que es responsabilidad de ambos niveles elaborar proyectos, buscar estrategias, llevar a cabo acciones que

favorezcan las trayectorias escolares y nos pareció muy enriquecedor al respecto, el siguiente aporte de este Diseño:

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ESB puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el diseño curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

La metodología de la presente indagación será cualitativa ya que apunta a comprender y describir un fenómeno profundizando en las perspectivas de los actores implicados. Este enfoque que se caracteriza por ser flexible y abierto permitirá recolectar, seleccionar, comprender y analizar el tema analizado.

El alcance será Descriptivo ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

El tipo de muestreo no probabilístico permite la elección de los individuos que no depende de la probabilidad sino de las características que poseen y que interesan en la investigación. Por lo tanto en el caso de nuestro estudio se elegirán docentes de primer año de escuelas secundarias de gestión pública estatal y privada del Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires. Para el desarrollo del capítulo dedicado a la Transición del Nivel Primario al Secundario se seleccionarán cinco alumnos/as de primer año pertenecientes a escuelas del mismo recorte geográfico que el de los docentes seleccionados.

Con relación a las técnicas de recolección de datos se aplicarán entrevistas semi-estructuradas a seis docentes de primer año y a un directivo del Nivel Secundario y a cinco alumnos/as del mismo año. Se recogerán los datos durante el segundo cuatrimestre escolar (Agosto a Octubre de 2013).

A partir de estas consideraciones, el encuadre teórico y los antecedentes se desprenden cuatro ejes temáticos que organizarán al estudio en cuatro capítulos.

❖ **CAPÍTULO I: ESCENARIO:**

- a- Macro tendencias.
- b- Problemática a Nivel Nacional.
- c- Especificidad de cada Nivel : Nivel Primario
Nivel Secundario.

❖ **CAPÍTULO II: TRANSICIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA:**

- a- Transición y culturas escolares.
- b- Climas y estilos pedagógicos - organizacionales.
- c- Articulación.

❖ **CAPÍTULO III: EL SUJETO:**

- a- Pubertad. Adolescencia.
- b- Caracterización de los Niveles emocional, social y sexual.
- c- Perfil de los alumnos de sexto año de la Educación Primaria.
- d- Expectativas de logro para los alumnos de Primer año de la Educación Secundaria.

❖ **CAPÍTULO IV: PROFESIONALES DOCENTES:**

- a- Cultura profesional del docente del Nivel Secundario.
- b- Organización del trabajo docente.
- c- Concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca los alumnos/as de primer año de la Secundaria.

ANTECEDENTES

Sobre la articulación entre los Niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria .

La articulación entre los Niveles Primario y Secundario ha sido abordada por numerosos investigadores del campo de las Ciencias de la Educación. Las principales investigaciones se refieren a las diferentes problemáticas vinculadas a la transición del Nivel Primario al Secundario, tales como la del rol del Estado, repitencia, abandono, permanencia, las estructuras diferenciadas de cada nivel, problemáticas de los estudiantes, rol docente.

A partir del marco referencial de nuestro estudio, consideramos que la más relevante en relación al problema planteado es la investigación de Lavista, Rodríguez, Turnez (1997) dado que la misma tiene como objetivo principal estudiar meticulosamente el proceso de transición de primaria a secundaria en Uruguay desde la incorporación de la perspectiva de los distintos actores involucrados lo cual nos remite directamente a nuestro problema de investigación. La destacada investigación pretende entender el fenómeno del cambio de nivel desde la propia perspectiva del actor considerando que todos los escenarios y personas son valiosos. La realidad que importa es la que las propias personas perciben como importante.

Las principales conclusiones de la misma son:

- ✓ No existe una continuidad pedagógica entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria.
- ✓ Esta conclusión se basa en el procesamiento de tres aspectos de la realidad analizada:

A- Se constata un divorcio entre los documentos correspondientes a la Educación Primaria y aquellos referidos a la Educación Secundaria.

B- Existe, dentro de cada nivel, un divorcio entre los documentos y la acción docente.

C- Entre los maestros y los profesores se produce un choque de culturas profesionales acompañado de un desconocimiento de la realidad de Secundaria en el caso de los maestros y de la realidad de Primaria en el caso de los profesores lo que condiciona sus perspectivas.

Del relevamiento de investigaciones consideramos otra como antecedente central; la investigación de Poggi, Teobaldo, Marengo, Pini, Scagliotti (1997).

La misma plantea el carácter crítico de la articulación de los sistemas educativos, desde distintos aspectos: la estructura de cada nivel, los contenidos de las propuestas curriculares, los modelos de gestión institucional, la formación docente y las características de los procesos de aprendizaje escolar de los alumnos.

Temas como la repitencia y permanencia son analizados tanto cualitativa como cuantitativamente.

Otros conceptos abordados son:

1. El perfil de los alumnos de séptimo grado y de primer año.
2. Relación entre resultados obtenidos en las pruebas y variables socio-familiares y escolares
3. Los problemas de la articulación según los alumnos y los directivos
4. Análisis cualitativo de aspectos institucionales y resultados obtenidos por los alumnos.

La primera de las conclusiones remite al foco de nuestro estudio dado que se refiere al sentido que adquieren, para los directivos, los docentes, los alumnos y los padres fundamentalmente, las acciones de articulación que una institución emprenda y el mismo será dado en función de las representaciones de cada actor. Nos permite pensar el problema desde sus múltiples variables, centrando la atención particularmente en las acciones de articulación entre los niveles primario y secundario dado que el pasaje suele restringirse en parte a una problemática por la que atraviesa el alumno pero señalando que esta reducción deja de lado la consideración y el tratamiento del conjunto de las implicancias que esta cuestión supone desde la perspectiva de la institución y del conjunto de sus actores.

En cuanto a algunas de las diferencias y discontinuidades más importantes que se ponen en juego en el momento del pasaje de un nivel a otro, pueden señalarse las siguientes:

- marcos normativos institucionales,
- culturas académicas e institucionales correspondientes a los niveles y a los establecimientos escolares,

- procesos de socialización profesional de los docentes que tienen a su cargo uno u otro nivel.

Además de las mencionadas investigaciones, nos remitiremos a un artículo de Villalobos Hernández, Teresita (2004) relevante para nuestro estudio dado que trata de la problemática que viven los estudiantes durante el proceso de transición de primaria a secundaria, presentando el análisis de una serie de reflexiones de estudiantes de tercer y cuarto ciclo de la educación costarricense acerca de la experiencia que viven y vivieron durante ese proceso y sus apreciaciones hacia los profesores.

Su principal conclusión, vinculada a la importancia del rol docente, indica que una de las formas de reducir el problema de la adaptación de la Primaria a la Secundaria es que los docentes de séptimo deben tener conciencia de las características del proceso de desarrollo socio-afectivo y de adaptación que los estudiantes están viviendo y contribuir a que ese proceso no se vea como un problema, sino como eso, un proceso de adaptación a nuevas oportunidades de inserción en la sociedad. También por cambios físicos y emocionales que están viviendo los jóvenes, se constituyan en un reto y no en un obstáculo sus intervenciones.

Además de los tres trabajos expuestos encontramos otros dos que si bien no abordan de manera directa a la problemática, sirven para poder describir el problema e investigar contextualizándolo a nivel nacional y mundial.

Uno de estos trabajos, referidos a nuestro país es el Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina del Ministerio de Educación (2008).

El Documento postula, a partir de un diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas, las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal. La obligatoriedad de la escuela secundaria plantea desafíos y responsabilidades a todos los actores sociales: en primer lugar, obviamente, al Estado; pero también a las familias, a los docentes, a los estudiantes y a la comunidad en su conjunto.

En este documento no se aborda directamente el tema de la articulación, pero si las problemáticas que presenta el Nivel, entre las cuales la permanencia y continuidad se ve dificultada y estadísticamente se comprueba que son los dos primeros años de escolaridad secundaria en los cuales se expulsan el mayor número de estudiantes de este Nivel. Ante esta realidad, los procesos de Articulación cobran sentido para prevenir y dar apoyo a los estudiantes en esta etapa crítica de transición de un Nivel a otro.

A nivel mundial, encontramos la investigación de Delgado Durán (2011) que describe, a través de dos casos, los factores escolares asociados al abandono escolar de jóvenes varones que asistieron a la educación secundaria en México. Los datos provienen de una tesis de maestría hecha en el estado de Aguascalientes (Delgado, 2007) y reporta la perspectiva de los actores involucrados (por ejemplo alumnos, amigos, familiares, docentes y personal de asistencia educativa) sobre los factores que identifican que promueven la exclusión en secundaria lo cual nos permite abordar la problemática teniendo en cuenta las perspectivas de los docentes.

Las principales conclusiones arrojan que las actitudes y acciones de los docentes influyen en el abandono escolar, pues interactúan constantemente con los alumnos. Algunos factores son: no ser conscientes del papel que juegan en el abandono escolar, su distanciamiento de las necesidades del alumnado, falta de capacidad para trabajar en ambientes heterogéneos, relación social escasa con el alumnado, que les promueva sentido de pertenencia y las bajas expectativas hacia los alumnos.

El estudio encuentra que, para los entrevistados, existe un cúmulo de factores relacionados con los docentes, organización de los planteles y características del sistema educativo en educación secundaria, que no favorecen su permanencia en la escuela; además, no se identifican adecuaciones significativas a las prácticas escolares para brindar atención a las necesidades e intereses de los alumnos. En las conclusiones se señalan acciones de cambio que, a juicio de los informantes y de la literatura existente, son necesarias para mejorar la atención de los jóvenes.

Desde las tendencias mundiales, nos ha aportado información interesante el artículo de Rochex Jean Yves (2007) ya que aborda, entre otros aspectos, la

problemática relativa a las políticas de democratización de la educación básica en Francia y, particularmente de la secundaria, considerada el eslabón débil del sistema educativo francés. Partir del cuestionamiento de las concepciones, los modelos, las ideologías y las condiciones de posibilidad subyacentes en el proyecto de “secundaria única”. Este modelo, como proyecto de apertura y unificación, lejos de haber contribuido a aminorar las desigualdades sociales, ha producido su incremento con respecto al acceso a la apropiación de saberes y habilidades intelectuales según las conclusiones de este autor que además señala que:

- ✓ Se hace necesario reformar a la secundaria y para eso definir –al término de un debate democrático– su vocación propia, entre secundaria uniforme y secundaria a la carta, entre prolongación de la escuela primaria y antesala del bachillerato, y de repensar su funcionamiento “poniendo al alumno al centro”, según la fórmula programática de las corrientes “innovadoras”
- ✓ Numerosos estudios muestran que el devenir de los alumnos en la enseñanza secundaria es muy dependiente de la manera como se desarrolló su escolaridad primaria.
- ✓ La definición de la cultura común no podría limitarse a reproducir o incluso a yuxtaponer las tradiciones de las diferentes culturas escolares de las enseñanzas primaria y secundaria, ni escoger entre una y otra. Para él se trata de inventar radicalmente y para ello, entre otros, de hacer un lugar determinante al lado de las humanidades, clásicas, literarias y científicas, a las humanidades técnicas.

Sobre las concepciones docentes.

Indagamos sobre los antecedentes relacionados con las concepciones docentes respecto al proceso de articulación y en relación a su mirada sobre los alumnos que cursan el primer año de la secundaria.

No encontramos investigaciones que se centren en este enfoque dado que las mismas se refieren a concepciones docentes o representaciones pero vinculadas a otros conceptos tales como la evaluación de los aprendizajes, inclusión educativa, repitencia escolar en niños de educación primaria.

Si bien los estudios que mencionaremos ,por lo expuesto, no nos refieren directamente a la problemática, son ricos y aportan para poder contextualizar y profundizar el conocimiento sobre las concepciones docentes.

El estudio que nos sirve para justificar el abordaje de las concepciones docentes es el de López Echeita (2004) dado que este trabajo describe los fundamentos teóricos y metodológicos de una línea de investigación que integra dos aproximaciones teóricas: el estudio de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, y el análisis de las barreras hacia el aprendizaje y participación del alumnado como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa. Lo que interesa en relación al estudio es que en particular, se describe la elaboración de un cuestionario de dilemas utilizado para explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. Se discuten las reflexiones e interrogantes, así como las limitaciones y proyecciones de esta línea de investigación como aporte al análisis de las resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes.

Las principales conclusiones refieren a la importancia que revisten las creencias, supuestos e interpretaciones sobre los procesos de escolarización en la forma en la que los distintos agentes educativos afrontan los retos en este ámbito, señalando que las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes constituyen una de las dimensiones claves implicadas en la implementación de nuevos programas o políticas educativas. Consecuentemente, otros investigadores han afirmado que una postura reflexiva e “interrogativa” de los docentes respecto a sus propias creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación.

Otro de los estudios relevantes en este sentido es el de Villalonga Penna (2013). Este trabajo presenta avances de investigación referidos a las representaciones de los docentes del primer grado de la escolaridad primaria sobre la “repetencia”. El mismo profundiza sobre el significado y el impacto de estas representaciones

arrojando resultados que muestran que los docentes que definen a la educación de manera unicausal se manifiestan a favor de la “repitencia” y privilegian las interacciones áulicas unidireccionales y dirigidas; y los que consideran a la educación como un proceso complejo definen a la “repitencia” como una situación negativa y dan lugar a interacciones uni y multidireccionales. Esto muestra la necesidad de posibilitar espacios de reflexión sobre representaciones docentes, por sus implicancias en las trayectorias escolares.

Dado que si bien en este caso focalizan en el Nivel Primario, nos ofrecen líneas para su análisis al respecto de la transición de este Nivel al Secundario.

Un estudio que no queremos dejar de mencionar por sus aportes es el de Zaragoza Raduá (2003) que pretende analizar las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde una doble contextualización: el ámbito territorial de Catalunya y el marco referencial de la LOGSE.

Los principales temas abordados por la misma son:

- Las manifestaciones de los docentes hacia la evaluación.
- Representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos.
- Origen de las representaciones mutuas.
- Expectativas de los profesores y rendimiento escolar.

La principal conclusión relacionada con nuestro trabajo es la consideración de que las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos, es un factor que puede ser determinante en el rendimiento que estos alcanzan y que esto goza de un grado de atención preferencial a partir de los años 1970.

CAPÍTULO I: ESCENARIO:

“En general, las palabras que se atañen a la definición de escenario son planeación, imaginación, proyección, análisis y conocimiento.”

Bradfield (2004).

a- Macro tendencias.

Al respecto del escenario mundial, Calloids (2001) nos brinda un interesante aporte. Este autor expone que en la mayoría de los países de Europa, la educación secundaria está estructurada en dos ciclos: el 1ero forma parte de la educación obligatoria o base. El 2do. Ciclo esta diversificado en ramas o en diversas formas de enseñanza. Un alto porcentaje de los estudiantes llega al final de la secundaria. Al respecto es interesante notar que en Europa se estructura un primer ciclo, diferenciado del segundo más especializado destinado a los alumnos que concluyen la escolaridad primaria y con características particulares. De acuerdo a este autor, algunos de los objetivos de este primer ciclo de la secundaria son:

- Preparar para la vida adulta y la ciudadanía responsable.
- Favorecer la integración social a través de la transmisión de una cultura común.
- Desarrollar competencias científicas y de comunicación.
- Las asignaturas de carácter obligatorio son: lengua, matemática, idiomas, ciencias sociales, ciencias, matemática, arte, música, deportes.

En cuanto a las estructuras, las diferencias son más grandes. En términos generales, existen tres modelos de organización del primer ciclo.

- El primer modelo es de escuela única, y abarca la totalidad de la educación obligatoria. En principio, los alumnos no tienen que cambiar de establecimiento antes de terminar su educación básica de 9 o 10 años. Suecia, Finlandia, Dinamarca son algunos de los países que optaron por este modelo.
- El segundo modelo desarrolla el ciclo único en establecimientos diferentes de los de las escuelas primarias. Francia, España, Italia y el Reino Unido están en esta categoría. En Inglaterra, el 85% de los adolescentes estudia en una escuela media integrada o “comprensiva” pero los demás (un 15%) lo hacen en otro tipo de escuelas: escuelas secundarias modernas o escuelas de alto nivel, socialmente

muy selectivas (que si bien se denominan "public schools", de hecho son instituciones privadas).

- El tercer modelo ofrece un primer ciclo en ramas y establecimientos diferentes, e incluye una orientación al final de la primaria. Cada rama tiene su especificidad y prepara para los diferentes tipos de estudios del segundo ciclo: generales, técnicos o profesionales. El perfil del alumnado es también muy distinto. Alemania, Suiza, Austria y los Países Bajos son ejemplos de este modelo. El programa es en principio el mismo, sea cual sea la escuela en la que se estudia; y existen posibilidades de cambiar de orientación y de establecimiento.

En principio, el primer modelo permite un paso más progresivo del sistema que tiene un docente por clase al sistema de profesores por disciplina, por lo cual debería facilitar la transición de la primaria a la secundaria. Como también la orientación se posterga, debería promover la igualdad de oportunidades. Pero, en las zonas rurales es imposible implementar una escuela básica completa para cada una de las diferentes comunidades. En estos casos, los alumnos tienen que cambiar de escuela muy temprano, hecho que puede generar iguales problemas de ruptura y de adaptación como los que se producen en el segundo modelo.

El segundo modelo, de un primer ciclo integrado en un mismo establecimiento diferente de la primaria, es objeto de muchos debates en los países que lo aplican, lo que se puede ilustrar con el caso de Francia,

En Francia, después de cinco años de escuela primaria, los alumnos ingresan en un centro llamado "college" (colegio) donde cursan sin diferenciación 4 grados. El Ministerio de Educación define el currículo. Las familias no tienen posibilidad de escoger el centro escolar; los estudiantes deben asistir al establecimiento más cercano a su lugar de residencia.

El tercer modelo ha sido criticado por orientar a los adolescentes tempranamente (al cabo de cuatro o seis años) hacia diversas escuelas que tienen estatus distintos, y que preparan para ramas y perspectivas de vida profesional muy diferentes. Sin embargo, los contenidos son casi iguales en los distintos tipos de

escuela, y existe posibilidad de "re orientación", en caso de una opción inicial que posteriormente se considere equivocada.

Continuando con el panorama europeo, nos resulta interesante ilustrar el caso escocés. Donaldson y Norris (2008) en el marco del Seminario Internacional sobre Educación Secundaria organizado por la UNICEF, plantean las fortalezas y desafíos de un modelo educativo singular vinculado de acuerdo a lo expuesto con la excelencia, el liderazgo y la responsabilidad. Ellos afirman que los alumnos escoceses de quince años, tienen un desempeño notablemente superior al promedio de la OCDE en lectura, matemática y ciencias cuando se lo compara con el desempeño de otros países.

Destacamos este caso, porque si bien por lo descripto, muestran una proyección educativa de mejoramiento constante, señalan como una de las mayores dificultades que el desempeño de las etapas tempranas de la secundaria no es óptimo por lo cual deben mejorarlo. Problemática que nos remite directamente al eje de nuestro estudio. Este país plantea una estructura en la cual los dos primeros años en la escuela secundaria (Llamado Nivel S1/S2), la mayoría de los alumnos estudian un conjunto amplio de materias, cuando pasan al nivel S3 eligen unas ocho materias para estudiar durante los niveles S3/S4 y al finalizar el S4, alrededor de los 16 años rinden exámenes formales de las materias cursadas. En los años S5/S6 se especializan tan sólo en cuatro o cinco materias, pudiendo seguir si desean la universidad o colegios de educación terciario una vez finalizados estos años.

Las mayores dificultades se observan en la S1/S2. Ante esto el plan de estudio se encuentra en un proceso de mejora.

Las dificultades en cuanto al tránsito por los primeros ciclos de la secundaria, así como la búsqueda de elevar la calidad de la escuela secundaria, no es exclusiva de los países europeos. Existen otras experiencias, como la mexicana y la chilena que decidimos relevar a fin de poder ampliar las macrotendencias.

En México, a partir del acuerdo Secretarial 384 (2006), declarado por la Secretaría de Educación Pública, se establece que en virtud de que la educación secundaria

es el último tramo de la educación básica, el Plan de estudios y los programas incluidos en el Anexo único de este acuerdo serán el referente para los trabajos de articulación curricular y pedagógica con los niveles de educación primaria y preescolar.

Por lo cual el perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo de constante cambio. Son un referente fundamental para la articulación curricular de la educación básica.

Y se refiere a la Articulación curricular a partir de la elaboración de un Currículo renovado y consolidado de educación básica que establezca los principios didácticos, los perfiles de egreso, las competencias y estándares de desempeño por niveles, ciclos y grados; que sea sensible a los principios, valores y necesidades de las diferentes poblaciones que conforman la sociedad mexicana a partir de la elaboración Proyectos para la articulación curricular. Planteándose retos para una educación básica del Siglo XXI tales como:

- Ofrecer respuesta educativa de calidad ante la creciente fragmentación demográfica y la diversidad cultural (cuarta parte de la población en localidades rurales con menos de 2,500 hab., cerca de 150 mil localidades con menos de 100 hab.)
- Intensificar el combate al rezago educativo.
- Incrementar la calidad educativa y el logro escolar con principios de equidad.
- Consolidar la Reforma de Preescolar.
- Consolidar la Reforma de Secundaria.
- Lograr una coordinación eficiente entre programas nacionales

Retomando los retos para el Siglo XXI que plantea el caso mexicano, profundizamos lo expuesto sobre las Metas educativas 2021 que planteamos en la introducción y que en gran medida representan las tendencias a nivel mundial.

Si bien se plantea el esfuerzo de los países Iberoamericanos para lograr que mejore notablemente el acceso y la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo, estos progresos son insuficientes ya que si bien ingresan en mayor porcentaje, las tasas de permanencia y de logro final son más reducidas, y esconden problemas de calidad educativa.

De acuerdo a Gajardo (2009) en Metas Educativas 2021 (OEI, 2010):

Pese a los ambiciosos intentos de reforma y a los incrementos del gasto en educación en la mayoría de los países, el funcionamiento de muchos sistemas educativos apenas ha mejorado y se está lejos de garantizar el acceso y una oferta de calidad similar a niños y niñas de distinto origen y capital social. (p. 20)

Por consiguiente, es necesario lograr la Meta específica (OEI, 2010):

Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos y alumnas.

Esta meta, se relaciona directamente con el problema de estudio planteado, ya que la adquisición de muchas de estas competencias básicas, serían responsabilidad de la escuela Primaria.

A modo de cierre de este apartado, resaltamos la Cuarta Meta General (OEI, 2010) que se refiere a Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad mediante la meta específica nueve (OEI, 2010) que declara:

Asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria básica y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

El escenario a nivel mundial, plantea desafíos importantes en relación a la Educación Secundaria que dependen en gran medida de la formación básica ofrecida por el nivel Primario que la precede.

Diversos organismos internacionales como la Unesco, OCDE, IEA, OEI, UNICEF, entre otros apuntan a una mayor coordinación entre países para establecer

acuerdos comunes, que más allá de la diversidad de situaciones haga posible la coexistencia de metas comunes realizando un seguimiento que se adapte a las diferentes realidades.

b- Problemática a Nivel Nacional.

En relación con el apartado anterior, Dussel (2010) en OEI (2010), se encarga de analizar a la escuela media argentina en función de los desafíos que plantean las metas 2021. El análisis de esta autora, permite desarrollar la problemática a nivel nacional, enmarcada en el contexto internacional.

Dussel (2010) destaca la meta cuarta general, a la que ya nos hemos referido, y se plantea cómo es la situación de Argentina en cuanto al cumplimiento de la universalización de ambos niveles.

Ella destaca que la Argentina a diferencia de otros países Latinoamericanos, desde la Ley 26206 (2006), volvió obligatorios tanto la enseñanza secundaria básica como la educación secundaria superior y considera que la definición de obligatoriedad no implica una cercanía al propósito de universalización, lo grafica del siguiente modo:

Según los datos del censo 2001, la tasa neta de escolarización del nivel es del 71.5%. En esta cifra promedio, se esconden disparidades entre sectores sociales muy pronunciadas. Mientras que los alumnos de familias de alto capital educativo llegan al 92.5%, los alumnos de bajo capital educativo solo asisten a un 66% (Dussel ,2010 en OEI 2010, p. 169)

Nos resultó llamativo, que la variable de la obligatoriedad siendo tan actual y compleja ha sido tomada en cuenta sólo por uno de los docentes entrevistados que se refirió a la misma:

“Desde hace dos años la secundaria pasó a ser obligatoria, (...) hasta hace unos años atrás el nivel secundario era muy distinto del primario, todas las formas eran distintas. Ahora no, desde que el secundario es obligatorio, los sistemas y la bibliografía están

viniendo, (e inspección también) permanentemente y ya es como un primario más.”
(Docente N° 7)

Él plantea que actualmente importa que el alumno permanezca en la escuela, y considera que se hace en desmedro del saber otorgándole al Nivel Primario un rol de contención y socialización que de acuerdo a sus palabras hoy caracterizan también al Nivel Secundario.

“Tienen que venir a clase, se busca más el proceso social que el educativo, se busca más contener al alumno dentro de la escuela y buscarle alternativas para que el alumno esté dentro de la escuela contento y feliz y ya no se busca tanto la normativa técnica. Ya no importa si el pibe "sabe tanto" o "sabe menos".” (Docente N° 7)

Esta cuestión la retomaremos cuando desarrollemos el capítulo sobre la Transición de un Nivel al otro.

Consideramos que para poder lograr la universalización del Nivel a la que se aspira, los proyectos de Articulación entre Nivel Primario y Secundario son fundamentales. Decimos esto ya que es en los primeros años de la Secundaria en los cuales se pierde la capacidad de captación y retención respecto a los niños y adolescentes según. Según López (2010) en OEI (2010), atribuimos que las dificultades del pasaje de un Nivel al otro, provocan que la expansión que se visualiza tanto en los Niveles Inicial y Primario, incluso en los primeros años de la Secundaria comienzan a decaer. López (2010) formula la dificultad que implica incorporar adolescentes de 14 a 17 años, ya que es un grupo en el que se frena la expansión de educación.

Tedesco (2002), profundiza lo expuesto por los citados autores señalando que dicha expansión y extensión de la obligatoriedad se produce en contextos de desigualdad social y considera que extender la obligatoriedad como se propone en el país es una tarea poco posible en el lapso de una o dos generaciones. Esto no implica tal como continuó desarrollando el no extender la obligatoriedad o adoptar estructuras diferenciadas según el sector social, sino que desde su postura se hace necesario diseñar estrategias que consideren el grado de complejidad de la situación y es aquí donde refiriéndonos a la problemática que nos atañe:

promover estrategias para Proyectos de Articulación facilitarían las trayectorias escolares de los alumnos/as argentinos.

Duro, Volpi, Contreras (2008) en UNICEF (2010) dan respuesta a los planteos de situación del escenario local y lo hacen a partir del concepto de “El esfuerzo por la escolarización total” que implica siguiendo el recorrido de los otros autores, garantizar el acceso universal y la retención efectiva. Para ellos esto significa que:

(...) la focalización de las políticas deben localizarse en la transición entre la escuela primaria y la secundaria. Políticas que no sólo establezcan estrategias y recursos sino que generen herramientas válidas de aplicación institucional e interinstitucional, para que la resolución de la brecha entre niveles socioeconómicos no quede sólo en manos de la familia, sino que el Estado juegue un rol fundamental. (p. 17)

Siguiendo a estos autores y en acuerdo con sus conclusiones, señalamos que tanto avanzar en la meta de universalización de la primaria como acompañar a los niños y a sus familias en la transición de la escuela primaria a la secundaria, son tareas críticas, complejas como ellos mismos adjetivan, pero además son estratégicamente necesarias para fortalecer las posibilidades de acceso a la secundaria.

Una vez garantizado el acceso es necesario atender el segundo punto crítico al que se refirieron y que tiene que ver con la retención efectiva, que nos enfrenta directamente con las causas del fracaso y el abandono escolar:

Al hecho de que no todos acceden, se agrega la gran dificultad para asistir, aprender y alcanzar los niveles exigidos (...) y obtener el título. En términos cuantitativos esto se traduce en inasistencia, repitencia y abandono. (Duro, Volpi y Contreras, 2008)

Una de las docentes menciona algunos de estos fenómenos:

“(...) la secundaria no, es más independiente y por ahí los chicos si bien a veces reclaman indirectamente más atención, como que los profesores no siempre pueden darle eso y ahí es donde se producen más deserción o repitencia.” (Docente N° 4)

Estos autores, se refieren a un desgranamiento que se profundiza entre el segundo y tercer año, cuando ya con materias acumuladas se provoca que en el tercer año haya una cuarta parte menos de estudiantes respecto a los de primero en una tendencia que se mantiene y agudiza hasta el último año.

En términos numéricos Duro, Volpi y Contreras (2008) estimaron que en la Argentina, durante el 2008 cursaron sexto año, menos de la mitad de los que cursaron primero.

Veleda (2008) lo expresa así:

La inclusión remite al problema de la retención, ya que la simple llegada de los niños a la escuela no garantiza su permanencia. Aunque salvo contadas excepciones el abandono no constituye un problema relevante ni creciente (...) si lo es el fracaso escolar que comprende a la repitencia o la insuficiencia de aprendizajes. La relevancia del fracaso escolar para la problemática de la inclusión educativa se comprende cuando se sabe que es la principal causa del abandono en la Argentina. (p. 7)

Uno de los entrevistados, grafica el desgranamiento de tercer año señalado por los autores de la siguiente manera:

“(...) la formación que uno ve acá es un desastre, acá en este momento 2do A y 2do B son un desastre, después en 3ro empiezan a normalizarse aunque repiten muchos (...) 3ro está mejorado.” (Docente N° 7)

Este docente, desde su discurso nos señala cómo considera a los primeros y segundos años, caracterizándolos de “desastre”. Esto lo relacionamos con el hecho de que la obligatoriedad implica el masivo ingreso de alumnos. Esto, nos remite nuevamente al mandato fundacional del Nivel Secundario .Al referirse a un tercero “mejorado” tras el alto porcentaje de repitencia, nos remite a una postura coincidente con la del mandato de origen, porque esos terceros años en los cuales tantos quedaron en el camino, según sus palabras se “normalizaron”, están

constituídos por unos pocos, aquellos que no vieron detenida su trayectoria escolar.

Siguiendo a Tenti Fanfani (2003) podemos también explicar lo planteado por este profesor, considerando que opera inmerso en instituciones que como este autor plantea se ven atravesadas por el empobrecimiento en términos materiales pero también por una inadecuación; concepto que desarrolla para explicar cómo las instituciones y docentes no se encuentran preparados para responder a los nuevos desafíos.

Desafíos que no se hayan ligados únicamente a la obligatoriedad y masificación del nivel, sino también a la pérdida del sentido de la escuela secundaria de lo que ya hemos hablado.

A esta altura consideramos importante detenernos en otros aspectos que atraviesan a este escenario local, no tomados hasta el momento, que tienen que ver con la crisis de autoridad pedagógica a la cual nos referiremos especialmente en el capítulo cuarto destinado a los Profesionales docentes y con el sujeto particular de nuestro estudio que son sujetos que se encuentran atravesando la adolescencia temprana, cuya definición y caracterización serán eje del tercer capítulo. Estas dos temáticas no podemos dejar de mencionarlas en la descripción del escenario dado el gran impacto que tienen a la hora de pensar a la Educación Secundaria actual como contexto en el cual se llevarán a cabo o no, los Proyectos de Articulación objeto de nuestro estudio.

Retomando la variable de la escolarización masiva de adolescentes esta implica, como ya hemos mencionado, el ingreso de alumnos con características culturales sociales y económicas distintas a los destinatarios originales.

Según Tenti Fanfani (2006 en Tiramonti 2008) esto plantea una paradoja, por un lado, los que más capital cultural poseen demandan en mayor medida y en oposición los que menos tienen son quienes se encuentran en peores condiciones para demandarla. De esta manera se refuerzan las desigualdades educativas a las que Dussel (2008 en Tiramonti 2008) se refirió así:

“Pese a la retórica y al ethos igualitario, el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las disparidades sociales. Más allá del mito igualitarista, la escuela produjo desigualdades importantes (...) la escuela contribuyó a establecer jerarquías y a aprender sobre las distancias sociales entre distintos sectores.” (p. 42)

Y en este escenario, observamos la producción de desigualdad a la que se refiere Dussel (2008), problemática que no se resuelve desde la búsqueda de respuestas provenientes de los modos de resolver según la matriz de origen del Nivel Secundario.

Siguiendo esta línea, no podemos obviar el desafío en relación a lo que Tenti Fanfani (2003) conceptualiza como “escuelas débiles”:

Se esperan muchas cosas de la escuela, cada vez se carga más la barca de la escuela con muchas responsabilidades y esta barca se puede hundir.

Esto tiene que ver con instituciones que sobrecargadas de funciones y sobredemandadas por la complejidad descripta no saben muy bien a qué objetivo privilegiar y se encuentran con que cuanto más se les exige menos se les ofrece en términos de recursos. Uno de los docentes manifiesta su malestar al respecto cuando se refiere a las bajadas desde el Ministerio de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación:

“Siempre es necesario actualizar las estrategias permanentemente y cada vez más con los nuevos lineamientos curriculares que bajan del Ministerio de Educación y la provincia, porque no podemos reconocer que no se están bajando. Que lo podamos hacer o no es otra cosa, pero que se están bajando se están bajando. Lo que pasa es que tendrían que estar un minuto en la escuela para ver la cantidad de problemas y cosas que aparecen y que tienen que ver con las problemáticas sociales, la violencia, con todo lo que desde afuera no te permite dedicarte cien por ciento a tu función de educación, la pobreza, los problemas familiares, droga, prostitución, que se yo ... te exigen mucho las bajadas, pero en la realidad no es todo tan sencillo.” (Docente N° 7)

Y en este sentido, podemos vincular la manera en que repercute el accionar docente en relación a las trayectorias escolares de los alumnos,

Como planteamos en la introducción las trayectorias escolares que pueden ser teóricas o reales, según Terigi (2007) se verán facilitadas si existe un docente que desde su rol pueda atender la complejidad que implica este pasaje inmerso en la estructura de un Nivel que como venimos desarrollando atraviesa conflictos y desajustes ligados a la escolarización masiva frente al mandato fundacional de selección; Tenti Fanfani (2006) en Tiramonti, Montes (2008) señala:

“Los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por la vía fácil de la repetición y la exclusión. Lo mismo puede decirse de los problemas de conducta y disciplina. Sin embargo las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son meros efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales.” (p.55)

En relación a las tendencias que se explicitan a nivel jurisdiccional, se tomará como base representativa el Documento N°1 Apoyo a los alumnos de séptimo grado en su ingreso a nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.(G.C.B.A 2001) en el cual nos detendremos con más detalle en el próximo capítulo para poder desarrollar los diferentes climas y estilos de la Escuela Primaria y la Secundaria.

En este documento se plantea que la investigación educativa como las experiencias prácticas han puesto de manifiesto el carácter crítico de la articulación entre los Niveles dado que se conjugan múltiples y complejas variables que ellos sintetizan en: la estructura de cada nivel, los contenidos de las propuestas curriculares, los modelos de gestión institucional, la formación docente y las características de los procesos de aprendizaje escolar de los alumnos.

Desde la Secretaría de Educación del G.C.B.A (2001) se plantean el desafío de lograr la necesaria articulación del último grado de la Primaria, séptimo año en este caso, con el primero de la Escuela Secundaria. Consideramos necesario

visualizar que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como desarrollaremos próximamente, adoptó una estructura de Niveles en la cual, los alumnos egresan de la Primaria con una edad teórica de 12 o 13 años, a diferencia de los sujetos protagonistas de nuestro estudio, que promueven a primer año al finalizar sexto año con una edad de 11 o 12 años.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que nos ocupa, la Dirección Provincial de Educación Secundaria, en el portal de la Dirección General de Cultura y Educación, propone un Área denominada: “Articulación y Promoción de la escuela secundaria” que en consonancia con la ley de Educación Provincial 13688 (2007) tiene como objetivos principales garantizar y optimizar la articulación entre el nivel primario y secundario, como así también entre el secundario con respecto a los estudios superiores y el mundo del trabajo. Para esto plantea el siguiente objetivo que es el que se relaciona directamente con nuestro problema:

Generar acciones que fortalezcan la articulación de la escuela secundaria con el nivel primario. (Dirección Provincial de Educación Secundaria)

Esta Dirección propone la elaboración e implementación de los Planes de Mejora Institucionales, cuyas principales líneas de acción son:

- 1- Tutorías y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes.
- 2- Talleres para aprender a estudiar para los estudiantes que tengan dificultad en algunas materias.
- 3- Clases de apoyo antes de las fechas de exámenes, para los alumnos que deben rendir materias en los turnos de julio, diciembre y/o marzo, tanto para materias del año como para materias previas.
- 4- Elaboración de propuestas didácticas especiales para:
 - 4.1 Grupos de estudiantes desfasados en edad.
 - 4.2 Grupos de estudiantes que presentan discapacidades.
 - 4.3 Grupos de estudiantes que ayudan al sostenimiento familiar.
 - 4.4 Grupos de estudiantes que son madres o padres.

4.5 Grupos de estudiantes en contextos de encierro.

4.6 Grupos de estudiantes de zonas rurales y de islas

5- Propuestas de acompañamiento para los estudiantes que:

5.1 ingresan a primer año,

5.2 pasan de ciclo básico a ciclo superior,

5.3 egresan preparándolos para los estudios en el nivel superior y el mundo del trabajo.

6- Implementación de proyectos institucionales para el mejor aprovechamiento del tiempo escolar y la permanencia de los alumnos en la escuela con fines pedagógicos, tomando contenidos curriculares y los intereses de los alumnos sobre distintas temáticas.

En particular a nuestro estudio, son relevantes las acciones 5, 6, 1 y 2 a fin de acompañar a los alumnos que ingresan a la Secundaria en ese proceso de transición que como ya hemos planteado y describiremos con mayor profundidad en el segundo capítulo es muy complejo tanto en el ámbito local como en el internacional de acuerdo al escenario actual.

Dussel (2010), señala que si bien los avances a nivel legal y de programas de mejora como los recién presentados es destacable y no puede dejar de reconocerse su valor, considera que en la actualidad existe una gran brecha entre estos avances y “lo real” que es lo que se desprende en la práctica concreta que presenta las problemáticas que hemos planteado.

En este sentido, coincidimos con la postura de la autora, considerando que si bien son muy importantes las bases legales, el esfuerzo de los actores intervinientes, fundamentalmente el Estado desde su rol de garante de la Educación, deberían dirigirse en función de su efectiva aplicación.

c- Especificidad de cada Nivel:

Una de las preguntas que orientan este estudio es: ¿Qué características se observan en ambos niveles? así como también el cuestionamiento acerca las similitudes y diferencias que existen entre ellos.

A fin de poder analizar los procesos de Transición del Nivel Primario al Secundario, eje principal del próximo capítulo, se hace indispensable detenernos y profundizar teóricamente sobre la especificidad de cada Nivel. Este objetivo permitirá conocer a cada uno de los mismos y será profundizado por los aportes de los docentes y alumnos/as entrevistados que ilustrarán la descripción de los niveles señalados.

Los niveles de escolaridad primaria y secundaria tienen una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario o bien de 6 años de primario y 6 de secundario tal como lo plantea la Ley Nacional de Educación (2006). En el caso de la Provincia de Buenos Aires, ha optado por la estructura de seis años de primario y 6 años de Secundaria tal como lo profundizaremos a lo largo del capítulo.

Nivel Primario

Legarralde (2009) expone que la escuela primaria fue la institución que protagonizó el proceso de escolarización de las sociedades. Él adjudica que la idea familiar de que los niños y niñas deben “ir a la escuela” es producto de la escuela primaria.

Según Legarralde (2009) la especificidad de este Nivel, está dada principalmente por tres aspectos del mismo:

- ✓ **“Garantizar lo común:** (...) La construcción de la ciudadanía, la producción de una identidad colectiva, la formación en hábitos, tradiciones, herramientas para la vida común, son algunos de los ejes característicos del nivel.

Una de las docentes entrevistadas lo ilustra de la siguiente manera:

“La misión de la escuela primaria es darle al alumno los conocimientos previos de lectura, escritura, operaciones aritméticas, nociones de geometría, aplicación de todo esto en su

vida cotidiana, ubicación del niño en tiempo y espacio, incorporación de valores: compañerismo, honestidad, patriotismo, solidaridad, despertar el interés por el conocimiento.” (Docente N° 3)

- ✓ **La apertura a nuevos mundos:** Por otra parte, la escuela es un lugar privilegiado para la apertura a otros mundos más allá de lo cotidiano. La primaria, por su amplia cobertura, constituye una institución social clave para ofrecer a todos los niños y niñas el acceso a bienes culturales complejos, que muchas veces no están al alcance en el medio cotidiano.

“En el nivel primario es fundamental el proceso sociabilizador que atraviesan los chicos, respondiendo a pautas de organización complejas y aprendiendo a desenvolverse y significarse en un ámbito institucional con metas y objetivos definidos.” (Docente N° 5)

Aquí queda claro que se abre un nuevo mundo para el niño/a, por fuera de lo familiar en el cual aparecen estos bienes culturales complejos. Y que se enmarca en un contexto más complejo aún:

“La función de la escuela es la de formar personas que respondan a las necesidades de un determinado modelo socio-económico.” (Docente N° 5)

Esta afirmación, profundiza la idea de que la escuela abre una puerta que los invita a mundos sociales, pero también económicos, políticos y culturales distintos a los de la socialización primaria.

- ✓ **La creación y reproducción de la infancia:** Este nivel tiene el papel de establecer una clasificación instituida de las edades y, por lo tanto, constituye un ordenador social de los derechos y las garantías (...) hay niñez si hay escuela primaria, ya que la infancia adquiere visibilidad social en el espacio escolar. “ (pp: 11,12)

Uno de los entrevistados se refirió a la infancia, delimitando la edad de la misma:

“La Escuela Primaria se encargará de esta tarea entre los 6 y los 12 años (podríamos decir niñez) desarrollando estrategias acordes a esta edad y teniendo en cuenta una progresión lógica de contenidos.” (Docente N°6)

El artículo 17 de la Ley de Educación Nacional (2006), establece que la estructura del sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, espacio geográfico de nuestro estudio, este cambio en la estructura implicó un reordenamiento dado que la Ley Federal de Educación (1993) había organizado al sistema en relación a los niveles involucrados en este estudio, en un nivel de Educación General Básica compuesto por tres ciclos de tres años cada uno y un nivel de Educación Polimodal de tres años de duración. Según Legarralde (2009) este cambio impuesto por la ley Federal atentó contra la identidad consolidada de la Escuela primaria desde sus inicios, generando tensiones y desarticulaciones e incluso crisis de identidad en algunos casos.

Desde su postura, la Ley de Educación Nacional (2006):

“Al restablecer la definición de un nivel de educación primaria, tiende a recuperar la unidad, identidad y homogeneidad del nivel, sin derivar necesariamente en la imposición de una estructura única, que podría vulnerar la autonomía de las provincias.” (Legarralde, 2009)

Este aporte, nos permite señalar que en el caso de la Jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, tal como expusimos al inicio del capítulo, la división de estructura es seis años de escolaridad Primaria y seis años para la Secundaria. Por lo tanto como bien señalamos en la introducción significa que los alumnos ingresan a primer año tras promover sexto año, con una edad teórica de once o doce años, aspecto que consideramos relevante volver a destacar por ser un elemento crucial que da sentido a nuestra indagación.

Cabe destacar, que otras jurisdicciones, como por ejemplo la de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, adoptaron una división de estructura de Niveles de siete años para la Escuela Primaria y 5 para la Escuela Secundaria. En este caso los alumnos ingresan a la Escuela Secundaria al promover el séptimo grado, que se corresponde a una edad teórica de doce o trece años.

Uno de los docentes manifestó su preferencia por la estructura adoptada por la Ciudad de Buenos Aires:

“Si me preguntás que opino yo, yo me quedaría con la escuela de 1ero a 7mo y después de 1ero a 5to, como era antes de antes. Ahora son muy chicos en primer año, con 11 o 12 años, que querés...” (Docente N° 7)

Y si bien reconoce la necesidad de realizar algunos cambios, la considera más adecuada por la edad de los niños, lo que implica la contemplación de la variable correspondiente a la edad de los alumnos en Provincia de Buenos Aires como significativa en el proceso de transición.

Consideramos al igual que este docente, que la edad de los alumnos/as en el caso particular de la Provincia de Buenos Aires, complejiza aún más esta transición que como planteamos en la introducción está atravesada por múltiples factores y dificultades a sortear por estos sujetos. Los devenires de la transición, proceso en el que se enfrentan a dos culturas diferenciadas; lo atraviesan en un momento de su desarrollo psico-evolutivo en la cual niñez y pubertad se entrecruzan.

A esta altura, se hace imprescindible definir al Nivel Primario desde la Ley Provincial de Buenos Aires nro. 13688 (2007) que en su artículo 24 lo define como:

“Obligatorio, de seis años de duración, para niños a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica.”

Esta misma ley (2007) en su artículo 27 define los objetivos y las funciones del Nivel Primario, que son las siguientes según lo entiende la Provincia de Buenos Aires:

- Garantizar el aprendizaje de los niños desde los seis (6) años, posibilitando la educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona (...).
- Disponer las condiciones para el desarrollo integral de las prácticas de lectura y escritura (...).

- Implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego y al conocimiento científico (...).
- Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que aseguren (...) el desarrollo de sus capacidades, la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos (...).
- Promover y fortalecer los contenidos, saberes y prácticas que definen a cada una de las Modalidades en todos los Ámbitos educativos (...).

Y una de las principales funciones a las que nos hemos referido en la Introducción y que corresponde a nuestro estudio es:

- Desarrollar, promover, supervisar, evaluar, fortalecer e incorporar proyectos especiales, experiencias complementarias y/o innovadoras, garantizando los contenidos propios del Nivel y el acceso a los siguientes Niveles.

La Educación Primaria Básica actualmente, se divide en dos ciclos: el primero y segundo ciclo, a cargo de la Dirección de Educación Primaria Básica.

Adriana Puiggros (2006) en Informe Comunicacional N° 11 escuela Primaria (2007), describe al Primer ciclo de la siguiente manera:

En el Primer Ciclo deben aprender a utilizar la escritura, la oralidad y la lectura, como medio para comprender, disfrutar y comunicar sus experiencias y reflexionar acerca de la realidad, y el inicio en los saberes de otras áreas de conocimiento. (p. 3)

Y en relación al Segundo Ciclo, se refiere así:

Resulta fundamental revalorizar los procesos de enseñanza del Segundo Ciclo de la Escuela Primaria para que los alumnos consoliden y diversifiquen los aprendizajes institucionales ya logrados en todas las áreas para que todos esos conocimientos les permitan comprender el mundo, interactuar e incidir en la realidad y expresar la propia subjetividad.(p. 3)

Lo expuesto por la citada autora, coincide con los fines y objetivos planteados por la Ley Provincial de Educación nro. 13688 (2007) y nos remite a las competencias básicas que la Primaria debe garantizar para permitir un pasaje óptimo hacia el Nivel Secundario que a continuación describiremos.

Antes nos parece interesante plasmar cómo algunos de los entrevistados, definieron la función de la escuela Primaria en relación únicamente con el pasaje a la Escuela Secundaria.

“La escuela primaria es una base para todo lo que viene después en la secundaria. Si bien hay contenidos que se vuelven a repetir, es como una entrada para después en la secundaria tener más herramientas y mayor comprensión de los temas.” (Docente N° 4)

“La primaria es la separación del chico y todos los puntos objetivos que después se van a desarrollar en la secundaria en donde después nosotros iremos ampliando todos los conocimientos que ellos ya tienen.” (Docente N° 1)

“(....) la primaria es una cadena para después pasar por la secundaria.” (Docente N° 7)

Consideramos que estas definiciones nos remiten a una conceptualización restringida de las funciones del Nivel Primario que como desarrollamos son mucho más amplias. Esto nos deja entrever que tal vez haya desconocimiento de las mismas, o que esté en juego alguna concepción de subestimación incluso descalificatoria del Nivel Primario como por ejemplo este docente que se refiere al primer año así:

“(...) 1ero - acá y sobre todo en esta escuela- están a la tarde y siguen tonteando”. (Docente N° 7).

De esta frase, podemos visualizar cómo este docente considera que los alumnos de primaria “tontean” y que continúan haciendo lo mismo en primer año.

Ambas posiciones, ya sean por desconocimiento o subestimación y/o descalificación, impactarán en la transición dado que como veremos es fundamental el conocimiento de las características y situación entre ambos niveles para favorecer y facilitar las trayectorias.

Nivel Secundario:

Nos resulta interesante antes de enfocarnos en la especificidad del nivel y sus características, reflexionar sobre el sentido y el valor que la educación Secundaria tiene en el mundo de hoy.

Coincidimos en que el significado de la enseñanza media actual difiere de aquel portado por el proyecto fundacional.

Eberle (2008) en Revista Iberoamericana de Educación n.º 48/5 (2005), se refiere a los orígenes de la educación Secundaria, señalando que es un producto socio-histórico que se diferencia de otras instituciones. Destaca la diversificación de la misma a lo largo de la historia, señalando dos modalidades diferenciadas, la académica como preparatoria para estudios superiores y la modalidad técnica como preparatoria para el mundo del trabajo.

En los discursos actuales de los profesores, persisten estos elementos señalados por Eberle, y si bien desde puntos de vista diferenciados, se asocia la función de la escuela secundaria en relación a la inserción laboral y como antesala de estudios superiores.

“Y la secundaria tendría que ser una gran fuente de conocimiento para luego lo que es el mundo laboral o un estudio de una carrera más importante.” (Docente N° 4)

“La escuela secundaria sigue las mismas funciones, pero su objetivo primordial es preparar al alumno a formar la base necesaria para su vida laboral futura, incentivándolo a la búsqueda de su identidad y personalidad.” (Docente N° 2)

Hoy la educación secundaria, como dice Tenti Fanfani (2006 en Tiramonti y Montes 2008) se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria:

Vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva), sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los diecisiete, dieciocho años de vida de los individuos. En las condiciones actuales (...) es una enseñanza final (un techo) para la mayoría y un momento de proceso de formación de una minoría, que

tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital.
(p.53)

Por lo tanto, nos encontramos hoy en día con una escuela secundaria, que como dijo Tenti Fanfani (2006) no perdió uno de sus valores fundamentales que era el de preparar para estudios superiores pero que se enfrenta a la novedad de la obligatoriedad, dado que como este mismo autor dice:

“La educación media no sólo se ha masificado (...) hoy entran a la escuela no sólo los hijos de las familias ricas de las ciudades sino también los hijos de los sectores más pobres y excluidos”. (Tenti Fanfani 2003).

En el apartado sobre el escenario local, hemos podido analizar la complejidad que implica la obligatoriedad en contexto de desigualdades sociales .

Luque (2008) en Revista Iberoamericana de Educación n.º 48/5 (2005) afirma que

La educación media deberá proveer a los individuos una cierta base cultural y social que les permita incorporar competencias y herramientas válidas para llevar adelante una vida plena, con inclusión activa, en un espacio solidario y comprometido en el que se pueda asegurar que “vivir juntos” es factible . (p.2)

En relación a lo expuesto por Luque (2008) una docente propone una definición de funciones más integral que aquellas más ligadas a las concepciones tradicionales de la Secundaria:

“La función de la escuela secundaria es acompañar a los adolescentes en su crecimiento teniendo en cuenta lo que despierta su interés, afirmando los conocimientos que los alumnos traen de la escuela primaria y fortaleciendo los valores adquiridos, sembrar en ellos la idea de que la escuela secundaria no es un fin para conseguir trabajo, sino que es una fuente de conocimiento.”(Docente Nº 3)

Además ella agrega que sería fundamental que la escuela fomentara y desarrollara la creatividad y la innovación así como que sea capaz de enseñar a pensar de modo flexible.

De acuerdo a la Ley Provincial de Educación (2007) la Educación Secundaria se define como un nivel:

“Obligatorio, de seis años de duración, organizado como una unidad pedagógica. Podrán ingresar quienes hubieren cumplido el Nivel de Educación Primaria. En el caso del Nivel Secundario de la Educación Permanente para Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, tendrá una duración y un desarrollo curricular equivalente a todo el Nivel.” (2007)

Como ya hemos dicho, este Nivel debe preparar y orientar a los sujetos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios.

En el análisis de las entrevistas, los docentes refieren claramente a las últimas dos funciones señaladas, no identificándose material que remita directamente a la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Uno sólo de los docentes se refirió al tema mencionando una materia que existió durante el Período de la Dictadura militar de los años 70:

“(…) por ejemplo estaba el ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) que era una materia política que ahora con la democracia estaría bárbara porque ahora [lo que tienen] es Construcción de la Ciudadanía.” (Docente N° 7).

En el artículo 28 de la Ley 13688 (2007) se especifican los objetivos y funciones del Nivel tales como:

Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, en todos los Ámbitos de desarrollo, que promueva el conocimiento, y la articulación con, del patrimonio cultural, científico, tecnológico, de

desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo.(p.)

Seleccionamos este artículo ya que engloba las funciones que planteamos en el inicio.

De acuerdo a la Ley de Educación 26206 (2006) ,como ya hemos planteado, cada Jurisdicción tiene la opción de ubicar el séptimo año de estudios en uno u otro nivel, dado que como en reiteradas ocasiones señalamos desde esta ley la Primaria y la Secundaria constituyen una estructura académica de doce años de duración.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, que es el que nos ocupa, se estableció la estructura de una Primaria de seis años y una Secundaria de la misma duración.

Dos de los docentes, destacan no diferenciar las funciones de un Nivel con respecto al otro:

“Con respecto a la escuela Secundaria no encuentro diferencias en su función con respecto a la escuela primaria, sólo cabría mencionar que cambian las características del alumnado ,13 a 18 años, podríamos decir adolescencia.” (Docente N° 6)

El segundo docente señalado adjudicó a ambos niveles la misma función, indicando que luego en realidad es un “encadenado” entre Niveles:

“Todas las funciones son educativas. Primero educativas y después formativas donde hay un conocimiento científico que tiene que abarcar el docente y transmitírselo [al alumno] por conocimientos encadenados en la cual el individuo ingresa a una institución a 15 o 20 años de estudios en la cual vas a ser, teóricamente, una persona más civilizada.” (Docente N° 7)

Este docente nos remite a conceptos propios del proceso de conformación del sistema educativo nacional.

Alliaud (1993), refiriéndose al rol del maestro en los orígenes del magisterio argentino señala que:

Promover la adquisición de máximas de conducta precisas, más que elevadas, es la actividad que define al maestro de escuela. En un sentido "civilizador",

"disciplinador", "moralizador" (...). Es decir, la puesta en marcha de la maquinaria escolar apuntó a moldear ciudadanos. Hombres y mujeres "normales", "homogéneos", "útiles". (p.p 4,5)

Esta postura de añoranza por los principios "civilizatorios", "disciplinadores" y "moralizantes", los reconocimos en varios fragmentos de su discurso así como en el de varios docentes entrevistados:

"Hoy te tutea cualquiera, hoy cualquiera hace cualquier cosa y no hay responsabilidad para los buenos hábitos. No hay normativas; la normativa no tiene sanción. Y como la normativa no tiene sanción, el alumno puede venir con aritos, puede venir a cualquier hora, como ya no hay falta... entonces sabe que no hay límites. Se han perdido totalmente los límites." (Docente N° 7).

"(...) es "la manera de la primaria" ¿No?, como que le falta un poquito de límites, pero no lo puedo llegar a entender muy bien eso. En cambio en secundario tenemos el tema de la disciplina desde otro margen, por ejemplo las amonestaciones (que ya no existen en realidad) Libro de Actas, tiene otro sentido (la disciplina) en el secundario que la primaria no maneja desde su óptica." (Docente N° 1).

Estos postulados docentes tradicionales, la descripción sobre la especificidad de cada uno de los niveles así como la del escenario internacional y local, son elementos esenciales para poder iniciar el desarrollo sobre la Transición del Nivel Primario al Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires que es el núcleo temático del siguiente capítulo.

Como pudimos comprobar, el Nivel Secundario, se enfrenta a conflictos debido a las tensiones que provocan la masividad en su ingreso así como la demanda de universalización del nivel. Pudimos observar las nuevas visiones respecto a la educación de los jóvenes y las tradiciones de la educación secundaria se enfrentan constantemente generándose desfasajes entre la organización institucional, las formas de relacionarse, la autoridad, cambios en la cultura escolar y familiar, diferenciación de expectativas y horizontes (Dussel, 2008, en Tiramonti, 2008).

La siguiente idea expresada por Romero (2004) nos pareció interesante a modo de ilustración del primer capítulo que nos sitúa en el escenario de nuestro objeto de estudio y a su vez nos resulta interesante para comenzar a pensar el segundo capítulo desde la complejidad que significa analizar y comprender el proceso de transición del Nivel Primario al Nivel Secundario.

“La escuela media de formas modernas e incertidumbres posmodernas, enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a jóvenes del siglo XXI... La trama profunda de la escuela media no es fácilmente aprehensible: es compleja, contradictoria y por eso mismo, constituye un interesante desafío para su conocimiento.” (p.11)

CAPÍTULO II: TRANSICIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA:

“La transición a la secundaria (...) delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste”. Derricott.

a- Transición y Culturas escolares.

Para iniciar este segundo capítulo resulta preciso definir el proceso de transición. Si bien en el marco teórico, desde la postura de Sacristán (1996), nos referimos a la misma partiendo del concepto de “rito de paso”; encontramos que otros autores como Hargreaves (1998) definen a la experiencia de transición a la escuela secundaria del mismo modo. La consideran una forma práctica, ya que constituye el rito que permitirá el pasaje de la niñez a la adolescencia por un lado, de la escuela elemental al secundario por el otro, constituyéndose entonces como un movimiento que señala un cambio de posición.

Hargreaves (1998) señala que a partir del proceso de transición, se pasará de ser un tipo de persona con ciertos derechos y expectativas a otro.

Ambos autores coinciden en que estos cambios son importantes, pero a la vez conflictivos e incluso traumáticos.

Measor y Woods (1984 en Hargreaves 1998) suponen que el paso a la escuela secundaria implica el cambio de las siguientes tres posiciones:

El cambio físico y cultural de la pubertad, el cambio informal que tiene lugar dentro de las culturas de sus iguales y grupos de amistades y el cambio formal que se da entre dos tipos diferentes de instituciones, con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores.(p.84)

Retomando a Sacristán (1996), el paso de la enseñanza primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas en todos los

sistemas educativos, puesto que la estructura general es muy semejante en cuanto a los ciclos que la componen. Y es una transición importante porque puede acumular cambios de currículum, de profesores, de compañeros, de clima y de escuela. Representa el encuentro de dos subculturas educativas que han obedecido a objetivos diferenciados.

La transición denota un cambio de ambiente para quienes lo experimentan; presupone distancia o falta de correspondencia entre medio ecológicos discontinuos, una especie de separación entre culturas. Sacristán (1996) manifiesta al respecto de la misma que:

- Alude a la ruptura en la experiencia personal.
- Resalta momentos críticos en los que se siente perplejidad, inquietud, zozobra.
- Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar impronta.
- Sugiere transformaciones y procesos de adaptación personal que pueden significar consecuencias de futuro en el progreso, en el crecimiento.
- Señala posibilidad de experimentar traumas.
- Puede anunciar despegues liberadores.

Este cambio múltiple de posición que supone la transición, puede ser una causa concreta de ansiedad ya que el paso de la escuela primaria a la secundaria y de la infancia a la adolescencia según Hargreaves (1998) representa un aumento de categoría. El autor profundiza que para el niño o la niña la transición puede ser buena o mala. Algunos de los alumnos entrevistados a fin de contribuir al desarrollo de este capítulo cuando se les preguntó cómo habían vivido el paso a la Secundaria manifestaron estos matices de la transición “buena o mala” a la que se refirió Hargreaves (1998):

“Lo viví bastante bien, emocionada porque pasaba a la secundaria y me sentía más grande. Me dí cuenta que no era nada igual a la primaria, que ya no tenías a las señoritas que estaban todo el día con vos, cambió todo.” (Alumna N°4)

En este caso la alumna, incorpora en su discurso varios de los elementos aportados por los autores a esta altura del escrito. Señala el estado de ansiedad y

nerviosismo propios del temor que ocasiona el ingreso a un ambiente desconocido. Además al referirse a su sensación de sentirse más grande nos remite al reconocimiento del ingreso a la adolescencia temprana y particularmente esta alumna da indicios de reconocer cambios que son radicales, por ejemplo el de los profesores por maestros.

Otro de los alumnos se refirió al cambio en el mismo sentido que la alumna anterior:

“Lo viví bien, pero con mucho miedo a lo desconocido.” (Alumno N° 5).

Aquí reaparece la idea de momento crítico en los que se siente perplejidad, inquietud, como expuso Sacristán (1996).

Estos alumnos calificaron como buena la transición, más allá de la emoción o los temores. Otros alumnos se refirieron a la transición en el sentido contrario, ya que no les resultó una experiencia buena como manifestaron los dos alumnos precedentes:

“Medio chocante con el tema de las tareas o los profesores en la forma que encaraban a los alumnos. Me costó acostumbrarme.” Alumno N° 1

“Me costó, más que nada por las materias. Muy difícil.” (Alumno N° 3).

Ellos introducen elementos en relación a los cambios en cuanto a los docentes y desde lo curricular. Expresan que no les resultó sencillo y hasta le resultó chocante en un caso, acostumbrarse al trato diferente de los profesores o a la dificultad de las materias.

Los alumnos entrevistados coinciden cuando hablan sobre los cambios vivenciados. Del análisis de las entrevistas encontramos dos grupos bien diferenciados. Por un lado aquellos que centralizan los cambios en relación a los docentes:

“Como el profesor explica con respecto al maestro y en el sentido de cómo te evalúan en el aula. Te corrigen y te ven constantemente, están constantemente evaluándote. Hacen actas.” (Alumno N° 1).

Este alumno incorporó la diferencia que siente en relación a la evaluación manifestando que en la secundaria se siente evaluado constantemente no siendo así en la primaria.

Otro expresó:

“Los profesores son distintos y con diferentes carácter. Hay preceptores que te retan mucho por cualquier cosa y hay preceptores que son buenos.” (Alumno N° 2).

Este alumno incorpora una nueva figura, la del preceptor. Relacionando su rol con la disciplina. De sus palabras se puede entrever una de las dificultades propias de esta transición que es la de adaptarse a la gran cantidad de docentes y con estilos diferentes.

El otro grupo que se refiere directamente al aumento de materias y de horas de estudio.

“Hay más horas de estudio y más materias. Eso es lo que más me costó, mucho para estudiar, mucha tarea. En la primaria eran pocas hojas, ahora son un montón.” (Alumna N° 4).

Concisamente otra alumna expresa vinculada con lo anterior:

“Hay más cantidad de cosas para estudiar.” (Alumna N° 3).

Ellas incorporan otro de los aspectos señalados por los especialistas que se refieren al cambio de posición en relación a las exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores, como plantearon los alumnos anteriores.

Uno sólo de los entrevistados se refirió a los dos aspectos y sumó el hecho de cambiar el color de guardapolvo por cursar en una escuela técnica:

“Noté que tengo muchas más materias en comparación con la primaria, esto también ocupa muchas más horas, los guardapolvos son de otro color y tengo profesores en vez de maestros.” (Alumno N° 5).

Los profesores entrevistados, también aportaron en relación al proceso de transición desde sus discursos y coinciden con los especialistas en la dificultad que presenta para los alumnos/as pero desde ópticas diferentes.

Uno de los docentes por ejemplo remarca que los alumnos/as de primero no terminan de adaptarse durante ese año:

“El tema de la adaptación, en realidad es como que no se desprenden totalmente hasta llegar a fines del año. No terminan de ser los nenes de primaria.” (Docente N° 1).

Considera ante esta situación la necesidad de remarcarles desde el primer día:

“No, cuidado, yo no soy el maestro. El maestro tiene otra preparación, nosotros tenemos otra preparación” (Docente N° 1).

Este docente se remite a la imagen de que los alumnos de primero continúan en cierto sentido siendo “los nenes de la primaria”, otra docente refuerza esta concepción al referirse a la falta de autonomía de estos alumnos:

“El cambio más notable es el que está relacionado a la autonomía del alumno. El alumno de la primaria no está acostumbrado a manejarse en forma independiente por lo cual sus primeros años de la escuela secundaria suelen ser más dificultosos.” (Docente N° 2).

Una tercera docente se refiere a lo mismo cuando expresa:

“Y todavía pasa que en 1er año a esta altura del año que estamos casi en octubre te siguen diciendo "Seño", como que todavía no se adaptan a ese rol de tener no sólo una maestra sino varios profesores y que cada uno tiene su forma de trabajo, su forma de evaluar y eso es una gran barrera para ellos.” Docente N° 3.

Los docentes entrevistados reconocen la particularidad del alumno de primero así como las dificultades que atraviesan y que hemos ilustrado con los testimonios de los alumnos con quienes coinciden en reconocer que esta transición no se trata de un proceso sencillo.

Youngman (1986 en Sacristán 1996) describe estas dificultades desde las alteraciones que se vivencian en los siguientes aspectos:

Cambio de centro, de relaciones sociales, de materias, de grado de dificultad en estas, alteración de lo que las familias esperan en esta nueva situación, una mayor aproximación a lo que va a ser el destino que orienta la vida del estudiante y con más independencia personal. (p. 64)

Una de las docentes se refiere minuciosamente a uno de los cambios más notorios a los que se refiere este autor y que tiene que ver con las relaciones sociales:

“Creo que la mayor diferencia que encuentro trabajando en ambos niveles es el trato por parte de los adultos hacia los chicos. El vínculo que puede, generalmente, entablar un niño de primaria con cualquier docente no puede compararse con el trato y la opinión que por parte de los chicos tenemos los profesores de secundario. No alcanzamos a entablar estrechas relaciones en gran medida por la distribución de horarios, la cantidad de adultos que pasan por día por las aulas, cada uno con un perfil docente bien distinto y por lo tanto con diferentes expectativas para cada curso y para cada alumno.” (Docente Nº 5).

En cuanto a las relaciones sociales entre pares estas adquieren un valor trascendental, según Sacristán (1996) apoyan las inseguridades que definen a esta etapa evolutiva, él profundiza la idea señalando que en este proceso las amistades funcionan como refugio ante tanta indefinición. En este período muchas veces cambian las redes sociales, ya sea por el cambio de centro, por conocer nuevos compañeros. Uno de los alumnos lo ejemplifica cuando se le pregunta qué es lo que más le gusta del Nivel Secundario:

“(…) sobre todo me gusta que al estar más tiempo del establecimiento paso más tiempo con mis amigos.” Alumno Nº 5.

La relación con sus pares, colabora en la disminución de la ansiedad, una de las principales manifestaciones de los alumnos de primer año. Según Power y Cotterell (1981 en Hargreaves 1998) la misma es elevada previamente al pasaje y en los primeros meses disminuye rápidamente.

Según Hargreaves (1998), los problemas de ansiedad son a corto plazo e identifica como problemas a largo plazo los relativos a la disminución del rendimiento y la motivación así como los problemas por el traspaso a una cultura curricular diferente, aumento de materias y profesores con diferentes estilos y a la mayor exigencia del Nivel.

Sacristán (1996), se refiere a estas dificultades otorgándole un lugar central al cambio del nivel de exigencia. Como pudimos observar, los alumnos lo señalan por unanimidad. Según este autor, este cambio genera uno de los efectos más notorios e inmediatos siendo distintivos de este paso entre niveles.

“La mayor diferencia consiste en los niveles de exigencia.” (Docente N° 2).

Otra docente ante las problemáticas señaladas responde:

“Los alumnos pasan de un sistema a otro totalmente distinto y algo sumamente importante es que en la mayoría de las secundarias no hay gabinete o equipo de orientación, tan necesario en esta etapa en la que muchos alumnos tienen problemas de todo tipo.” (Docente N° 3).

Para poder entender los diferentes aspectos planteados en torno al concepto de transición, es necesario contextualizarlos dentro de dos culturas de escolarización diferenciadas. Al respecto Hargreaves (1986), considera que las diferencias entre ambos niveles pueden considerarse equivalentes a las diferencias que surgen entre dos culturas diferentes.

Esto implica que el alumno de Primaria abandona una cultura de escolarización que sigue una pauta generalista del currículum y la enseñanza, donde existe mayor relación entre asignaturas y donde tienen contacto con un pequeño número de profesores durante periodos más largos de tiempo. Para luego ingresar en la escuela secundaria que sigue una pauta especializada del currículum, los profesores se dividen en función de las asignaturas que imparten, los alumnos tienen contacto con un número más elevado de profesores, pero que no disponen del tiempo suficiente para conocerlos bien.

Un docente lo refleja así:

“La organización de la Escuela Secundaria exige una cantidad de docentes elevada y que pasa (por lo general) poco tiempo en la escuela en relación a la jornada diaria a la que asisten las maestras; esto sin duda opera a otros niveles como la relaciones de los docentes hacia los alumnos y hacia la institución misma.” (Docente N° 6).

A continuación se explicitan las características más salientes de cada una de las culturas escolares definidas y desarrolladas por Hargreaves (1998).

Cultura de la escuela elemental. Basada en dos principios:	
Atención	Propiedad y control
<p>El hogar, la familia y la comunidad son los símbolos de atención al alumno.</p> <p>El clima escolar positivo es uno de los factores claves asociados a los resultados escolares positivos.</p> <p>Características destacables: Disfrute, felicidad, atención, entusiasmo, interés hacia los niños como individuos.</p> <p>Tanto dentro como fuera del aula</p> <p>Importancia de la dimensión del cuidado y la afectividad, ligado en parte al género (mayoría de mujeres entre el profesorado)</p> <p>Control: más humanista</p>	<p>Profesorado excesivamente posesivo con sus alumnos.</p> <p>Implicaciones importantes para los alumnos en su avance hacia la independencia a medida que se acercan a la adolescencia.</p>

Cultura de la escuela secundaria. Tres factores dominantes e interrelacionados:		
Orientación académica del profesorado	Polarización del estudiante	Individualismo fragmentado

<p>Profesorado: orientación hacia la asignatura y su contenido.</p> <p>Aislamiento de los departamentos.</p> <p>Dificultad para adoptar un curriculum integrado.</p> <p>Consecuencias en el alumnado: agrupación según capacidades (polarización).</p>	<p>Sólo se mide el “logro académico”, no se valora la inteligencia como algo complejo y multidimensional.</p> <p>La escuela reproduce las desigualdades.</p> <p>Proceso de “clasificación” de los alumnos incoherente, basado en criterios subjetivos, no en los méritos y las habilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de éxito adoptan los valores oficiales de la escuela y los de menos éxito los invierten (surgen contraculturas de oposición) • A los alumnos de los niveles más bajos se les da una enseñanza deficiente, se hace más énfasis en la disciplina y el control. Provoca retraso en el grupo, baja autoestima y mayor alienación. 	<p>El logro estudiantil más ligado a la actitud del profesor, que a la propia clasificación. La desclasificación o agrupamiento heterogéneo por sí solos no es la solución.</p> <p>Otro problema: ¿cómo gestionar un aula heterogénea sin aislar o segregar a los más “lentos”?</p> <p>Elevado individualismo. El profesor dueño del aula. Pérdida de referencias para el alumnado.</p> <p>La escolarización se convierte en una “experiencia curiosamente fragmentada”.</p> <p>Alumnado aislado ante un mundo grande, complejo e intimidatorio, en una época especialmente crítica: la preadolescencia.</p>
--	--	--

Uno de los docentes hace alusión claramente sobre estas diferencias culturales:

“Al respecto de la relación de los alumnos con los docentes, se percibe un pasaje de una situación en la que se comparte muy buena parte de la jornada con sus maestras (en la que por lógica se desarrollará un vínculo afectivo más sólido a la vez que un mayor conocimiento mutuo) a una convivencia con un numeroso y variado número de profesores con quienes comparten momentos aislados (y con los que, obviamente, tendrán relaciones muy diferentes a las que tenían con sus maestras).” Docente N° 6

Los alumnos también se refirieron a estos cambios de cultura, por ejemplo:

“A las maestras las veía durante todo el día y a los profesores no, incluso hay profesoras que sólo las veo dos horas a la semana.” Alumno N° 5

Referirnos a las características generales sobre la transición del Nivel Secundario así como a las características particulares de cada una de las culturas escolares involucradas, nos permite profundizar en el siguiente apartado sobre los distintos climas y estilos pedagógicos - organizacionales de cada Nivel.

Climas y estilos pedagógicos - organizacionales.

El clima se refiere al conjunto de elementos, objetos, instituciones, estímulos, relaciones y condiciones que afectan la vida de los individuos o de los grupos; en relación a la educación se hace alusión al conjunto de estímulos que los rodean y son fuente de aprendizajes e incentivos para las experiencias y vivencias.

Littwin y Stringer (1968 en Méndez 2004), conceptualizaron el clima como las percepciones que los individuos compartían sobre los efectos que la estructura y el sistema de sanciones de la organización tenían sobre su motivación. Encuentran que el clima organizacional es el resultado de los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el sistema informal de los administradores y de otros factores ambientales.

El clima en educación ha adquirido relevancia por la conjunción de diversas razones:

a. La evidencia de que existen relaciones entre las condiciones internas de las instituciones escolares y algunos procesos y resultados de la educación.

- b. El descubrimiento de que tras la realidad aparente existe un currículum oculto intangible cuya realidad se debe a todo lo que rodea la práctica y que se escapa a las acciones intencionales de los educadores.
- c. Un enfoque global de la educación que entiende que son relevantes no sólo los aspectos intelectuales, sino también los sociales y afectivos.
- d. El análisis de los problemas educativos bajo ópticas socio-antropológicas y no sólo psicológicas.

Sacristán (1996), a modo de resumen deduce las diferencias entre los climas y estilos pedagógicos-organizacionales de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria ya que considera que ayudan a lograr un mayor entendimiento de lo que implica el paso de un nivel al otro.

El clima en la enseñanza primaria	El clima en la enseñanza secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Currículum más integrado • Modelo de organización burocrática • Tareas más circunscriptas al centro • Clima más personal. • Sistema monodocente: estilo único • Seguimiento más directo del estudiante • Trato más personalizado • Más participación personal en la enseñanza. • Más control sobre los estudiantes. • Menor peso de la evaluación • Todos llegan al final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum más especializado • Modelo de organización comunitario • Mayor desplazamiento de trabajo a casa • Clima más centrado en lo académico • Sistema pluridocente: varios estilos • Mayor autocontrol del alumno • Clima más despersonalizado • Más control de los profesores • Más independencia personal • Más relevancia de la evaluación • Se puede abandonar.

<ul style="list-style-type: none"> • Mayores posibilidades de contacto con padres . • Distensión del tiempo escolar. • Organización del espacio- tiempo flexible. • Círculo de amistades ligado al centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menores posibilidades de contacto con los padres • Más comprensión del tiempo • Esquemas organizativos más rígidos • Círculos diferenciados de amigos.
--	---

Los docentes entrevistados han dado testimonio sobre las diferentes características de los climas escolares planteadas por Sacristán (1996).

El docente N° 2 se refiere en forma directa a este concepto:

“La mayor diferencia consiste en los niveles de exigencia y organización tanto a nivel institucional como personal. El alumno sufre un brusco cambio de estilo en el paso de la escuela primaria a la secundaria.”

Otros docentes hacen alusión a los cambios vivenciados en el pasaje de un clima al otro:

“El principal cambio que noto es el de tener que responder a las expectativas de tantos docentes a la vez. Desaparece la figura del docente de grado como guía y referencia, y no hay sustitución para la misma, ya que si bien hay preceptores, los mismos tienen una función más administrativa y varios cursos a cargo.” (Docente N° 5).

“Las diferencias las observo desde el punto de vista educativo, porque administrativamente no sé cómo funcionan cada una de ellas, los alumnos pasan de tener cuatro áreas y algunas materias especiales a 10 o 12 materias con profesores distintos en su forma de enseñar y de encarar la tarea.” (Docente N° 3).

A partir del Documento N°1: Apoyo a los alumnos de séptimo grado en su ingreso a nivel medio, (G.C.B.A. 2001) ejemplificaremos claramente cómo los alumnos de séptimo grado transitan por una serie de cambios que describen minuciosamente los diferentes climas y estilos organizacionales y pedagógicos que diferencian al Nivel Primario del Secundario que son formulados de la siguiente manera :

- Se pasa de rutinas personales y familiares ya conocidas a un momento de construcción de otros hábitos y a la necesidad de asumir nuevas responsabilidades: acomodarse a horarios diferentes a los que estaba acostumbrado –cambio de turnos-, quedarse en casa más tiempo, hacerse cargo de las tareas domésticas, colaborar en el trabajo de algún miembro de la familia, viajar solo en recorridos hasta ahora desconocidos, etc.
- Se pasa de saber cuáles son las normas de disciplina, de poder determinar lo que se puede y lo que no se puede, lo que conviene y lo que no es conveniente, a empezar a conocer todos estos aspectos en otra escuela, otra institución, en la que se transita cual “extranjero” recién llegado a un nuevo país.
- Se pasa de ser los más grandes y en parte, bs más conocidos, a ser los nuevos y los más chicos de la escuela
- Se pasa de pertenecer a un grupo con el que se tienen una historia en común con un rol definitivo dentro de él, a insertarse a un nuevo grupo en el que hay que construir nuevos lazos de afecto y contención.
- Se pasa de actividades claramente enmarcadas, pautadas, a la demanda de mayores niveles de autonomía para resolver el trabajo escolar. Por ejemplo: la carpeta deja de ser un espacio compartido entre el alumno y el docente. A partir de primer año en las carpetas de las distintas asignaturas, la organización, el registro correcto y ordenado de datos, conceptos, etc. recae usualmente en el alumno. Que la carpeta esté completa y los apuntes estén “bien tomados”, empieza a ser más responsabilidad de los chicos que de los adultos.
- Se pasa de una relación más cercana con los docentes a relaciones que tienden a ser más impersonales: cada profesor tienen mucho más alumnos que el maestro de grado, suele trabajar en varias escuelas, hay menos tiempo compartido, etc.
- Se pasa de evaluaciones con formatos regulares a diversas modalidades para cada una de las materias (entrega de trabajos prácticos, lecciones orales, trabajos monográficos, etc.), con un mayor grado de exigencia en cuanto a la

frecuencia, fecha de entrega, forma de presentación, sistematización de contenidos después de cada uno de las unidades de trabajo.

- Se pasa del manejo de textos comunes a todos, a la necesidad de consultar fuentes diversas con distintos objetivos de lectura: el uso de libros de texto diferentes para cada una de las materias (en contraposición con el uso del manual), la consulta a libros que no están disponibles en las casas, “la carpeta” como otro material de estudio, los apuntes tomados de las exposiciones de los profesores, etc.

A partir de lo anteriormente dicho, se pone en evidencia a la escuela como un lugar de peligro. Los cambios abruptos con que surgen las nuevas demandas de dicho nivel y rupturas que se manifiestan en la nueva institución hacen que los alumnos vivan esa experiencia como amenazadora.

Otra de las problemáticas observadas a partir del citado documento es que en este último tramo existe un problema específico en la Ciudad de Buenos Aires: en el pasaje de un nivel a otro se dan altos porcentajes de deserción en el primero y segundo año de la escuela secundaria. Casi el 40% de la matrícula de primer año se pierde en los dos primeros años del nivel medio.

Ante este panorama nos preguntamos... ¿Cómo afrontarán los alumnos/as de 6to. año de la Primaria de la Provincia de Buenos Aires en su primer año de la Secundaria tales dificultades por las diferencias entre ambos climas y estilos, encontrándose en desigual posición dado que su edad teórica es un año menor?

A esta altura, consideramos que los proyectos de Articulación pueden ofrecer y de hecho son fundamentales para favorecer esta transición tal como lo planteamos en el Marco Teórico.

c- **Articulación.**

La complejidad y conflictividad de la transición del Nivel Primario al Secundario, así como los desafíos planteados en la descripción del escenario internacional y local, nos permiten inferir la necesidad de generar proyectos de Articulación interniveles que faciliten y promuevan trayectorias escolares exitosas a fin de poder universalizar el Nivel Secundario que como bien planteamos si bien es

obligatorio aún continúa reproduciendo prácticas de expulsión y fracaso en nuestro sistema educativo.

El término articulación proviene del latín “articulatio” que significa unión o enlace de varias piezas de forma tal que sean posibles los movimientos rotatorios o deslizantes entre ellas como efecto de una acción o fuerza interna o externa. Según Lara (2003) en SIPEC-CBA (2003) el término nos remite a los siguientes aspectos:

- Se refiere a la existencia de partes separadas.
- Que los elementos componentes, aunque pertenezcan a un mismo sistema, mantienen su “identidad”.
- Que existe un elemento, componente, estructura oficiando como mediador entre las partes.
- Que el mediador en cuestión permite, facilita, viabiliza una función determinada.
- Para el ejercicio de la función, del sistema, la totalidad de los componentes son indispensables ya que los involucra a todos. (p. 8)

Luchetti (2007) sostiene que la articulación es un proceso que, por su gradualidad, favorece el aprendizaje exitoso y sin rupturas. De esta manera se entiende a la articulación como una estrategia que tiende a favorecer la continuidad de los aprendizajes además de constituir uno de los requisitos que posibilitan la tan mentada “calidad educativa”.

Diversas autoras tales como Luchetti (2007), Harf (2009) y Azzerboni (2005) hacen referencia a distintos tipos de articulación, entre ellos:

* Articulación horizontal (extra escuela): se concreta con la elaboración del PEI; tiene que ver con un proceso que involucra a diferentes agentes y contextos educativos tales como la familia, instituciones, entre otras y está relacionada con el concepto de “escuela abierta”. Involucra las siguientes acciones:

- Acordar formas de trabajo entre los equipos docentes para articular enfoques teórico- metodológicos;

-Promover actitudes favorables para el trabajo colaborativo; otorgar coherencia interna y externa a los propósitos, modalidades y participación de los actores institucionales, en cuanto a la circulación de información y toma de decisiones; acordar sobre la distribución y uso de los recursos funcionales;

-Seleccionar estrategias metodológicas según la contextualización institucional y áulica definida por los actores. La representación más frecuente que se tiene de ella, hace referencia a la búsqueda de dispositivos mediadores entre dos componentes de análoga complejidad.

* Articulación vertical (intra escuela): es aquella a la cual vamos a hacer referencia en el presente trabajo ya que alude al conjunto de procesos de coordinación entre los distintos niveles de escolaridad, en el caso que nos ocupa Nivel Primario (sexto año) y Nivel Secundario (primer año). Entonces se refiere a las relaciones intra e interniveles, con la finalidad de asegurar la continuidad pedagógica y la adecuada coordinación entre las instituciones educativas. Implica acciones tales como: adoptar un enfoque pedagógico- didáctico coherente que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje y formular criterios de progresión de contenidos previendo una secuencia lógica entre ellos, a partir de los lineamientos curriculares vigentes.

Una de las docentes entrevistadas define a la Articulación como:

“un proceso de articulación (...) de eso se trata de construir un puente en el que su trayecto sea igual hacia ambos lados.” (Docente N° 2).

La Docente N° 5 plantea que la Articulación:

“(...) es la fusión o imbricación de estos niveles”

Como bien planteamos en el Marco Teórico tanto la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) así como la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688 (2007) reglamentan específicamente la obligatoriedad de los Niveles involucrados de generar acciones tendientes a lograr mayor cohesión y articulación de los Niveles.

Incluso como señalamos delimitan la función de la Escuela Primaria como aquel Nivel que debiera ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.

La Dirección General de Cultura y Educación (2010) concibe a la articulación como un complejo proceso donde los diversos actores de la educación se encuentran implicados:

La articulación aparece entonces como un entramado entre todos los actores involucrados; entramado que pondrá en diálogo lo curricular en tanto propósitos de cada Nivel; las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, las actividades de los/as docentes y los/as alumnos/as y de los/as alumnos/as entre sí; atendiendo a la relación con la comunidad, partiendo de un eje articulador: garantizar las mejores trayectorias. (p. 4)

El Marco General de Política Curricular (2007) respecto al proceso de articulación hace referencia a lo que le compete a cada uno de los actores involucrados:

- El Inspector de enseñanza busca generar espacios de encuentro, discusión, reflexión e intercambio entre los equipos directivos, además establece los enlaces dentro del sistema educativo y de las escuelas con el campo educativo facilitando información, nexos y recursos que favorezcan la articulación entre niveles y la relación sinérgica entre instituciones, escuelas y comunidad.
- El equipo directivo tiene la responsabilidad de difundir y garantizar la socialización de los diseños y propuestas curriculares entre los docentes a partir de generar espacios de diálogo y reflexión como también favorecer la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada, tarea que resulta fundamental para definir colectivamente el proyecto educativo.
- Los docentes deben llevar a cabo su práctica profesional en función a los diseños y propuestas curriculares en el marco del proyecto educativo integral para

el nivel en el cual se desempeñan. Resulta muy importante contar con instancias de trabajo compartido entre los docentes que posibiliten la toma de decisiones permitiendo revisar, reorientar y/o confirmar sus prácticas de enseñanza.

Mendez (2007) en Dirección General de Cultura y Educación (2010) plantea que:

Si bien aparece la articulación con gran fuerza en el discurso educativo de estos tiempos, todavía no ha logrado impregnar todas las esferas del esfuerzo educativo. Al hablar de articulación entre niveles parecería que le corresponde al nivel anterior trabajar en la preparación y acompañamiento de los alumnos hacia el nivel siguiente. (p.6)

Al respecto de la anterior definición, las entrevistas han arrojado dos resultados evidentes tras su análisis.

Por un lado los siete docentes involucrados consideran que no es responsabilidad de uno sólo de los Niveles y que no existe un grado mayor o menor de responsabilidad de alguno de los niveles en particular.

Lo expresan así:

“Considero que la responsabilidad es de ambos niveles pues la relación es muy estrecha entre el último año del primario y el primer año del secundario.” (Docente N° 3).

“(…) la responsabilidad debiera ser de ambos por igual si se pretende concebir el sistema educativo como un continuo, como una unidad.” (Docente N° 5).

Esta docente incorpora la noción de sistema como unidad tal como la legislación vigente.

Y si bien la totalidad de la muestra unánimemente pregonan la corresponsabilidad de los Niveles en relación a la Articulación, lo hacen en su mayoría sin tener experiencias actuales ni pasadas sobre Articulación entre estos dos niveles. Esto se refleja en que de los siete entrevistados cuatro declararon no haber participado en Proyectos de Articulación durante su trayectoria docente:

Por ejemplo este docente lo expresa así:

“No participo en ningún proyecto relacionado con la articulación de éstos niveles.”
(Docente N° 5).

Otro se refiere a acciones aisladas, no enmarcadas dentro de un Proyecto de Articulación:

“Cosas individuales, trabajamos... lo que si me hace acordar que la otra vez los chicos vieron lo que prepararon los chicos del secundario y después lo de primario, pero igualmente fue muy independiente.” (Docente N° 1).

De los tres docentes restantes que manifestaron haber participado, los tres señalan casos puntuales de su trayectoria y sólo una se refiere a un proyecto que involucra aspectos descritos en el capítulo sobre la transición:

“Participé cuando trabajaba en escuela privada en Capital y luego en las dos escuelas públicas de Provincia de Buenos Aires, en todos los casos conversamos e intercambiamos experiencias con los docentes de nivel primario y establecimos los contenidos que debían intensificar para que los alumnos ingresaran al secundario con el menor número de dificultades. También me presenté a los alumnos y les comenté con qué se iban a encontrar en su nueva escuela y les expliqué como eran los profesores en general para que tuvieran idea y perdieran el miedo que despierta todo lo desconocido.”
(Docente N° 3).

Los otros dos manifiestan en un caso reuniones entre docentes de ambos Niveles sin participación de los alumnos:

“Actualmente no. Pero si participé antes desde el lado de primaria con 6to año. Pasa que en ese año no era tanto con los alumnos sino entre los profesores, de plantear contenidos que no sean reiterativos tanto en 6to como en 1er año. Había reuniones pero muy aisladas como para armar un acuerdo de contenidos.” (Docente N° 4).

Esta docente señala la discontinuidad o “desencuentro” curricular entre ambos niveles que se da en la práctica, tal vez producto de una no lectura en conjunto de los Diseños Curriculares de ambos Niveles, para establecer acuerdos;

“La gran queja de los profesores de 1er año de secundaria es justamente de que en 6to grado no se les dan los contenidos que tendrían que tener en la secundaria. Pero

curricularmente no tiene nada que ver el curriculum de 6to grado de primaria y el de 1er año de secundaria, así que no se sabe a quién "contentar", digamos." (Docente N° 4).

El otro docente mencionado se refirió a participar constantemente en proyectos de Articulación y cuando le preguntamos sobre si podía contarnos alguna experiencia se refirió a lo experimentado hace unos años con el Tercer Ciclo de la EGB, estructura producto de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993):

"Sí. He tenido articulación de 6to a 1ero y he tenido articulación permanente, dado que trabajo con chicos especiales y chicos comunes. [...] En el año 2002 aproximadamente, comenzamos con las articulaciones de lo que era 9º para el Polimodal, ahí comenzó la primer articulación que hice yo, mi primer experiencia. Antes en 7º tenían dos profes, pero ya en 8º tenían 6 profes, y después en 9º habían 10, y eso no era malo a lo mejor." (Docente N° 6).

Este docente, además considera que la "real" transición se da en segundo año, opina que el cambio no se da en primer año:

"Siempre han protestado sobre los conceptos intelectuales del alumno, siempre fue lo más difícil 1ero, 2do y 3ro, de hecho 1ero más o menos es 7mo pero 2do es el peor año, es la transición. La transición está en 2do año." (Docente N° 6).

Si bien, el análisis de los especialistas plasmó que el primer año es un ambiente que por novedoso y diferente constituye el escenario en donde se da la transición descripta, interpretamos que este docente en su discurso está marcando lo que las estadísticas e informes del Ministerio de Educación señalan en relación al registro de que en segundo y tercer año se dan los mayores índices de deserción y fracaso escolar.

Kit (2010 en UNICEF 2010), muestra estadísticamente que si bien en primer año existe un incremento de matrícula es sólo un pico momentáneo dado que de inmediato, en el mismo primero así como en segundo se observa que comienza a operar la desescolarización de la escuela secundaria.

Según esta autora:

Concretar la ampliación de la escuela obligatoria implica superar los actuales niveles de fracaso escolar y para esto es necesario en primer lugar enfatizar esfuerzos para una comprensión integral del conjunto de factores que inciden y la identificación de aquellos en los que se puede actuar y que tienen impacto en la mejora. (p. 148)

En este sentido es que los Proyectos de Articulación cobran vital importancia y se constituyen en una oportunidad para lograr facilitar el pasaje que como hemos visto es complejo.

Aún más, si tomamos en cuenta las particularidades del sujeto protagonista, alumno de primer año que como planteamos en la introducción atraviesa esta transición en un estadio psico - evolutivo particularmente complejo también, el cual nos dedicaremos a desarrollar en el próximo capítulo.

CAPÍTULO III: EL SUJETO:

“La adolescencia temprana debería ser una etapa en la que niños y niñas cuenten con un espacio claro y seguro para llegar a conciliarse con esta transformación cognitiva, emocional, sexual y psicológica, libres de la carga que supone la realización de funciones propias de adultos y con el pleno apoyo de adultos responsables en el hogar a escuela y la comunidad.” UNICEF (2011)

a- Pubertad. Adolescencia.

Consideramos primordial como paso previo a focalizar nuestro trabajo en las representaciones de los/las docentes que se encuentran frente a un sujeto/a alumno/a que ingresaría a primer año de la Secundaria con una edad de entre 11 y 12 años, dedicarnos a reflexionar sobre la pubertad y la adolescencia, etapa que dichos/as alumnos/a, estarían transitando al egresar del nivel Primario.

A diferencia de otras etapas de la vida, la adolescencia se asume en el siglo XX como un objeto de conocimiento científico y como un período socialmente distinto de otros. Con anterioridad a esa fecha, los niños por lo general no tenían educación escolarizada, aprendían todo de los miembros de su familia y tan pronto como eran físicamente capaces de contribuir a la mano de obra demandada, eran enviados/as a trabajar.

Como concepto científico, la adolescencia surge a principios del siglo pasado con la obra de G. Stanley Hall (1904).

Para referirnos a las edades que comprenden esta etapa, en la actualidad, encontramos que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es un período comprendido entre los 10 y 19 años, que se compone de dos fases. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase y comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años.

La adolescencia media y tardía, la segunda fase, se extiende desde los 15 a los 19 años. Para la Organización Mundial de la Salud la denominación de jóvenes

comprende desde los 10 a los 24 años, incluyendo por tanto la adolescencia (de 10 a 19 años) y la juventud plena (de los 19 a los 24 años).

Para comenzar a caracterizar esta etapa, Palacios (1995) nos aporta que a partir de la publicación de los dos gruesos volúmenes de Hall sobre la adolescencia es que ha existido la tendencia a considerar esta época de la vida como un periodo de «tormenta y drama», de acuerdo con la indicación del movimiento romántico de la literatura alemana del Siglo XVIII.

Posteriormente, esa visión de la adolescencia como época tormentosa encontró refuerzo en varias formulaciones psicoanalíticas, orientación que enfatiza la idea de adolescencia como etapa de “crisis”.

La crisis que esta etapa conlleva, según este enfoque, va acompañada por una sensación subjetiva de sufrimiento, de significativos cambios y con cuestionamientos profundos acerca de la propia identidad. Desde la perspectiva psicoanalítica la adolescencia enfrenta a los jóvenes a situaciones novedosas tanto como a duelos por la pérdida de todo aquello que dejan, el cuerpo infantil, la identidad y el rol infantil y los padres de la infancia.

Entre las primeras referencias al papel del duelo durante la adolescencia se encuentran los trabajos de Nathan Root (1957) y Anna Freud (1958). Sin embargo, uno de los mayores aportes en torno a esta temática ha sido la obra “La adolescencia normal” (1971), de Arminda Aberastury y Mauricio Knobel, la cual, aunque puesta en tela de juicio, continúa siendo un referente en la actualidad.

El mayor contraste que encontramos hoy, con las teorías de la tormenta, el drama y las crisis, lo ofrecen las voces que proceden de la antropología cultural. Hace ya muchos años que la antropóloga Margaret Mead realizó observaciones en Samoa, en Oceanía (Mead, 1928).

Sus conclusiones, esbozadas sintéticamente, nos exponen que los chicos y chicas de Samoa que atraviesan los cambios fisiológicos que llevan de la infancia a la madurez, no presentan ningún signo de tensión especial, de turbulencias o de dificultades. La adolescencia era en aquella Samoa una agradable época de la vida. Nos encontramos en este punto, ante dos descripciones del mismo hecho que a primera vista parecen incompatibles: una que habla de tensiones y dramas como elemento caracterizador de la adolescencia, la otra que enfatiza el carácter

culturalmente determinado de la forma en que se vive este período de la vida humana.

Tal como lo hemos mencionado en párrafos anteriores y siguiendo a Palacios, Jesús (1995), podemos afirmar que en los últimos años ha habido una cierta tendencia a adoptar la posición opuesta a la convencional, que considera la adolescencia como una época particularmente agitada. Y se ha llegado a afirmar que la adolescencia es sólo un producto cultural, y que su carácter más o menos suave o agitado es sólo una de las consecuencias de las experiencias que cada cultura aporta a sus miembros jóvenes. Pero junto a esta visión de color de rosa de la adolescencia, existen algunos datos que son incuestionables y que tienen que ver con abandonos escolares, suicidios o tentativas de suicidio, embarazos precoces indeseados, dificultades importantes de ajuste en la familia, etc.

Probablemente haya algo de verdad en las dos versiones extremas, y tal como lo formula Palacios, es muy posible que la mayor parte de los adolescentes se sitúen en algún punto intermedio entre el rosa y el negro.

Otro aporte para seguir reflexionando, es el realizado por Obiols y Di Segni Obiols (2000), quienes analizan cómo se plantean actualmente los duelos abordados por Aberastury y Knobel. Al respecto exponen que no hay una elaboración frustrante del duelo por la pérdida del cuerpo infantil, porque en realidad la fisionomía adolescente se convierte de por sí un estado ideal en la sociedad actual. El cuerpo estilizado del adolescente se transforma en el cuerpo ideal que se desea mantener.

El duelo por la pérdida de la identidad y el rol infantil no se elabora porque en la conformación de la identidad no hay una pérdida conflictiva. En la actualidad, según los autores, no se sufre intensamente por la pérdida de los padres de la infancia, debido a que cambian los patrones de referencia. Los padres modernos, referentes ideales que ayudaban a la formación de subjetividades de sus hijos, no son los mismos que los padres actuales. Los padres posmodernos son compinches de sus hijos, no ponen límites precisos en el momento adecuado, buscan ser jóvenes el mayor tiempo posible, se replantean constantemente su identidad dejando a los adolescentes sin una imagen de adulto claramente

definida; comparten confidencias, ropa, salidas, amigos y espacios de distracción con sus hijos.

Por último afirman que no se elabora el duelo por la pérdida de la bisexualidad porque hoy en día los chicos están más al tanto de todo debido a la expansión masiva de los distintos medios tecnológicos y de comunicación. Además podemos agregar que la bisexualidad es una característica propia de la sociedad actual.

En relación al tema, en un estudio de UNICEF (2011) encontramos explicitado que hablar de adolescencias con precisión es problemático por varias razones. En primer término se fundamenta la afirmación, aludiendo a que la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores, depende de la manera en que cada individuo experimenta este período de la vida.

Al respecto, añaden, que hacer referencia al comienzo de la pubertad, como una línea de demarcación entre la infancia y la adolescencia, no resuelve el problema. Y afirman que la pubertad, empieza en momentos sumamente distintos para las niñas y los niños, y entre personas del mismo género.

El mismo estudio señala que la pubertad en las niñas, se inicia como promedio, entre 12 y 18 meses antes que en los niños. También en líneas generales se indica que en los niños, la primera eyaculación ocurre hacia los 13 años y las niñas tienen su primera menstruación generalmente a los 12 años. No obstante, se aclara, las niñas pueden empezar a menstruar a los 8 años.

Como un dato no menor se indica que hay indicios de que la pubertad está comenzando mucho más temprano. La edad de inicio tanto en las niñas como en los niños ha descendido tres años en el transcurso de los últimos dos siglos. Y se atribuye este descenso, en gran parte, a las mejores condiciones de salud y nutrición.

Lo anterior significa que particularmente las niñas, pero también algunos niños, están llegando a la pubertad y experimentando algunos de los principales cambios fisiológicos y psicológicos relacionados con la adolescencia, antes de ser considerados adolescentes por las Naciones Unidas (10-19 años). Pero también sucede que algunos niños varones entran en la pubertad a los 14 ó 15 años, cuando ya han sido tratados como adolescentes en la escuela durante al menos

dos años, y cuando ya han forjado relaciones con niños y niñas mucho más desarrollados física y sexualmente.

El segundo factor mencionado en el estudio y al que aún no hemos hecho mención es el que complica la definición de la adolescencia a partir de las grandes variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de “mayoría de edad” también varía entre países

Pero aparte de las diferencias entre los países en cuanto a la edad de mayoría, otro factor considerado por UNICEF como obstáculo para la definición de la adolescencia, es que la edad de mayoría generalmente no guarda relación con la edad a la cual las personas están legalmente capacitadas para llevar a cabo determinadas actividades que podrían asociarse con la edad adulta. Esta “edad de licencia” puede variar de una a otra actividad, y no existe norma alguna que se aplique a nivel internacional.

Como hemos visto, además de ser una de las etapas evolutivas con más cambios, la adolescencia es el período de transición psicológica y social entre la niñez y la vida adulta. La misma, abarca gran parte del período de la pubertad, pero sus límites están menos definidos, ya que se refiere más a las características psicosociales y culturales mencionadas anteriormente.

Por último, según Michel Fize, Michel (2001), la adolescencia es un fenómeno complejo, hecho de realidades biológicas y mentales, pero además culturales y sociales.

Todos los adolescentes se encuentran con esas realidades diversas y múltiples y las viven más o menos bien, dependiendo del humor social que se ejerza hacia ellos. La adolescencia es incierta en su duración, ya que es un proceso. La crisis de adolescencia es una construcción social, un hecho cultural, tanto más sensible cuanto que la crisis económica y moral es grave, profunda e interminable.

Para ilustrar esta afirmación recurrimos a uno de los docentes que hemos consultado acerca de cómo definiría a los adolescentes hoy. El mismo afirmó,

“Cambiantes. Sabemos que las diferentes sociedades varían en diferentes contextos. Los adolescentes de hoy son muy distintos a los de hace 5 años atrás, los cambios en la tecnología y en la globalización permiten que se transformen día a día convirtiéndolos en personas cambiantes a pasos agigantados.” (Docente N°2).

Esta afirmación nos permitiría coincidir con el autor y construir una mirada optimista acerca de la percepción que algunos docentes tienen sobre sus alumnos, en relación a la adaptación de ellos a los nuevos tiempos, sin embargo el mismo docente concluye:

“Ellos se manifiestan de forma más autónoma, e incluso esa faceta de niño casi ni se evidencia, sin embargo estos cambios estimulan la carencia de responsabilidad y de ciertos valores básicos debido a que todo resulta facilitado, perdiendo el valor del esfuerzo y la realización.” (Docente N°2).

Por otro lado también encontramos quienes expresan sobre sus alumnos/as

“... También está mucho más actualizado con los hábitos "modernos", ha cambiado la sociedad. El otro día escuchaba a un psicólogo que decía: Antes, lo primero que hacía una pareja de adolescentes era relacionarse para tener un afecto, lograr juntar valor, hacer el amor y tomarse un vaso de cerveza. Hoy está exactamente al revés; lo primero es alcoholizarse, encontrar valor y fuerza a través del alcohol y de las drogas para tener relaciones sexuales y el afecto está prohibido.” (Docente N°7).

Es posible inferir que estos cambios sociales y culturales que caracterizan a los/las adolescentes en las distintas épocas, algunos/as docentes los perciben desde una mirada condenatoria, incurriendo en generalizaciones cargadas de prejuicios que conducen a la estigmatización de los/las jóvenes. Es pertinente preguntarnos ¿Será que el mundo adulto responsable del cuidado y la contención de los/las niños/as y jóvenes nada tiene que ver con el modo que ellos/as enfrentan su crecimiento?

El mismo autor participa desde su mirada en la concepción de la adolescencia, y nos aporta una posible respuesta, afirmando que el malestar del adolescente es menos biológico y mental que social, pues no se debe tanto a su dificultad de integrarse a su propio cuerpo como a la de integrarse al cuerpo social. El autor considera que la verdadera crisis corresponde más bien a los adultos, incapaces

desde hace más de veinte años de responder debidamente a las transformaciones del individuo púber. (Fize 2004)

Es nuestra ambición que a partir del recorte del tema realizado en este apartado podamos observar la complejidad de la tarea propuesta y la importancia de propiciar de manera sistemática la reflexión sobre las múltiples relaciones que existen entre los procesos de cambio de los/las alumnos/as en la etapa de la adolescencia, los factores internos y externos que los influyen, así como sus distintas manifestaciones. Con el fin de comprender que aunque existen pautas generales en el desarrollo, cada adolescente es único e individual y que este principio, en el que se basa la comprensión de la diversidad, es un elemento fundamental, que todo docente debería tener presente al trabajar con grupos escolares.

b- Caracterización de los Niveles emocional, social y sexual.

Es importante identificar las características del ciclo vital en que los alumnos/as ingresarían a primer año de la Secundaria. La pubertad, adolescencia inicial o adolescencia temprana es la primera fase de la adolescencia y de la juventud, normalmente se inicia entre los 10 y 11 años. En este período se lleva a cabo el proceso de cambios físicos en el cual el cuerpo del niño o niña se convierte en adolescente, capaz de la reproducción sexual. En sentido estricto, el término «pubertad» se refiere a los cambios corporales en la maduración sexual más que a los cambios psicosociales y culturales que esto conlleva.

Según Hargreaves (1998), atendiendo al modo en que se concibe y vive en la mayoría de las sociedades industriales occidentales, la adolescencia es la transición de la infancia a la edad adulta, que se inicia con la pubertad.

Dicho todo esto es menester caracterizar cual es la forma de pensamiento del adolescente. Para Piaget (1985) la tarea fundamental de la adolescencia es lograr la inserción en el mundo de los adultos. Para lograr este objetivo las estructuras mentales se transforman y el pensamiento adquiere nuevas características en relación al del niño: comienza a sentirse un igual ante los adultos y los juzga en este plano de igualdad y entera reciprocidad. Según lo expresa el docente N° 5,

“...los noto con mucha capacidad e iniciativa para desenvolverse en conjunto, para auto gestionar, para no permitir el autoritarismo ni las órdenes infundadas”.

Aunque Piaget afirma que el/la adolescente piensa en el futuro y muchas de sus actividades actuales apuntan a un proyecto ulterior. La visión de algunos de los docentes consultados se inclina por la idea que la adolescencia se caracteriza por: *“Mucho libertinaje, mucho desgano, como que no tienen objetivos hacia adelante. Eso es un punto en el tema de no estudiar, yo digo a mi me parece que es como que no tienen objetivos hacia adelante. Porque uno le pregunta “¿Qué vas a hacer?” a un chico de 3ro o uno de 4to y no sabe. Estamos hablando de 3ro y 4to de secundaria y es como que uno antes ya más o menos sabía que es lo que quería hacer, tenía una idea. Hoy no tienen idea”.* (Docente N°1).

Quiere cambiar el mundo en el que comienza a insertarse, expresa Piaget. Tiende a compartir sus teorías (filosóficas, políticas, sociales, estéticas, musicales, religiosas) con sus pares, al principio sólo con los que piensan como él. Esta típica característica adolescente se traduce en la opinión del docente N°7

“... El alumno está inseguro, desolado como adolescente, confía cada vez menos, pero confía en el amigo, está totalmente desautorizada la palabra del adulto, del padre; no cree en el adulto”.

Sería desacertado tomar como algo personal esta actitud de los/as alumnos/as ya que el hecho podría constituirse, como muchas veces lo vemos en las escuelas y en las propias familias, en una fuente generadora de conflictos. Quizás el desafío consista en encontrar la forma de lograr la confianza de los/as jóvenes alumnos/as.

La discusión con los otros le permite, poco a poco, el descentramiento (aceptar aún que la discusión con los pares), continúa Piaget, la descentración y el abandono del dogmatismo mesiánico (mi verdad es la única verdad).

Los proyectos y sueños cumplen en esta etapa la misma función que la fantasía y el juego en los niños: permiten elaborar conflictos, compensar las frustraciones, afirmar el yo, imitar los modelos de los adultos, participar en medios y situaciones de hecho inaccesibles. La capacidad de interesarse por ideas abstractas le permite separar progresivamente los sentimientos referidos a ideales de los sentimientos referidos a las personas que sustentan esos ideales.

Al realizar un listado, por supuesto incompleto, de características generales comunes a todos los adolescentes tempranos, podríamos citar que a nivel socioemocional se manifiestan inquietos y habladores; no les gusta estar solos y desarrollan múltiples relaciones interpersonales.

A nivel emocional podemos mencionar que se descontrolan con facilidad, sufren frecuentes ataques de risa y cambios de humor. Si se les contraría, su voz se exalta con facilidad y cuando falta una autoridad moral realmente firme, resulta difícil controlarlos; de ahí su rebeldía contra los padres, las peleas y constantes riñas con los hermanos.

Otro aspecto es la oposición a ayudar en las tareas de casa, la resistencia a adoptar buenos modales, la constante protesta, etc., fenómenos que en gran medida son simples manifestaciones de afirmación personal y de auto absorción de la primera fase de la adolescencia. También podemos observar resistencia a las normas familiares, agresión casi sin darse cuenta, a los propios padres, a pesar de que indiscutiblemente los quiere. O gusto por la acción en grupo, en forma de competición con sus semejantes. O energía en el trabajo, espontaneidad en la conducta e inmediatez en la acción.

Este aspecto adolescente, anteriormente descrito en el ámbito familiar, el docente N° 4 lo manifiesta de este modo, en relación a la escuela

“Son chicos muy despiertos por un lado, pero que todavía les falta mucho conocimiento de lo que es la vida. Ellos creen que son grandes pero todavía les falta para ser grandes, no sé cómo explicarlo. Ellos quieren ser independientes, quieren que los padres no estén revisándole las cosas, se piensan que pueden sobrepasar al profesor y el profesor no se va a dar cuenta pero no es nada de eso. Y lo ves en todos los años, de hecho donde mayor conflicto hay por ahí es en 2do y 3er año, ya 4to, 5to y 6to como que cambia un poco, ya la madurez se empieza a ver. Y nada que ver obviamente un 2do de un 4to, ni un 4to de un 6to, ¡Y ni hablar de un 1ro!”.

Descontamos lo dificultosa que puede resultar en algún punto la tarea docente en algunos casos, pero también creemos que las instituciones educativas deben contar con las herramientas necesarias para acompañar a alumnos y docentes en estos “conflictos” mencionados. Pensamos que subestimar a los alumnos considerando que lo que les pasa les pasa porque “son chicos” no es el mejor camino.

Además, es en esta etapa por lo general, cuando comienzan a manifestarse los cambios físicos, que usualmente empiezan con una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias. Sin embargo, no hemos recibido al respecto ninguna mención sobre el tema de parte de los/las docentes consultados/as, aunque estos cambios externos son con frecuencia muy obvios y pueden ser motivo de ansiedad así como de entusiasmo para los individuos cuyos cuerpos están sufriendo la transformación.

A nivel sexual, se produce la transferencia de sus energías libidinosas hacia objetos no incestuosos, comenzando a manifestar afectos hacia la persona adulta o adolescente que le gusta, haciéndole pequeños favores con la esperanza de hacerla feliz, de serle agradable o útil, escuchando con embeleso cuanto esta persona dice o hace y siéndole profundamente fiel y tolerante.

Todo ello motiva el que en estos primeros años los adolescentes:

1. Se proyecten apasionadamente en los problemas humanos o en los acontecimientos de la actualidad, aplicándose en ellos o criticándolos radicalmente, llevando hasta las últimas consecuencias sus razonamientos manifestados por medio de la acción, la crítica, el rechazo o la repulsión.
2. Monten teorías -emanadas de razonamientos y sentimientos muy complejos sobre el universo, la sociedad, la solidaridad social, la paz o el amor, que al ser resultado de conflictos internos, se convierten en tema de interminables y apasionantes debates que, dirigidos por su portentosa imaginación y perspicaz fantasía, los llevan: al mundo de la ilusión, de la meditación y de la pura especulación intelectual; o al temor de enfrentarse con lo real y a la desconfianza de lo social. Por eso desarrollan una extensa gama de sentimientos, desencadenan innumerables pasiones y transforman las relaciones con el sexo opuesto y auténticos romances efectivos.
3. Experimenten sentimientos de culpa y de angustia; complejos y conductas insaciables; vivan constreñidos y manifiesten actitudes agresivas, coléricas o

violentas, o por el contrario se comporten con delicadeza extremada y sumisión exagerada, tengan miedo de perder la amistad y el afecto de sus padres y planeen perspectivas de futuro (vida aventurera, heroicidades, viajes fantásticos, etc.), modos de comportarse que les permiten liberar una intensa y dinámica carga afectiva.

4. Con todo este diagnóstico acerca del adolescente temprano, antes llamado púber, podemos decir que es el mismo sujeto quien debe enfrentar entre tantos cambios la transición a la secundaria, pasaje que implica dejar simbólicamente ese púber detrás. Es de suma importancia tener en cuenta todo este perfil de sujeto para luego comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b- Perfil de los alumnos de sexto año de la Educación Primaria.

El perfil de egreso de la Educación Primaria tiene un papel muy importante en el proceso de articulación con la Educación Secundaria. A partir de su esclarecimiento es posible definir las competencias con las que se espera que los alumnos/as ingresen al nivel siguiente. Estas competencias incluyen conocimientos y habilidades, además de actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas que se les presenten en cualquier ámbito en que se desarrollen.

Para referirnos al Perfil del alumno de 6to año de la primaria es pertinente e imprescindible remitirnos a los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. En el volumen 2 (pág. 91) se explicitan como propósitos del segundo ciclo,

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la formación de los alumnos como estudiantes que puedan continuar el recorrido escolar y progresar en su formación personal.
- Brindar experiencias institucionales en las que los alumnos ejerzan diferentes formas de participación democrática que los habiliten progresivamente a intervenir en los asuntos de interés público.

- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los alumnos aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia familiar y cultural.
- Profundizar de manera continua y sistemática la adquisición por parte de los alumnos de los saberes y las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la Provincia y de la Nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver en grupos e individualmente.
- Ofrecer a los alumnos posibilidades de evaluar su desempeño a través de adquirir criterios respecto a lo que saben y a lo que les falta aprender y a lo que la escuela espera de ellos.
- Proponer el uso frecuente de la biblioteca escolar así como las consultas a Internet y el análisis crítico de los mensajes de los medios.
- Instalar el diálogo y el debate como modo de enfrentar situaciones conflictivas.

A partir de la lectura de los propósitos del segundo ciclo, podemos reconocer algunos rasgos que se espera que ese alumno que finaliza la etapa de escolaridad primaria sea capaz de alcanzar. En principio, la formación de los alumnos como estudiantes manifestada en el primer propósito, implica niveles mayores de autonomía en la organización del tiempo, el trabajo individual y con los otros compañeros, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y advertir qué es lo que se necesita aprender. En definitiva, se trata de que los alumnos de Segundo Ciclo puedan construir un proyecto de aprendizaje propio y personal.

Además se apunta a que comprendan y reflexionen críticamente acerca de la realidad cultural-histórico-social. Conocer y ejercer los Derechos Humanos y los valores que favorecen la vida democrática. Asumir posiciones críticas frente a los medios de comunicación y de participar en intercambios grupales e institucionales donde en la defensa genuina de sus derechos como niños y estudiantes

desarrollen sus posibilidades de formarse como ciudadanos. Reflexionar críticamente sobre el mundo del que forman parte y reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sintiéndose parte de ella. También que avancen de un primer nivel fenomenológico y descriptivo hacia otro relacional, donde es posible dar cuenta de las interacciones entre hechos y fenómenos, para empezar a acceder a un nivel explicativo de mayor complejidad. Los alumnos de Segundo Ciclo deben apropiarse de herramientas lingüísticas que les permitan participar en discusiones, recurrir a la mediación de la palabra para defender sus derechos y resolver sus conflictos, considerar al otro, valorar su otredad y trabajar conjuntamente para enriquecer la convivencia.

Como observación final es importante destacar que al analizar las entrevistas realizadas, ninguno de los docentes consultados pudo dar cuenta del presente perfil. Aún quienes manifestaron conocerlo no esbozaron más que críticas u observaciones subjetivas sobre los/las alumnos/as de referencia:

“Yo lo que veo es que cada año los veo más niños, y esto lo comentamos también con los otros profesores, como que los recibimos más añados. No sé por qué, si es porque no tienen responsabilidades, si es el tema de la computadora, ese encierro ¿No?...” (Docente N° 1).

“El egresado es un alumno no autónomo el cual debería, en mi opinión, ser más explotado (en el buen sentido) durante todo su transcurso por la escuela primaria, es decir, estoy segura que se pueden lograr mejores resultados a nivel de educativo” (Docente N°2).

d- Expectativas de logro para los alumnos de Primer año de la Educación Secundaria.

El Diseño Curricular de Secundaria Básica, tal como el mismo lo expresa, se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje en su pasaje de la infancia a la adolescencia respecto a la función de los nuevos saberes, en la búsqueda de su identidad juvenil.

El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.

Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

Centrándonos seguidamente en los alumnos que ingresan al nivel secundario, la provincia de Buenos Aires, determina en su diseño curricular de 1° año (7° ESB) las expectativas de logro, que describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada una de las materias. A continuación sintetizamos la ESTRUCTURA CURRICULAR a la que el alumno de primer año de secundaria en esta Jurisdicción está sujeto:

CIENCIAS NATURALES 4 módulos semanales

CIENCIAS SOCIALES 4 módulos semanales

EDUCACION ARTISTICA 2 módulos semanales

EDUCACIÓN FÍSICA 2 módulos semanales

INGLÉS 2 módulos semanales

MATEMÁTICA 4 módulos semanales

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 4 módulos semanales

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA 2 módulos semanales

CANTIDAD: 8 MATERIAS Cantidad de módulos semanales: 24

En ese marco y con fuerza de ley, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y objetivo prioritario que se persigue en cada uno de los seis años del mencionado nivel con el fin de lograr como propósitos finales:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

CAPÍTULO IV: PROFESIONALES DOCENTES:

Los profesores se sienten demasiado lejos de sus alumnos, como habitantes de mundos opuestos: otros códigos culturales, otras expectativas, otras formas de entender el mundo y la vida. Esos alumnos están tan lejos que no existían en su imaginario anterior, y a veces no existen como futuro.
Nicolazzo.

Cultura profesional del docente del Nivel Secundario.

Es fundamental para abordar la cultura profesional de los profesores hacer referencia al concepto de cultura. Este ha sido definido de muchas formas e incluso es temática de discusión en la actualidad.

Pérez Gómez (1995) lo define como:

(...) el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (p. 8)

Por su parte, Santos Guerra (1995) concibe a la cultura profesional como: “el conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones, y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado”. (p. 28)

Relacionando lo desarrollado en el trabajo hasta el momento con la conceptualización de Santos Guerra (1995) podemos inferir que la cultura del profesional docente del Nivel Secundario, se ve atravesada por múltiples cambios en el contexto actual ya descrito. Tedesco (2002) los resume así:

Su desempeño está afectado por cambios en todas las dimensiones. Los contenidos que deben transmitir han sido renovados y se asume que deberán renovarse en forma permanente. Su trabajo tradicionalmente individual y aislado, ahora debe ser articulado con otros colegas y en el marco de un proyecto institucional. Los alumnos llegan a las aulas en condiciones de educabilidad muy distintas a las tradicionales y reclaman una atención personalizada. Los métodos didácticos utilizados tradicionalmente no son apropiados para enseñar las nuevas competencias que forman el currículo renovado de la enseñanza media, ya que esas nuevas competencias son características de personalidad y no se pueden enseñar con los métodos frontales ni con los procedimientos ritualistas del pasado. (p. 65)

Ante esta realidad cambiante, inestable según Bolívar (1993), no existe una única forma de respuesta.

Según este autor, existen dos tipos opuestos de cultura de los profesores; por un lado una cultura predominante en la enseñanza de aislamiento, individualismo y vida privada, frente a una cultura común de la colaboración, caracterizada por normas de colegialidad, donde los profesores se ayudan y apoyan unos a otros.

Analizando las entrevistas, pudimos reconocer a docentes que respondían desde diferentes formas culturales ante este contexto. Por ejemplo uno de ellos lo hace desde una valoración que añora tiempos pasados:

“Hoy te tutea cualquiera, hoy cualquiera hace cualquier cosa y no hay responsabilidad para los buenos hábitos. No hay normativas; la normativa no tiene sanción. Y como la normativa no tiene sanción, el alumno puede venir con aritos, puede venir a cualquier hora, como ya no hay falta... entonces sabe que no hay límites. Se han perdido totalmente los límites.” (Docente N° 8).

Reconocimos otras formas culturales vinculadas a las señaladas por Bolívar (1993) en cuanto a una cultura de colaboración, apoyo y corresponsabilidad cuando indagamos sobre la responsabilidad sobre los proyectos de Articulación. En todos los casos, las respuestas se orientaron en el sentido de la necesidad del trabajo conjunto y comprometido de parte de ambos niveles, otorgándoles el mismo nivel de responsabilidad a ambos:

“Si se desarrollara un proyecto de este tipo y hubiera pretensión de realizarlo con seriedad no se podría excluir ninguna de las partes involucradas así como tampoco debiera existir responsabilidad mayor por una de las partes. Todos serían igualmente responsables.” (Docente N° 6).

Según Hargreaves (1994), las culturas profesionales:

(...) proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (p.189).

Este especialista nos ofrece claras herramientas teóricas para poder pensar y analizar la problemática de la cultura profesional docente del Nivel Secundario así como para interpretar desde qué tipo de cultura se manifiestan las distintas concepciones docentes que analizaremos. Según lo que este autor expone, en las instituciones escolares conviven cotidianamente diferentes tipos de culturas a las que agrupa en cuatro clases que sintetizaremos en el siguiente cuadro:

Las Culturas Profesionales según A. Hargreaves (1994)

Caracteres	Cultura del	Cultura	Colegialidad	Cultura de
Relaciones	Individualismo Individualidad, Privacidad. Relaciones Formales.	Balkanizada La institución se divide en subgrupos con escasa o nula relación entre ellos.	artificial Las relaciones comunes están impuestas por la administración	colaboración Sentido de la comunidad. Apoyo y relación mutua.
Formas de trabajo	Responsabilidad por el aula/ grupo. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen estables en el tiempo. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Las reuniones son un recurso formal para el logro de ciertas metas. Son impuestas	La enseñanza es una tarea colectiva, colaboración espontánea, participación voluntaria. Los tiempos de trabajo conjunto no están limitados
Condiciones organizativas	Distribución jerárquica de roles y funciones Organización	Organización escolar por materias. La estructura	Planificación por equipos, por necesidades	Los trabajos en conjunto son propuestos

	celular. Aulas y espacios compartamentalizados	disciplinar condiciona la organización	administrativas. Reuniones y trabajo con expertos promovidas solo por la dirección.	por los equipos docentes. Se crean estructuras que promueven el trabajo conjunto
--	---	---	--	---

Del análisis de las entrevistas y material teórico, pudimos reconocer en mayor medida elementos de los tipos culturales del individualismo y balcanizado que responden directamente al modelo de origen de la Educación Secundaria que como vinimos desarrollando es una variable que aún hoy mantiene su persistencia y entra en conflicto con las nuevas demandas del contexto actual al nivel medio.

Una de las docentes señala este aspecto al referirse al “atraso del nivel”:

“De todos los niveles de educación en mi opinión, el secundario es el que más endeble y atrasado se encuentra.” (Docente N° 5).

La descripción de la cultura y estilos organizacionales del Nivel Secundario en el capítulo dos, nos remiten a las características propias de estos dos tipos de cultura.

Por un lado la cultura del individualismo, que implica la tarea de docentes aislados, dispuestos a “realizar su tarea” sin interrelacionarse con sus compañeros o con el Proyecto escolar.

O la cultura balcanizada, que a través de sus estructuras departamentalizadas y fragmentación por disciplinas, presenta dificultades para coordinar procesos de aprendizaje de disciplinas afines y terminó generando un “cuadrículado institucional” difícil de romper.

Consideramos que generar cambios hacia culturas escolares de colaboración sería prioritario para poder generar propuestas educativas innovadoras y superadoras de la realidad existente. Si bien la cultura de colegialidad artificial, avanzó en el sentido de generar intercambio entre docentes, espacios de encuentro, lo hizo desde la imposición y una directividad tan rígidas que no permiten ese viraje hacia la creación de alternativas innovadoras para las cuales la colaboración y el consenso son requisitos fundamentales.

Sólo a través de procesos de reflexión profunda sobre la práctica se podrá evaluar cómo la cultura del individualismo y la balcanizada afectan el rol, así también como repercuten sobre el desempeño docente dados los vertiginosos cambios producidos que ya no dan respuesta a las demandas actuales. La imposición desde una cultura de colegialidad artificial tampoco permitiría esos procesos reflexivos a los que hacemos mención.

Es en este contexto donde la cultura colaborativa, haciendo foco en el trabajo en equipo y en las relaciones y beneficios que de él se desprenden, ofrecerá herramientas para poder construir colectivamente respuestas favorables ante la incertidumbre y dificultades a las que se refieren los docentes en sus entrevistas o los especialistas que describen a una escuela media actual inmersa en una crisis de sentido.

Identificamos un elemento de reconocimiento a la cultura colaborativa en varios docentes que señalan la importancia de la existencia de comunicación entre los docentes de sexto año de la primaria y los profesores de primer año:

“Hablar con la docente de primaria. Me parece mucho más accesible para mí, lo charlamos brevemente porque veo cuando tienen Lengua y lo charlamos entre los profesores, con el docente que está a cargo.” (Docente N° 1).

Otro de los docentes hizo especial hincapié en la cultura de la colaboración al referirse a los aspectos que considera necesario reforzar en este pasaje:

“La responsabilidad, el compañerismo en sí; la colaboración entre ellos. Son puntos que ellos deben empezar a trabajar.” (Docente N° 1).

Como definimos al iniciar el desarrollo del presente capítulo, según Moreno Olivos (2002), la cultura profesional cobra relevancia, pues ejerce una considerable influencia en la actuación profesional del profesor.

Y es entonces, desde esa cultura, que el profesional docente, organizará su trabajo en primer año, temática que desarrollaremos en el próximo apartado.

a- Organización del trabajo docente en Primer año de la Secundaria.

Para poder desarrollar esta temática, se le preguntó a los docentes entrevistados cómo organizan su trabajo en primer año en relación a los aspectos pedagógicos, organización de espacios, tiempos, aspectos sociales y administrativos.

Las autoras Rockwell y Mercado (1986) nos proponen un soporte teórico interesante para poder analizar los aportes de los distintos actores involucrados dado que nos plantean la necesidad de pensar las prácticas docentes en relación al contexto social e institucional en las cuales se desarrollan:

“Las condiciones materiales de ésta (la escuela), los saberes del maestro, considerado como sujeto, y el cruce de la biografía personal y la historia social ofrecen tres aproximaciones distintas a la práctica docente en su relación con la escuela.” (Rockwell y Mercado ,1986)

Coincidimos con la postura de estas autoras dado que invitan a superar los enfoques que caracterizan como “estrechos” ya que se aproximan a las prácticas del docente alejándolos del contexto en el que trabajan adjudicando su accionar a variables relacionadas con su personalidad, intenciones conscientes y formación profesional sin tener en cuenta las características propias de la institución educativa que enmarca, compele, y también posibilita, su trabajo.

Rockwell y Mercado (1986) intentan aclarar la relación entre las prácticas docentes y el contexto institucional. Consideran en primer lugar, incluso anteriores a las normas vigentes, las condiciones materiales de la escuela a las que definen así:

Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres. (p. 150)

En segundo lugar, Mercado (1985) en Rockwell y Mercado (1986) señala como un segundo elemento crucial para entender esta relación, la concepción de docente como sujeto social:

“La práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social.” (Mercado,1985)

En tercer lugar, se refieren a la “historia” como el tercer eje que explica la relación analizada. Ellas realizan una síntesis de estos tres aspectos desarrollados:

Por una parte, el trabajo del maestro se ubica en determinada escuela, que lo condiciona y que exige prácticas diferentes, según la trayectoria histórica de esa escuela. Por otra, la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela. Así, esta relación entre la construcción histórica y la biografía personal muestra otro nexo entre la práctica docente y el contexto institucional. (p. 150)

Los tres aspectos señalados, se vieron reflejados en los discursos docentes.

El docente N° 7 se refirió al cruce entre su profesión docente con la historia social:

“También sé que hay cosas malas igualmente, por ejemplo estaba el ERSA que era una materia política que ahora con la democracia estaría bárbara porque ahora, lo que tienen,

es Construcción de la Ciudadanía, pero antes lo que se enseñaba era por el gobierno de turno entonces al estar los militares nos enseñaban la Av. Gral. Paz”.

Entrelíneas puede detectarse cómo de acuerdo a su visión, la historia política se entrecruza con lo educativo y profundiza sobre la temática del elemento “historia” ya que se permite comparar la escuela secundaria actual con la de años atrás:

“No tiene nada que ver la secundaria de hace 10 años atrás con esta secundaria. La del año pasado ya es distinta a la de este año.” (Docente N° 7).

Y reconociendo desde tal afirmación como estos cambios repercuten en las prácticas, y requieren accionar al respecto:

“Los cambios de estas masas sociales nos están imponiendo a que hay que estudiar y que hay que estar actualizado.” (Docente N° 7).

En primer lugar, las autoras mencionaron que las condiciones materiales tienen un gran peso en esta relación. Varios de los docentes se refirieron al asunto:

“Tanto el tiempo y el espacio son limitados en la escuela secundaria. En primer año trato de buscar estrategias y actividades para que ese cambio no sea tan evidente aprovechando mi experiencia en ambos niveles.” (Docente N° 2).

“Porque aparte la escuela en la que estoy con 1er año tampoco hay un espacio muy grande, no se puede salir al patio si no pedís autorización a los representantes legales, no es como acá que uno sí puede salir libremente al patio con los chicos a leer o a lo que sea. Entonces también se te limita mucho el trabajo pero dentro de las cosas malas que tenemos trato que dentro del aula hagamos la mayor cantidad de cosas posibles para que ellos puedan interesarse en lo que están viendo.” (Docente N° 4).

La docente N° 4, pone de relieve tal como lo exponen las autoras Rockwell y Mercado (1986) la manera en que el contexto escolar puede limitar las prácticas y en el caso de esta docente queda claro que organiza su trabajo dependiendo de ese contexto. Ella deja entrever que en la escuela en donde puede salir al patio organiza propuestas en las cuales los alumnos/as pueden salir a leer o a realizar cualquier actividad y en cambio en la otra institución, se ve obligada a pensar otro tipo de actividades para el aula debido los requerimientos desde los RL para salir

lo cual es vivenciado negativamente. En este caso se aprecia la relación del contexto con la organización del docente.

La docente N° 2, además de referirse a las condiciones materiales en la frase extraída, hace referencia a otro de los elementos mencionados y no ejemplificados hasta el momento. Este elemento es el de la propia biografía, a la cual ella menciona cuando afirma que su tránsito por el Nivel Primario como docente de ese nivel, facilita el pasaje a los alumnos/as.

Del análisis de las entrevistas, podemos reconocer que sólo una de las docentes entrevistadas pudo hacer referencia a la organización de su trabajo en primer año teniendo en cuenta la totalidad de los aspectos solicitados: pedagógicos, organización de espacios, tiempos, aspectos sociales y administrativos.

“Suelo separar la clase en 3 bloques, uno teórico explicativo en donde vemos conceptos básicos relacionados con el área, otro práctico, dedicado al hacer musical explícito en donde la distribución del aula se modifica, se corren bancos y sillas y los chicos se organizan en grupos instrumentales y vocales; y un tercero dedicado al análisis, audición y cierre. El más disfrutado por alumnos suele ser el segundo.” (Docente N° 5)

Profundiza en los aspectos señalados así:

“Y algo para continuar trabajando es ahondar más y acompañar más en las instancias evaluativas. Tener mayor claridad a la hora de armar programas de estudios y evaluaciones, ya que muchas veces noto a los alumnos desorientados ante la cantidad de trabajos, entregas, evaluaciones. Quizás se podría pensar en una planificación más integral y no tan enfocada desde cada área en particular.” (Docente N° 5).

Una segunda docente, se refiere a varios de los aspectos solicitados además de plantear una organización que incluye una evaluación diagnóstica así como refiere a elementos del contrato pedagógico:

“Antes de planificar la tarea de todo el año, utilizo el primer mes para conocer a los alumnos, enterarme de cuáles son sus expectativas para este nuevo ciclo, sus saberes previos, si conocen la escuela, si tienen hermanos mayores que fueron alumnos míos, qué opinión se formaron a través de ellos, realizo todo lo necesario para lograr una convivencia armónica. Les pregunto por sus nombres y apellidos, en que escuela

cursaron el ciclo anterior. Les comento como voy a desarrollar la materia, el tiempo que va a durar cada tema, como será la evaluación, insistiendo en que será continua y muy importante su participación en clase, que trabajaran en sus carpetas y que utilizaremos varios libros de texto que no necesitarán comprar porque se usarán los de la biblioteca.” (Docente N° 3).

Los cinco docentes restantes, no respondieron en virtud de los aspectos solicitados y enfocaron sus respuestas en diferentes sentidos que no dan cuenta de su desempeño docente en cuanto a la organización de su trabajo.

Los docentes N° 1, 2, 4 y 6 no hacen referencia detallada a su organización se refieren de manera general y coinciden en que es una organización que continúa con las características de la escuela Primaria:

“En primer año trato de buscar estrategias y actividades para que ese cambio no sea tan evidente aprovechando mi experiencia en ambos niveles.” (Docente N° 2).

“Desde mi área no organizo de forma muy distinta el trabajo con respecto a los demás años, y de primaria, sólo tengo en cuenta las cuestiones lógicas referidas a edad, grado de entrenamiento, otras características personales o del grupo.” (Docente N° 6).

La docente N° 4 si bien se refiere a una organización según “el ritmo” de la Primaria, organiza su trabajo docente incorporando mayores niveles de “rigurosidad” a partir de finales del mes de mayo:

“Trato de seguir más o menos el ritmo de primaria, por lo menos los primeros meses, que es donde ellos se encuentran más perdidos. Pero ya después de mayo o junio ya se empieza a tener más rigor en lo que es la presentación de trabajos, la forma de entregar trabajos también, se sigue trabajando con proyectos, imágenes que son más del nivel de ellos.” (Docente N° 4).

Esta docente incorpora otro elemento, que es la necesidad de adecuar contenidos “a su nivel”, como por ejemplo, la utilización de materiales gráficos que de acuerdo a su postura les interesan y llaman la atención.

El último docente entrevistado, al preguntarle sobre la organización, la remite íntegra a la Vicedirectora, no pudiendo dar elementos acerca de su propia labor.

“Sí, hay una organización específica totalmente planificada en este caso en esta institución por la vice directora, quien se hace cargo directamente de lo que son los dos primeros años en esta institución. Ella organiza todo.” (Docente N° 7).

Particularmente, este punto abre varios interrogantes y ha llamado notoriamente nuestra atención. ¿Qué implicancias tiene que los docentes no puedan dar cuenta de la organización de su trabajo en primer año?

Los docentes han podido dar cuenta en todos los casos de que el trabajo en primer año es diferente al resto de los demás años, y en la mayoría de los casos consideran que se debe garantizar una línea de continuidad con la primaria.

Esta organización que no ha podido plasmarse en el discurso ¿Se concretará en la realidad áulica de primer año?, ¿o la organización será tan difusa y general como las respuestas obtenidas?

Creemos que nos ofrecen mayores elementos ante algunos de los interrogantes planteados aquellos docentes que sí tienen en claro y pudieron transmitir en sus discursos una postura y accionar docente en cuanto a la organización de su trabajo para con los primeros años.

¿Cómo serán las concepciones sobre el alumno/a de primer año de aquellos docentes que pudieron plantear concretamente sus propuestas de organización?
¿Y las de aquellos docentes que no lo hicieron?

En el siguiente apartado, abordaremos las concepciones docentes que como plantean los dos primeros apartados del capítulo se ven atravesadas por la cultura profesional, así como por el contexto en el cual estos docentes desarrollan sus prácticas.

b- Concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca los alumnos/as de primer año de la Secundaria.

Para poder desarrollar el análisis sobre las concepciones docentes acerca de los alumnos/as de primer año de la Secundaria, y en coherencia con la introducción,

partimos del encuadre teórico planteado por Kaplan (1992) quien explicita que tanto alumnos como docentes son según la percepción del otro.

Las representaciones sociales según Vasilachis de Gialdino (en Longo, 2003) podemos entenderlas como:

Construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o a las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica. Median entre los actores sociales y la realidad y se le ofrecen como recurso: para poder interpretarlas, juntamente con su propia experiencia; para referirse a ella discursivamente; y para orientar el sentido de su acción social. (p. 3)

Al respecto agrega Longo que las representaciones sociales cumplen una función de conocimiento de sentido común, de guía práctica, forjados a partir de la experiencia de los sujetos en un determinado contexto y con determinados recursos.

Desde este encuadre teórico, analizaremos a las concepciones docentes como representaciones sociales que hacen que el maestro clasifique o tipifique a sus alumnos/as y al mismo tiempo sea objeto de tipificaciones por parte de estos últimos. (Kaplan, 1992)

Si bien tratamos sobre representaciones recíprocas, el recorte de este trabajo nos centrará en el profesor y la construcción de sus concepciones.

Bourdieu (1979, en Kaplan, 1992) afirma que la percepción del maestro se constituye en función de:

“(…) un porvenir probable que él mismo anticipa y que al mismo tiempo ayuda a realizar”.

En este sentido, Kaplan (1992) remarca, y coincidimos con la autora, que a los docentes les cuesta reconocer el impacto que tiene en sus alumnos su desempeño así como sus representaciones. Este factor hace que sea crucial analizar a las mismas en función de poder visibilizarlas para poder problematizar aquellas concepciones que dificultan el proceso de transición del Nivel Primario al Nivel Secundario que, como venimos desarrollando, reviste de gran complejidad.

Kaplan (1992) describe minuciosamente la construcción de las representaciones docentes:

El docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa. (p. 27)

Estas representaciones a las que ella se refiere, son las que toman forma de esquemas clasificatorios que distinguen y categorizan a los alumnos.

Para poder entender lo anterior nos remitiremos al concepto de “habitus” de Bourdieu concepto al que hemos presentado en la introducción, pero que dada su importancia profundizaremos en este apartado

Bourdieu (1987 en Giménez 1997, p. 3), señala que al mundo social le corresponden dos tipos de objetividades.

Uno de los tipos es la “objetividad de primer orden”, que corresponde a la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos y se relaciona con la posición ocupada por el agente en el espacio social, con los elementos materiales a los que tiene acceso en virtud de tal posición y con las estrategias puestas en juego para apropiarse de estos recursos.

El segundo tipo es la “objetividad de segundo orden”, concepto con el cual Bourdieu hace referencia a los sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que actúan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales. Estos sistemas de clasificación y el conjunto de esquemas mentales y corporales de orden simbólico definidos por Bourdieu como habitus, constituyen la versión subjetivada de la estructura objetiva de primer orden.

El habitus, es un concepto clave de Bourdieu mediante el cual se refiere al conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.

Este concepto, puede ser revelador y fecundo para dar cuenta de la generación de prácticas de “clasificaciones”, “predicciones”, que tal como define Caplan (1992) hacen los sujetos docentes y se visualizan a través del discurso.

Nos pareció interesante el siguiente párrafo como síntesis de lo hasta aquí expuesto a fin de poder iniciar el análisis detallado de los discursos de los entrevistados:

Los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimiento que, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula. Toda clasificación no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. La expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros. (Kaplan ,1992, p. 27)

A través de las entrevistas, intentaremos ahondar en cuáles son los esquemas de percepción y valoración de los profesores de primer año al respecto de los alumnos/as que transitan el complejo pasaje del Nivel Primario al Nivel

Secundario, que como hemos desarrollado implica el pasaje entre dos culturas muy diferentes.

Como postula Kaplan (1992) “develar” estas clasificaciones y expectativas, podría tener un efecto transformador ya que permitirá superar los prejuicios y tomar conciencia de las mismas a fin de revisar y mejorar las prácticas profesionales en pos de facilitar el tránsito de un nivel al otro.

Consideramos que, tal como dijo la autora, las clasificaciones, percepciones y expectativas del docente influyen en las relaciones así como pueden dar forma y determinar las prácticas propias y las de los otros en el aula.

Una de las concepciones más extendidas, dado que la identificamos en el discurso de los siete docentes entrevistados es aquella que se refiere al reconocimiento de diferencias entre los alumnos de primer año de la secundaria y el de los años superiores.

La totalidad de los docentes entrevistados coincide en que el alumno de primer año es diferente. Atribuyen esa diferencia al tipo de pensamiento, grado de madurez y a la dificultad que tienen de adaptarse al cambio:

“Si, en el pensamiento, ellos (alumnos 1er. Año) todavía necesitan ese apoyo o esa visión del Maestro, y que en secundaria se hace difícil porque a los profesores por ahí los ven una vez a la semana.” (Docente N° 4)

“La diferencia que noto con alumnos de años superiores es que éstos están adaptados al nivel, se enmarcaron en el sistema secundario.” (Docente N° 5).

“Sí. Algunas diferencias son propias de la edad. Otras tienen que ver con lo administrativo-normativo que mencionamos antes, podríamos hablar de adaptación al nuevo ritmo escolar por definirlo de alguna manera.” (Docente N° 6).

Del análisis de estos discursos identificamos que los docentes asocian principalmente, las diferencias con los alumnos/as de años superiores con la dificultad que los alumnos de primer año tienen de adaptarse al nuevo nivel.

Ante esta problemática, a excepción de un docente que no consideró la necesidad de implementar acciones y/o estrategias diferenciadas desde el área de Educación

Física, el resto expresó la necesidad de implementar acciones y/o estrategias diferenciadas vinculadas a la participación a las familias en los casos donde se observe dificultad y en cuanto a tener predisposición especial por la edad:

“Yo por ejemplo con 1er año trato todavía de hablar con los papás cuando las notas son bajas, trato de citar a los papás para explicarles por qué la nota del trimestre es baja, o avisarles que el alumno no está cumpliendo o entregando trabajos, que no presta atención en clase, se porta mal...” (Docente N° 1).

“Para mí es totalmente necesario, la predisposición del docente, debe ser otra para el alumno de primer año, vienen de un ciclo en el que hasta los momentos de recreación se viven de otra manera.” (Docente N° 3).

Uno de los docentes incorpora el plano de las normativas vigentes:

“Siempre es necesario actualizar las estrategias permanentemente y cada vez más con los nuevos lineamientos curriculares que bajan del Ministerio de Educación y la provincia, porque no podemos reconocer que no se están bajando. Que lo podamos hacer o no es otra cosa, pero que se están bajando se están bajando.” (Docente N° 7).

Este docente visibiliza una de las tensiones desarrolladas: la demanda actual hacia el Nivel Secundario en crisis de sentido e identidad frente a una legislación que tornó obligatorio a un nivel que como bien desarrollamos originariamente era para unos pocos privilegiados.

El docente se muestra consciente de estas “bajadas” pero indirectamente plantea la no posibilidad de hacerlas concretas en la práctica cotidiana.

Si bien, coinciden en la necesidad de implementar acciones y/o estrategias diferenciadas, tal como desarrollamos en el apartado anterior sobre la organización del trabajo docente, no reconocimos salvo en dos de los docentes propuestas o concretización de las mismas en el aula.

Retomando la variable edad, reconocimos un elemento interesante en concordancia con la problemática del trabajo. Los docentes en su mayoría, se refieren a la cuestión del ingreso de alumnos con 11 años y lo que esto conlleva. Aquellos docentes que opinaron sobre una posible forma de resolución, la asociaron con volver a la estructura de siete años para la educación primaria y cinco años para la educación secundaria.

“Creo que cada docente de 1° año debería tratar de entender que algunos de sus alumnos ingresan al nivel secundario y todo lo que simbólicamente y pragmáticamente conlleva este hecho, con sólo 11 años, por lo que algunos de los “fracasos” derivan del hecho de no respetar los tiempos de asimilación y maduración de los alumnos. “ (Docente N° 5)

“Y esto también a veces pienso, a veces se los digo yo, como que no tienen la culpa ni ellos ni nosotros; esto de que en 7mo que era antes ahora estén ellos [respecto a 1er año], me parece que no daba todavía...hace años me parece que es lo que está pasando. Me parece que les falta ese año de madurez, porque en otros años no era así.” (Docente N° 1).

Del análisis realizado, podemos vislumbrar que si bien hay un reconocimiento de la problemática y sus diferentes aristas en relación a la edad, dificultades de la transición, contexto actual, no se desprende del discurso docente herramientas para poder actuar ante las mismas.

Esta afirmación no indica una “culpabilización” del docente, sino que a priori observamos a un docente “descolocado”, frente a las nuevas realidades que irrumpen en la escuela. Una de ellas es el ingreso a primer año de alumnos con las características señaladas, población para la cual ellos no se encuentran preparados.

“El docente se encuentra descolocado frente a sus alumnos y no sabe cómo llegar a las nuevas poblaciones que ampliaron las bases de la escuela.” Díaz (2009, en FLACSO ,2009).

Y ante esto, Brito (2010) observa:

Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que sostenida en las certezas de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos. (p. 33)

Ella agrega:

En un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la crisis de la escuela secundaria, la experiencia profesional del docente oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre lo prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea, conllevando efectos de desgaste personal. (Brito 2010, p. 8)

Si bien este marco, rodea a todos los docentes que hoy transitan la escuela secundaria tal como afirma Brito (2010), ante tal realidad no operan todos del mismo modo y es de acuerdo a las concepciones que construyen desde su habitus docente que significarán y caracterizarán a esos alumnos/as de primer año.

Sobre estas concepciones, profundizaremos especialmente por ser el núcleo fundamental del presente trabajo intentando dar una respuesta no acabada al problema planteado en la Introducción:

¿Qué concepción tienen los docentes de primer año de la secundaria acerca del proceso de articulación entre los niveles primario y secundario y sobre los alumnos que atraviesan dicho proceso?

Al respecto de las concepciones docentes sobre el proceso de articulación nos hemos referido minuciosamente en el segundo capítulo del trabajo, ahora nos queda referirnos a sus concepciones en relación a los alumnos de primer año.

Las respuestas a la pregunta de la entrevista realizada a los docentes: ¿Cómo ve usted a los alumnos/as que recibe en primer año? nos aportaron un rico material para el análisis que intenta “develar”, “visibilizar” concepciones que puedan tanto contribuir como obstaculizar el proceso de transición al nivel medio.

El primer aspecto que notamos es una manifiesta contradicción en los discursos docentes cuando contrastamos las respuestas sobre la diferencia de los alumnos de primer año con los alumnos de años superiores, así como con la implementación de estrategias y/o acciones diferenciadas con las referidas a cómo ven al alumno/a que reciben en primero.

En el caso de las relacionadas con las diferencias y estrategias se dejó entrever en general un discurso docente consciente de las dificultades, comprensivo del acompañamiento especial que requieren los alumnos de primero ya sea por la edad así como por los grandes cambios a los que se enfrentan, de hecho hasta mencionan acciones en función de apoyarlos en este proceso.

Y en cambio, cuando analizamos la visión que tienen sobre los alumnos de primer año notamos que un alto porcentaje de los entrevistados contradice a esta idea de “atención y comprensión especial” dado que caracteriza a los alumnos desde una mirada reprobatoria y negativa sobre características propias de la edad así como “si olvidaran” la complejidad del proceso de transición a la secundaria.

Realizaremos el análisis, tomando como referencia el aporte de Castorina (2003), que ilustra nuestra postura coincidente en relación a lo que expresa:

Las representaciones sociales juegan un papel fundamental en la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar, puesto que están comúnmente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de los maestros en tanto figuras autorizadas: su “ser” es un “ser percibido”, un “ser condenado” a ser definido en su verdad por la percepción de los demás (p. 24).

Una de las concepciones docentes que grafican lo que hemos expuesto y engloba varias de las respuestas al respecto sobre la visión de los alumnos/as que reciben en primer año es la del docente N° 1.

“Yo lo que veo es que cada año los veo más niños, y esto lo comentamos también con los otros profesores, como que los recibimos más aniñados. No sé por qué, si es porque no tienen responsabilidades, si es el tema de la computadora, ese encierro ¿No? (...) Si, como te decía, yo creo que a fin de año es como que comienzan a dar ese vuelco en el que se dan cuenta de que están en secundaria. ¿Por qué viste con el tema de las notas? Ellos no saben sacar promedios y es un tema que yo me acuerdo que nosotros en otra época para primer año ya sabíamos, pero ellos llega el segundo trimestre y todavía no saben promediar. Ellos piensan que vos les ponés un Muy Bien, ya está y va a pasar de año.”

No saben ..., no pueden ..., irresponsables ... son concepciones que otros docentes refuerzan.

“Son alumnos con conocimientos y herramientas muy básicas, casi insuficientes (...) es un alumno no autónomo. Más allá del cambio lógico por madurar, los alumnos de primer años son más irresponsables y menos comprometidos en todo nivel.” (Docente N° 2).

“El tema de la adaptación, en realidad es como que no se desprenden totalmente hasta llegar a fines del año. No terminan de ser los nenes de primaria”. (Docente N° 1).

En cierto aspecto detectamos una demanda a la escolaridad primaria en cuanto a este perfil que consideran “aniñado”, “de conocimientos básicos insuficientes”.

Otro docente lo manifiesta así:

“El perfil de 6to es muy aniñado, y eso se nota en 1er año. Es como te digo, los primeros días es "Seño, ¿Qué carpeta?", "Seño, ¿Hoja aparte?", "Seño, ¿La primera con color?", como que eso se sigue manteniendo y uno ya ahí les hace notar el cambio; "No, acá no es Seño, es Profe o Profesora". "¿Qué materia? bueno hay diferentes materias" y ahí ya se hacen un "matete".” (Docente N° 4).

Y remata con la siguiente afirmación:

“Todavía están muy al nivel de primaria, muy dependientes de la maestra, cosa que en secundario ya eso, no.” (Docente N° 4).

Este pasaje que determina el “ ya no “ al nivel primario, nos remite hacia el concepto de Sacristán (1996): “El rito de asustar al novato”, este rito de iniciación implica producir una especie de “susto al novato”, un aviso sobre lo que se espera de él. Esta docente citada como otros, manifiestan la necesidad de explicitar a los alumnos “esto ya no es la primaria”, “están en secundaria”, dejando bien expuestas las diferencias desde el mismo primer día:

“Entonces primero yo trato de plantearles, ya te digo, desde el primer día les digo ¡Bienvenidos a la secundaria! como para que reaccionen.” (Docente N° 1).

Otro de los docentes, expone una concepción desde la falta como las que anteceden, incorporando lo que considera la ausencia de las familias en el acompañamiento durante el pasaje de nivel:

“Lo que yo más noto en el alumno de primero es la falta del hábito. No hay hábito de estudiar, no hay hábito de interiorizarse, no hay hábito de querer progresar. Ese es un gran cambio que se nota mucho. Después se nota mucho la ausencia de la familia en el alumno; no hay presencia de hábitos de familia con los padres.” (Docente N° 7).

Como hemos podido desentrañar, cuatro de los siete docentes entrevistados nos remiten a concepciones que tipifican a los alumnos de primer año desde la falta de madurez, conocimiento y desde la irresponsabilidad como las características más salientes, así como también muestran las visibles dificultades de adaptación de los alumnos/as al Nivel.

El quinto docente coincide con los anteriores únicamente en reconocer la dificultad de adaptarse y no observamos en su discurso tipificaciones como las desarrolladas en el párrafo anterior sino que incorpora características referidas a la ansiedad, expectativas y seguridad que implica toda transición y que no han sido tenidas en cuenta por los otros docentes hasta el momento:

“Los alumnos de primer año están cargados de expectativas, ansiosos, excesivamente seguros en algunos aspectos y a la vez inseguros en otros. Los noto bastante perdidos en el aspecto administrativo-normativo. Selectivamente receptivos.” (Docente N° 6).

De nuestro análisis se desprende que tan sólo dos de los siete docentes entrevistados manifiestan concepciones desde una lógica diferente, que se ve

atravesada por una mirada positiva y de confianza hacia los alumnos de primer año.

La docente N° 3, señala como fundamental, develar las fantasías que tienen los alumnos/as al ingresar a la secundaria. A diferencia de los otros discursos, los reconoce expectantes y respetuosos, destacando su interés por aprender:

“A la mayoría se los ve como, expectantes, asustados y muy respetuosos (...). En primero siguen necesitando el acompañamiento de los docentes y manifiestan interés por aprender, esto se ve más que nada en primer año, son igualmente respetuosos que los alumnos de años superiores.” (Docente N° 3).

Como pudimos notar esta concepción se opone al sentido de las anteriores, otorgando rasgos alentadores y positivos hacia los alumnos que ingresan al nivel medio.

El último caso al que nos referimos de los docentes entrevistados, si bien no aporta elementos alentadores como la docente anterior, se diferencia del primer grupo. Si bien remarca las dificultades del alumno/a de primer año, las adjudica a las falencias del Nivel ya que considera que no alcanza a cubrir con las expectativas del adolescente de hoy, no adjudicando a los sujetos alumnos las características negativas de tal transición.

“Observo al alumno de primero, con dificultades para adecuarse a las normativas, plazos y requerimientos del nivel secundario (...) el secundario es el que más endeble y atrasado se encuentra. No guarda relación entre contenidos, estrategias pedagógicas y didácticas con los adolescentes de hoy en día. Como tampoco creo que alcance a llenar las expectativas de los alumnos.” (Docente N° 5).

Pudimos reconocer distintas concepciones docentes, reconociendo que en general se tendió a clasificar al alumno/a de primero desde aspectos negativos.

Desde el marco teórico planteado, consideramos que visibilizar dichas concepciones se hace prioritario ya que como planteó Kaplan (1992):

En el período de la niñez, los chicos comienzan a formar un concepto de sí mismos y a favorecer la autoestima si se los

valora positivamente. Los adultos que los rodean juegan un papel central en este proceso de autoafirmación del sí mismo y los maestros constituyen uno de esos adultos “con peso” para los niños. (p. 76)

Es por esto que Bourdieu y Saint Martin (1975) a través de su artículo “Las categorías del juicio profesoral” en FLACSO (1998) nos ofrecen herramientas para esbozar unas primeras líneas de conclusión al respecto de este apartado.

Bourdieu y Saint Martin (1975) nos invitan a indagar sobre lo que consideran:

“(…) el sistema de clasificación profundamente oculto y que está al principio de todas las clasificaciones escolares y de las clasificaciones sociales que determinan o legitiman.” (p. 4)

Es en este sentido que este trabajo cobra relevancia dado que apunta a visibilizar algunas de estas concepciones que como estos autores mencionan se encuentran ocultas y que tienden a reproducirse en la práctica.

Visibilizarlas, develar su contenido, es un primer paso que nos permitirá problematizarlas para poder plantearnos nuevos interrogantes que compartiremos en las conclusiones de este trabajo de investigación que tiene como principal objetivo indagar sobre las concepciones de los docentes de primer año de la Secundaria acerca del Proceso de Articulación entre los Niveles Primario y Secundario y sobre los alumnos que atraviesan dicho proceso.

Las previsiones de los profesores sobre la forma en que se iban a comportar los estudiantes, finalmente determinaron las conductas que los propios docentes esperaban.

Habían creado sus Galateas, que ahora cobraban vida.

Este es el mentado efecto Pigmalión por la positiva. Pero también ocurre por la negativa.

Si creemos que a los chicos “la cabeza no les da”, al final no les da.

Ministerio de Educación de Córdoba (2009).

CONCLUSIONES.

Hemos podido comprobar a lo largo del presente trabajo de investigación que indagar acerca de las concepciones de los docentes de primer año del Nivel Secundario sobre el proceso de Articulación así como de los alumnos que transitan ese año implica bucear en múltiples variables complejas tal como las desarrollamos en los cuatro capítulos que conforman el presente estudio.

En primer lugar hemos descripto un escenario que configura tanto a nivel mundial como local un contexto que sitúa a la Educación Secundaria en el centro del debate y de la agenda de políticas educativas.

Pareciera que el mandato fundacional pugna con fuerza, aún hoy, por emerger en una realidad en donde la escuela media se ha transformado ante la demanda de una política de Estado que la prescribe universal y obligatoria, pero que en la práctica concreta presenta notorias dificultades para una retención efectiva de los alumnos/as.

En este punto es interesante detenernos ya que nos orienta hacia el sentido de nuestro trabajo. Nos resultó nodal investigar sobre esta problemática dado que consideramos que para el acceso universal así como para lograr esa retención efectiva de la que hablamos, se erigen como fundamentales la focalización de políticas que se localicen en la transición entre la escuela primaria y la escuela secundaria. Como demostró el informe de Kit (2010 en UNICEF 2010), si bien en primer año existe un incremento de matrícula, de inmediato, en el mismo primero así como en segundo se observa que comienza a operar la desescolarización de la escuela secundaria. Esto ha sido señalado por varios de los docentes entrevistados que reconocen las dificultades de los alumnos/as en estos primeros años.

Y es en medio de estas tensiones entre pasado, presente y futuro que los sujetos protagonistas: alumnos/as de primer año y profesores se encuentran día a día en una escuela que ha perdido el sentido de ser la formadora de las elites medias y que ahora es responsable de garantizar una educación “para todos”.

Leyendo a Arendt (1996), encontramos una descripción apasionante de lo hasta aquí plasmado. Coincidimos con la autora sobre la necesidad de “conversar” para poder ir resolviendo las problemáticas que hoy en día atraviesan a la Educación Secundaria:

Y de eso se trata aquí: de conversar, de pensar y de publicar sobre una escuela que está en el impasse, en la brecha del tiempo, sometida a las fuerzas contrarias e igualmente destructivas del pasado y del futuro, de la gestión del presente al servicio de la conservación de un pasado inhabitable, o de su administración al servicio de un futuro imposible, entre el ya no de la escuela que fue y el aún no de la escuela que nos dicen que debe ser, en una conversación, un pensamiento y una publicación en presente al que solo una postura frente al pasado y al futuro otorga consistencia. (p. 16)

A esta altura, nos preguntarnos: ¿Se conversa en las escuelas sobre este contexto?, ¿se ponen en juego estrategias y/o recursos que faciliten la transición de la que habla Arendt (1996) entre la escuela que fue y la que nos dicen que debe ser?

“Conversar” sobre esto se hace relevante, porque como pudimos apreciar, las transiciones son procesos complejos, inciertos ...

Pudimos comprobar a lo largo del trabajo que tal como expone Sacristán (1996), los alumnos/as de 6to. año de la Primaria atraviesan una transición hacia el Nivel Secundario que se constituye como “un rito de paso”.

En esta etapa vivencian significativos cambios y transformaciones tanto a nivel personal, por el momento de su desarrollo evolutivo psicofísico, así como se enfrentan a los cambios abruptos propios de las diferencias entre las diferentes culturas y estilos organizacionales - pedagógicos de ambos niveles, a las cuales nos hemos dedicado minuciosamente en el Capítulo II.

Estos cambios referidos, y que dificultan este pasaje, requieren como ya hemos planteado, de la puesta en marcha efectiva de Proyectos de Articulación interniveles que faciliten y promuevan trayectorias escolares exitosas.

Al respecto pudimos analizar, de acuerdo a la interpretación de las entrevistas a los docentes, que existe un marcado contraste entre lo que se plantea a nivel de la política educativa y el marco teórico de los especialistas en relación a lo vivenciado en las escuelas.

Consideramos prioritario reflexionar al respecto y visibilizar que, tal como lo plantearon la mayoría de los entrevistados, no existen prácticamente experiencias de proyectos de Articulación en las escuelas de la muestra.

Si bien en todos los casos conocían sobre la temática y le han asignado igual responsabilidad a ambos Niveles, los indicadores señalan que aún queda mucho trabajo al respecto a fin de concientizar a todos los actores involucrados sobre la importancia de hacer efectivo el desarrollo de proyectos de Articulación que faciliten a los alumnos/as este tránsito que como planteamos es complejo y que provoca en muchos casos fracasos en las trayectorias.

Estos sujetos que transitan la adolescencia inicial y a los que nos hemos referido detalladamente en el capítulo III, irrumpen en los salones de los primeros años, frente a docentes que de acuerdo a lo que han manifestado no saben muy bien cómo tratarlos ya que de acuerdo a su relato son muy diferentes a los alumnos/as de años superiores a los que sí están acostumbrados.

Los docentes señalan desde sus discursos y a través de sus gestos que se encuentran con alumnos/as muy “aniñados”, “irresponsables”, “ruidosos”, que “no entienden nada y creen que todo sigue como en la primaria.”

Nos preguntamos: ¿Están preparados los docentes para acompañar a estos alumnos/as que con 11 o 12 años aparecen en la escena escolar de la nueva escuela secundaria?

En el caso de ser la respuesta negativa: ¿Se replantean, “conversan”, sobre la situación? ¿Implementan acciones o estrategias para poder acompañar a estos alumnos/a de primer año?

No hemos encontrado respuestas acabadas y no todos respondieron del mismo modo; sí hemos detectado, que en general consideran que no fue positivo el cambio adoptado por la Provincia de Buenos Aires en cuanto a una estructura de seis años para el primario y seis para la secundaria. Se muestran añorando tiempos pasados en que la estructura era siete años para la Primaria y cinco para la Educación Secundaria como por ejemplo actualmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Develamos en general un discurso que no apunta a superar y poder mejorar esto que observan y que son grandes las dificultades de adaptación al Nivel que la totalidad coincide en señalar.

Sí reconocimos una culpabilización al sistema educativo y un pedido velado de que estos “niños-adolescentes” vuelvan a la estructura anteriormente mencionada como si esto fuera a resolver la problemática. Pareciera que la solución estaría en otro lugar... y esto es riesgoso ya que desde esta posición hay un deslinde de responsabilidades hacia un afuera cuando en realidad lo provechoso sería poder comenzar a pensar y a dialogar desde el adentro mismo.

El recorrido de este trabajo fue enriquecedor en ese sentido, ya que apunta a visibilizar las concepciones docentes que, como Caplan (1992) ha señalado, operan en práctica cotidiana y a través de las clasificaciones de los profesores inciden en la construcción del éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

Este trabajo de investigación, intenta configurarse como un punto de partida hacia nuevos conocimientos. Como hemos planteado en la Introducción sobre esta problemática no hemos encontrado registrados estudios previos destinados a la población seleccionada que son los alumnos de 6to. año de primaria y Primer año de la Secundaria de la Provincia de Buenos Aires con su particular

pertenencia a una franja etárea (11 – 12 años), característica novedosa en el sistema educativo de nuestro país.

Asimismo ha incentivado en nosotros el interés y la curiosidad de poder investigar estas concepciones docentes en la Jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este ámbito, la variable franja etárea a la que tanta responsabilidad adjudican los docentes entrevistados no existiría ; por lo tanto sería posible en un trabajo de investigación posterior entrecruzar las conclusiones que nos llevarán a conocer más sobre esta problemática que es una de las principales que atraviesa la educación Secundaria argentina.

Si bien nuestro estudio se enfocó en los docentes, ya que la indagación es sobre sus concepciones, desde una postura ética y pedagógica asumida como investigadores consideramos relevante escuchar la voz de los alumnos/as de primer año para el desarrollo del segundo capítulo. Estamos convencidos de que como actores protagonistas de esta transición son las voces en mayor medida habilitadas para referirse a los Niveles, sus características, diferencias vivenciadas ya que creemos firmemente que sin escuchar su voz, ninguno de los cambios que se pretenden serán posibles.

Y menos aún si no revisamos y cuestionamos aquellas concepciones negativas tan arraigadas que hemos detectado en el discurso de varios profesores que describieron a sus alumnos de primer año del secundario como: “irresponsables, inmaduros, faltos de conocimientos, descomprometidos a todo nivel”.

Estas concepciones no hacen más que reforzar aquello contra lo que se pretende luchar. Creemos y con esto volvemos al inicio, que el peso de los mandatos originarios de la escuela media juega un papel central.

Nicolazzo (2013) afirma:

Sin duda los mandatos originarios de la conformación de nuestro sistema educativo siguen sosteniéndose con una fuerza notable, al punto que docentes formados un siglo más tarde (...) continúan teniendo rasgos de aquel discurso (...) hoy se puede analizar una nueva configuración de estos discursos en tanto sostiene como propio y deseable el mandato originario del nivel medio con las características también originarias del alumno, del profesor y la escuela, pero a la vez “padecen” una nueva realidad en la cual deben desarrollar prácticas primarizadas es decir correspondientes a los mandatos de la escuela primaria. (p. 320)

Esta autora sintetiza muy claramente los mandatos y tensiones hoy vigentes. Adherimos profundamente a su mirada que reconoce docentes ligados al mandato fundacional y a la vez “padeciendo” esta necesidad de tener que “primarizar” sus prácticas, algo completamente impensado desde la Educación Secundaria Tradicional.

Pudimos también vislumbrar que aquellos profesores, que pudieron mirar a los alumnos/as desde concepciones que tienen que ver con la confianza, la valoración positiva y el acompañamiento, se manifestaron como docentes que disfrutaban de su rol y esto se ve reflejado en las trayectorias de los alumnos/as que ellos mismos describieron como más afables y exitosas.

Consideramos pertinente a partir del análisis realizado poder establecer algunas acciones como propuestas enriquecedoras para su puesta en práctica. Tal como desarrollamos, tanto a los inspectores como a los equipos directivos y docentes les competen responsabilidades establecidas por el Marco General de Política Curricular (2007) en cuanto a la Articulación.

Una de las acciones prioritarias es que los primeros supervisen este proceso generando espacios de encuentro, discusión, reflexión e intercambio entre los equipos directivos y los docentes.

Otra fundamental es que los equipos directivos, sean capaces de generar espacios de diálogo y reflexión como también favorecer la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada.

Ambas acciones apuntan a que, a partir de estos espacios, se puedan visibilizar las problemáticas que como analizamos dejan al docente en una postura de no saber demasiado cómo actuar ante este nuevo contexto de la educación secundaria.

Sabemos que la visualización de las problemáticas por sí sola no generará herramientas para actuar pero es el paso previo para introducir otro de los elementos cruciales, que será la capacitación docente al respecto, ya que sólo a partir de una profesionalización responsable y de calidad podrán comenzar a pensarse estrategias, a cuestionarse los mandatos tradicionales y ciertas concepciones arraigadas que como pudimos comprobar están muy presentes y dificultan las trayectorias de los jóvenes.

Deseamos que este trabajo de investigación, que nos ha cautivado incluso antes de iniciarlo pueda servir como un aporte o punto de partida hacia nuevos conocimientos y acciones con el objetivo de favorecer a los docentes que resultarán beneficiados al plantearse la necesidad de revisar las propias concepciones, pero fundamentalmente a los chicos/as de primer año de la secundaria, que ajenos a las complejas variables que los rodean intentan crecer, aprender y ser felices.

Derechos que como adolescentes ya ganaron y que como profesionales de la Educación tenemos la obligación de respetar y hacer cumplir.

*“Creo en ti,
Como creo cuando crece
Cuanto se siente y padece
Al mirar alrededor.*

*Creo en ti,
Y me alegro que el mañana
A través de mi ventana
Nunca sea igual que hoy.*

*Creo en ti,
Porque dándome disgustos
O queriéndome mucho
Siempre vuelvo a ti.*

*Creo en ti,
Lleno de contradicciones
Presto a soluciones
Siempre creo en ti (...)*

Pablo Milanés.

ANEXO

Modelo de entrevista semi-estructurada para docentes de Primer año del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Datos Generales:

- Edad:
- Sexo:
- Tipo de Institución en la cual ejerce:
- Carrera docente:
- Antigüedad en el cargo:

Entrevista propiamente dicha:

- 1) Desde su visión: ¿Cuál es la función que usted considera tiene la escuela Primaria? ¿Y la Escuela Secundaria?
- 2) De acuerdo a sus consideraciones ¿Cuáles cree son las mayores diferencias entre ambos estilos organizacionales?
- 3) ¿Cuáles considera son los principales cambios que se operan en este pasaje?
- 4) Desde su experiencia, ¿Ha participado o está participando en algún proyecto de Articulación entre los Niveles Primario y Secundario? En caso afirmativo, describirlo brevemente.
- 5) Al respecto de la Articulación entre los Niveles Primario y Secundario ¿Considera que algún nivel tenga mayor grado de responsabilidad en este Proyecto? ¿Por qué?
- 6) ¿Cuáles son los aspectos que usted cree necesario reforzar en este pasaje?
- 7) ¿Qué tipo de estrategias o acciones implementa para favorecer la articulación?
- 8) En relación a su trabajo en el Nivel Secundario: ¿Cómo definiría la adolescencia hoy? Describa brevemente sus características.
- 9) ¿Cómo organiza su trabajo en primer año en relación a los aspectos pedagógicos, organización de espacios, tiempos, aspectos sociales y administrativos?

- 10) ¿Considera necesario implementar acciones y/o estrategias diferenciadas para los alumnos de primer año? ¿Por qué?
- 11) ¿Conoce el perfil del egresado de la escuela primaria?
- 12) ¿Cómo ve usted a los alumnos/as que recibe en primer año?
- 13) ¿Detecta diferencias con los alumnos de años superiores? En caso afirmativo ¿Cuáles?
- 14) A modo de cierre, ¿cuáles considera usted sus mayores fortalezas en el acompañamiento de los alumnos/as de primer año en esta transición del Nivel Primario al Secundario y cuáles considera los aspectos a continuar trabajando en función de favorecer este pasaje?

Modelo de entrevista semi-estructurada a alumnos/as de primer año:

- 1) ¿Cómo vivieron el paso a la secundaria?
- 2) ¿Qué cambios notaron?
- 3) ¿Extrañan algo de la primaria?
- 4) ¿Qué es lo que más les gusta de la Escuela Secundaria?
- 5) ¿Y lo que menos les gusta?
- 6) ¿Encuentran diferencias entre los maestros/as y los profesores/as?
¿Cuáles?

BIBLIOGRAFÍA.

Bibliografía citada.

- Argentina. Ley Orgánica 26206/06. Ley de Educación Nacional. Boletín del Estado de 27 de Diciembre de 2006.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2009). Articulación: Un desafío permanente e indispensable. Subsecretaría de Educación de la Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2007). Informe Comunicacional N° 11 escuela Primaria. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo.
- Argentina, Ministerio de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la Educación secundaria en Argentina.
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2009). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE N° 84/09.
- Alliaud, A. (1993) . Los maestros y su historia: Los orígenes del Magisterio/1. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Arendt H.(1996) , “La brecha entre el pasado y el futuro”, prefacio a Entre el pasado y el futuro. Barcelona. Península.
- Azzerboni, D. (2005) .Articulación entre Niveles. De la Educación Infantil a la Escuela Primaria. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

- Bolívar, A. (1993), "Culturas profesionales en la enseñanza", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 219, Barcelona .
- Brito A. (2010) Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Editorial Libros libres FLACSO.
- Caillods, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En Rama, G. (edit.) Alternativas de reforma de la educación secundaria. N. York: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.
- Cecchi, C., Farina, S. (2000). El tercer ciclo y sus adolescentes. Nuevos desafíos para el docente. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Diseño Curricular Provincia de Buenos Aires para 1er. año (7mo. ESB)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007) Ley de Educación Provincial nro. 13688.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2010) "Articulación: un desafío permanente e indispensable". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Fize, M. (2001). "¿Adolescencia en crisis? Por el Derecho al reconocimiento social". Siglo XXI editores.
- FLACSO (1998) REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA Año 9 Nro.19. Diciembre de 1998 Formación docente. Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin. Las categorías del juicio profesoral.
- Giménez Gilberto (1997) LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU. San Andrés Totoltepec. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM .

- Gvirtz, S., Podestá, M.E. (2007). Mejorar la gestión directiva en la escuela. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Harf, R. (2009). “La Articulación Interniveles: Un Asunto Institucional” en Revista Novedades Educativas. N° 82, pág. 25 a 29.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan J. (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hargreaves, A (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, D. (1986). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Ediciones Narcea.
- Huljich, .E., Pedrana, B., Periso, S., Kleinerman,N. Sujetos y escuela en EGB 3 y Polimodal. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Legarralde, M. (2009). Opciones de política educativa para el nivel primario. Buenos Aires : Fundación CIPPEC : Fundación Arcor : Fundación Noble.
- Luchetti, E. (2007) Articulación. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Méndez, C. (2004). Clima Organizacional en Colombia El IMOC: Un Método de análisis para su intervención.Centro Editorial Universidad del Rosario. Colección Lecciones. Facultad de Administración
- Méndez Seguí, M.F., Córdoba, C. (2007). La articulación entre nivel inicial y primaria como proyecto institucional, Buenos Aires: Kimelen grupo editor.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2009) Revista saberes, Nro 4.

- Obiols, G., Di Segni de Obiols, S. (1994). Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Buenos Aires: Kapeluz editora.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ().Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.
- Palacios. J., Marchesi A. y Coll C.(comps.) (1995). "Adolescencia, ¿tormenta y drama?", en Desarrollo psicológico y educación, 1, Madrid, Alianza (Psicología).
- Pérez Gómez, A. (1995), "La escuela, encrucijada de cultura",en Investigación en la Escuela, núm. 26, Sevilla, Díada Editora.
- Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 48/5 – 25 de febrero de 2009 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Rockwell E. y Mercado R.(1986)La escuela, lugar del trabajo docente.México DF. Editado por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Romero, C. (2004) La escuela media en la sociedad del conocimiento (2da. Edición) Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Sacristán,J. G. (1996). La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1995), "Cultura profesional del docente", en Investigación en la Escuela, núm. 26, Sevilla, Díada Editora.

- Secretaría de Educación (2001) Documento N°1: Apoyo a los alumnos de séptimo grado en su ingreso a nivel medio. Dirección General de Planeamiento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tedesco, J. López, N.(2002) Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL 76.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Ponencia presentada en el Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Buenos Aires: Embajada de Francia en la Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2006).La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G., Montes, N. (Comp.) (2008). La escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación (p.53)Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial.
- Terigi, Flavia (2007) “Trayectorias Escolares” En Proyecto Hemisférico: “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar” por O.E.A. y Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiburcio Moreno O. (2002) Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado.Perfiles Educativos, vol. XXIV, núm. 95, 2002. México.Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Tiramonti, G., Montes, N. (2008). La escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial.
- UNICEF (2010) -Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes.
- UNICEF (2011) ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA. La adolescencia. Una época de oportunidades
- Veleda, C. (2008). Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. En Serie Proyectos Nexos. Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial, Documento 3. Buenos Aires: CIPPEC

- Bibliografía consultada.
- Aguerro, I. (2009) *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Ediciones Fontamara.
- Bourdieu P. y Wacquant (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva* Editorial Grijalbo, México.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). *¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad*. En Braslavsky C. *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* .Buenos Aires: IIPE UNESCO- Santillana.
- Camilloni A, Cols E., Basabe L., Freney S. (2007) *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. España: Editorial Gedisa S.A.
- Day, Ch. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2012) *Resolución CFE N° 174*.
- Duschatzky S. y Aguirre E. (2013). *Des –armando escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. (Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1999).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO .IIPE- Santillana.

- Kaplan C. (2008) Talentos, dones e inteligencias : el fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires. Ediciones Colihue .
- Lara A. (2003) La articulación curricular en tiempos de dispersión. Cuaderno 13. SIPEC – CBA. Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.
- Longo M.(2003) “Representaciones Sociales En Torno Al Trabajo E Identidad En Varones pobres”. 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisis. ASET. Bs. As.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1998) Escuelas en transformación. Buenos Aires.
- Nicolazzo, M. (2013) Profesores en la crisis. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.
- Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades.
- Vital S. y Vega C. (2008). *La articulación entre niveles educativos entre la disputa y el consenso*. X Congreso Nacional y II Congreso internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI” Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. REDUEI. Facultad de Educación elemental y especial.

