

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA

LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Margarita Poggi
Marta Teobaldo
Roberto Marengo
Mónica Pini
Mónica Scagliotti

Mayo 1997

AUTORIDADES

JEFE DE GOBIERNO DR.
FERNANDO DE LA RÚA

VICE-JEFE DE GOBIERNO
DR. ENRIQUE OLIVERA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
DR. HORACIO SANGUINETTI

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
PROF. MARIO ALBERTO GIANNONI

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA
Margarita Poggi

COORDINACIÓN DEL PROYECTO DE ARTICULACIÓN ENTRE
LOS NIVELES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA
Marta Teobaldo

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Roberto Marengo
Mónica Pini
Mónica Scagliotti

ESPECIALISTAS
MATEMÁTICA: Ana María Bressan y Graciela Chemello
LENGUA: Graciela Alisado y Sara Melgar

PROCESAMIENTO DE DATOS
Alfredo Ortiz

ÍNDICE

Introducción

1

1. Perfil de los alumnos de séptimo grado
y de primer año

6

2. Relación entre resultados obtenidos en
las pruebas y variables sociofamiliariares y escolares 17

3. Los problemas de la articulación según los alumnos
y los directivos 22

4. Análisis cualitativo de aspectos institucionales
y resultados obtenidos por los alumnos 35

5. Conclusiones y sugerencias 54

Bibliografía 60

Programa de Evaluación y Prospectiva

Introducción

Tanto la investigación educativa como las experiencias prácticas de los actores involucrados en los pasajes de un nivel a otro en los sistemas educativos, han puesto de manifiesto el carácter crítico de la articulación entre los mismos.

La complejidad del problema involucra 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.

Toda política de mejoramiento de la calidad educativa plantea el desafío de responder a la necesaria articulación del último grado de la actual escuela primaria y el primer año de la actual escuela media.

Un análisis de las estadísticas correspondientes a los establecimientos del nivel medio común de gestión oficial de la jurisdicción, pone de manifiesto el alcance del fenómeno de la repitencia y de la retención en el ciclo básico del mencionado nivel.

Los problemas de **permanencia y retención** en la escuela media comienzan particularmente en su primer año'. Si analizamos la tasa de retención interanual por año de estudio, en el Ciclo Básico (Matrícula 93-95) la pérdida interanual llega al 26.3% entre primero y segundo año y a 16.8% entre segundo y tercer año. Es así como puede constatararse que, en función de los datos disponibles, la matrícula del nivel medio común disminuye el 38.7% durante el Ciclo Básico.

En cuanto a la **repitencia** para el nivel medio común es, en 1995, del 15.4%. Pero si se analiza la repitencia por año de estudios, puede constatararse que en el Ciclo Básico la tasa es 19.9%, mientras que en el Ciclo Superior, los valores descienden a 6.3%, siempre durante el año 1995.

Asimismo, la presencia de alumnos repitentes va disminuyendo a medida que avanza el año de estudio en la escuela media: 21.4% en primer año; 21.2% en segundo, 16.3% en tercero; 10.4% en cuarto y 3.2% en quinto año.

Por otra parte, la problemática de la articulación / desarticulación tiene una especificidad que trasciende las

¹ Las fuentes de la cual se extraen estos datos han sido elaboradas por la Dirección de Investigación Educativa de la jurisdicción.

decisiones macroestructurales y que requiere poner la atención en las características concretas de las prácticas educativas dominantes en ambos niveles. Al respecto, J. Gimeno Sacristán afirma que el sistema educativo

"aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un camino de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar. Hablamos de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o de educación elemental, media y superior, con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Un orden que parece corresponderse, por lo mismo, con la continuidad cultural entre el relleno curricular de cada uno de esos ciclos temporales... Cada tramo y especialidad se ha desarrollado históricamente generando una tradición propia. La comprensión real de lo que representa' cada una requiere ahondar en cómo se han configurado las subculturas académicas diferenciadas".

Atendiendo a esta última razón, la investigación de este tema exige, especialmente, el análisis de las disfunciones existentes entre los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos en el último grado de la actual escuela primaria y en el primer año de la actual escuela media. Asimismo, requiere el estudio de las estructuras y los procesos institucionales característicos de cada nivel y de la presencia y efectividad de las estrategias de "pasaje" adoptadas.

Recordamos que, desde la perspectiva teórico-metodológica que sustenta el presente proyecto, es importante destacar las siguientes cuestiones:

La investigación se basa y promueve la implicación progresiva de los diferentes actores involucrados: supervisores, directivos y docentes.

El relevamiento de información sobre los procesos evaluativos de los aprendizajes de los alumnos en 7º grado y en 1º año, sobre las características sociofamiliares y socioacadémicas de los estudiantes y de los docentes y las peculiaridades institucionales, se encuentra orientado a proveer datos para el análisis de la articulación. De este modo, las propuestas de estrategias de mejoramiento que se formulen tenderán a resolver los problemas detectados.

¹ Ginerio Sacristán, J., 1992, ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, 1992, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Korata, pág. 188.

- Las conclusiones que se deriven de la investigación están dirigidas a los actores involucrados en los propios establecimientos escolares. Sin embargo, la devolución de la información se concibe como un proceso interactivo en la medida en que provee hipótesis provisionarias que se contrastan con aquellas que plantean supervisores, directivos y docentes. El propósito es reinterpretar y complejizar tanto las hipótesis del equipo de investigación como las de los actores implicados en este proceso, a partir de la incorporación de los supuestos de estos últimos.

Del mismo modo que en años anteriores la muestra fue realizada en base a criterios acordes con el marco teórico de la investigación. **Por esta** razón la selección de los establecimientos donde **se** aplicaron las pruebas de Matemática y Lengua no se hizo siguiendo criterios que atendieran **a** la representatividad estadística de la muestra. Esta se conformó de la siguiente manera:

a) Se mantuvo el principio de voluntariedad por el cual los supervisores y directivos de los establecimientos podían o no adherir al proyecto. Como consecuencia de un proceso de consulta estuvieron representados todos los distritos de nivel primario y todas las regiones de nivel medio.

b) Se incluyeron establecimientos que hubieran realizado o estuvieran realizando acciones de articulación entre el nivel medio y el **nivel** primario. Este criterio produjo una modificación en el número de establecimientos que venían participando en el proyecto, ampliándose la cantidad de escuelas involucradas.

También cabe aclarar que todos los establecimientos de nivel primario que participaron en años anteriores decidieron continuar con la experiencia.

c) Se trató de que en el conjunto de la muestra estuvieran incluidos establecimientos receptores de población de distintos sectores sociales.

En el caso de las **escuelas primarias** se tomaron específicamente:

- Por lo menos dos escuelas por distrito, una de ellas de jornada simple y la otra de jornada completa.

En cuanto a las **escuelas medias** se incluyeron:

- Por lo menos una escuela por distrito.
- Unidades educativas de las distintas modalidades (Bachiller, Comercial y Técnica).
- Escuelas creadas en el ámbito municipal a partir de 1990 y

Programa de Evaluación y Prospectiva

aquellas transferidas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1993.

Para la determinación de las secciones o divisiones en donde se administrarían las pruebas se sugirió que la elección fuera realizada al azar en el interior de cada establecimiento.

Dado que la recolección de información fue efectuada en una sección o en una división por establecimiento, las conclusiones que aquí se presentan no constituyen generalizaciones sino más bien la elaboración y validación de algunas hipótesis y el señalamiento de ciertas tendencias.

La información sobre la que se efectúa este trabajo fue recolectada en 72 secciones de séptimo grado y en 23 divisiones de primer año de escuelas primarias y medias de la Ciudad de Buenos Aires mediante los siguientes instrumentos:

- Pruebas de evaluación en las áreas de Lengua y Matemática'.
- Cuestionarios Socioinstitucionales.
- Entrevistas a Equipos Directivos.
- Cuestionarios a Docentes.
- Planillas de datos de Alumnos de Séptimo Grado.
- Encuestas a Alumnos de Primer Año.

Las pruebas están orientadas no sólo a un tratamiento estadístico, sino que, por su estructura, permiten un análisis cualitativo de los resultados obtenidos¹.

Del volumen total de datos relevados sólo se incorporará en este informe la información pertinente para el recorte teórico que aquí se expone.

En estos términos se distinguen en el informe los siguientes apartados:

1. Perfil de los alumnos de séptimo grado y de primer año.
2. Relación entre resultados obtenidos en las pruebas y variables sociofamiliares y escolares.

¹ Sólo se han considerado las dos áreas o asignaturas «endonadas porque las dimensiones del equipo de investigación han impedido incluir otras disciplinas.

⁴ El Informe de Avance presentado a los Supervisores, Directivos y Docentes en los prieros tesis de 1996 contiene los resultados cuantitativos globales y un análisis cualitativo discriminado por íteies donde se describen las principales dificultades que las pruebas representaron para los alumnos. Contiene adeaás sugerencias didácticas aportadas por los especialistas.

3. Análisis cualitativo de las encuestas a alumnos de primer año y de las entrevistas a directivos.
4. Análisis cualitativo de aspectos institucionales y resultados obtenidos por los alumnos.
5. Conclusiones y recomendaciones.

1. Perfil de los alumnos de séptimo grado y de primer año

1. 1. Los alumnos de séptimo grado

En la primera sección de este apartado presentaremos algunos datos generales que permitirán la caracterización de los alumnos de séptimo grado.

Estos datos fueron recolectados mediante la aplicación de un cuestionario a los alumnos de las secciones donde se administraron las pruebas de evaluación.

Recordamos que integran esta muestra escuelas de jornada simple y completa; han participado por lo menos dos escuelas por distrito y los alumnos pertenecen a una sección de grado por escuela, las que fueron seleccionadas al azar por los directivos de los establecimientos.

Estos datos se refieren a 1528 alumnos de 72 escuelas primarias que integran la muestra del proyecto.

Las variables consideradas fueron las siguientes:

- **Nacionalidad:** 93% de los alumnos son argentinos y 7% extranjeros.

- **Sexo:** 53% son varones y 47% mujeres.

- **Asistencia a la misma institución:** más del 65% del alumnado ha cursado todos los grados en el mismo establecimiento. Luego se ubican los que han ingresado durante el segundo ciclo (19.18%) y el resto comenzó en el tercer ciclo.

Asistencia: En el momento de la evaluación, faltando aproximadamente un mes y medio para la finalización de las clases, el 80.50% de los alumnos registraba entre el 80 y 90% de asistencia a clase.

- **Repetición:** 257 alumnos (16.82%) ha repetido algún grado. En el siguiente cuadro se muestran los porcentajes correspondientes*:

* Respecto de la repetición en séptimo grado, se aclara que aquí están representados aquellos que cursando el grado ya lo hubieran repetido y no los que eventualmente lo repetirían ese año.

CUADRO NB1 Repetición de grados (en números absolutos y en porcentajes)

Categorías	ü	l
0. No Responde/Sin datos	.	3.89
1. Primer grado	63	24.51
2. Segundo grado	42	16.34
3. Tercer grado	27	10.50
4. Cuarto grado	35	13.62
5. Quinto grado	28	10.89
6. Sexto grado	49	19.07
7. Séptimo grado	3	1.17
Total	257	100.00

Los datos más sobresalientes con respecto a la repitencia son **los** siguientes:

- El 50% corresponde al primer ciclo.
 - El 25% corresponde a primer grado.
 - El mismo porcentaje (25%) se encuentra en el segundo ciclo.
 - A medida que transcurre la escolaridad la tendencia a la repetición es declinante, con un leve repunte en cuarto grado y en mayor medida en sexto⁶.
 - Prácticamente no hay repitentes en séptimo grado.
- **Perfil ocupacional del padre y de la madre:** Los datos más relevantes se presentan a continuación:

Esta tendencia ya ha sido puesto en evidencia por las estadísticas correspondientes a la jurisdicción.

CUADRO NO2
Ocupación del padre de los alumnos de 7º grado
(en número absolutos y en porcentajes)'

Categorías	Padre	
	N	\
No responde/ Sin datos	181	11.8
Jubilado, retirado, pensionado	18	1.2
Desocupado	42	2.8
Tareas no especializadas y oficio	473	31.0
Tareas especializadas (empleado, técnico, docente, etc.)	615	40.3
Profesional	142	9.3
Propietario y/o personal jerárquico de conducción en la industria y el comercio	40	2.6
Otros	17	1.1
Total	1528	100

⁷ Las ocupaciones declaradas por los alumnos fueron ordenadas en 16 categorías. En el cuadro que se presenta, éstas se han reagrupado a los efectos de mostrar las tendencias dominantes en el perfil ocupacional del padre y de la madre de los alumnos que integran la muestra. Por otra parte, en este cuadro, como en otros incorporados a esta sección, se ha procedido ya sea a suprimir, ya sea a "redondear" los decimales para facilitar la lectura. En consecuencia, la suma de las cifras correspondientes a las columnas de porcentajes puede no dar por resultado la cifra exacta de 100.

CUADRO N° 3 Ocupación de la madre de los alumnos de 7° grado (en números absolutos y en porcentajes)"

Categorías	Madre	
	1	\
No responde/ Sin datos	66	4.3
Jubilada, retirada, pensionada	2	0.1
Desocupada	7	0.5
Aia de casa	64	43.8
Tareas no especializadas y oficios	216	14.1
Tareas especializadas (empleada, técnica, docente, etc.)	478	31.3
Profesional	n	5.6
Propietaria y/o personal jerárquico de conducción en la industria y el comercio	5	0.3
Otros	4	0.3
Total	1528	100

Es probable que ciertas categorías estén más representadas **en** algunos distritos que en otros y aún **que** estas diferencias se expresen entre escuelas de un mismo distrito. Pero de todos modos, lo que ya resulta una tendencia constante (verificada en estudios previos) es que la escuela de gestión oficial de la Ciudad de Buenos Aires atiende básicamente a una población cuyo nivel ocupacional se corresponde con sectores medios, medios bajos y bajos.

Estos datos coinciden con la percepción que tienen los directivos acerca de la composición de la matrícula que atienden.

- **Nivel educativo del padre y de la madre:** se presentan a continuación los datos correspondientes:

⁸ Al igual que en el Cuadro N°1 se han agrupado las categorías correspondientes a la ocupación de la madre de los alumnos que integran la muestra.

CUADRO NS4 Nivel educativo del padre y de la madre de los alumnos de 73 grado (en número absolutos y en porcentajes)

Categorías	Padre		Madre	
	s	i	(i	\
No responde/ Sin datos	172	11	61	4
Nunca fue a la escuela	4	1	6	1
Primario incompleto	33	8	41	6
Primario completo	298	19	362	24
Secundario incompleto	317	23	281	18
Secundario completo	360	23	423	27
Universitario o terciario incompleto	94	6	108	7
Universitario completo	200	13	181	12
Total	1528	100	1528	100

La lectura del cuadro, permite inferir que los niveles educativos se concentran alrededor de dos grupos fundamentales: los que tienen primario completo y secundario completo. Quedan poco representados los que han alcanzado niveles terciarios. Existe también una pequeña franja con primaria incompleta y de no asistencia a la escuela primaria. La tendencia a un mayor nivel educativo de la madre es similar a la encontrada en los alumnos de primer año.

1. 2. Los alumnos de primer año

Se presentan algunos datos generales que permiten caracterizar la población de alumnos de primer año.

Estos datos fueron recabados, tal como lo anticipamos en la introducción, a partir de una encuesta administrada a alumnos de primer año integrada por preguntas cerradas y abiertas⁹. Se consideran aquí sólo aquellas preguntas cerradas que aportan información significativa.

⁹ El análisis de las respuestas a las preguntas abiertas de esta encuesta se desarrolla en el capítulo 4 de este informe.

2. Relación entre resultados obtenidos en las pruebas y variables sociofamiliares y escolares

En este apartado se presenta la asociación verificada entre los rendimientos de los alumnos en las pruebas de Lengua y de Matemática administradas en 1995 y una serie de variables sociofamiliares y escolares.

El objetivo es indagar la incidencia de las mismas sobre el rendimiento escolar y efectuar comparaciones, en los casos que corresponda, con los resultados obtenidos en nuestras investigaciones previas. Interesa particularmente conocer el grado y la forma particular de las asociaciones en relación con la muestra seleccionada y los procesos de articulación internivel.

Sobre la asociación de variables sería importante considerar los mismos recaudos que se aplican a las técnicas correlacionales, las que "... ofrecen información sobre la existencia o no de relaciones entre variables o tipos de datos... A la hora de interpretar el coeficiente de correlación se han de tener las siguientes precauciones:

- no considerar la correlación como una relación causa-efecto entre dos factores, ya que cada una de las dos variables puede estar influenciada a su vez por otros elementos;
- no otorgarle a la puntuación resultante un valor absoluto, ya que puede fluctuar entre distintas poblaciones..."¹².

En función de esta última advertencia, las observaciones que se efectúan se aplican solamente a la muestra de alumnos evaluados. El carácter restringido de este estudio, si bien impide formular generalizaciones, permite detectar tendencias y formular hipótesis que sólo un estudio estadísticamente representativo podría confirmar.

El cuadro que se presenta a continuación muestra los grados de asociación¹³ encontrados entre las variables que se han considerado.

¹²Al respecto ver el artículo 'Los métodos correlacionales', de K. P. Colas Bravo y L. Buendía Eisian, 1992, Investigación Educativa, Sevilla, Ed. Alfar, pág. 158 y 160.

"La asociación entre variables se estableció mediante el cálculo del chi cuadrado *{ti}*."

CUADRO NO9 Asociación de variables con los resultados obtenidos en Lengua y Matemática de 7º grado y 1º año

VARIABLES	LENGUA 7º	LENGUA 1º	MATEMÁTICA 7º	MATEMÁTICA 1º
Nivel educativo de la madre	12=25.75 p>0.05	x ² =29.46 p>0.01	x ² =72.28 p>0.01*	x ² =38.55 p>0.01
Nivel educativo del padre	12=29.59 p>0.01	x ² =14.84 p>0.01	12=41.77 p>0.01*	x ² =32.66 p>0.01
Ocupación de la madre	-	12=31.86 p>0.05	12=52.10 p>0.01	-
Ocupación del padre	x ² =28.37 p>0.05	x ² =25.11 p>0.05	12=39.01 p>0.01	12=39.35 p>0.01
Edad del alumno	s/d	12=27.36 p>0.01	s/d	12=39.65 p>0.01
Asistencia a clase	x ² =39.02 p>0.01	-	x ² =66.89 p>0.01*	x ² =43.86 p>0.01
Repetición de algún grado	12=34.63 p>0.01*	x ² =30.66 p>0.01*	x ² =45.97 p>0.01*	x ² =32.98 p>0.01*
Grado que repitió	12=35.98 p>0.01*	x ² =24.70 p>0.05	x ² =58.00 p>0.01*	x ² =26.36 p>0.05
Repetición de 1º año	No corresponde	-	SO corresponde	x ² =16.53 p>0.01
Permanencia en la escuela	12=42.74 p>0.01*	-	12=34.10 p>0.01*	-

Nota: El valor 0.01 indica un alto grado de asociación, en tanto el valor 0.05 expresa un grado menor. La ausencia de dígitos en el cuadro señala que no se ha encontrado asociación entre el rendimiento y los datos relevados. Los valores de X² señalados con (*) fueron los altos que aquellos establecidos en la tabla correspondiente, por lo que se pone en evidencia una alta asociación entre esas variables.

Las observaciones que se presentan a continuación constituyen una descripción y análisis de los resultados presentados en el Cuadro N99.

*** Nivel educativo de la madre y del padre**

Cabe señalar que existe, en términos generales, una asociación significativa entre el nivel educativo de los padres y el resultado obtenido por los alumnos en las pruebas.

En primer año se constata que a menor nivel educativo de la madre, los puntajes en Matemática y en Lengua son más bajos. Esta incidencia es mayor en 7^o grado en lo que respecta a los resultados obtenidos en Matemática. Para el mismo grado, en cambio, en el área de Lengua, sólo se observa que a mayor nivel educativo corresponden mejores resultados. Esta asociación es clara en los casos en que las madres han alcanzado una educación de nivel terciario.

También se observa una relación directa entre el nivel de instrucción del padre y los logros en Matemática y en Lengua tanto de los alumnos de 7^o grado como de 10 año. Si se compara con el nivel educativo de la madre, el grado de incidencia es mayor.

Si los resultados obtenidos durante 1996 en el proyecto de articulación entre primaria y media se comparan con los alcanzados en años anteriores, se observan dos características distintivas:

- Aparece por primera vez una asociación relevante entre el nivel educativo del padre y el rendimiento en Lengua.
- En Matemática, el nivel de instrucción de la madre incide ahora en mayor medida sobre el rendimiento de los alumnos en relación con la tradicional influencia de la educación del padre.

* Ocupación de la madre y del padre

La ocupación de la madre tiene una relevancia significativa en los resultados de los alumnos en Matemática, correspondientes a 7^o grado y en menor medida en Lengua en 1^o año.

Al igual que ocurre con el de la madre, el nivel de ocupación del padre está asociado con el nivel de logro en el área de Matemática tanto en 7^o grado como en 1^o año. Aunque en menor medida, también se encuentra asociación con el rendimiento en Lengua para ambos grupos.

En síntesis, el nivel de ocupación del padre está asociado con los resultados en las pruebas en mayor proporción que el nivel de ocupación de la madre. Sin embargo, la incidencia del nivel de instrucción de los padres constituye una variable de **mayor significación que los niveles** ocupacionales

* Edad

El grado de asociación con el puntaje en ambas áreas estaría mostrando que los alumnos de 12 año que sufrieron retraso escolar en la primaria se encuentran en clara desventaja con respecto a los demás.

* **Asistencia**

La asistencia a clase parece influir positivamente en el desempeño, sobre todo en **Matemática** de **10 año** y también en **ambas áreas** en **70 grado**.

El porcentaje de alumnos con puntaje bajo aumenta en forma proporcional al aumento de la cantidad de inasistencias y a mayor asistencia se verifica mejor rendimiento. La misma asociación se observó en años anteriores, para 7º grado.

* **Repetición**

En este punto es importante señalar que los repetidores de ambos grupos (**70 grado** y **10 año**) obtuvieron en las pruebas puntajes más bajos que los no repetidores. En principio podría suponerse que la **repetición de grado** implicaría que los alumnos podrían mejorar sus competencias y desempeño escolar, pero se advierte claramente que no hay asociación en este sentido en las áreas evaluadas.

Si bien el número de repetidores es poco significativo, dentro de este grupo parecería que los que repiten en el primer ciclo de la escuela primaria tuvieran mayores desventajas comparativas que los que lo hacen en ciclos posteriores. Esto podría relacionarse con la importancia que tiene el primer ciclo para la adquisición de los aprendizajes fundamentales y que su carencia no parece poder ser suplementada en el resto de la escolaridad.

Algo similar ocurre con respecto a la repitencia en primer año y el rendimiento en Matemática, donde se observa una fuerte asociación negativa. Los puntajes más bajos corresponden también a los repetidores.

* **Permanencia en la escuela**

Los resultados muestran asociación entre la permanencia en la misma escuela y el mejor rendimiento en las pruebas en **70 grado** en ambas áreas, pero especialmente en Lengua.

Del análisis presentado sobre las relaciones que pueden establecerse entre las variables sociofamiliares y escolares podrían derivarse, en consecuencia, algunas **conclusiones**.

En **70 grado** **las** variables sociofamiliares parecen ser significativas para el rendimiento en las áreas evaluadas. Pero asimismo queda en evidencia, a partir de las consideraciones efectuadas sobre la asistencia a clase, que las variables escolares

también son relevantes. Esto permitiría afirmar que las variables sociofamiliares no son, por sí mismas, necesariamente determinantes del rendimiento escolar.

En cuanto a la año, si se compara el rendimiento en Matemática con el de Lengua, el primero parece ser menos dependiente de las variables sociofamiliares que el segundo.

En efecto, los resultados obtenidos por los alumnos de 19 año en Lengua podrían atribuirse a las variables escolares, en la medida en que los repetidores no presentan menores niveles de rendimiento que los que no repiten.

Los datos correspondientes a los niveles primario y secundario llaman la atención sobre el papel que cumple la repetición en la historia escolar futura. La evidencia de asociación entre repetición y bajos resultados¹, (salvo en el caso de Lengua de I⁵ año) no implicaría una adquisición de las competencias necesarias para obtener mejores desempeños como fuera señalado anteriormente.

Podría pensarse si este fenómeno no sería la consecuencia de la exposición del alumno a una reedición de contenidos, metodologías y actividades que fueron ineficaces para los logros de aprendizaje. Esto da a la "repetición" más el sentido de una sanción, que el de una nueva experiencia reparadora y superadora del fracaso.

Resulta necesario revisar críticamente el tipo de estrategias empleadas, diseñando y utilizando instrumentos y técnicas más apropiados para enfrentar las dificultades de aprendizaje. Esta revisión debería formar parte de definiciones en el nivel institucional, para brindar el marco y el apoyo necesarios, tanto a los docentes como a los alumnos, para el desarrollo de un enfoque diferente del problema.

^M Asociación ya verificada en la investigación correspondiente al Proyecto *De la evaluación al mejoramiento; un proceso de construcción de la calidad educativa", KCBA, Dirección Gral. de Planeamiento Educación, DIE, 1992-94.

3. Los problemas de la articulación según los alumnos y los directivos

Uno de los aspectos que pondrían en evidencia los problemas del pasaje entre el nivel primario y el nivel medio, se vincularía con la socialización en las reglas explícitas e implícitas de la nueva cultura institucional de la escuela secundaria.

Frases relevadas en las encuestas a alumnos de primer año dan cuenta de la importancia de este proceso: "lo más difícil es adaptarme a los chicos más grandes que yo" o "...ser uno de los más chicos en la escuela". Estas afirmaciones coinciden con datos de otros trabajos que también han estudiado el problema del pasaje de nivel: "pasas de ser el más grande a ser el más chico"^s. En el caso particular de la investigación que aquí se presenta, uno de los alumnos encuestados afirma lo siguiente:

* (yo le diría a un alumno que está por ingresar) "que en séptimo grado todos lo respetan, porque uno es el más grande de todos pero en primer año de la secundaria es como empezar todo de nuevo, como si empezara primer grado nuevamente".

Las frases mencionadas ponen de manifiesto que los alumnos perciben el inicio de un nuevo nivel como un proceso de resocialización.

El aprendizaje de las estrategias propias del oficio de alumno, en tanto supone conocer las reglas no manifiestas del juego institucional, constituye en sí un proceso de tal significación que convendría integrar al contenido de la enseñanza escolarizada.

En este sentido, cabe recordar que no se "es" alumno, sino que uno se "hace" alumno; **se aprende a ser alumno**. Al respecto, Ph. Perrenoud plantea que las experiencias en el aula y en la institución escolar constituyen momentos significativos para el aprendizaje de reglas y modos de vinculación, al mismo tiempo, en un grupo restringido y en una "masa" indiferenciada, con un alto grado de exposición a la mirada de los otros y un escaso espacio y tiempo para la privacidad. En este sentido, la escuela prepara para vivir en otras organizaciones sociales, en las que se ocuparán otros roles. El mismo autor sostiene, refiriéndose al alumno y al momento de incorporación a una cultura escolar determinada, que se adquieren

^{ls} R. Baquero y H. Narodowski, 1987, El pasaje del nivel primario al medio; la problemática del alumno, Proyecto Multinacional de Investigación Educativa, Ministerio de Educación y Justicia - Organización de Estados Americanos, fls. As., pág. 53.

"los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes, que lo convertirán en el perfecto 'indígena' de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela se aprende el oficio de alumno"¹⁶.

Sólo cuando se pone énfasis en las especificidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se puede advertir la importancia del trabajo escolar que los alumnos deben llevar a cabo en la escuela para permanecer en ella. En esta dirección la sociología del curriculum provee, además, un aporte significativo cuando pone el acento no sólo en la existencia de reglas institucionales manifiestas sino en las expectativas y exigencias implícitas de la escuela y de los docentes a las que los alumnos deben responder.

A partir de los desarrollos de Penenoud sobre el oficio de alumno, Régine Sirota vincula esta noción, de origen reciente en la sociología de la educación francesa, con un enfoque que integra la comprensión tanto de las estrategias de los alumnos como de las determinaciones de la estructura institucional. En este sentido, resulta útil la tipología a la que se refiere, particularmente, la figura del "heredero" (que remite a la noción de *habitus* de Bourdieu) y la del "indígena" o "nativo".

El oficio de alumno, visto desde la perspectiva del "nativo", remite, por sobre todo, al aprendizaje de las reglas de juego dominantes en la institución escolar.

Como ya se ha señalado, ser buen alumno no supone sólo el dominio del saber y del saber hacer en cuanto al campo del conocimiento, sino también el saber y el saber hacer inherentes a las reglas propias del juego, más la disposición para jugarlo.

Desde esta perspectiva, R. Sirota insinúa que una sociología de la educación que se centralice en estos procesos se constituiría, en realidad, en una sociología de la socialización.

Por otra parte, esta analogía con el "nativo" no reduce las competencias del alumno a las restricciones propias de la socialización escolar, porque su acción depende, también, de su

¹⁶Perrenoud, Ph., 1990, La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Xorata, pág. 217 y 218.

" Puede destacarse al respecto el trabajo de R. Sirota, 'le létier d'élève*', en Revue Française de Pédagogie, N° 104, 1993, pág 85 a 108. A su vez, Sirota retoma y profundiza en su tipología aportes de Perrenoud, Van Haecht, Durut-Bellat, Henriot-Van Janeteo, Koods, entre otros. Las figuras «as interesantes en esta tipología son las del 'nativo', el 'heredero', el 'mensajero', el que 'zafa' y el 'desertor'.

condición de "heredero", y en este sentido, de su libertad para actuar, paradójicamente, dentro de los márgenes desigualmente condicionados de su *habitus* socio-cultural y familiar.

En realidad, el alumno opera no sólo como "heredero", sino también como "mensajero" entre las culturas familiar y escolar, en el sentido en que es portador de "tramas de significaciones" que pueden entrecruzarse, ser complementarias o antagónicas.

Cuando el alumno se incorpora a la escuela primaria debe volverse "nativo" en un doble sentido: respecto de la cultura propia del nivel al que ingresa y en relación con la institución específica a la que adscribe. Este aprendizaje requiere de un proceso prolongado en la medida en que tiene que internalizar conocimientos progresivamente complejos y reglas cambiantes, según las características de cada ciclo, de los sucesivos maestros, incluso de cambios en los estilos de gestión que pueden producirse en la escuela. No necesariamente todos logran aprender el oficio de alumno; muchos quedan a mitad de camino y no llegan a ser nativos en la institución escolar. Pueden permanecer en la escuela y aún concluir su escolaridad en calidad de "mestizos", cumpliendo parcialmente el desempeño de su rol.

El ingreso al secundario coloca al alumno nuevamente en situación de "extranjero" frente a la nueva cultura del nivel, de la institución y de sus actores. Los aprendizajes inherentes al oficio de volverse alumno del secundario remiten nuevamente a una relación iniciática. Es decir, tanto en el comienzo de la escolaridad como en el pasaje de un nivel a otro, el alumno tiene que socializarse como nativo de la institución.

Siguiendo a A. Coulon¹⁰, podemos destacar que el pasaje de nivel puede considerarse desde tres dimensiones temporales:

- **el tiempo del extrañamiento**, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas difieren del universo institucional conocido del que proviene;

^B "El concepto de cultura que propugno ... es esencialmente un concepto semiótico... El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido... Considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretada en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie." C. Geertz, 1987, La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa, pág. 20.

^A A. Coulon, 1993, Ethnométhodologie et éducation, Paris, PUF, pág. 166 y siguientes.

- el **tiempo del aprendizaje**, o de resocialización en las nuevas reglas inherentes al nivel y a la nueva institución; y
- **el tiempo de la afiliación**, que supone el proceso requerido para el dominio explícito y manifiesto de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que implica incorporar y apropiarse de "modos de ser y actuar", nuevos para él, pero ya rutinarios para los integrantes de la institución. Esto representa para el sujeto, tanto el desarrollo de la capacidad para interpretar las situaciones inherentes al nuevo ámbito institucional como la posibilidad de tomar decisiones conscientes para aceptar o transgredir las normas.

Cuando el proceso **de** afiliación se produce, el sujeto deviene miembro de la institución, lo que significa el manejo de un lenguaje institucional común.

"Una vez afiliados, los miembros no tienen necesidad de interrogarse sobre lo que hacen. Conocen los aspectos implícitos de sus conductas y aceptan las rutinas inscriptas en las prácticas sociales"⁷⁰.

Este proceso consistiría, en términos de Geertz, **en** el aprendizaje de las "tramas de significación" que representan la cultura propia del nivel secundario como la de la institución específica en la que el alumno se inserta.

Un problema inherente al desarrollo de estos tiempos en el pasaje de la escuela primaria al nivel medio consiste en que el alumno debe abandonar una relación cuasiparental, con fuerte predominio de la afectividad, centrada en un pequeño número de maestros, para insertarse en una trama de vínculos plurales, que favorece relaciones de anonimato, por lo menos en **los tiempos del extrañamiento y del aprendizaje**. Esta cuestión constituye un obstáculo propio de los períodos de iniciación a un nuevo nivel, como parecerían dar cuenta las estadísticas ya citadas de repetición y desgranamiento en los primeros tramos de la escuela media.

3. 1. El aprendizaje del "oficio" según los alumnos

El análisis de las respuestas **de** los alumnos de primer año del nivel secundario próximos a finalizar el ciclo lectivo, pone en evidencia el tipo de conocimiento que tienen sobre algunas de las

⁷⁰ Coulo, A., 1993. Op. cit. Pág. 1B3.

"reglas propias" del nivel''.

Cuando se les pregunta sobre qué consejos darían a compañeros próximos a ingresar en la escuela media, sugieren aquellas reglas de juego que ellos, en los tiempos del extrañamiento y del aprendizaje, no siempre lograron dominar. Las afirmaciones realizadas dan cuenta de esta situación, con relación a diferentes exigencias propias del primer año: recomendaciones generales para "jugar bien el juego" (que detallaremos a continuación), que incluyen otras sugerencias específicas vinculadas con la asistencia, la disciplina y la relación con el estudio.

Entre las recomendaciones generales, un número significativo de respuestas tienen características similares a las que se mencionan a continuación:

- * "Tener respeto a los profesores. No fumar en los baños. Cumplir con lo que se 'pide en clase. No olvidar el cuaderno de comunicaciones. No hacer disturbio en clase o en las excursiones. No pelearse con los compañeros."
- * "Que estudie ... y que sea respetuoso con las profesoras y tener buen trato con todos sus compañeros y los preceptores, las profesoras y las directoras".
- * "Que no tome la secundaria como joda, porque se van a encontrar con cosas nuevas y nuevos reglamentos."
- * "Que no tengan miedo porque no se los van a comer (por ahí a cocinar)."
- * "Que no piense que la secundaria es como la primaria que se le perdona todo, hay sanciones disciplinarias. Que estudie desde el principio y que les den una buena imagen a los profesores porque ellos son los que tienen el poder en la escuela y vos sos sólo un alumno más entre ellos".
- * "Que cuando los profesores explican presten mucha atención, así después cuando tienen que hacer las pruebas no tienen que estudiar".

En las respuestas citadas, pueden encontrarse grados diferentes de conciencia sobre los alcances de las reglas, vinculados al poder normativo y de los actores que lo ejercen en la institución. Las tres primeras respuestas hacen referencia a la normativa explícita y la conveniencia de acatarla; la cuarta, remite a las consecuencias posibles frente a la transgresión de las reglas; las dos últimas ponen el acento en el poder del docente frente al alumno que es uno más entre tantos, al tiempo que ofrecen una

" la este apartado se incluye el análisis de las respuestas a la pregunta 32 de la encuesta admimstrada a los alumnos: "Teniendo en cuenta tus propias experiencias, ¿qué consejos le darías a un aluano de séptino grado que va a conenzar el próximo año la escuela secundaria?" El análisis ha sido realizado a partir del conjunto de respuestas, sin discriminar por establecimiento escolar.

estrategia para manejarse en forma adecuada frente a ese poder. En todas estas respuestas, en consecuencia, puede ya visualizarse el aprendizaje de algunas de las características inherentes al oficio de alumno.

Otra cuestión, también vinculada a las reglas, es la importancia que los alumnos adjudican a la **asistencia a la escuela**, a "no faltar".

* "Que no falte a clases porque se atrasa con lo que aprendieron".

También se refieren, aunque en menor medida, a la **necesidad de autoregular la conducta** frente a la existencia de un régimen de amonestaciones. Este aspecto marca un punto de ruptura fuerte **con** el nivel primario respecto de la incidencia de las regulaciones disciplinarias explícitas.

* "... que trate de no hacerse el vivo con los profesores, porque acá no es como la primaria que te pegan un grito. Te ponen amonestaciones y te pueden echar".

* "Portarte bien porque esto no es 'joda'. Acá haces **la** mitad de lo que hacías en la primaria y te amonestan".

Un aspecto que los alumnos destacan recurrentemente en sus respuestas se halla vinculado a la **importancia del estudio** y a las actitudes frente a éste:

* "Que estudie y se ponga las pilas".

* "Que se prepare bien porque es muy difícil, tiene que tener responsabilidad con todas las materias que se le dan y ... (tiene) que cumplir con lo que se le da y estudiar".

* "Que se acostumbre a estudiar mucho y a ser muy ordenado y realizar los trabajos para entregarlos en fecha".

* "Que no deje de estudiar todos los días. Que siempre vaya adelantando tarea, así no se le junta todo a último momento".

* "Que no sea un estúpido como yo y que estudie desde el principio".

* "Estudia y no te la creas porque si no te vas a marzo y a previas directamente".

La importancia asignada al estudio y a las formas de estudiar (con énfasis en la regularidad y el carácter sostenido en la tarea) se asocia, además, con el **"cambio brusco"** que supone el pasaje de un nivel a otro.

- * "Que se prepare porque es un cambio muy brusco. . . tanto de enseñanza como de responsabilidad".
- * "Que no descuide los estudios...".
- * "Que se prepare bien, que no desperdicie el tiempo en pavadadas".
- * "... que estudie mucho en la primaria para ser un alumno regular en la secundaria".
- * "... que no piensen que la primaria es como la secundaria, es mucho más avanzada, más difícil... Yo les diría que se pongan las pilas y estudien al máximo".
- * "Estudiar mucho ... y exigirse el doble".

El aprendizaje de las nuevas reglas de juego, que impone el pasaje, se construye a partir de algunas **representaciones sobre la escuela secundaria elaboradas fundamentalmente en los últimos grados de la primaria**. Estas representaciones aparecen en general con un carácter amenazador, referidas a las enormes exigencias atribuidas al nuevo nivel. Algunas frases, 'que los alumnos de primer año adjudican a sus maestros de séptimo grado, ponen en evidencia lo que se acaba de sostener:

- * "tenes que estudiar porque el secundario es muy difícil";
- * "el secundario no es para jugar";
- * "va a ser más difícil por la cantidad de profesores";
- * "te van a dar mucho para estudiar";
- * "vas a tener que hacer cosas más difíciles";
- * "cuando te den algo para resumir, no va a ser como en la primaria que resume la idea principal y nada más".

Las frases precedentes inducirían a pensar que la forma de legitimación dominante del último tramo de la escuela primaria (especialmente del séptimo grado) estaría fundada más en las exigencias del nivel siguiente que en las del propio nivel en el que se encuentra el sujeto. En este sentido, es posible que la falta de una profundización adecuada y progresiva en los contenidos enseñados en sexto y séptimo grado (currículum espiralado que en la práctica no es tal) haría que el "enganche" del sujeto con el conocimiento sea más fuerte en los primeros años de cada nivel y justificaría la búsqueda de legitimación externa en el último tramo.

Cabe aclarar que, como es obvio, las representaciones acerca de la escuela secundaria no se construyen exclusivamente a partir de las imágenes "transmitidas" por los maestros, sino también sobre la base de las percepciones dominantes en las familias de los alumnos y en sus grupos de pares.

A posteriori, **las representaciones previas a la afiliación institucional en el nuevo nivel deben ser confrontadas con las que**

el propio alumno construye a partir de su experiencia. Esta última puede confirmar o modificar (en el sentido de ampliar, restringir o sustituir) parcial o totalmente las representaciones previas.

En todo caso, es comprensible tanto el carácter traumático del ingreso al nuevo nivel como el requerimiento de un tiempo suficiente para el aprendizaje de la "especificidad" del oficio inherente al mismo. Las respuestas recogidas al cabo de un año en la escuela secundaria dan cuenta de estas cuestiones en la medida en que ponen de manifiesto que el tiempo requerido para la resocialización supera el primer año de escolaridad.

Todas las frases citadas hasta el momento darían cuenta, centralmente, de que al menos la experiencia durante el primer año confirma más que altera las representaciones amenazantes previas.

De este modo, la iniciación en el nivel secundario es doblemente traumática porque a las representaciones temibles que ya tienen los alumnos antes de su ingreso, se le agregan las prácticas concretas implementadas en algunas escuelas.

A modo de ejemplo, un directivo afirma, refiriéndose a las reglas disciplinarias, que "hay que educarlos desde el comienzo". Aludiendo a la insuficiencia de conocimientos previos, otro agrega: "normalmente hay que ajustar las cosas en el primer examen. Exigimos mucho y los chicos fallan bastante, y los padres se asustan. Luego, en el segundo mejoran".

Por el contrario, son muy pocos los alumnos que hacen alusión a un cambio en sus representaciones una vez que ingresan al secundario⁷⁷:

* "Te sentís como si estuvieras en otro mundo, pero no es muy difícil adaptarse, que vayan sin miedo, después todo pasa".

* "A mí, cuando terminaba el séptimo grado una profesora me dijo que en primer año los profesores dictaban más rápido y no nos iban a esperar, eso me dio un poco de miedo en atrasarme, pero no fue así, es todo lo contrario".

* "A mí la escuela secundaria me la pintaron de otra forma, pero me di cuenta que es re-linda y que hay que disfrutarla".

* "Que no tenga miedo, que la secundaria es re-parecida a la primaria, sólo que hay más profesores y los temas son más largos para estudiar. No hay que dejarse llevar por lo que dicen".

" Se presentan a continuación prácticamente las únicas respuestas que hacen referencia a este cambio de representaciones.

* "Es algo lindo, distinto e interesante... No hay que pensar que primer año es un infierno porque hay muchos cambios y que las maestras son brujas, porque no es así. Es parecido a la primaria y si uno pone ganas es fácil".

La mayoría de los alumnos, en cambio, descubren lentamente las estrategias para "sobrevivir" en la escuela media, como lo confirma un directivo que sostiene que "a medida que pasan los años la adaptación es más rápida porque toman las mañas".

El problema se agudiza cuando estas reglas quedan libradas a un aprendizaje "espontáneo" que depende de cada sujeto, porque ello implica exponer a los alumnos a la reproducción de la desigualdad social. Desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, es preocupante que un sistema educativo no tome todos los recaudos para asegurarla, al menos aquellos que desde su competencia le incumben.

Se podría afirmar que no es posible no aprender reglas en una institución social. Mucho más en una institución como la educativa que se presenta como la institución destinada a enseñar.

El problema surge cuando el aprendizaje de estas reglas consiste predominantemente en la internalización de las reglas de "sobrevivencia" institucional (cómo aprender a "zafar" en **las** materias, cómo sortear los exámenes, cómo "quedar bien" con el docente, cómo ser el más "vivo", etc.). Este tipo de actitudes que los alumnos, en algunos casos, suelen adoptar frente al trabajo escolar, es denominada por Perrenoud como "intentos de simulación". Sus características más importantes son el intento de rehuir el trabajo escolar, pero sin rechazarlo de modo claro; "olvidarse" de las tareas; "perder el tiempo". Estas estrategias se sostienen, mientras simultáneamente se adopta una actitud de obediencia y sumisión cuando se los "pesca en falta"²³.

3. 2. El "oficio" de alumno desde la mirada de los directivos

En las entrevistas realizadas a directivos del nivel medio, las dificultades detectadas como consecuencia del pasaje de la primaria al secundario se adjudican, casi en su totalidad, a los alumnos. Se pone en evidencia una imagen muy desvalorizada del ingresante: sólo se destacan problemas, carencias, "faltas", todo "lo que no saben o no pueden", aunque las dificultades aluden a cuestiones de distinto orden.

"Estas actitudes aparecen coibinadas con otras coio el evitaiiento de probleás o el rechazo a toda cooperación y, por supuesto, no excluyen en los nismos abanos otras de "trabajo por real interés" en algunas asignaturas.

En primer lugar, se mencionan aspectos vinculados con el conocimiento de algunas asignaturas (en primera instancia. Lengua y Matemática; en menor medida, el área de Ciencias Sociales, Contabilidad y Dibujo Técnico). La falta de comprensión lectora y de las consignas de trabajo aparece como un problema generalizado.

En segundo lugar, se enuncian cuestiones vinculadas con las formas de estudio:

- * "no son ordenados para estudiar",
- * "no saben distribuir bien el tiempo",
- * "les falta organización, se apabullan y tiran la toalla".

Se señalan, además, problemas vinculados con la falta de atención y de concentración, la indiferencia frente al conocimiento y el exceso de dispersión.

En tercer término, se destacan cuestiones relacionadas con problemas disciplinarios: falta de límites, el "todo vale", el trato irrespetuoso:

- * "vienen con pautas muy lábiles en cuanto al respeto al otro".

En cuarto lugar, aunque con escasa significación estadística, se alude a los problemas afectivos debidos al cambio y a las dificultades de adaptación a un nuevo grupo de pares:

- * "encuentran once caras raras y chicos más grandes".

Frente a las cuestiones destacadas, las acciones propuestas por el personal directivo en el primer año, que sin duda son valiosas, resultarían insuficientes, aún dentro de su carácter "remedial" y en cierto modo paradójicas, si se tiene en cuenta la imagen desvalorizada que los directivos presentan acerca de los alumnos ingresantes. En efecto, las estrategias que se proponen con mayor frecuencia están referidas a "actividades de ambientación", "acciones de diagnóstico" y "períodos de adaptación" que ocupan un tiempo muy breve (de una a dos semanas).

Resulta llamativo que el problema de la articulación no se tematice en su complejidad. En ningún momento se menciona que las acciones citadas y algunos encuentros entre directivos, profesores y maestros (talleres y cursos breves) o clases de un día, son claramente insuficientes como estrategias de articulación. Al respecto, sólo en un caso, un directivo señala que

- * "no hacemos articulación, porque no nos da el cuero".

En función de las observaciones precedentes, la articulación se restringe a algunos escasos ritos de pasaje. Esta situación permitiría entender que el primer año, en la práctica, opere necesariamente como una instancia de "filtro", puesto en evidencia por las estadísticas correspondientes.

La permanencia del alumno en el sistema debería asociarse con una idea del aprendizaje como trabajo escolar, que no remita solamente al aprendizaje de las reglas de sobrevivencia, sino también a un trabajo orientado a enfrentar los obstáculos inherentes a toda apropiación del conocimiento.

Al respecto, otras investigaciones recientes⁷⁴ sobre la escuela primaria en la jurisdicción, ponen de manifiesto que este "oficio" recortado que ejercen los alumnos, se corresponde con una visión limitada que los propios directivos y docentes tienen del "oficio" de aquéllos. En efecto, cuando se les pide que prioricen ciertas características que estiman deseables en los alumnos, mencionan aquellas estrechamente vinculadas con el aprendizaje de las reglas de juego ("integrados a la escuela", "respetuosos", "buenos compañeros") en detrimento de otras vinculadas con el conocimiento ("estudiosos", "aplicados").

Recuperar en la noción de trabajo escolar una perspectiva integrada de la socialización a la institución y del compromiso con el conocimiento, supone necesariamente la adquisición de otros *habitus*. Esta afirmación, que por la lógica de la exposición del trabajo, aparece referida al alumno, sería nuevamente recortada si no implicara al mismo tiempo la existencia de *habitus* correspondientes en los docentes⁷⁵.

3. 4. El "oficio de alumno": entre las reglas y la relación con el conocimiento

A partir del conjunto de cuestiones aportadas en este apartado, habría en principio, por lo menos una sumatoria de dos problemas significativos, que vuelven más complejo el pasaje del nivel primario al secundario.

En primer lugar, la debilidad del alumno ingresante en términos de

⁷⁴ Bertoni, A., Poggi, H., Teobaldo, M. y otros, 1992-1995, De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa, Dirección de Investigación Educativa, Dirección General de Planeamiento, NCM.

⁷⁵ Los trabajos de Ph. Perrenoud dan cuenta de la importancia de la transformación de los *habitus* en la fonación de los docentes.

las estrategias necesarias para enfrentar los requerimientos de las reglas predominantes en el nuevo nivel, como se ha venido haciendo referencia. Se podría objetar que la explicitación de las reglas implícitas del nivel siguiente y, más aún, de una institución en particular, es una tarea imposible, dado el carácter inherente de estas reglas (implícitas)⁶. Sin embargo, **una tarea importante de socialización de la escuela es enseñar que incorporarse a cualquier institución social involucra los tiempos del extrañamiento, del aprendizaje y de la afiliación. Esto supone no explicitar las reglas mismas, sino una suerte de "meta-regla".**

En segundo lugar, la falta de una relación comprometida con el conocimiento (el conocimiento por el conocimiento mismo), independiente de la instancias escolares de evaluación formal e informal, trae como consecuencia inevitable **problemas de consolidación de los aprendizajes y de la adquisición de las estrategias cognitivas** (tanto para la apropiación de contenidos significativos, como para su traspolación a situaciones escolares y extraescolares). De estas cuestiones dan cuenta no sólo los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de Matemática y Lengua, a los que hemos hecho referencia en informes anteriores', sino los problemas de repetición en primero y segundo año.

Es decir, **si los alumnos dispusieran de manera sólida de los conocimientos propios del campo cognitivo, las dificultades vinculadas a todo pasaje quedarían circunscriptas a la incorporación de las normativas (reglas de juego) explícitas e implícitas del nuevo nivel.**

Sin embargo, desde la perspectiva del alumno existe, en el momento del pasaje, una doble dificultad en la medida en que debe enfrentarse con:

- una estructura curricular nueva, diversificada, a partir de conocimientos no consolidados en el nivel anterior, y
- el aprendizaje de las nuevas reglas propias de la cultura institucional del nivel medio y de la cultura institucional particular del establecimiento al que ingresa el alumno.

La cuestión de la articulación no parecería circunscribirse exclusivamente al problema del pasaje, ya que "ser alumno" de un

" Esta afinación no soslaya la posibilidad de que algunas reglas, que nominalmente funcionan como implícitas, puedan sin embargo ser explicitadas.

" Poggi, D. y Teobaldo, M. y otros, 1996, De la evaluación al mejoramiento. La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria, Informe de avance, Dirección de Investigación Educativa, Dirección General de Planeamiento, KCBA.

nivel no implica sólo el ingreso o la permanencia en el mismo, sino **la permanencia en ciertas condiciones**- Estas refieren no sólo al dominio de las reglas del juego propias del nivel correspondiente, sino a una relación del sujeto con el conocimiento que implique el **dominio de los saberes específicos (y de sus lenguajes propios), así como de las formas de la adquisición de esos saberes**. Se quiere resaltar con esto **que la relación del sujeto con el conocimiento debiera ser una relación "en sí" y no "como sí"**.

Esta situación remite necesariamente a que el problema de la articulación no se plantee sólo como inherente al pasaje, sino como una cuestión prioritaria en el interior de cada nivel. Ello implica, a la vez, una profundización progresiva de los conocimientos en las prácticas educativas, más allá de su complejización y articulación en las propuestas de los diseños curriculares, así como una articulación rigurosa de los ciclos dentro de cada nivel.

J. Gimeno Sacristán plantea que

"hay niveles del sistema que están hoy diseñados para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios, que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos <k> comportamientos pedagógicos diferenciados"™.

La extensión de la obligatoriedad en el marco de políticas educativas democratizadoras, a excepción que se reduzca sólo a una expresión de deseos, reclama no sólo la investigación de la problemática de la articulación desde el conjunto de actores involucrados en ella, sino también el desafío de diseñar propuestas en los aspectos organizacionales y curriculares de los diferentes niveles involucrados.

4. Análisis cualitativo de aspectos institucionales y resultados obtenidos por los alumnos

Según se anticipó en la introducción de este informe, se presenta en este capítulo el análisis cualitativo que resulta de la información relevada en los cuestionarios socioinstitucionales, los cuestionarios docentes, las entrevistas realizadas a los equipos directivos y los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de Lengua y Matemática, incorporando a la vez algunas características sociofamiliares e institucionales derivadas de las planillas de datos o de la encuesta a los alumnos de primer año.

Para el análisis presente, se ha seleccionado, de modo particular, un grupo de establecimientos (tanto de nivel primario como secundario) cuyos alumnos han obtenido los mejores resultados en las pruebas mencionadas. La información relevada se contrastó con problemáticas que caracterizan a otras instituciones que también integran la muestra. Ello posibilita detectar algunas condiciones que se constituirían en favorecedoras⁷⁹ de procesos de enseñanza y en cuyo marco los alumnos pueden apropiarse efectivamente de los contenidos escolares.

No obstante es necesario realizar diferentes aclaraciones antes de presentar el contenido de este apartado. En primer lugar, no se trata de establecer relaciones causales entre estas condiciones sociofamiliares e institucionales y los resultados de aprendizaje puestos en evidencia en las pruebas por los alumnos.

En segundo lugar, las pruebas sólo dan cuenta de algunos de los aprendizajes realizados en las escuelas, pero de ninguna manera los agotan.

En tercer lugar, interesa analizar los resultados obtenidos por los alumnos de una sección de grado o de una división de año sólo en el contexto del conjunto de la información relevada. Desde el enfoque metodológico sostenido en este proyecto se considera inadecuada la simplificación a la que conducen los enfoques cuantitativos, los cuales concluyen en clasificaciones o "rankings" de escuelas, construidos exclusivamente en base a los puntajes de los alumnos.

Si bien los resultados obtenidos por los alumnos constituyen un primer paso en el análisis, el tratamiento de las variables institucionales que aquí se consideran permite avanzar hacia una comprensión mayor de los complejos factores en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

⁷⁹ Por condiciones favorecedoras no entendemos determinación causal; es decir que en el Barco de ciertas condiciones que "abren* posibilidades, los actores pueden, a través de sus prácticas, apropiarse o no de ellas.

En cuarto lugar, dado que el objetivo del proyecto es emplear la información obtenida para pensar estrategias de mejoramiento, se mantiene el anonimato de las escuelas, siguiendo uno de los principios constitutivos de la metodología de trabajo.

El propósito de este capítulo es señalar algunas tendencias y rasgos comunes entre los establecimientos analizados.

Es importante señalar que la característica más relevante hallada en el estudio del nivel primario es que algunos casos escapan a la clásica correspondencia entre nivel socioeconómico desfavorable y bajos resultados obtenidos por los alumnos.

Este hallazgo resulta importante en términos de las estrategias de mejoramiento y de la resolución de los problemas inherentes a la articulación. Si bien esto no marca una tendencia, demuestra la posibilidad de que las escuelas puedan contrarrestar las condiciones iniciales desventajosas en lo que respecta al capital lingüístico-cultural de los alumnos.

4. 1. Estilos organizacionales: rasgos de identidad

La conformación específica de cada establecimiento obedece a múltiples variables, por lo cual no sería pertinente establecer un patrón de comportamiento único. Cada institución se estructura según un estilo particular de conducción, según los distintos modos de socialización profesional que tienen sus docentes, según los problemas que tiene o que decide enfrentar, etc. Así, es dable observar que frente a problemáticas similares como la capacitación del personal docente, los problemas disciplinarios, o cómo hacer frente a determinadas necesidades pedagógicas de los alumnos, se dan respuestas diferentes.

Se ha observado que en las escuelas de mejores logros el estilo de conducción se aleja de los modelos llamados "familiares" (Frigerio y Poggi; 1992) los cuales se caracterizan por la primacía de vínculos asentados más en los aspectos afectivos que en los profesionales¹⁰.

Cabe señalar que la obtención de resultados no se corresponde con un estilo particular de conducción, si por tal nos referimos a modos más democráticos o más autoritarios. Estas cualidades no son **por** sí solas definitorias de los logros escolares de los alumnos si no están necesariamente asociadas con el modelo de gestión

¹⁰ Recordamos que los modelos profesionales no suponen la exclusión de los vínculos afectivos entre los actores. Sí se caracterizan por estar centrados en un proyecto institucional en el cual la intencionalidad de enseñar se constituye en su eje vertebrador.

profesional. Además es importante destacar que tanto un estilo autoritario exacerbado como uno democrático que se diluye en una "no directividad" desdibujan el modelo profesional.

En el caso del **nivel primario**, dadas las características de la población y las condiciones organizacionales de las instituciones, suele haber una mayor imbricación de lo afectivo y lo profesional.

En las escuelas donde se obtuvieron mejores resultados se ha constatado que el estilo de conducción predominante se caracteriza porque las autoridades asumen su rol de definir objetivos generales y el marco de funcionamiento, así como de orientar y direccionar los proyectos y las acciones conforme a las metas establecidas.

Se observa, además, una marcada inquietud por el mejoramiento de la enseñanza y por cambiar situaciones inerciales de la institución, adjudicadas generalmente al contexto. Estas características son dominantes **en** aquellas escuelas, anteriormente señaladas, en las que no se observa la correlación entre antecedentes socioeconómicos de los alumnos y rendimiento de los aprendizajes.

Es significativo que en estas escuelas, aun cuando se otorgue importancia a las condiciones socioeconómicas, no se descuidan los aspectos concernientes a la enseñanza y al aprendizaje. En este **sentido, no se plantea en términos dilemáticos** la función asistencial y la pedagógica tan característica en otros establecimientos de nivel primario.

Es destacable la importancia adjudicada a los aspectos curriculares, tanto en lo que se refiere a los proyectos específicos como al apoyo a los docentes y a los alumnos para elevar el nivel de la enseñanza y del aprendizaje.

Las decisiones más importantes tomadas por los equipos directivos se refieren a innovaciones pedagógicas, a capacitación docente y a los vínculos escuela-comunidad.

En el caso del **nivel medio**, en las encuestas a los profesores ocupan un lugar destacado el "clima de trabajo" que se vive en la escuela, la "adhesión afectiva" a la institución y la "instalación de regímenes de convivencia". Habría que ver en qué medida estos aspectos están asociados con la profesionalización de la tarea docente, con mayores grados de autonomía institucional y con la consolidación de un estilo de conducción que dé prioridad a las tareas específicamente pedagógicas, o si por el contrario estos mismos elementos (clima de trabajo, adhesión afectiva y régimen de convivencia) representan el predominio de vínculos afectivos dando lugar a un cierto desdibujamiento de los roles y de las prácticas institucionales.

Por ejemplo, podría ocurrir que en algunos ámbitos el "buen clima de trabajo" y/o la "adhesión afectiva" indiquen un mayor grado de elaboración de la tarea, de más organización y sistematicidad, de consecución de los proyectos y evaluación de los mismos, etc., o estar asociadas con acciones dispersas, ausencia del seguimiento de los proyectos y de evaluación de las tareas pedagógicas, etc.

Puede afirmarse que **en las escuelas de mejores resultados se encuentra una declarada adscripción al proyecto pedagógico institucional, una primacía de los estilos profesionales en el conjunto de los actores, una alta valoración del clima de trabajo y la adhesión afectiva hacia la institución.**

Esta situación se expresa en los datos que surgen en las entrevistas a los directivos de estos establecimientos, que no sólo tienen definido un proyecto institucional con un perfil organizativo determinado sino que además el contenido del mismo representa una clara opción por consolidar los aspectos didáctico-pedagógicos.

Sin duda la definición del estilo organizativo es un acto **que** depende no sólo de la voluntad de los directivos y/o de los docentes sino que también se apoya en condiciones materiales que la posibilitan.

Al respecto y a partir del análisis de las condiciones de trabajo se ha detectado la importancia de la mayor concentración horaria de los docentes en la institución. Esta se da por la implementación de programas especiales con el que cuentan algunas escuelas (CBG, Proyecto 13), o bien, en las que se carece de éstos, por la decisión del equipo directivo de mejorar la concentración de horas cátedra de los profesores en el establecimiento.

De acuerdo a los datos obtenidos se ha observado que en las instituciones con mejores resultados los equipos directivos no sólo cuentan con las condiciones ventajosas provistas por los programas especiales sino que además han logrado apropiarse de ellas e instrumentarlas para definir un estilo institucional de funcionamiento.

Tanto en **el nivel primario** como en la **enseñanza media** se ha constatado que las escuelas parecen conducirse con distintos grados de autonomía para decidir proyectos pedagógicos y construir diferentes grados de cohesión e integración institucional. Parecería ser que hay equipos de conducción con mayor capacidad que otros para "seleccionar información y recursos desde el entorno para tomar las decisiones más acertadas y desarrollar las estrategias más coherentes" (Tiramonti; 1995).

Aún frente a la misma disponibilidad de medios, como por ejemplo,

Programa de Evaluación y Prospectiva

la normativa vigente, hay instituciones que logran apropiarse de aquéllos en forma más autónoma que otras. En este sentido, la gestión directiva cumple un rol decisivo cuando asume la iniciativa de favorecer la creación de ámbitos en los cuales los docentes tienen la posibilidad de planificar, discutir y evaluar **los** procesos educativos.

Dos ejemplos, uno correspondiente a cada nivel, pueden ser mencionados aquí. En las entrevistas a los directivos de nivel medio se menciona que existen en los establecimientos múltiples ámbitos de reuniones del personal docente (por áreas afines, por departamentos, etc.). Pero en aquéllos en donde los resultados han sido más satisfactorios, esta instancia sirve para tratar sustancialmente cuestiones didáctico-pedagógicas y no se agotan en la lectura de las directivas emanadas de las autoridades.

En varias entrevistas a directivos de nivel primario se señala la posibilidad de reorganizar el tiempo de los docentes para realizar reuniones, ya sea a nivel de ciclo o generales, durante el horario de trabajo, aprovechando las horas en que se desempeñan los maestros curriculares.

4. 2. Profesionalización docente

La capacidad profesional de directivos, maestros y profesores es un requisito que agrega complejidad al tema de la autonomía institucional. La selección pertinente de información, de recursos y su articulación implica la puesta en juego de un conjunto de saberes que fundamentan dichas decisiones. Estas competencias diferentes son las que pueden dar cuenta de las desemejanzas entre las instituciones. ¿Por qué una escuela decide enfrentar prioritariamente un problema entre otros? ¿Es siempre la demanda más urgente la que debe ser atendida?

Ahora bien, determinados grados de cohesión e integración institucional se sostendrían en la capacidad organizativa de sus docentes, para lo cual se necesitaría cierto tipo de saber experto respecto a la participación, administración y/o conducción de procesos institucionales. Un grave error consistiría en suponer que en los colectivos de todas las instituciones se posee esta misma "expertez" y que todas ellas se hallan en las mismas condiciones para la resolución de sus problemáticas.

¿En que consistiría esa "expertez"? De los resultados de los cuestionarios administrados a docentes, hemos encontrado que se apoya alternativamente en la formación de base, la capacitación o la experiencia docente; es decir no existiría una determinación unicausal. Pero la existencia de un proyecto institucional y de una conducción directiva de características fundantes que impulsa un

sentimiento de pertenencia profesional al colectivo docente, operaría como un eje vertebrador que permite afrontar los conflictos institucionales.

El directivo que contribuye a generar y a apropiarse de la identidad de la institución conquista un espacio de libertad y de poder que le permite utilizar los recursos necesarios en el momento de decidir las estrategias para la resolución de conflictos del orden que sean. Como corolario de esto, la puesta en práctica de su libertad de acción y la constatación de su capacidad de resolución termina fortaleciendo al mismo tiempo la identidad institucional y su propia identidad como directivo, aun cuando no estén abordados aquí los aspectos axiológicos vinculados a los distintos estilos de conducción y sus efectos en la conformación de la cultura institucional.

Una evaluación de rendimientos centrada exclusivamente en la administración de pruebas a los alumnos asociadas a buenos puntajes no da cuenta de las orientaciones axiológicas que asume la conducción institucional y de sus efectos educativos (Teobaldo; 1992).

Podemos postular la existencia de tres elementos que interactúan en el aprendizaje y la puesta en juego del rol que las instituciones deben llevar a cabo y que interesan para el recorte conceptual que estamos realizando: la socialización escolar de los alumnos, el carácter de la norma" (estrechamente vinculado al aspecto anteriormente mencionado) y la socialización profesional de los docentes.

Cuando estos elementos se combinan de una manera complementaria y permanecen estables durante un cierto período de tiempo, la institución estaría en condiciones iniciales ventajosas para el logro de propósitos orientados hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y hacia la democratización de las relaciones entre los actores institucionales. Esto no significa que la complementariedad y la estabilidad se orienten necesariamente hacia el estilo de funcionamiento institucional aludido. Tanto una como la otra pueden consolidar una combinación orientada, en ocasiones, hacia el autoritarismo o en otras hacia la anomia institucional, con el impacto que estos estilos tienen en términos de los aprendizajes de los alumnos-Detectar y discutir la función social de la institución a la luz de las relaciones entre estos elementos podría contribuir a posibilitar condiciones ventajosas para plasmar los proyectos pedagógicos.

Será abordado en el siguiente punto.

Programa de Evaluación y Prospectiva

Acerca de la socialización escolar de los alumnos, puede constatarse, en el caso del nivel primario, pero más marcado aún en las escuelas que obtuvieron mejores resultados, una preocupación por la integración como inherente a la cultura institucional (integración del diferente, reconocimiento de las distintas modalidades de relación según distintos países de origen, etc.). Además, se observa que sólo en las escuelas de mejores resultados, como se ha señalado en el apartado anterior, la función asistencial no desplaza la función pedagógica y, en consecuencia, la socialización de los alumnos atiende a ambos aspectos.

En el nivel secundario, se advierte que entre las escuelas que han obtenido mejores resultados existen casos en los que se efectúan acciones de nivelación y/u ofrecen actividades extracurriculares atendiendo a las dificultades que tienen los alumnos respecto de la organización del estudio. Pero cabe señalar que queda aún por discutir el carácter que debieran tener tanto las acciones de nivelación como las actividades, extracurriculares, para que redunden efectivamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido puede destacarse que en las entrevistas a los directivos se mencionan la realización de acciones de nivelación con diferentes grados de intensidad y calidad (carga horaria destinada, encuadre de la tarea, precisión en los contenidos y resultados de aprendizaje, etc.) y con distintos niveles de involucramiento de los actores institucionales (participación de los departamentos y/o áreas, de los directivos, de los docentes).

En relación con la socialización profesional de los docentes en la institución, tanto para el nivel primario como para el secundario, queda pendiente aún evaluar los alcances de la incidencia que sobre aquélla pueden tener las estrategias de capacitación y/o de perfeccionamiento y las de fortalecimiento profesional como la investigación-acción.

Respecto a la capacitación y al perfeccionamiento profesional, se ha constatado que existe una combinación de elementos que en conjunto coadyuvan a la obtención de mejores logros. Así, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios se advierte la presencia de directivos y docentes que:

- son proclives a la renovación de sus saberes;
- realizan cursos que atañen directamente a la evolución de sus conocimientos tanto en su área específica como en lo que atañe a los saberes pedagógicos, didácticos e institucionales;
- poseen una alta valoración de la capacitación" articulada

" En el caso particular del nivel primario, puede destacarse que los directivos enfatúan su rol de asesoramiento pedagógico hacia los docentes y pueden, en este sentido, aprovechar los recursos que les ofrece el sistema y el

con el proyecto institucional de la escuela; y
 - tienen sus horas cátedra concentradas, en el caso de los docentes de nivel secundario, en un mismo establecimiento.

Estas características encontradas están encuadradas en culturas profesionales docentes altamente diferenciadas en cada uno de los niveles. En una investigación realizada por J. Gimeno Sacristán en España, sobre el pasaje a la escuela secundaria, se afirma:

"Como el nivel, en el caso de la enseñanza secundaria, va ligado a un tipo de profesorado diferente al de primaria, el corte entre las culturas de centros de primaria y de secundaria no sólo se produce en los contenidos y finalidades del currículum, sino también en las culturas profesionales. Las diferencias en este sentido tienen su fuente en desiguales tipos de formación profesional (por su nivel académico, contenido profesionalizador e institución de formación) y en el desigual status profesional (remuneración, jornada laboral, prestigio social, tipo de control ejercido sobre el oficio). Estas son diferencias mucho más fuertes a la hora de marcar fronteras en las transiciones que las estrictamente curriculares, lo que será origen de trabas muy determinantes para la comunicación entre tipos de centros"³³.

4. 3. Configuración de la convivencia

La resolución de la convivencia escolar, entendida como pautas que regulan la compleja relación entre adultos y jóvenes, explica la importancia que le asignan los docentes y directivos.

Es importante distinguir las características de las normas disciplinarias en el nivel primario en relación con el nivel secundario. Con el riesgo de caer en algunas simplificaciones, pueden constatarse culturas institucionales altamente diferenciadas entre escuelas de un nivel u otro. Estas culturas poseen algunas características propias, como por ejemplo, lo personalizado frente a lo impersonal, lo flexible frente a lo rígido, la posibilidad de regulaciones elaboradas en el interior de cada establecimiento frente a una normativa común y externa a todo el nivel, la regulación centrada exclusivamente en los afectos frente a otra de carácter formal.

No se trata de valorar positivamente una cultura disciplinaria frente a la otra (por ejemplo, ambas pueden ser igualmente

■ medio. En algunos casos, esta característica forma parte del modelo de desempeño de algunos supervisores. ³³ Gimeno

Sacristán, 1996, pág. 56.

discrecionales en algunos casos). El problema surge cuando la cultura disciplinaria (independientemente del nivel) no se articula **con** las características evolutivas" de la población que atiende y con el sentido de las tareas pedagógicas que se desarrollan en el aula y en la institución.

Más allá de la necesidad de discutir la existencia y los estilos de ciertos regímenes de convivencia, y el carácter formador o no del régimen normativo, sería necesario una implementación más gradual y progresiva que no plantee una ruptura tan abrupta entre un nivel y otro.

Con respecto **al carácter de la norma** mencionado anteriormente, cabe destacar que tanto en las entrevistas a directivos, como en los cuestionarios docentes, especialmente en el **nivel secundario**, se le asigna importancia a la instalación de un régimen de convivencia acorde con el proyecto institucional y el estilo organizativo adoptado.

Desde el punto de vista de las relaciones entre la escuela y la socialización familiar, la conformación de la convivencia escolar no parece constituir **un** problema en los casos en que se complementan los estilos de relaciones y do valores escolares y familiares.

Ahora bien, ¿qué sucede **cuando** una escuela tiene el proyecto legítimo de democratizar las pautas de convivencia y se encuentra con sistemas de valores que los alumnos portan desde sus hogares donde lo democrático tal vez no sea significativo, o desde hogares donde la falta de normas es lo distintivo? En algunos casos, **si en la escuela se confunde lo democrático con una estructura de normas lábiles, rápidamente implementadas, sin organización y sin reflexión sobre el sentido o la importancia de las mismas, es probable que sólo se produzcan conductas institucionales anómicas.**

La falta de parámetros de comportamiento no sólo tiene que ver con la "...falta de normas que medien la relación entre las partes de **una** sociedad, sino que también **puede** implicar el cese de vigencia de las normas tradicionales y la no puesta en vigencia aún del nuevo mundo normativo..." (Isuani; 1996).

Las conductas anómicas se pueden expresar no sólo en problemas disciplinarios, apuntan también a problemas de integración, falta de solidaridad, desorganización, inconciencia sobre las ventajas de

* Podría afirmarse que lo "evolutivo" a veces se traduce, erróneamente, como tratamiento homogeneizador para el conjunto de la población que asiste a un establecimiento. Pías aún, tanto en el caso del nivel primario como secundario, el 'patrón' que parece prevalecer es aquél que corresponde al 'perfil' del alumno de los primeros años.

la cooperación, problemas en el desempeño académico, etc.

La capacidad de cooperar, la participación y la responsabilidad devienen conductas autónomas tanto individuales como institucionales cuando se gestan a partir de normas claras. Estos comportamientos tienen a su vez una profunda incidencia en el proceso de aprendizaje.

4. 4. Contenidos, **estrategias de enseñanza** y de **evaluación**

Con respecto a los contenidos evaluados en Lengua y Matemática, parece interesante recordar, en una **breve síntesis** de las conclusiones que provienen del análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas administradas".

En el área de **Lengua**, pueden destacarse las siguientes cuestiones:

- Se pone en evidencia, **en** los resultados de las pruebas, la dificultad común al último año de la escuela primaria y el primero de la secundaria para pasar de una concepción formal y estructural de la Lengua, a un esquema discursivo y textual con énfasis en los procesos comunicativos y en los procedimientos lingüísticos y cognitivos. Esto se vuelve manifiesto, de manera especial, en aquellas situaciones de la prueba que solicitan la puesta en juego de procesos de comprensión y de producción.
- Se constatan dificultades para la transferencia y el traspaso de saberes correspondientes a la reflexión metacognitiva para monitorear y evaluar la propia producción.
- No parece haber, a partir de los resultados de las pruebas, una práctica sostenida de lectura y de fundamentación de inferencias, **tal** como surge en la situación sobre información periodística.
- No se evidencia en los ítems propuestos por las Comisiones docentes ni en los resultados de las pruebas, la complejización que la enseñanza de la Lengua requeriría de un año a otro. La enseñanza de esta asignatura, desde los enfoques comunicativos, puede entenderse desde una perspectiva espiralada, en donde se requieren ciertas continuidades; también es necesario afirmar que éstas no excluyen discontinuidades en términos de profundización y complejización de los contenidos a enseñar.

Se sintetizan en este punto aquellos aspectos más significativos de los informes elaborados por los especialistas de Matemática (Ana Haría Bressan y Graciela Cheiello) y Lengua (Graciela Alisedo y Sata Melgar).

Con respecto al área de **Matemática**, pueden mencionarse los siguientes aspectos:

- Tanto en 7^o grado como en 12^o año, puede comprobarse que se enseñan más los contenidos de aritmética, en detrimento de aquellos de geometría y medida. No sólo aparecen relegados sino que además se posterga su enseñanza para la segunda mitad del año escolar.

Se trabaja más con cálculo exacto que con cálculo aproximado. Parece no haber consenso aún sobre la importancia de estos temas en relación con la posibilidad de anticipación y control de los resultados de los cálculos exactos (ya sea a partir de cálculos con lápiz y papel como de la utilización de la calculadora).

- Presentan mayor relevancia los aspectos sintácticos que los semánticos. En otros términos, no se trabaja de manera relevante el significado; la enseñanza de la matemática parece centrarse más en la forma de los enunciados matemáticos que en las ideas expresadas y vehiculizadas por ellos.

- Parecen importar más los resultados que el análisis y la justificación de los procedimientos utilizados para lograrlos. El trabajo de los alumnos concluye con la obtención del resultado, quienes pierden así una oportunidad para controlar y evaluar de modo autónomo sus producciones.

En lo relativo a la **articulación entre 7^o grado y 12^o año**, pueden constatarse las siguientes dificultades:

- Desde los contenidos vigentes en los diseños curriculares y los planes de estudio se contribuye a la desarticulación, en el sentido que algunos contenidos significativos de 7^o grado desaparecen del programa de 12^o año y sólo se retoman más adelante (pueden mencionarse, a modo de ejemplo, los contenidos relativos a la proporcionalidad).

- La enseñanza predominante en 12^o año tiene un carácter más formal. Deja de lado y hace aparecer como impropio el conocimiento matemático anterior, que se caracteriza por ser más concreto, intuitivo y vinculado a los contextos de uso cotidiano. Esto pone en cuestión la perdurabilidad y disponibilidad de los conocimientos cotidianos.

- En relación con el punto mencionado anteriormente, no parece ponerse en evidencia que los conocimientos matemáticos de los alumnos puedan "moverse" del plano de lo simbólico a lo concreto y viceversa, lo cual afecta la comprensión real de las situaciones matemáticas y pone en cuestión el grado de

significatividad de los contenidos aprendidos.

A partir de los mejores resultados obtenidos en las pruebas por los alumnos que pertenecen a algunas escuelas, puede inferirse que los docentes habrían implementado estrategias para superar los obstáculos mencionados. Además, estos docentes declaran haber enseñado, en su gran mayoría, los contenidos evaluados en las pruebas¹⁶.

No obstante, es importante destacar que la escuela media parece no haber encontrado aún, en relación con la enseñanza de algunos contenidos y las estrategias asociadas a ellos, modos de superar ciertos límites, impuestos por las condiciones socioeconómicas y culturales de la población atendida.

Si profundizamos en aquello que atañe a las **estrategias de enseñanza** es importante señalar que **nuevas prácticas didácticas pueden construir nuevas pautas de comportamiento**. En este sentido, sería necesario lograr una progresiva autonomía e independencia del alumnado no circunscribiendo la enseñanza sólo a metodologías centradas en el docente, como las clases magistrales o meramente expositivas³¹, particularmente en el caso de las **escuelas medias**, según la información relevada.

El logro progresivo de la autonomía **de** los alumnos, sin que el docente pierda la direccionalidad del proceso de enseñanza, debería **ser** tanto un propósito de la escuela primaria como de la secundaria, y facilitar la articulación entre un nivel y otro.

Sin embargo, la casi totalidad de los docentes declara que su mayor gratificación consiste en "dar clase"; algunos pocos hablan de "intercambio con los alumnos". Por su parte, los alumnos declaran que lo que más les gusta de un profesor es que explique los temas en profundidad, que logre que los alumnos se interesen por los temas y que aclare los temas difíciles. Esto por un lado, revela aquello que para los alumnos constituye la especificidad del rol docente, su relación con el conocimiento. Pero pocos alumnos se refieren a que desean que sus profesores promuevan la discusión y la participación en clase.

Por otra parte, si bien la mayoría declara tener dificultades para entender lo más significativo de los textos, para hacer resúmenes,

" En el caso particular del nivel primario, los docentes encuestados que pertenecen a las escuelas con mejores resultados han declarado enseñar la totalidad de los contenidos evaluados.

³¹ Otras investigaciones realizadas en el primer año de la Universidad señalan que la autonomía del alumno queda subordinada a la intervención del docente a partir de clases magistrales, lo que pone en evidencia que el problema de la autonomía subsiste sin resolverse a lo largo de toda la escolaridad (Teobaldo N., 1996).

organizarse para estudiar, etc., muy pocos señalan como un problema la búsqueda de bibliografía o información para trabajos especiales. Dadas las observaciones anteriores referidas a las clases magistrales, parecería evidente que tal dificultad no aparece como relevante, no porque los alumnos no la tengan, sino porque no constituye una práctica habitual.

Esta situación es complementaria con las clases expositivas por parte de los propios alumnos. Hemos visto que dar las lecciones orales, aunque hayan estudiado es otra dificultad muy mencionada. A esto se agrega que los docentes declaran que les resulta poco gratificante la corrección de pruebas escritas.

Esta dificultad podría evitarse, tal vez, empleando metodologías de aprendizaje más centradas en técnicas próximas a la investigación, en la presentación de informes, en la confrontación de sus hallazgos o dudas con sus pares, etc.

Es necesario, por otra parte, repensar el sistema de evaluación que utilizan los docentes como parte de su estrategia de enseñanza. Al respecto, las especialistas de Matemática que integran este proyecto caracterizaban las estrategias de evaluación predominantemente utilizadas en las escuelas, de la siguiente manera:

"...- La evaluación se utiliza eminentemente con criterio sumativo en orden a poner una calificación al alumno (acreditación).

- ... tiende a medir, en general, lo que el alumno sabe acerca de temas "ya enseñados" por el docente, centrándose primordialmente en la evaluación de destrezas y habilidades de menor nivel.

... adopta formas estereotipadas: pruebas escritas al finalizar una unidad sobre ejercicios y problemas de aplicación.

- Las evaluaciones pertenecen al ámbito del aula, resultan formas de control de los alumnos y no están pensadas como de interés para la institución ni para los padres.

De esto se deduce que ni los docentes ni las instituciones poseen una cultura evaluativa... tomada como forma de direccionar sus haceres".

Sin embargo, las autoras mencionadas destacan que:

"la evaluación logra preocupar por momentos a los docentes y se puede constituir en un valioso elemento de reflexión para promover el mejoramiento de sus prácticas. En el marco del proyecto de investigación y en las reuniones de devolución sostenidas con docentes, esto ha quedado claramente demostrado cuando éstos, al ser enfrentados con las respuestas de sus

Programa de Evaluación y Prospectiva

alumnos, pudieron profundizar en las causas de las mismas descubriendo sus propios desempeños en muchas de ellas y planteándose la necesidad de revisar su quehacer pedagógico. Saber qué se quiere enseñar y cómo se debe evaluar lo que se desea alcanzar, ayuda a mejorar el proceso de enseñanza..."

Como estas prácticas no son habituales, los estilos de evaluación predominantes se corresponden con las expectativas y representaciones que los alumnos tienen sobre los exámenes. En este sentido, los alumnos señalan la dificultad que significa la mayor cantidad de exámenes que deben afrontar en la escuela media a diferencia de la primaria, pero no consideran el sentido de la evaluación, en lo que hace a sus finalidades, contenidos y criterios en los que se sustenta. Este no aparece explícitamente como un terreno del cual debieran o pudieran apropiarse, aún tratándose de sus modalidades más tradicionales. Es probable que mucho menos consideren esta práctica como necesaria para evaluar sus propios procesos de aprendizaje y de logros o dificultades.

A modo de conclusión, puede señalarse que aún persisten ciertos modelos didácticos que sostienen una excesiva dependencia del alumno hacia el docente y que tienen un correlato en las prácticas evaluativas en la medida en que el profesor queda convertido en el único referente ante quien se rinde cuenta de lo aprendido o de lo que se dejó de aprender.

4, 5. Representaciones acerca de los alumnos

En este apartado del análisis se destacarán dos cuestiones: la distancia entre los puntajes asignados por los docentes a la calidad de la enseñanza y al rendimiento de los alumnos, y las representaciones predominantes en los profesores acerca de las cualidades de sus alumnos.

Con respecto a la primera cuestión, tanto para el nivel primario como el secundario, a lo largo de la investigación ha venido constatándose la distancia que media entre los ítems que señalan "calidad de la enseñanza que se brinda" y "rendimiento de los alumnos", siendo el puntaje asignado a este último marcadamente inferior al primero¹⁸. Por otra parte, esta distancia tiende a reducirse en aquellas escuelas que han obtenido mayor puntaje y a profundizarse en el caso de las escuelas con menores rendimientos.

Desde el punto de vista de los docentes la "calidad de la enseñanza

¹⁸ En el Ioforie correspondiente a 1993, el 91% de los docentes de la muestra adjudicaba a la "calidad de la enseñanza" un puntaje entre 7 y 10, mientras que sólo el 65% asignaba ese mismo puntaje al "rendimiento de los alumnos".

que se brinda" no está directamente asociada con el "rendimiento de los alumnos". Ahora bien, ¿cómo podría explicarse esta distancia? Una primera hipótesis tentativa es postular que el docente evaluaría los efectos de su desempeño de manera autorreferente, es decir independientemente de los logros obtenidos por los alumnos y referido quizás solamente al esfuerzo personal puesto en la tarea.

No se puede negar que la escuela encuentra dificultades objetivas para la enseñanza, y que la percepción de que el esfuerzo parece desproporcionado frente a logros que resultan escasos, debe producir bastantes frustraciones. Pero de todos modos, habría que pensar si los docentes cuentan con las herramientas necesarias para realizar una evaluación apropiada sobre su propio desempeño. En este sentido, cambios curriculares, introducción de nuevas didácticas o métodos de evaluación más coherentes podrían contribuir a suprimir el hiato entre el esfuerzo invertido y los logros obtenidos.

En relación con la segunda cuestión mencionada anteriormente, hemos detectado en los cuestionarios docentes una diferencia muy marcada en la representación que tienen los profesores acerca de sus alumnos. En las escuelas de mejores rendimientos los docentes se refieren a sus alumnos como "integrados a la escuela", "respetuosos", "buenos compañeros" e "inteligentes", y no son considerados "agresivos". En cambio en las de menores logros se destacan, en primera instancia, características como "indisciplinados", "buenos compañeros" e "integrados al establecimiento" pero no son considerados "inteligentes", "creativos", o "estudiosos".

Los docentes de las primeras escuelas en lugar de valorizar en los alumnos sólo actitudes referidas a lo vincular, destacan características relacionadas con la tarea y los aspectos cognitivos.

La conformación de las representaciones sociales supone una trama compleja en la que se imbrican experiencias, vivencias y estilos de actuación de los alumnos y los significados que los docentes les asignan a éstos. El "alumno" y el "estudiante", como lo plantea Perrenoud, entre otros, son categorías construidas por la escolarización. Las diferentes características que pueden acompañar a dichas categorías (buen alumno, mal estudiante, indisciplinado, agresivo, etc.) se constituyen a partir de las continuidades y discontinuidades en la historia escolar de cada alumno o estudiante y contribuyen, a su vez, a conformarla. Ahora bien, tal como lo afirma Gimeno Sacristán, "cada referencia puntual de rendimiento escolar en un momento dado es punto de partida para escribir el futuro inmediato; quizá no determine el porvenir, pero sí que establece sus bases; más si se trata de informaciones que no sólo cada sujeto conoce como datos privados, sino que tienen registro

permanente y cierta publicidad"¹⁰.

Es en este sentido que estas representaciones contrastantes de los docentes respecto de los alumnos podrían actuar como "profecías" acerca del desempeño escolar de los mismos, pero además **inhibirían la capacidad de intervenir de forma intencional desde la práctica docente en los aprendizajes de los alumnos.**

Si bien se ha constatado la incidencia del origen social de los alumnos sobre los resultados en los aprendizajes, ésta a su vez es reforzada por la calificación que asigna el docente a priori desde sus propias representaciones.

Además, al aparecer la indisciplina como una de las cualidades sustantivas del alumnado con menores rendimientos, la capacidad de diseñar estrategias didáctico-pedagógicas es desplazada por la "necesidad de establecer regímenes de convivencia". De esta manera, el disciplinamiento se constituye casi en un objetivo excluyente en la tarea de enseñanza.

En estos casos, la preocupación por resolver lo disciplinario termina encubriendo la dificultad para resolver los problemas didáctico-pedagógicos que se plantean a la institución en condiciones de desventaja. De tal modo, la escuela termina resignando sus funciones específicas en pos de atender otras, **que** por tratarse de problemáticas sociales, no podrá resolver por sí misma en la medida en que la exceden.

En un intento de adecuarse a las condiciones desventajosas de los alumnos puede ocurrir que la escuela asuma los códigos lingüístico-culturales de la población que atiende. El riesgo aparece cuando se resigna la opción de trabajar a partir de esos códigos y ampliarlos progresivamente hacia otros modelos diferentes, que les ofrezcan mayores oportunidades sociales.

Desde la perspectiva de los alumnos puede recordarse que no es posible aprender sin una socialización en las normas institucionales. Pero el aprendizaje supone también reconocer y atender a las normas propias del pensamiento. Sin embargo, en ocasiones la dificultad se asienta en la confusión entre los condicionantes normalizadores de la escuela y el carácter emancipador de las normas de pensamiento, en donde los primeros terminan por desplazar a las segundas^{*0}. En palabras de

" Gineno Sacristán, 1996, pág. 125.

¹⁰ Esta cuestión fue planteada por Jean Yves Rochei en las Prieeras Jomadas sobre Fornación Docente, organizadas por la Dirección de Educación Superior y la Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, del 17 al 19 de febrero de 1997.

Finkelkraut, los alumnos "retraducen un objetivo emancipador en programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión, el maestro que instruye y el amo que domina"⁴¹.

4. 6. Organización del trabajo docente

En el caso de las escuelas de **nivel secundario**, la coordinación por áreas o departamentos como estilo organizacional es una modalidad de trabajo declarada por la casi totalidad de las escuelas. Pero analizando en conjunto las encuestas de los profesores, el cuestionario socio-institucional y la entrevista en profundidad administrada a los equipos directivos, se observan entre las escuelas variaciones importantes en su implementación, funcionamiento y eficacia reales.

Esta coordinación que suele plantearse a nivel de Proyecto Institucional, no siempre se sostiene en el tiempo y/o se evalúa. Se ha observado de todos modos, que en las escuelas de mayor rendimiento esta coordinación se ha logrado en tanto posibilita el trabajo conjunto en la planificación de los contenidos a enseñar, en el diseño de estrategias de trabajo, etc.

Es decir esta coordinación se expresa en la convergencia de **los** esfuerzos hacia la tarea de enseñar y en la fijación de cierta normativa de funcionamiento que toma como marco el proyecto institucional.

Además, es un efecto constatado que los departamentos promueven una participación ampliada de los profesores en su propia comunidad académica de la disciplina correspondiente (Siskin; 1991), lo que fortalece la relación del docente con el conocimiento. En este sentido muchos docentes declaran trabajar con materiales elaborados en el departamento. De todos modos, parece una práctica difícil **de** sostener en escuelas donde el personal docente no tiene asignadas horas para la coordinación de las actividades".

En el caso del **nivel primario** una función homologable a la que cumplen los departamentos suele estar a cargo de los integrantes del equipo directivo. En las escuelas con mejores resultados se observa una decisiva intervención de los directivos en la planificación, orientación, coordinación y seguimiento de las áreas

⁴¹ Finkelkraut, 1987, pág. 131.

⁴² Sin embargo, es llamativo que en la muestra total de docentes encuestados, muy pocos declaran trabajar con textos aportados por otros pares. Parecería ser que el intercambio bibliográfico no fuera una práctica instalada en la cultura institucional.

y los ciclos. Aún en estos casos el obstáculo de la falta de tiempo institucional sigue estando presente si bien se encuentran estrategias para superarlo parcialmente.

En consecuencia, hace falta tanto la institucionalización de ámbitos colectivos de participación como la organización y estructuración intencional de los mismos para su aprovechamiento por los docentes.

4. 7. Autonomía y relaciones con el entorno

La autonomía institucional plantea la cuestión de para qué, en qué ámbitos, cuándo y cómo un sistema puede interactuar con su medio⁴¹. Todas las indicaciones **que** se hacen respecto de las transformaciones educativas, tanto en el nivel local como internacional, señalan la importancia de una apertura de la escuela a distintas instituciones y actores de la sociedad: empresas, organismos religiosos, culturales, medios de comunicación, asociaciones de padres, etc.

En una primera instancia, esto es inobjetable. Durante muchos años se ha insistido acerca del carácter fundamentalmente endógeno del sistema educativo conformado por escuelas con fuertes cercos institucionales (Frigerio y Poggi; 1992 y 1996), impermeables en la mayoría de los casos a las demandas de la comunidad. Actualmente se observa cierto consenso en el nivel de las escuelas sobre la apertura a instituciones sociales y comunitarias.

No obstante, es importante analizar las diferentes relaciones que las instituciones educativas establecen con la comunidad. Al respecto, puede constatarse que éstas asumen distintas características.

En muchos casos, las relaciones están vinculadas a las necesidades de obtención de recursos, por parte de la escuela, dado el desdibujamiento del rol proveedor del Estado en los últimos años.

En otros casos, se realizan experiencias con el medio que pueden tener carácter educativo (acciones de solidaridad, por ejemplo), pero que quedan limitadas por no formar parte de un proyecto curricular integrado.

Ahora bien, es necesario destacar que **cuando una institución no ha precisado suficientemente el perfil de su proyecto** educativo o éste

⁴¹ Este punto fue abordado por H. Poggi en la presentación "La diensión curricular del proyecto institucional", en el Seminario de Supervisores, "El rol del supervisor", GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Bs. As., 1996, pág. 36 a 42.

se encuentra todavía en construcción, se incrementan las dificultades para definir e integrar dichas experiencias -

La apertura a la comunidad significa, entre otras cuestiones, "atender a las demandas". Esta situación plantea numerosos interrogantes, como por ejemplo: ¿todas las demandas deben ser atendidas?; ¿cuándo y cómo responder **a los** requerimientos de **los** padres?; ¿es necesario atender a todas las demandas del sector empresarial o de otras organizaciones sociales?

Si es indispensable un nuevo tipo de relación con los "nuevos allegados" al proceso educativo, entonces es necesario pensar en base a qué proyecto pedagógico se establecerá la relación. Esto supone, por lo menos, definir el tipo de relación, su sentido educativo y las prioridades, así como la articulación entre acciones y los procedimientos para su implementación.

Puede destacarse que en las escuelas primarias de mejores logros, se articulan un proyecto institucional centrado en lo pedagógico, con relaciones fluidas con los padres y la comunidad en general.

Es un argumento **muy** repetido por los docentes que la falta de compromiso de los padres con los procesos de aprendizaje de **sus** hijos obstaculiza un mejor desarrollo **de los** mismos. En otros términos, el apoyo de la familia contribuye a mejores logros de los alumnos. Lo que se ha observado en las escuelas con mejores logros es que han encontrado estrategias de acercamiento y apertura hacia los padres y la comunidad, que han revertido en un mayor rendimiento de los alumnos. Es decir, han tomado al contexto como una parte constitutiva del proyecto institucional considerándolo como un punto de partida y apoyo, pero teniendo como meta la superación de las limitaciones que éste impone.

Es importante señalar que las características propias de cada nivel **del** sistema educativo, exigen redefinir, en cada caso, el tipo de relación a establecer, en qué ámbitos, con qué interlocutores y el sentido de esa relación. Por esta razón el rol de la conducción en la direccionalidad y búsqueda de consensos internos y externos acerca de la centralidad de la tarea pedagógica y del conocimiento tienen una importancia relevante.

5. Conclusiones y sugerencias

A modo de cierre del presente informe, recapitularemos aquí algunas de las **conclusiones** que se desprenden del análisis de la información que fue abordada en los diferentes capítulos para dejar luego planteadas una primera serie de sugerencias **que** pueden ser tomadas en cuenta para abordar la problemática de la articulación.

Con respecto a la asociación de variables sociofamiliares y escolares, los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de Lengua y Matemática y el análisis cualitativo de las variables institucionales, pueden destacarse los siguientes aspectos¹.

1. Los factores sociofamiliares parecerían tener mayor incidencia en los resultados de aprendizaje*de los alumnos que asisten a la escuela media, si se los compara con el nivel primario.

Tal vez el carácter obligatorio de la escuela primaria, destinada al conjunto de la población **en** una edad determinada, sea el que permita el cumplimiento del mandato de transmitir los saberes básicos para la formación de un ciudadano, en la medida de aquello que la escuela tiene a su alcance. Esta afirmación, no obstante, abre el interrogante sobre cuáles son esos saberes básicos y en qué medida la escuela primaria asegura que los alumnos que de ella egresan se han apropiado de ellos y se encuentran, en consecuencia, con mayores recursos para enfrentar el pasaje al otro nivel.

2. Los resultados en Matemática en séptimo grado **y primer** año, encuentran una relación de menor dependencia con respecto a los factores sociofamiliares. Más aún, esta relación se vuelve positiva cuando se los asocia con las variables escolares.

Como los resultados han sido en este caso más bajos que aquellos obtenidos en Lengua, las relaciones encontradas abren mayores perspectivas a las escuelas (tanto de nivel primario como de nivel medio), en el sentido de habilitar reales posibilidades de intervención en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Es por ello que se vuelve además importante el hecho de no descuidar las cuestiones vinculadas a los contenidos específicos del área o asignatura (según corresponda) en el momento particular del pasaje de un nivel a otro.

⁴¹ El orden de presentación de estas conclusiones no supone jerarquización alguna.

no estén rápidamente destinados al olvido o que sean trabajados desde metodologías que garanticen la construcción de herramientas intelectuales y de grados de autonomía crecientes en la adquisición de los conocimientos; cuestiones ambas que constituyen el eje central de propuestas de mejoras reales de la calidad de los aprendizajes.

5. En lo referido particularmente a las acciones de articulación entre los niveles primario y secundario, el pasaje suele restringirse en parte a una problemática por la que atraviesa el alumno (y sin duda lo es). 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,
- transiciones curriculares^{4*} (en el sentido del tipo de contenidos que se abordan, pero además vinculadas a los estilos y estrategias didácticas para la enseñanza de esos contenidos, las prácticas de seguimiento y evaluación, el lugar asignado al **alumno** en la enseñanza, por enumerar sólo los principales aspectos).

Por último, anunciamos en el inicio de este apartado que se plantearían algunas **sugerencias** que permitieran avanzar en el tratamiento de los problemas de articulación o desarticulación entre el séptimo grado de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria.

Es necesario, no obstante, antes de avanzar, aclarar que:

- Muchas de las acciones o actividades que aquí enunciamos **ya vienen siendo puestas en práctica** por numerosas escuelas primarias y medias.

*^s El concepto de transición curricular hace alusión, según Giieno Sacristán, a "los fenómenos las significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fueren, los alumnos deben afrontar cambios en la exigencia de un currículo, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y de aprendizajes provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores" Giieno Sacristán, 1996, pág. 32.

- **No es factible agotar**, en el listado que se presenta a continuación, **el conjunto de acciones posibles de ser realizadas**. Más allá de las prescripciones y normativas que diferentes gestiones de política educativa hubieran implementado, se ha puesto en evidencia en variadas ocasiones la creatividad e inventiva de los actores del sistema educativo de la jurisdicción, al diseñar estrategias para el tratamiento de esta problemática.
- Tampoco se trata de que cada escuela considere el listado como una imposición, sino que parece **valioso comunicar y divulgar las experiencias que los actores vienen poniendo en práctica para el** abordaje de la articulación.
- **Las acciones que se enumeran presentan diferentes niveles de complejidad**; muchas de ellas pueden ser integradas en estrategias más amplias para el tratamiento del pasaje de nivel.
- Un último punto, no necesariamente el más importante pero sin duda ineludible, es la cuestión referida al **sentido que adquieren, para los directivos, los docentes, los alumnos y los padres fundamentalmente, las acciones de articulación que una institución emprenda**. Como en otros aspectos vinculados con la tarea de enseñar, cualquier acción puede inscribirse desde un sentido más próximo a lo administrativo y al control, o por el contrario, encontrar una resonancia desde su sentido más estrictamente educativo. Pero este último no se garantiza desde un listado de actividades, ni desde una imposición, sino que resulta del modo en que los actores de las instituciones se apropian, resignifican o inventan acciones para abordar las diferentes cuestiones educativas en la cotidianeidad.

Se presenta a continuación un listado de acciones posibles para ser implementadas en función del mejoramiento de la articulación interniveles:

Información **amplia** sobre distintos aspectos del funcionamiento normativo, de las actividades cotidianas, de los tiempos, de la organización del estudio, etc, evitando la generación de efectos atemorizantes en los alumnos.

- Visitas guiadas **de** los alumnos del último ciclo de la escuela primaria a las escuelas secundarias de la zona.
- Actividades conjuntas entre alumnos de primaria y secundaria sobre temas relacionados con el cambio de nivel.

Visitas de los directivos, asesores pedagógicos y del personal docente de los establecimientos del nivel medio a las

Programa de Evaluación y Prospectiva

escuelas de primaria.

- Reuniones entre maestros y profesores sobre cuestiones curriculares y metodológicas.
- Clases conjuntas planificadas previamente y por un tiempo limitado. Esto supone acciones que se ubican más en el nivel del sistema que en el conocimiento individual que los alumnos puedan tener de quienes serán o no sus futuros docentes. El propósito central es que los profesores de enseñanza media tengan una experiencia directa del nivel primario y que el maestro de primaria tenga un acercamiento concreto a los problemas de la articulación internivel en términos de abordaje de los contenidos y metodologías.
- Acciones de monitoreo por parte del equipo directivo y docente del nivel secundario para evaluar la marcha del proceso de adaptación de los alumnos y relevar las principales dificultades a los efectos de introducir los cambios necesarios.

Actividades planificadas de recepción, orientación y colaboración tanto de los adultos como de los alumnos más avanzados hacia los ingresantes, con el fin de evitar la agudización del "derecho de piso" y generar vínculos cooperativos entre los alumnos.

- Búsqueda de acuerdos entre profesores del nivel medio acerca de los contenidos de las materias, de las metodologías para su enseñanza, de las formas y los procedimientos de evaluación.
- Búsqueda de estrategias institucionales en ambos niveles para la asistencia pedagógica de los alumnos en situación desfavorable.
- Actividades centradas en interiorizar a los padres, en reuniones previas al inicio del ciclo lectivo, acerca del proyecto pedagógico de la institución y del papel que se espera de los ingresantes de primer año.
- Acciones dirigidas a los alumnos y padres con el fin de generar un sentido de pertenencia institucional, jerarquizando la importancia del esfuerzo personal y familiar que implica el ingreso a una nueva institución.

Más allá de las acciones enumeradas en el listado anterior (cuyo orden no supone una jerarquización) es importante, en primer lugar, señalar que algunas de las acciones mencionadas pueden ser puntuales pero otras, para ser efectivas, deben ser sostenidas en el tiempo y estar articuladas entre sí.

Programa de Evaluación y Prospectiva

En segundo lugar, algunas de las actividades pueden ser abordadas institucionalmente así como en el nivel del conjunto de las escuelas que componen un distrito o una región, como ya se vienen realizando en algunos casos, en función de problemáticas específicas que las atraviesan.

Por último, las acciones de articulación debieran inscribirse en el marco de un proyecto pedagógico institucional y no constituir acciones eventuales o aisladas. Es en esa inscripción global y sostenida en la que las acciones adquieren sentido y en donde la problemática de la desarticulación puede encontrar estrategias para su superación.

Bibliografía

- Baquero, R. y Narodowski, M., 1987, **El pasaje de] nivel primario al medio; la problemática del alumno**, Proyecto Multinacional de Investigación Educativa, Ministerio de Educación y Justicia -Organización de Estados Americanos, Bs. As.
- Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M. y otros, 1992-1995, **De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa**, Dirección de Investigación Educativa, Dirección General de Planeamiento, MCBA.
- Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M., 1995, **Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja**, Bs. As., Kapelusz.
- Coulon, A., 1993, **Ethnométhodologie et éducation**, Paris, PUF (hay edición en castellano de editorial Paidós).
- Durut-Bellat, M. y Henriot-Van Zanten, A., 1992, **Sociologie de l'école**, Paris, Armand Colin.
- Finkelkraut, A., 1987, **La derrota del pensamiento**, Barcelona, Anagrama.
- Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, **El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos**, Bs. As., Santillana.
- Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, **Las instituciones educativas. Cara y ceca**, Bs. As., Troquel.
- Geertz, C., 1987, **La interpretación de las culturas**, Barcelona, Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J., 1996, **La transición a la educación secundaria**, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J., 1992, "El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?" y "¿Qué son los contenidos de la enseñanza", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, 1992, **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata.
- Henriot-Van Zanten, A., Plaisance, E. y Sirota, R., 1993, **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**, Paris, L'Harmattan.
- Isuani, E., 1996, **Anomia social y anemia estatal. Sobre integración social en Argentina**, FLACSO, Serie Ciencias Sociales.

Perrenoud, Ph., 1990, **La construcción del éxito y del fracaso escolar**, Madrid, Morata.

Perrenoud, Ph., 1994, **Métier d'élève et sens du travail scolaire**, Paris, ESF.

Poggi, M., Teobaldo, M. y otros, 1996, **De la evaluación al mejoramiento. La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria**. Informe de avance. Dirección de Investigación Educativa, Dirección General de Planeamiento, MCBA.

Rochex, J.-Y., 1995, **Le sens de l'expérience scolaire**, Paris, PUF.

Sirota, R., 1993, "Le métier d'élève", en **Revue Française de Pédagogie**, N9 104, Pág 85 a 108.

Sirota, R., 1988, **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.

Siskin, L-, 1991, Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools, en **Educational Administration Quarterly**, Vol 27, N² (Mayo 1991), pág. 134-160.

Teobaldo, M., 1996, "Evaluación de la calidad en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y" cualitativos", en **Revista La Universidad Ahora**, PESUN, N2 9-10, Noviembre 95- Octubre 96.

Tiramonti, G., 1995, **Las escuelas medias argentinas: entre la resistencia y el cambio**. Serie FLACSO.

Willis, P., 1988, **Aprendiendo a trabajar**, Madrid, Akal.